



Üstün yetenekli lise öğrencilerinin felsefe algılarına metaforik bir bakış

A metaphorical perspective on gifted high school students' perceptions of philosophy

Ahmet Kurnaz¹

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye

Özet: Felsefe düşünce tarihinin başlangıcından beri tanımlanmaya ve anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ile felsefe yapmakla yakından ilgili olan üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi nasıl algıladıkları sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma ile üstün yetenekli öğrencilerin felsefeye ilişkin ürettikleri metaforlar aracılığı ile felsefeye nasıl bir anlam yükledikleri, öğrencilerin felsefe algıları ile felsefenin temel bileşen ve çalışma alanlarında nasıl ilişkiler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma tarama modelinde nitel yaklaşımla fenomenolojik (olgubilim) desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını lise düzeyinde Türkiye'nin 71 şehirden 287 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Felsefe benzer; Çünkü" şeklindeki tek bir ifadeden oluşan veri toplama aracılığı ile toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, lise düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi düşünme ve sorgulama olarak algıladıkları, bu algılarını sorgulama, düşünme, anlama, tartışma ve eleştirel düşünme ile ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler felsefeye "aktivite ve yaşam" anlamı yükleyerek, bunu hayat, doğa, gerçeklik arayışı ve kapsayıcılık gibi kavramlarla tanımlamışlardır. Felsefeyi "öğrenme ve gelişim" olarak anlayan öğrenciler, bu durumu bilim, bilgelik ve gelişme arzusuyla ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin felsefeyi boş iş ve gereksiz bir uğraş olarak gördükleri de tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin olumlu algılarını güçlendirecek eğitim uygulamaları yapılmalı ve olumsuz algıları düzeltmek için tedbirler alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: *Üstün yetenekli öğrenciler, lise öğrencileri, felsefe algısı, fenomenolojik (olgubilim) desen*

Abstract: Philosophy has sought definition and understanding since the dawn of thought, and this research investigates how gifted high school students perceive it. With a focus on how these students attribute meaning to philosophy through the metaphors they employ, the study explores the relationship between their perceptions and the core components and domains of philosophy. Utilizing a qualitative, phenomenological approach, the research included 287 gifted students from 71 cities across Turkey. Data were collected using the format, "Philosophy is similar to... because...", and analyzed through descriptive and content analysis techniques. The findings reveal that gifted students largely see philosophy as a process of thinking and questioning, relating it to terms such as inquiry, understanding, discussion, and critical thinking. Additionally, they attribute meanings of "activity and life" to philosophy, expressing it through concepts like nature, uniqueness, effort, and the search for truth. They also interpret philosophy as "learning and development," connecting it to self-understanding and the pursuit of knowledge, including wisdom and the role of educators. However, some students also perceive philosophy negatively, associating it with notions of being a waste of time or an unnecessary, endless endeavor. Given these insights, the study suggests that educational practices should aim to reinforce the positive perceptions of philosophy among gifted students while addressing the existing negative views to foster a more comprehensive understanding of the discipline.

Keywords: *Gifted students, high school students, perception of philosophy, phenomenological design*

1. Giriş

Felsefe, düşünce tarihinin en eski tartışmalarından biri olan "bilmenin" doğasını sorgulayan temel bir disiplindir (Kenny, 2012). Kökeni Grekçe "philosophia" olan kavram, bilgiyi sevmek ve arama anlamına gelir (Küyel, 1976; Russell, 2001). İnsan, tarih boyunca görünen ve görünmeyen dünyayı tanıma ve anlama çabası içinde olmuştur. Bu çabanın en yoğun

biçimde ortaya çıktığı birey grubu ise üstün yetenekli bireylerdir. Bu bireyler, özellikle bilme ve öğrenme süreçlerinde gösterdikleri üstün performansla dikkat çekerler.

Aristoteles'in "Bütün insanlar doğal olarak bilmek ister" sözü, felsefenin insan doğasıyla olan derin ilişkisini vurgular. Bilgi, bilen (özne) ile bilinen (nesne) arasındaki ilişkiyle anlam kazanır ve bu bağlamda felsefe, bilginin doğasını, kapsamını ve sınırlarını araştıran epistemolojik bir sorgulama sürecidir (Topdemir, 2009; Platon, 2008). Bu yönüyle felsefe, yalnızca bilgi üretmekle değil, aynı zamanda bilgiye ulaşmanın yollarını da irdelemekle ilgilenir.

Felsefenin ikinci temel alanı olan ontoloji, varlığın doğasını inceler. Aristoteles'in "var olan her şey" tanımı, felsefenin varlıkla olan ilgisini ortaya koyar (Aristoteles, 1999). Varlık nedir, ne şekilde vardır ve insan bu varlığı nasıl deneyimler? Bu sorular, felsefi sorgulamanın merkezindedir (Ravenscroft, 2018). Bilgi kadar kavrama süreci de felsefenin temelidir. Kavramak, yalnızca bilmek değil, derinlemesine anlamaktır. Kant, bilginin kavramsal çerçeveler aracılığıyla şekillendiğini vurgulayarak, kavramlaştırmanın felsefedeki önemine dikkat çeker (Kant, 1998).

Felsefe aynı zamanda düşünmenin kendisini de konu edinir. Descartes'in "Düşünüyorum, öyleyse varım" önermesi, düşünmenin insanın varoluşuna temel oluşturduğunu gösterir (Descartes, 1996). Felsefi düşünme, bilgi, deneyim ve inançları sorgulayan, ön yargılardan arınmaya çalışan eleştirel bir yaklaşım gerektirir. Bu süreç, akıl yürütme becerilerinin gelişimini de destekler. Aristoteles'in mantık çalışmaları, çıkarım ve tutarlılık ilkelerini sistematikleştirmiştir (Aristoteles, 1999). Bu sayede felsefe, bireylerin doğru ve mantıklı akıl yürütme yetilerini geliştirmelerine katkı sunar.

Felsefi düşünmenin önemli araçlarından biri de benzetmeler ve metaforlardır. Köksal'a (2010) göre, bir metafor binlerce resme eşdeğer olabilir. Metaforik ve analogik düşünme, soyut kavramların daha kolay kavranmasını sağlar (Lakoff & Johnson, 1980; Özdemir, 2011). Bu düşünme biçimi özellikle eğitimde kavram öğretiminin kolaylaştırmakta, bireylerin zihinsel imgeler aracılığıyla anlam inşa etmelerine katkı sunmaktadır (Gentner, 1983; Aydın, 2015).

Felsefe hem somut hem soyut kavramlarla ilişkilendirilebildiği gibi, bireyin iç dünyasını da yansıtır. Bu bağlamda, kişisel deneyimler ve toplumsal değerler, felsefi düşünmenin içeriğini şekillendirir (Cox, 2016; Kuhn, 2012). Felsefenin birey üzerindeki etkisi sadece düşünsel değil, duygusal düzeyde de anlamlıdır. Beauvoir (2018), felsefeyi yaşamın anlamını sorgulayan bir arayış olarak tanımlar.

Felsefi düşünme ile zekâ arasında güçlü bir ilişki olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır. Zekâ, öğrenme, problem çözme ve soyut düşünme yetileriyle tanımlanırken; düşünme becerisi bu yetilerin ne ölçüde etkili kullanıldığıyla ilgilidir (Sternberg, 2003). Üstün yetenekli bireyler, karmaşık bilgi süreçlerini daha etkili biçimde yönetebilirler (Goleman, 1995). Ancak bu becerilerin gelişimi yalnızca doğuştan gelen yetilere değil, aynı zamanda çevresel ve eğitimsel koşullara da bağlıdır (Facione, 2011).

Üstün yetenekli bireylerin felsefeyle kurduğu ilişki, onların bilişsel, duygusal ve etik yönelimleriyle yakından ilişkilidir. Felsefenin ele aldığı varlık, bilgi, ahlak ve gerçeklik gibi kavramlar; bu bireylerin doğal sorgulama eğilimiyle örtüşür. Bu nedenle üstün yetenekli öğrenciler, felsefi düşünme ve sorgulama süreçlerine daha etkin biçimde katılabilirler (Renzulli, 2005; Sternberg & Zhang, 1995).

Felsefi eğitim, eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra yaratıcı düşünmeyi de destekler. Felsefi sorulara verilen özgün yanıtlar, bireylerin yaratıcılık potansiyellerini açığa çıkarabilir (Runco, 2004; Plucker & Beghetto, 2004). Ayrıca, etik konular üzerine düşünmek bu bireylerin empati, adalet ve sorumluluk gibi evrensel değerlere daha duyarlı hale

gelmelerini sağlar (Rimm, 2008; Kurnaz, Çiftci & Karapazar, 2013). Gagné'ye (2004) göre bu tür duyuşsal özellikler, üstün yetenekliliğin gelişimsel bileşenlerindendir.

Bağımsız öğrenme, üstün yetenekli bireylerin öne çıkan özelliklerinden biridir. Gardner (1999), içsel zekânın bu bireylerde yüksek olduğunu ve kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli biçimde yönettiklerini belirtir. Felsefe, bireyin kendi düşünce sürecini yönetmesine ve anlamlandırmasına imkân tanıyan bir alan olarak bu gelişimi destekler.

Eğitimde felsefeye yer verilmesi, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin potansiyelini açığa çıkarmada etkili olabilir. Felsefe, onların karmaşık kavramları anlamalarına, çok yönlü bakış açıları geliştirmelerine ve kendi görüşlerini yapılandırmalarına yardımcı olur (Lipman, 2003; Paul & Elder, 2006). Kohlberg'in (1981) ahlaki gelişim kuramı bağlamında felsefi eğitim, öğrencilerin etik farkındalıklarını artırmada da önemli bir araçtır. Bu nedenle, Sokratik yöntem gibi sorgulayıcı yaklaşımlar, bu öğrencilerin düşünsel derinlik kazanmalarını sağlar.

Üstün zekâlı bireylerin felsefeye yatkınlıkları, yüksek bilişsel kapasiteleri ve etik duyarlılıklarıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırmalar, bu bireylerin düşünme, sorgulama ve anlam arayışı süreçlerine erken yaşta yöneldiklerini ve felsefi içeriklere açık olduklarını göstermektedir (Lipman, 2003; Sternberg, 2003). Ayrıca, adalet, empati ve sorumluluk gibi etik değerlere duyarlılıklarının yüksek olduğu; yaratıcılık ve görev bağlılığı gibi zihinsel olmayan özelliklerin de felsefi düşünmeyi desteklediği belirtilmiştir (Renzulli, 2005; Gagné, 2004). Türkiye'de yapılan çalışmalar da üstün zekâlı öğrencilerin felsefeyi sıklıkla sorgulama, bilgelik ve hayatla ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur (Kurnaz, Çiftci & Karapazar, 2013; Topdemir, 2009). Bu bulgular, felsefenin bu öğrenci grubunun hem bilişsel hem de duyuşsal gelişiminde önemli bir araç olduğunu desteklemektedir.

Bu araştırma, mevcut literatürdeki benzer çalışmalardan farklı olarak, üstün yetenekli öğrencilerin felsefe algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyerek özgün bir yaklaşım sunmaktadır. Türkiye'nin 71 ilinden gelen katılımcılarla gerçekleştirilen bu çalışma hem örneklem genişliği hem de coğrafi çeşitliliği bakımından alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır (Kurnaz, Çiftci & Karapazar, 2013). Araştırmada, öğrencilerin felsefeyi “doğru düşünme”, “sorgulama”, “yaşam”, “öğrenme” ve “karmaşa” gibi çok boyutlu kavramlarla ilişkilendirmeleri, felsefenin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda etik, varoluşsal ve duyuşsal boyutlarını da içeren yönlerini ortaya koymuştur (Frankl, 2021; Nussbaum, 2010; Heidegger, 1962). Ayrıca, felsefeye yönelik olumsuz algıların (örneğin “boş uğraş” veya “gereksiz konuşma”) da analiz edilmesi, bu alandaki pedagojik zorlukların ve algı bariyerlerinin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Lipman, 2003; Kahane, 2011; DeVries, 1997). Bu yönleriyle çalışma hem felsefe eğitiminin yeniden yapılandırılması hem de üstün yetenekli bireylerin düşünsel gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Felsefenin doğası gereği belirsizlik içermesi, özellikle üstün yetenekli öğrenciler için hem bir meydan okuma hem de zihinsel bir keşif alanıdır. Bu bağlamda, onların felsefeye dair algılarını incelemek önemlidir. Bu araştırmada, “Üstün yetenekli öğrenciler felsefeyi nasıl algılamaktadır?” sorusuna odaklanılmış, öğrencilerin ilişkilendirdiği kavramlar aracılığıyla felsefeye yükledikleri anlamlar analiz edilmiştir. Bulgular, felsefenin bu öğrenciler için yalnızca bir düşünme disiplini değil; aynı zamanda anlam arayışı, etik sorgulama ve yaratıcılık platformu olduğunu ortaya koymaktadır.

Zeki bireylerin daha iyi düşündüğü ve felsefe yaptığı ya da felsefe yapanların daha zeki olduğu yönündeki yaygın kabul, son yıllarda yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Gaspard ve Pili (2022), zekâ teorisi ile felsefe arasında güçlü bir kuramsal bağ olduğunu ve bu iki alanın birbirini karşılıklı olarak beslediğini belirtmektedirler. Bu bağlamda, felsefi düşünme becerilerinin gelişimi ile bilişsel yetkinlikler arasında anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Felsefe hem tipik gelişim gösteren hem de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde büyük bir öneme sahiptir. Bununla birlikte

bir yandan felsefe kavramının doğasındaki bilinmezlik diğer yandan özellikle felsefe yapma konusunda yüksek becerilere sahip üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine has algılarının farklı olabileceği dikkate alındığında üstün yetenekli öğrencilerin felsefe algılarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Böylece bu araştırma ile “Üstün yetenekli öğrenciler felsefeyi nasıl algılamaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu genel soru çerçevesinde araştırma üstün yetenekli öğrenciler felsefeyi en çok hangi kavramlarla ilişkilendirdikleri, öğrencilerin ilişkilendirdikleri kavramların felsefenin temel kavram ve yapısı açısından uygunluğu ve üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi ilişkilendirdikleri kavramlardan hareketle öğrencilerin felsefe kavramına ilişkin algılarının netlik ya da belirsizliği ile ilgili sorular cevaplanmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma paradigmaları doğrultusunda tasarlanmış olup, bireylerin yaşantılarına ilişkin anlamlarını ortaya koymayı amaçlayan fenomenolojik (olgubilim) desen kapsamında yürütülmüştür. Fenomenoloji, felsefi ve psikolojik kökenleri olan bir araştırma tasarımıdır ve genellikle, bireylerin farkında oldukları ancak derinlemesine anlayamadıkları olgulara odaklanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, yabancı olmayan ancak anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları incelemektir. Çalışma, üstün yetenekli öğrencilerin değerlere ilişkin algılarını belirlemek amacıyla fenomenolojik bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır ve bireylerin ortak deneyimlerini analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin felsefeye yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla araştırılması amaçlanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örneklem yolu ile belirlenmiştir. Bunun için ülkemizin her bir ilindeki Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğretmenlerine link gönderilmiş ve ülkemizin tüm coğrafi bölgelerinde yer alan toplam 71 ilden veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 9.-12. Sınıf düzeyinde BİLSEM’e devam eden üstün yetenekli öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %86’sı şehir merkezinde, %14’ü ilçelerdeki BİLSEM’lerde öğrenim görmektedir. Bu öğrenciler ilköğretim 1-3. Sınıfta iken üstün yetenekli olarak öğretmenlerince aday gösterilmiş, ikinci aşamada zihinsel grup değerlendirilmesinden bireysel değerlendirme yapılmaya değer bulunmuş ve üçüncü aşamada bireysel zekâ testi yapılarak üstün yetenekli olduğu kabul edilerek BİLSEM’de öğrenim görme hakkı kazanmıştır. Türkiye’de üstün yetenekli öğrenciler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmi bir prosedürle bu şekilde belirlenmektedir. Katılımcıların 165’i kadın, 122’si erkektir. Öğrencilerin 81’i dokuzuncu, 77’si onuncu, 78’i onbirinci ve 51’i onikinci sınıf öğrencisidir. Katılımcıların annelerinin mesleği 168’i ev hanımı, 53’ü öğretmen, 25’i ebe – hemşire ve 7’si memurdur. Katılımcıların babalarının mesleklerine bakıldığında, 43’ü öğretmen, 9’u serbest meslek sahibi, 8’i memur, 7’si doktor, 7’si esnaf, 6’sı mühendis, 5’i polis, 5’i asker, 4’ü muhasebeci ve 3’ü çiftçidir. Diğer katılımcıların babaları ise çeşitli (teknisyen, sanayici, işçi, inşaat mühendisi, müdür vb.) meslek gruplarında olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada metafor oluşturma tekniği kullanılarak, üstün yetenekli öğrencilerin "felsefe"ye dair ürettikleri metaforlar aracılığıyla veri toplanmıştır. Katılımcılara Google Form şeklinde oluşturulan çevrimiçi tek soruluk bir veri toplama aracı sunulmuş, öğrencilerden "Felsefe... ya benzer; çünkü..." cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Oluşturulan form lisenin her bir sınıf düzeyinden beşer öğrenciye pilot uygulama olarak yapılmış ve anlaşılabilirlik değerlendirildikten sonra forma

son şekli verilmiştir. Veri toplama formunda ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgilerin olduğu ikinci bir bölüm de yer almıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde, öğrencilere çevrimiçi form aracılığıyla ulaşılmış ve elde edilen yanıtlar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. İlgili formun bağlantısı öğretmenlere iletilmiş; öğretmenler de bu bağlantıyı öğrencilerine ders sırasında paylaşarak formu boş zamanlarında doldurmalarını istemiştir. Öğrenciler, ders dışındaki zamanlarda kişisel elektronik cihazları üzerinden formu ortalama beş dakika içinde tamamlamışlardır. Tüm yanıtlar dijital ortamda toplanarak doğrudan araştırmacıya iletilmiştir.

Fenomenolojik desende dayalı araştırmalarda veri analizi süreci, katılımcıların yaşantılarına yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaya odaklanır. Bu bağlamda kullanılan içerik analizi tekniği, verilerin kavramsallaştırılması ve araştırılan olguyu açıklayabilecek temaların belirlenmesini amaçlar. Elde edilen bulgular, genellikle betimsel bir yaklaşımla sunulur; katılımcı ifadelerine yer verilerek, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da veriler, betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, anlamların ortak paylaşımını vurgulamakta ve farklı bireyler tarafından aynı içeriğe atfedilen benzer anlamları değerlendirmektedir. Analiz sürecinde katılımcıların ürettikleri metaforlar alfabetik sıraya göre düzenlenmiş, ardından üç eğitim bilimleri uzmanı tarafından metaforların benzer özellikleri dikkate alınarak bağımsız biçimde kategorilere ayrılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda toplam beş kategori belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül ile hesaplanmış ve uzmanlar arası %91 uyum oranı elde edilmiştir.

Veri analizi için ilk olarak adlandırma aşaması gerçekleştirilmiş ve bunun için öğrenciler tarafından üretilen metaforlar tespit edilerek alfabetik sıraya dizilmiş ve belirgin şekilde dile getirilen metaforlar değerlendirilmiştir. Eleme aşamasında uygun olmayan kavramlar listeden çıkarılmıştır. Kategori geliştirme aşamasında öğrencilerin ürettiği metaforlar, kavramsal kategoriler altında gruplanmış ve her kategorideki metaforların açıklamaları yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği sağlamak için veri analiz süreçleri ve oluşturulan kategorilerin geçerliliği, alan uzmanlarından alınan geri bildirimle teyit edilmiştir. Uyuşum yüzdesi Miles ve Huberman'ın formülü ($\text{Güvenirlik} = \text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}$) formülü ile hesaplanmış ve %75'in altında olan değerler elenmiştir. Daha sonra veriler frekanslar aracılığı ile yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırma ile "Üstün yetenekli öğrenciler felsefeyi en çok hangi kavramlara benzetmişlerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Felsefeyi En Çok Benzettikleri Kavramlar

Benzetirken				Gerekçesini açıklarken			
Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f	Kelime	f
Düşünme-düşünce	29	Akıl	15	Düşünme	62	Bilgi	9
Hayat	27	Belirsizlik-Bilinmezlik	14	Düşünce	47	Evrensel	9
Sorgulama	24	Bilgi	11	Sorgulama	32	Her şey	8

Tartışma	19	Bilim	11	Hayat	26	Olmak	8
Anlama	19	Bilgi karmaşası -çelişki	9	İnsana	30	Cevap	7
Boşluk	17	Ağaç	3	Sorular	18	Doğa	6
Doğa	16	Merak	3	Anlamlandırmak	16	Evren	6
İnsan	15	Aşk	2	Akıl	15	Zekâ	6
Gereksiz/boş uğraş	14			Kendini anlamak	15	Her yerde	5
Uyku-Özgürlük-Zeki-Eleştiri-Felsefe-Geometri-Hava-Kayıp-Kitap-Mantık-Metafizik-Nefes-Profesör-Saçmalık-							1
Sonsuzluk-Zamana, Hava, Aristo'ya, Arkadaşlığa, Bakterilere							

Veriler incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi en çok “*düşünme/düşünce, hayat, sorgulama, tartışma, boşluk, doğa, insan*” kavramlarına benzettiği görülmektedir. “*Düşünme/düşünce, sorgulama, tartışma*” benzetmeleri dikkate alındığında, öğrencilerin felsefenin temel kavram ve terimlerini doğru anladıkları söylenebilir. “*Hayat, doğa ve insan*” kavramlarının yaşamla ilgili olduğu düşünüldüğünde, üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi yaşamın içinden bulduğu söylenebilir. Öğrenciler, felsefe ile hayat arasında bağ kurarken, felsefenin hayata benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü “*Gün içinde düşündüklerimiz hayatımızın nasıl olduğunun göstergesidir*”; “*Hayatın içinden alınmıştır*”; “*Bize hayatı tüm yönleriyle açıklar. Felsefi düşünce hayatını etkiler.*” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bu yönüyle, felsefeyi yaşamın içinde bir öge olarak düşünmeleri, öğrencilerin felsefeyle yaşamları arasında bir bağ gördüklerini göstermektedir.

Öğrenciler aynı zamanda felsefeyi bir “*boşluk*” olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda “*Kesin değildir, belli sonucu yoktur*”; “*Belli bir cevabı yoktur*”; “*Belli bir cevabı ve konusu yoktur.*” ifadelerini kullanmışlardır. Bu da felsefenin doğasında olan belirsizlikle ilgili olabilir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, “*gereksiz/boş uğraş*” benzetmesinin de dikkate değer düzeyde olduğu görülmektedir. Hatta bir öğrenci, felsefeyi “*Sokakta oturup boş konuşan teyzeler*” benzetmesiyle ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin bir kısmının felsefeye yönelik olumsuz görüşler taşıdığını göstermektedir. Bir öğrenci felsefeyi “*boş konuşma*” olarak tanımlamış ve “*Kimseye gösteremezsin; hiçbir anlamı yok, kesin değildir, belli sonucu yoktur; belli bir cevabı yoktur; belli bir cevabı ve konusu yoktur*” ifadelerini kullanmıştır. Bir diğer öğrenci bunu çembere benzeterek “*En sonunda dönüp dolaşıp başladığın yere gelirsin*” demiştir. Ayrıca, felsefeyi “*saçma bilgi*” olarak tanımlamış ve “*Sevmiyorum; saçmalığa, saçmalık*” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 1’de öğrencilerin felsefeyi benzettiği kavramlara yer verilmiştir. Bu kavramlar dışında öğrenciler, felsefeyi bazı olay ve fikirlere de benzetmişlerdir. Bu ifadeler şunlardır: “*Bir çözüme ulaşmamaya, bilgeliğe, bilgi karmaşasına, bir rehber, bir tabloya, çembere, denizde giden sessiz, sakin, çalkantılı bir o kadar da eğlenceli bir gemiye, doğa yürüyüşü, duyguya, bilgisayardaki herhangi bir şifreye, bir şeye benzemez eşsizdir, fikir sahibi olma, görüşlerin kıyaslandığı bir münazaraya, gündelik bir aktiviteye, hakimlere, her gün içtiğim suyun tadını fark etme, iki inatçı keçiye, insanın iç dünyasının yansımalarıyla büyüyen bir çeşit bitkiye, karanlık odadaki ampulün anahtarına, kitap okumaya, kültürlü olmaya, kütüphaneye, mantığa, manzaraya, matematiğe, meditasyon yapmaya, metafizik, muhalif parti olmaya, mum ışığıyla karanlıkta yol aramaya, okyanusa, öğretmenliğe, özgürlüğe, pahalı bir kitaba, profesör doktora, sokakta oturup akşama kadar konuşan teyzelere, ters köşeleri çok iyi olan bir filme*”, “*bir dağa tırmanmaya, insanın yaşama amacına, düşünme ve tartışmaya, çelişki, zeki bir ortamda bulunmaya, akıl oyunlarına, ölmek için çırpınan bir insana, doğadaki her şeye, özgürlüğe, hayatın siyasetine, küçük bir balığın kocaman okyanuslarda varlığını sürdürmek amacıyla çırpınışlarına, düşünme üzerine bile düşünmeye ve bunu hiç durmadan yapmaya, gecenin üçünde tavana bakarak “ben ne yapıyorum*

ya” demeye, birçok şeyi sorguladığımız her yerde bazılarının cevap aldığı, bazılarının cevapsız kaldığı soru odasına.” benzer demişlerdir. Bu durum öğrencilerin felsefeyi bir olgu olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin felsefeye ilişkin benzetmelerini gerekçelendirirken en çok kullandıkları kavramlar incelendiğinde, benzerlik kurarken tercih ettikleri kavramların benzer olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin felsefe algılarının zihinlerinde netleşmiş olduğunu göstermektedir.

Araştırma ile “Öğrencilerin felsefeyi benzettiği kavramlara göre öğrencilerin felsefe algıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soru ile ilgili olarak veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin felsefe algılarının ana kategoriler altında incelenebileceği görülmüştür. Üç alan uzmanının birbirinden bağımsız yaptığı analiz sonucunda, üstün yetenekli öğrencilerin felsefe algılarının “Doğru düşünme ve akıl yürütme, eleştirel düşünme ve sorgulama, aktivite ve yaşam, öğrenme ve gelişim, belirsizlik ve karmaşıklık, olumsuz düşünceler ve diğer” kategorilerinde incelenebileceği düşünülmüştür.

“Doğru düşünme ve akıl yürütme” kategorisinde öğrencilerin felsefe ile ilişkilendirdikleri kavramlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Doğru Düşünme ve Akıl Yürütme” Kategorisinde Felsefe ile İlişkilendirdikleri Kavramlar

Kategori	Kelime	f
Eleştirel Düşünme ve akıl yürütme	Doğru / bilimsel düşünme	29
	Anlama	19
	Akıl yürütme	10
	Doğru karar verme	9
	Mantıklı olma	7
	Zeki olma	7
	Toplam	81

Üstün yetenekli öğrenciler felsefe denilince akıl yürütme, mantık, bilimsel düşünme ve doğru düşünme kavramları ile ilişkilendirmişlerdir. “Felsefe akıl yürütmedir”; “Aklınızı kullanmanız için düşünmeniz gerekir”; “Felsefe tamamen akıl yürütmeye dayalıdır”; “Felsefe düşündürür” şeklinde de görüş bildirmişlerdir. Bu süreçte felsefeyi anlam arayışı olarak tanımlayan öğrenciler, “Anlam arayışlarını dili farklı şekilde kullanarak dertlerini anlatırlar”; “Bunun sayesinde başka şeyleri anlamlandırabiliyoruz” demişlerdir. Öğrencilerin felsefe ve düşünme ile ilgili olarak “Düşünme, bilimsel düşünme, düşünce, anlama” kavramlarını dile getirdikleri görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencileri, felsefeyi düşünme sanatı olarak tanımlamış ve “İyi düşünüp sorgulayan bireylerin yapabildiği bir şeydir”; “Düşünme yetisi neredeyse felsefeye özdeştir”; “Felsefe, düşünmeye dayalı bir bilimdir, bu yüzden felsefe düşünmeye benzer”; “Düşünerek oluşur”; “Düşünmek gerekir”; “Filozoflar çok düşünür”; “Düşünme sanatı, olaylara geniş açıdan bakıp nesnel bir yorum yapmaya benzer”; “Felsefi anlamdaki her şey düşünceyle başlar” ifadelerini kullanmışlardır. Ayrıca, felsefeyi zeki bir ortamda bulunmaya benzeten öğrenciler, “Var olduğun toplumda mantıklı düşünen insanlar vardır”; “Aklınızı kullanmanız için zekâ gerekir”; “Felsefe, zekâ ile şüphenin birleşmesi sonucu ortaya çıkan bir üründür”; “Felsefe tamamen zekâyâ dayalıdır”; “Felsefe zekâdır” ifadelerini kullanmışlardır.

“Eleştirel düşünme ve sorgulama” kategorisinde öğrencilerin felsefe ile ilişkilendirdikleri kavramlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Düşünme ve Sorgulama” Kategorisinde Felsefe ile İlişkilendirdikleri Kavramlar

Kategori	Kelime	f
Eleştirel Düşünme, Sorgulama ve tartışma	Sorgulama/ Soru sorma	24
	Tartışma	19
	Eleştirel düşünme	17
	Merak	9
	Araştırmaya	2
	Toplam	71

Öğrenciler, felsefeyi sorgulama eylemiyle ilişkilendirerek şu ifadeleri kullanmışlardır: *"Felsefenin özü sorgulamadır"; "Sorgulama, felsefenin temel işidir"; "Felsefe, sorgulama ile gelişir"; "Felsefe sorgulayıcı bir yaklaşımdır"; "Sorgulama becerisi önemlidir"; "Sorgulama sanatı, hayatı sorgulamaya benzer"; "Sorgulamak, bir işin en başına bakabilme yetisini geliştirmeye yardımcı olur"; "Felsefe, sorgulamayla yakından ilişkilidir"; "Bir şeyin cevaplarını ararız"; "Her şeyi sorguladığımız için felsefe sorgulama ile iç içedir"; "Benim için felsefe, sorgulamaktır"; "Felsefe, evrenin işleyişini çözmeye yönelik bir sorgulamadır"; "Her şeyi yorumlamak, hayatı sorgulamaya benzer"; "Hayatı düşündürmek ve sorgulamak, felsefenin bir parçasıdır."* Felsefeyi eleştirel düşünmeye benzeten öğrenciler, *"Felsefe ile ilgilenen kişiler, bir şeyi olduğu gibi kabul etmez, onu en ince detayına kadar araştırır"; "Hayat sadece yiyip içmekten ibaret değil ve felsefe, insanlara ve olaylara eleştirel bakmamızı sağlar"* demişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerden bazıları, felsefeyi tartışmaya benzetmiş ve *"Derin ve temel sorular üzerine düşünmeyi inceler, tartışarak cevap bulurlar"; "Bu hayatta her şeyi sorgulamak gerekiyor";* ifadelerini kullanmışlardır. Öğrenciler, felsefeyi sorgulama ve merakla ilişkilendirerek *"Yeni doğmuş bir bebeğe benzer; her şeye karşı meraklıdır ve öğrenmeye, sorgulamaya çalışır. Merak duygusu ve soru sorma isteği bir bebektekiyle aynıdır"* demişlerdir. Ayrıca, *"Yeni şeyler düşünmek, hayal etmek küçük yaşta daha kolaydır"; "Meraklı bir çocuğa benzer; her şeyi sorgulayıp düşünen, sonunda bir birey olarak yetiştiğimiz bir süreçtir"* ifadelerini de eklemişlerdir.

“Aktivite ve Yaşam” kategorisinde öğrencilerin felsefe ile ilişkilendirdikleri kavramlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Aktivite Ve Yaşam” Kategorisinde Felsefe İle İlişkilendirdikleri Kavramlar

Kategori	Kelime	f
Aktivite ve Yaşam	Hayat/yaşam	27
	Doğa	16
	Doğru ve Gerçekliği arama	15
	Benzersiz	2
	Çaba	2
	Aktiviteye	2
	Kapsayıcı	2
	Karşıt olma	2
	Rehber	2
	Yaşamı anlamak	2
	Yolculuk	1
	Yürüyüşü	1
	Toplam	69

Öğrenciler, felsefeyi sorgulama eylemiyle ilişkilendirerek şu ifadeleri kullanmışlardır: *"Felsefenin özü sorgulamadır", "Sorgulama, felsefenin temel işidir", "Felsefe, sorgulama ile gelişir", "Felsefe sorgulayıcı bir yaklaşımdır", "Sorgulama becerisi önemlidir", "Sorgulama sanatı, hayatı sorgulamaya benzer", "Sorgulamak, bir işin en başına bakabilme yetisini geliştirmeye yardımcı olur", "Felsefe ile ilgilenen kişiler, bir şeyi olduğu gibi kabul etmez, onu en ince detayına kadar araştırır", "Felsefe, sorgulamayla yakından ilişkilidir", "Bir şeyin cevaplarını ararız", "Her şeyi sorguladığımız için felsefe sorgulama ile iç içedir", "Benim için felsefe, sorgulamaktır", "Felsefe, evrenin işleyişini çözmeye yönelik bir sorgulamadır", "Her şeyi yorumlamak, hayatı sorgulamaya benzer", "Hayatı düşündürmek ve sorgulamak, felsefenin bir parçasıdır."*

Öğrencilerin düşünme ve sorgulama kapsamında *"Sorgulama, Düşünme, Anlama, Tartışma, Düşünce"* kavramlarını hatırladıkları görülmüştür. Üstün yetenekli öğrencileri, felsefeyi düşünme sanatı olarak tanımlamış ve *"İyi düşünüp sorgulayan bireylerin yapabildiği bir şeydir", "Düşünme yetisi neredeyse felsefeyle özdeştir", "Felsefe, düşünmeye dayalı bir bilimdir, bu yüzden felsefe düşünmeye benzer", "Düşünerek oluşur", "Düşünmek gerekir", "Filozoflar çok düşünür", "Düşünme sanatı, olaylara geniş açıdan bakıp nesnel bir yorum yapmaya benzer", "Felsefi anlamdaki her şey düşünceyle başlar"* ifadelerini kullanmışlardır.

Felsefeyi anlam arayışı olarak tanımlayan öğrenciler, *"Anlam arayışlarını dili farklı şekilde kullanarak dertlerini anlatırlar", "Bunun sayesinde başka şeyleri anlamlandırabiliyoruz"* demişlerdir. Felsefeyi dünyayı çözmeye ve anlamaya benzeten öğrenciler ise *"Felsefe, hayatı ve dünyayı düşünmektir", "Dünyayı çözmeye, anlamaya çalışmaktır", "Puslu bir perdenin ardından dünyaya bakmaya"* ifadelerini kullanmışlardır.

Ayrıca, *"Felsefe akıl yürütmedir", "Aklınızı kullanmanız için düşünmeniz gerekir", "Felsefe tamamen akıl yürütmeye dayalıdır", "Felsefe düşündürür"* şeklinde de görüş bildirmişlerdir. Üstün yetenekli öğrencilerden bazıları, felsefeyi tartışmaya benzetmiş ve *"Derin ve temel sorular üzerine düşünmeyi inceler, tartışarak cevap bulurlar", "Bu hayatta her şeyi sorgulamak gerekiyor", "Herkesin ayrı fikirleri var ve herkes birbiriyle çelişiyor", "Sonuca ulaşamayacağını bile bile yaparsın"* ifadelerini kullanmışlardır.

İki öğrenci, felsefeyi sorgulama ve merakla ilişkilendirerek *"Yeni doğmuş bir bebeğe benzer; her şeye karşı meraklıdır ve öğrenmeye, sorgulamaya çalışır. Merak duygusu ve soru sorma isteği bir bebektekiyle aynıdır"* demişlerdir. Ayrıca, *"Yeni şeyler düşünmek, hayal etmek küçük yaşta daha kolaydır", "Meraklı bir çocuğa benzer; her şeyi sorgulayıp düşünen, sonunda bir birey olarak yetiştiğimiz bir süreçtir"* ifadelerini de eklemişlerdir.

Felsefeyi eleştirel düşünmeye benzeten öğrenciler, *"Felsefe her şeyi sorgular", "Hayat sadece yiyip içmekten ibaret değil ve felsefe, insanlara ve olaylara eleştirel bakmamızı sağlar"* demişlerdir. Ayrıca, felsefeyi zeki bir ortamda bulunmaya benzeten öğrenciler, *"Var olduğun toplumda mantıklı düşünen insanlar vardır", "Aklınızı kullanmanız için zekâ gerekir", "Felsefe, zekâ ile şüphenin birleşmesi sonucu ortaya çıkan bir üründür", "Felsefe tamamen zekâyâ dayalıdır", "Felsefe zekâdır"* ifadelerini kullanmışlardır.

“Öğrenme ve gelişim” kategorisinde öğrencilerin felsefe ile ilişkilendirdikleri kavramlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Öğrenme ve Gelişim” Kategorisinde Felsefe ile İlişkilendirdikleri Kavramlar

Kategori	Kelime	f
Öğrenme ve Gelişim	Kendini Anlama	15
	Bilim/ düşünce bilimine	11
	Bilgelik/öğretmen/profesör	3
	Gelişmeye	3
	Öğrenme isteği	2
	Ustalaşma	2
	Mücadele	2
	Toplam	44

Felsefeyi kendini anlamaya benzeten öğrenciler “Çünkü kişinin kendini anlamasında rol oynar, düşünmeye sebep olur”; “İnsan kendini öğrenmelidir”; İnsanın kendi düşüncelerini fark etmesidir.” Bir kişinin kendi düşüncelerin doğruluğunu anlamasıdır” demişlerdir. Felsefeyi bilime benzeten öğrenciler; “Çünkü cevap aranan sorular vardır, bir bilim dalına benzer, soyut bir konu hakkında derin analiz yapılır; bilime benzer, ikisine de bir ömür harcamak gerekir, çok fazla sorular cevaplara ve bilimlere benzer, çünkü cevapları net olmayan sorulardan ibaret” ifadelerini kullanmışlardır. “Düşünmeye iter; düşünce bilimine düşünce gerektiren bir bilim dalı; çünkü felsefe düşünme gerektirir, bir düşünce biçimidir; felsefe düşünmeye dayalıdır” “Felsefe zaten düşünce bilimidir; kafanın içinde düşünme şekline, bununla ilgilidir” “Hayatı anlatmaya yarayan bir bilimdir” ifadelerini kullanmışlardır. Felsefeyi bilgelige benzeten öğrenciler çünkü “felsefeciler “çok bilgi konuşurlar” “bilgin insanların krallığıdır” “evrensel bir sorgulama faaliyetidir” “Ustalaşmak gerekir” “Çok düşündürür” demişlerdir. Felsefeyi öğrenme isteği olarak düşünen öğrenciler “Yaş aldıkça yeni şeyler öğrenmek gibidir.” “Hayatı bilmek, yaşamak doğrultusunu öğrenmektir” demiştir.

“Belirsizlik ve karmaşıklık” kategorisinde öğrencilerin felsefe ile ilişkilendirdikleri kavramlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Belirsizlik ve Karmaşıklık” Kategorisinde Felsefe ile İlişkilendirdikleri Kavramlar

Kategori	Kelime	f
Belirsizlik ve Karmaşıklık	Belirsizlik / Bilinmezlik	13
	Bilgi karmaşası	6
	Çelişki	3
	Karmaşıklık	2
	Çözumsuzlük	3
	Toplam	26

Öğrenciler, felsefe ile belirsizlik ve bilinmezlik arasında bağlantılar kurmuşlardır. Sekiz öğrenci, felsefeyi “belirsizliğe” benzeterek “Her zaman değişip gelişebilir; düşündükçe her şey anlamsızlaşır, farklı sonuçlar ortaya çıkar; düşünceler kesin doğru değildir, bilinmezliğe benzer; çünkü hiçbir şey kesin değildir, bilinmezliği bilmeye çalışmaya dayalı bir alandır; kafa karışıklığına benzer, net bir sonuç yok; hiçlik; bir anlamı yok” ifadelerini kullanmışlardır. Ayrıca, felsefeyi “denizde giden sessiz, sakin, çalkantılı ve eğlenceli bir gemiye” benzetmişlerdir; “Ne olacağı bilinmez, eleştiriye açıktır” demişlerdir.

Öğrenciler, felsefeyi “bilgi karmaşasına” da benzetmiş ve “Birçok fikir çıkar; dünyanın karmaşası içinde insanın asla net olarak algılayamayacağı şeyleri anlamlandırmaya çalışan bir bilimdir. Puslu perde ne kadar bakarsak bakalım, netleşmeyecek” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bir öğrenci, felsefeyi “düşüme” benzeterek “Ben bir türlü çözemiyorum,

bana karışık geliyor" demiştir. Felsefeyi "mum ışığıyla karanlıkta yol aramaya" benzeten bir öğrenci, "Toplum ve birey olarak dünyanın karmaşık karanlığında kayboluruz; yolumuzu aydınlayabilecek küçük ışık, felsefenin sağladığı insan olma bilinci ve sorumluluğudur" ifadelerini kullanmıştır. Diğer bir öğrenci, felsefeyi "çelişki" olarak tanımlamış ve "Herkesin düşüncesi birbirinden çok farklı" demiştir.

Felsefeyi "bir çözüme ulaşmamaya" benzeten bir öğrenci, "Felsefe, sonunda hiçbir zaman çözüme ulaşamaz; asla cevabı olmayan bir arada derede kalmışlığa benzer" ifadesini kullanmıştır. "Sürekli soru soruyoruz ve hiçbirinin tam anlamıyla bir cevabı yok; yoruma açık ve her an çürütülebilir. Kendimize ya da başkalarına sorduğumuz soruları cevaplamak ve o cevaplar üzerinden yeniden soru üretmek sonsuz bir süreçtir" demiştir.

"Duyuşsal Kavramlar" kategorisinde öğrencilerin felsefe ile ilişkilendirdikleri kavramlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Üstün Yetenekli Öğrencilerin "Duyuşsal Kavramlar" Kategorisinde Felsefe ile İlişkilendirdikleri Kavramlar

Kat.	Benzetme	Gerekçesi
Duyuşsal Kavramlar	Sevmeye	Fikirleri anladıkça seviyorsunuz.
	İçini hissetme	Kendi hislerini daha iyi anlıyorsun.
	Ahlaklı olmaya	İyi felsefe yapmak ahlakı güçlendirir.
	Duygulara	Beslemezsən kaybolur, beslendikçe güçlenir
	Doğruyu arama	Düşünmek lazım ama ders olarak bir gerekliliği yada zorunluluğu olmamalıdır.
	Yaşam biçiminiz	Hayatiniz boyunca devam eder bir amaç bir kurallar doğrultusunda yaşamınızı sürdürürsünüz.
	Hayatın anlamını aramaya	Hangi değer ve doğrular için yaşadığımızı anlarız.
	İnsanın iç dünyasının yansımasıyla büyüyen bitkiye	Besledikçe güçlenen duygular ve fikirlerin ihtiyacı olan temel bitkinin kökleri gibidir ve fikirler büyüdükçe bitki filizlenir
	Bir amaç uğruna yaşama	• Hayatı bomboş yaşamak değil de olanlar ve hayata değer katma • Hayat sadece yiyip içmekten ibaret değil ve felsefe insanlara ve olaylara amaç sağlar.
	Doğruyu bulma / arama	İyi, doğruyu, güzeli bulma, doğru davranma

Öğrenciler felsefeyi sevmeye benzetmiş ve "Fikirleri anladıkça severiz." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi içini hissetmeye benzetmiş ve "Kendi hislerini daha iyi anlıyorsun." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi ahlaklı olmaya benzetmiş ve "İyi felsefe yapmak ahlakı güçlendirir." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi doğruyu aramaya benzetmiş ve "Düşünmek lazım ama ders olarak bir gerekliliği ya da zorunluluğu olmamalıdır." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi yaşam biçimine benzetmiş ve "Hayatiniz boyunca devam eder, bir amaç ve kurallar doğrultusunda yaşamınızı sürdürürsünüz." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi hayatın anlamını aramaya benzetmiş ve "Hangi değer ve doğrular için yaşadığımızı anlarız." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi saçmalığa benzetmiş ve "Saçmalık." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi insanın iç dünyasının yansımasıyla büyüyen bir çeşit bitkiye benzetmiş ve "Besledikçe güçlenen duygular ve fikirlerin ihtiyacı olan temel bitkinin kökleri gibidir; fikirler büyüdükçe bitki filizlenir." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi bir amaç uğruna yaşama ile ilişkilendirmiş ve "Hayatı bomboş yaşamak değil, olanlara değer katma." ile "Hayat sadece yiyip içmekten ibaret değil ve felsefe insanlara ve olaylara amaç sağlar." demişlerdir. Öğrenciler felsefeyi doğruyu bulma/arama ile ilişkilendirmiş ve "İyi, doğruyu, güzeli bulma, doğru davranma." demişlerdir.

"Felsefeye karşı olumsuz görüşler" kategorisinde öğrencilerin felsefe ile ilişkilendirdikleri kavramlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Belirsizlik ve Karmaşıklık” Kategorisinde Felsefe ile İlişkilendirdikleri Kavramlar

Kat.	Benzetme	Gerekçesi
Olumsuz Düşünceler	Boş konuşma	Sevmiyorum
	Boş laflara	Bana gereksiz geliyor
	Boş sohbet	Bu kadar düşünmeye gerek yok
	Boş yapmaya	Kesin değil, bir cevabı yok
	Sokakta oturup akşama kadar konuşan teyzelere	İkide bir boş laf ediyorlar
	Saçma bilgi	Sevmiyorum
	Saçmalığa	Saçmalık
	İşi olmayan insanların uğraştığı bir iş	Felsefi görüşlerin çoğu saçmalıktan ibaret matematik bu hayatta öğrenmemiz gereken en önemli ders.
	Kadınla tartışmaya	Sonuca ulaşamayacağını bile bile yaparsın
	Kafa karışıklığına	Net bir sonuç yok
	Sokakta oturup akşama kadar konuşan teyzelere	İkide bir boş laf ediyorlar
	İki inatçı keçiye- Keçilerin sürekli didişip durması gibi	Felsefede kendi içinde diğer tüm fikir ve düşüncelerle sürekli bir tartışma, kavga içerisindedir
	Hiçlik	Bir anlamı yok
	Boşluğa	Hiçbir anlamı yok
	Bir çözüme ulaşamamaya	Felsefe isin sonunda hiçbir zaman çözüme ulaşamaz

Üstün yetenekli öğrencilerin büyük bir bölümü felsefe ile ilgili olumlu algılara sahip olsa da bir kısmının olumsuz algıları olduğu görülmektedir. Olumsuz algıya sahip öğrenciler, felsefeyi *"boş sohbet; boş yapmaya, sokakta oturup akşama kadar konuşan teyzelere; saçma bilgi; saçmalığa; işi olmayan insanların uğraştığı bir alan; kadınla tartışmaya; kafa karışıklığına; iki inatçı keçiye; hiçlik; boşluğa; bir çözüme ulaşamamaya"* benzetmişlerdir. Bu benzetmelerinin gerekçesi olarak ise *"Sevmiyorum; bana gereksiz geliyor; bu kadar düşünmeye gerek yok; düşünmek lazım ama ders olarak bir gerekliliği ya da zorunluluğu olmamalıdır; ikide bir boş laf ediyorlar; saçmalık; felsefi görüşlerin çoğu saçmalıktan ibaret; matematik, bu hayatta öğrenmemiz gereken en önemli derstir; sonuca ulaşamayacağını bile bile yaparsın; net bir sonuç yok; keçilerin sürekli didişip durması gibi, felsefede de diğer tüm fikir ve düşüncelerle sürekli bir tartışma ve kavga içerisindedir; bir anlamı yok; hiçbir anlamı yok; felsefe, işin sonunda hiçbir zaman çözüme ulaşamaz"* ifadelerini kullanmışlardır.

“Diğer” kategorisinde öğrencilerin felsefe ile ilişkilendirdikleri kavramlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Üstün Yetenekli Öğrencilerin “Diğer” Kategorisinde Felsefe ile İlişkilendirdikleri Kavramlar

Kategori	Kelime	f
Diğer	Boşluk	17
	Çocuk	5
	Ağaç	3
	Eleştiri, Geometri, Hava, Kayıp, Kitap, Yaz, Metafizik, Nefes, Özgürlük, Pahalı, Profesör, Uyku, Ütopya,	1

“Diğer” kategorisinde felsefeyi boşluğa benzeten öğrenciler, "Felsefe, tüm her şeyi kapsar; evreni sorgulamaya yönlendirir, çok büyük bir boşluktur" demişlerdir. Ayrıca, "Sözleri anlamlı bir şekilde birleştirip anlayamadan, boşluktan farksız gelir" ifadesini kullanmışlardır. Felsefeyi çocuğa benzeten öğrenciler ise, "Çocukken her şeyi en objektif şekilde sorgulayarak yaratıcılığımızla en çok seçenekte çözüm buluruz" ve "Meraklı bir çocuk her şeyi sorgular; felsefede de

öyledir, her şeyi sorgularsın ve bunun bir sınırı yoktur" ifadelerini kullanmışlardır. Ayrıca, "Çocuk büyütme" benzetmesi de yapılmıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın verilerinden elde edilen ilk bulgu, üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi büyük ölçüde felsefenin konu alanına giren kavramlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi bildiğini ve doğru anladığını göstermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi benzettiği kavramlar incelendiğinde, felsefenin akıl yürütme, düşünme, hayat, sorgulama, tartışma, boşluk, doğa ve insan gibi temel kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Özellikle "düşünme/düşünce, sorgulama, tartışma" gibi kavramlar, felsefenin özünü oluşturan eleştirel düşünme ve sorgulama süreçlerini vurgulamaktadır (Lipman, 2003; Paul & Elder, 2006).

Ayrıca, "hayat, doğa ve insan" kavramlarının felsefeyle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin felsefeyi yaşamın içinden bulduklarını ve felsefenin günlük yaşamla olan bağlantısını anladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin felsefenin hayata benzer olduğunu ifade etmeleri, felsefi düşüncenin bireylerin yaşamlarını nasıl etkilediğine dair bir anlayış geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, felsefenin yaşamın tüm yönlerini açıklama kapasitesi, öğrencilerin felsefeye olan yaklaşımını olumlu yönde etkilemektedir (Nussbaum, 2010). Felsefe, yaşamın içinden bir olgu olarak, bireylerin deneyimlerini ve varoluşsal sorgulamalarını derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Heidegger (1962), felsefenin insan varoluşunun temel unsurlarını ele alarak, yaşamın anlamını ve bireyin dünyadaki yerini sorgulamanın önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, felsefe, bireylerin günlük yaşamlarındaki deneyimlerini anlamlandırmalarına olanak tanır. Felsefeciler yaşamın anlamını aramanın insanın temel motivasyonlarından biri olduğunu belirterek, felsefi düşüncenin bireylerin yaşamlarına anlam katma işlevini ortaya koymaktadır (Bor, 2024; Yeşilçayır, 2022; Frankl, 2021). Ayrıca, Sartre (1943), varoluşçuluk felsefesi aracılığıyla bireylerin özgürlüklerini ve sorumluluklarını keşfetmelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmalar, felsefenin yalnızca soyut bir disiplin olmadığını, aksine yaşamın içinden bir olgu olarak, bireylerin deneyimlerini ve değerlerini şekillendirdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, felsefe, bireylerin yaşamlarını anlamlandırmalarına ve varoluşsal sorulara yanıt aramalarına yardımcı olan dinamik bir süreçtir. Ayrıca, öğrencilerin felsefeyi anlam arayışı olarak tanımlamaları, felsefenin bireylerin dünyayı ve hayatı anlamlandırma çabasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. "Felsefe hayatı ve dünyayı düşündürür" ve "Dünyanın karmaşası içinde insanın asla net olarak algılayamayacağı şeyleri çaresizce anlamlandırmaya çalışan bir bilim" ifadeleri, felsefenin karmaşık sorunları ele alma yeteneğini vurgulamaktadır (Frankl, 2021; Özer, 2023; Rorty, 1999). Öğrencilerin felsefeyi tartışmaya benzetmeleri, felsefenin sosyal bir süreç olduğunu ve bireylerin farklı bakış açılarıyla bir araya gelerek derinlemesine düşünme ve tartışma yapma fırsatı sunduğunu göstermektedir. "Derin ve temel sorular üzerine düşünmeyi inceler, tartışarak cevap bulurlar" ifadesi, felsefenin bireyler arası etkileşimi teşvik ettiğini ortaya koymaktadır (Gadamer, 2004).

Üstün yetenekli öğrenciler felsefeyi doğru akıl yürütme olarak görmekte ve felsefenin bilimsel düşünme süreçleriyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Ennis (1985) geliştirmiş olduğu Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri ölçeğinde akıl yürütmenin farklı boyutlarını ölçmek ister. Hacker ve Bennett (2016) mantığın geçerli akıl yürütme kurallarını araştırdığını ifade eder. Felsefe ile ilişkili olan mantık, düşünme ve akıl yürütme süreçleri felsefenin çok yönlü doğasını ve insan düşüncesine katkılarını göstermektedir (Dewey, 1916; Lipman, 2003). Bu durum, felsefenin bilimsel yöntemlerle düşünmeyi teşvik ettiğini ve bireylerin karmaşık sorunları ele alma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırma verilerine göre üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi düşünme ve sorgulama olarak algıladığı belirlenmiştir. Lipman (2003), felsefi düşüncenin eğitimdeki rolünü vurgulayarak, öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini

geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Ona göre felsefe, düşünme, sorgulama ve tartışma süreçlerini içeren bir disiplin olarak, bireylerin derinlemesine düşüncelerini ve karmaşık sorunları ele almalarını teşvik eder. Öğrencilerin felsefeyi sorgulamaya benzetmeleri, felsefenin doğasının sorgulama ile iç içe olduğunu ve bu süreçte bireylerin derin düşünme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin “Felsefenin tamamı sorgulamadır” ve “Sorgulama sanatına benzer” gibi ifadeleri, felsefenin eleştirel düşünme ve sorgulama süreçlerini vurguladığını ortaya koymaktadır ve bu görüş Facione (2011) ve Paul & Elder’in (2006) felsefeyi eleştirel düşünme ile ilişkili olduğu görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Baker (2015) da felsefenin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmedeki rolünü vurgular. Öğrencilerin felsefeyi düşünme sanatı olarak tanımlamaları, felsefenin düşünme yetisi ile özdeşleştiğini göstermektedir. “Düşünme yetisi neredeyse felsefeyle özdeştir” ve “Felsefe zaten düşünmeye dayalı bir bilimdir” gibi ifadeler, felsefenin bireylerin düşünsel gelişimlerine katkı sağladığını ve düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Dewey, 1916; Nussbaum, 2010). Kahane (2011), felsefenin toplumsal algısını inceleyerek, bireylerin felsefi düşünce aracılığıyla daha derin sorgulamalar yapabildiğini ve bu süreçte tartışmaların önemini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak üstün yetenekli öğrenciler alan yazında net olarak vurgulandığı şekilde felsefenin düşünme ve sorgulama yönünün farkındadır. Öğrencilerin felsefeyi akıl yürütme, sorgulama ve tartışma ile ilişkilendirdiğini göz önünde bulundurarak, derslerde eleştirel düşünme becerilerini geliştiren aktiviteler tasarlanabilir ve özellikle “düşünme” ve “sorgulama” etkinliklerine yer verilebilir. Sınıf ortamında bir sorgulama kültürü oluşturularak; öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerine ve farklı bakış açıları ile tartışmalara katılmalarına olanak tanınabilir. Öğrencilerin farklı bakış açılarını dinleme ve tartışma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir ya da bu becerilerin geliştirilmesinde hangi yöntemlerin etkili olduğu araştırılabilir.

Araştırma verilerine göre üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi “aktivite ve yaşam” olarak algıladığı; hayata, gerçekliğe ve doğaya benzetme biçimleri incelenmiştir. Öğrencilerin felsefeyi hayata benzetmeleri, felsefenin yaşamla olan derin bağlantısını ve bireylerin düşünsel süreçlerinin yaşam deneyimleriyle nasıl iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu bağlamda Nussbaum (2010), felsefenin aktif bir şekilde düşünme ve sorgulama ile bireylerin hayatta varoluşsal kaygılarını aşmalarına yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin “felsefe hayattır, hayatı anlamamıza ve ilerlememize destek olur” ve “hayatımız düşünceler bütünüdür” gibi ifadeleri, felsefenin bireylerin yaşamlarını anlamlandırma ve sorgulama süreçlerinde nasıl bir rol oynadığını göstermektedir. Bir öğrencinin felsefeyi doğa yürüyüşüne benzetmesi, felsefenin zihinsel bir rahatlama ve keşif süreci olarak algılandığını ortaya koymaktadır (Bruner, 1966). Bu görüşler Dewey (1916) ve Lipman’ın (2003) felsefenin, hayatın her alanında var olduğu ve bireylerin koşullarını öğrenmelerine yardımcı olduğu görüşü ile güçlü bir ilişki göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin günlük yaşamlarıyla bağlantı kurabilecekleri yollar geliştirerek felsefeyi daha anlamlı hale getirebilir. Güncel olaylar veya bireysel deneyimlerden yola çıkarak felsefi soruları tartışmak, öğrencilerin felsefenin yaşamla olan ilişkisini kavramalarını güçlendirebilir. Bu doğrultuda, araştırmacılar; aktüel tartışmalara katılan uzmanların düşünme biçimlerinin, öğrencilerin felsefe algıları üzerindeki etkisini inceleyebilir.

Öğrencilerin felsefeyi öğrenme ve gelişim, bilme, bilgelik ile ilişkilendirmeleri, öğrencilerin felsefenin bilgi ve anlayış arayışındaki önemini fark etmiş olduklarını göstermektedir. “Felsefeciler çok bilge konuşurlar” ve “evrensel bir sorgulama faaliyetidir” ifadeleri, felsefenin derin düşünme ve bilgi birikimi gerektiren bir alan (Paul & Elder, 2006) olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, felsefenin bireylerin düşünsel gelişimlerine katkı sağladığı ve bilgelik arayışında önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Felsefeyi öğrenme isteği olarak düşünen öğrenciler, felsefenin sürekli bir gelişim ve öğrenme süreci olduğunu ifade etmektedir. “Yaş aldıkça yeni şeyler öğrenmek gibidir” ve “hayatı bilmek, yaşamak doğrultusunu öğrenmektir” gibi ifadeler, felsefenin bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkıda

bulunduğunu (Bruner, 1966) görüşü ile örtüşmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi "öğrenme ve gelişim" olarak algılamaları, felsefenin bilgi ve anlayış arayışındaki rolünü ortaya koymaktadır. Felsefe, bireylerin kendilerini anlama süreçlerini derinleştirirken, bilimsel düşünceyi teşvik eder ve bilgelik ile öğrenme yolculuklarında önemli bir rehberlik sağlar (Frankl, 2021; Kuhn, 1962). Sonuç olarak, felsefe, bireylerin düşünsel gelişimlerine katkıda bulunurken, aynı zamanda toplumsal algılarla karşılaşabilen bir alan olarak varlığını sürdürmektedir. Bu bağlamda, felsefenin eğitimdeki yeri, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Lipman, 2003). Araştırmacılar, felsefenin sürekli bir gelişim ve öğrenme süreci olduğunu vurgulayan öğretim yöntemleri geliştirebilir. Öğretmenler felsefeyi bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak şekilde derslerde entegre edebilir. Öğrencilere felsefi kavramların günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğine dair pratik örnekler verilebilir.

Felsefe, tarih boyunca tanımlanmaya ve anlaşılmaya çalışılan bir disiplin olup, özellikle üstün yetenekli öğrenciler arasında belirsizlik, karmaşıklık ve bilgi arayışı ile ilişkilendirilmektedir. Bu öğrenciler, felsefeyi düşünme, sorgulama ve yaşamla bağlantılı bir aktivite olarak algılamakta; bu algılarını çeşitli metaforlar aracılığıyla ifade etmektedirler (Rorty, 1999; Nussbaum, 2010). Araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi "düşünme", "hayat", "sorgulama" ve "doğa" gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, felsefenin bireylerin yaşam deneyimleriyle nasıl iç içe geçtiğini ve felsefi düşüncenin bireylerin yaşamlarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır (Dewey, 1916; Lipman, 2003). Felsefenin doğası gereği belirsizlik ve karmaşıklık barındırdığı, öğrencilerin felsefeyi "boşluk" ve "gereksiz uğraş" olarak tanımlamalarıyla da desteklenmektedir. Bu olumsuz algılar, felsefenin soyut doğası ve pratik hayattaki etkisizliği ile ilişkilendirilmektedir (Kahane, 2011; Rorty, 1991). Ancak, felsefi sorgulama, bireylerin düşüncelerini yapılandırmasına ve daha net bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Nagel, 1986). Felsefenin, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve karmaşık sorunları ele alma yeteneklerini artırması, bu disiplinin eğitimdeki önemini vurgulamaktadır (Paul & Elder, 2006).

Öğrencilerin felsefeyi "bilgi karmaşasına" benzetmeleri, felsefenin karmaşık düşünce yapıları ve çoklu bakış açıları ile ilişkisini ortaya koymaktadır. "Birçok fikir çıkar" ve "dünyanın karmaşası içinde insanın asla net olarak algılayamayacağı şeyleri çaresizce anlamlandırmaya çalışan bir bilim" ifadeleri, felsefenin bireylerin düşünsel çabalarını nasıl etkilediğini ve karmaşık sorunları ele alma yeteneğini vurgulamaktadır (Dewey, 1916; Lipman, 2003). Bu durum, felsefenin bilgi üretme ve anlama süreçlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Felsefeyi "düğüm" ve "mum ışığıyla karanlıkta yol arama" gibi benzetmelerle tanımlayan öğrenciler, felsefenin karmaşıklığını ve belirsizliğini daha da derinleştirmektedir. "Ben bir türlü çözemiyorum ve bana karışık geliyor" ifadesi, felsefenin bireyler için zorlayıcı bir alan olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, "toplum ve birey olarak dünyanın garip ve karmaşık karanlığında kayboluruz" ifadesi, felsefenin bireylerin varoluşsal sorgulamalarında nasıl bir rehberlik sağladığını göstermektedir (Nussbaum, 2010). Öğrencilerin felsefeyi "çelişki" olarak tanımlamaları, felsefenin çok sesliliğini ve farklı düşünce biçimlerinin varlığını vurgulamaktadır. "Herkesin düşüncesi birbirinden çok farklı" ifadesi, felsefenin bireyler arası tartışma ve diyalog için bir zemin sunduğunu göstermektedir (Paul & Elder, 2006). Bu durum, felsefenin eleştirel düşünme ve farklı bakış açılarını anlama konusundaki önemini pekiştirmektedir. Son olarak, felsefeyi "bir çözüme ulaşmamaya" benzeten öğrenciler, felsefenin sürekli sorgulama ve belirsizlik üzerine kurulu olduğunu ifade etmektedir. "Felsefe işin sonunda hiçbir zaman çözüme ulaşamaz" ve "sürekli soru soruyoruz ve hiçbirinin tam manasıyla bir cevabı yok" ifadeleri, felsefenin doğasının sorgulayıcı ve yoruma açık olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, felsefenin bireylerin düşünsel süreçlerinde sonsuz bir arayış ve keşif süreci sunduğu söylenebilir (Bruner, 1966). Öğrencilerin felsefeyi "iki inatçı keçiye" benzetmesi, felsefenin iç dinamikleri içindeki çatışmaları ve tartışmaları temsil etmektedir. Bu benzetme, felsefenin

kendisiyle çelişen düşüncelerin varlığına açık olduğunu, bu düşüncelerin sürekli olarak tartışıldığını ve sorgulandığını ifade etmektedir (Rorty, 1999). Bu durum, felsefenin çok seslilik ile zenginleştiğini ve farklı fikirlerin bir araya gelerek bireylerin düşünsel gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Öğretmenler, felsefenin karmaşıklığını ve belirsizliğini öğrencilerin anlayabileceği şekilde sunarak, felsefi sorgulamayı teşvik eden tartışma ortamları oluşturabilirler. Örneğin, öğrencilerin felsefeyi "düşünme" ve "sorgulama" gibi kavramlarla ilişkilendirmesine odaklanarak sembolik metaforlar ve grup çalışmaları ile derin düşünmeyi teşvik edebilirler. Araştırmacılar ise felsefi düşünme süreçlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini ve felsefeye karşı oluşan olumsuz algıları inceleyerek, felsefi eğitimde daha etkili yöntemlerin geliştirilmesine katkıda bulunabilirler. Ayrıca, çok seslilik ve farklı bakış açılarını anlayanın, bireylerin düşünsel gelişimleri üzerindeki rolünü araştırmak, felsefeyi eğitimde daha anlamlı hale getirebilir.

Öğrenciler felsefenin duyuşsal yönünün farkındadır. Rachels (2003), felsefi düşüncenin etik ve pratik alanlardaki uygulamalarını ele alarak, felsefenin bireylerin düşünme ve tartışma yeteneklerini nasıl güçlendirdiğini göstermektedir. Etik, doğru ve yanlışın ne olduğunu sorgularken; estetik, güzellik ve sanatın doğasını inceler. Mantık ise geçerli akıl yürütme kurallarını araştırır (Hacker & Bennett, 2016). Bu alanlar, felsefenin çok yönlü doğasını ve insan düşüncesine katkılarını göstermektedir. Felsefenin temel alanları arasında metafizik, epistemoloji, etik, estetik ve mantık bulunmaktadır. Metafizik, varlık ve gerçeklik üzerine sorular sorarken; epistemoloji, bilginin doğası ve sınırlarıyla ilgilenir (Audi, 2015). Etik, doğru ve yanlışın ne olduğunu sorgularken; estetik, güzellik ve sanatın doğasını inceler. Bu alanlar, felsefenin çok yönlü doğasını ve insan düşüncesine katkılarını göstermektedir. (Kurnaz, Çiftci ve Karapazar, 2013) üstün yetenekli öğrencilerin etik konularda evrensel değerlere sahip olma eğilimindedirler. Araştırmalar, üstün yetenekli bireylerin, adalet, empati ve sorumluluk gibi etik değerlere daha duyarlı olduklarını göstermektedir (Rimm, 2008). Bu durum, onların sosyal ve duygusal gelişimlerinin yanı sıra, toplumsal sorunlara karşı duyarlılıklarını da artırmaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, genellikle karmaşık etik sorunları analiz etme ve bu sorunlara yaratıcı çözümler geliştirme yeteneğine sahiptirler (Sternberg, 2003). Öğrencilerin felsefeyi doğru ve gerçekliği aramaya benzetmeleri, felsefenin şeffaflık ve kanıta dayalı düşünme ile ilişkisini göstermektedir. "Her şey şeffaf olduğu için, insanın gerçek kişiliğine" ifadesi, felsefenin bireylerin kendi düşüncelerini sorgulama ve gerçekliği anlama çabasıyla nasıl iç içe geçtiğini vurgulamaktadır. Bu durum, felsefenin her şeyi tarafsızca doğruyu bulmaya yönelik bir eleştirel düşünme olması ile açıklanabilir (Paul & Elder, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin etik konulardaki duyarlılıklarını artırmak için derslerde empati, adalet ve sorumluluk gibi evrensel değerleri tartışan senaryolar ve örnek olaylar kullanarak etik düşünmeyi teşvik edebilirler. Ayrıca, öğrencilerin farklı bakış açıları ile karmaşık etik sorunları analiz etmelerini sağlamak amacıyla grup tartışmaları ve argüman geliştirme aktiviteleri düzenleyebilirler. Araştırmacılar ise, üstün yetenekli öğrencilerin etik değerlere yönelik duyarlılıklarını ve bu duyarlılığın sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini inceleyerek daha etkili eğitim stratejileri geliştirebilirler. Ayrıca, felsefi düşünmenin etik alanındaki uygulamalarının eğitimde nasıl bir etki yarattığını araştırmak, felsefenin öğrenme süreçlerindeki rolünü daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Bu çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun felsefeye yönelik olumlu algılara sahip olduğu görülmüş olsa da bir kısmının felsefeye dair olumsuz ön yargıları ve algıları da dikkat çekicidir. Olumsuz algıların çoğu, felsefenin doğası ve işlevi hakkında yanlış anlamalardan kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin "boş sohbet" ve "saçmalık" gibi ifadeleri, felsefeye yönelik yüzeysel bir bakış açısına işaret etmektedir (DeVries, 1997). Kahane, (2011) araştırmasında, bireylerin felsefeyi gereksiz bulma nedenlerini incelemiş; felsefenin soyut doğası ve pratik hayattaki uygulama eksikliği nedeniyle bazı bireyler tarafından gereksiz görüldüğünü belirtmiştir. Özellikle, felsefenin günlük yaşamda somut bir etkisi olmadığı düşüncesi, felsefeye karşı olumsuz bir tutum geliştirebilmektedir. Öğrencilerin, "İşi olmayan insanların uğraştığı bir iş"

ifadesi, felsefenin gereksiz bir uğraş olarak görüldüğünü ve toplumda yeterince ciddiye alınmadığını göstermektedir. Lipman (2003) felsefenin yalnızca akademik bir ders gibi öğretilmeye çalışılıyor olmasının öğrencilerin felsefeyi anlamlarını güçleştirdiğini belirtir. Öğrencilerden biri de “Düşünmek lazım ama ders olarak bir gerekliliği ya da zorunluluğu olmamalıdır.” Diyerek felsefenin teorik bir ders olmasından çok düşünmeye yoğunlaşması gerektiğini belirtmiştir. Lipman (2003) ayrıca felsefi düşüncenin eğitim sisteminde yeterince vurgulanmaması nedeniyle öğrencilerin felsefeyi gereksiz bulmalarının yaygın olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin “sonuca ulaşamayacağını bile bile yaparsın” ifadesi, felsefenin sorgulayıcı doğasını ve kesin sonuçlar yerine sürekli tartışma ve sorgulama süreçlerini vurgulayan bir sürecin parçası olduğunu anlamadıklarını ortaya koymaktadır. Felsefenin bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma yollarını geliştiren önemli bir düşünsel çerçeve olduğunun yeterince anlaşılamamış olması da (Lipman, 2003) önemli sorunlardan biridir. Öğrencilerin “Bu kadar düşünmeye gerek yok” ve “Felsefi görüşlerin çoğu saçmalıklardan ibaret” ifadeleri, felsefenin düşünsel derinliğinin ve eleştirel düşünme yeteneğinin değerinin öğrencilere yeterince yaşatılmadığını ortaya koymaktadır.

Bazı öğrencilerin felsefeyi “gereksiz/boş uğraş” olarak tanımlamaları, felsefeye yönelik olumsuz bir bakış açısının varlığını ortaya koymaktadır. Özellikle bir öğrencinin felsefeyi “sokakta oturup boş konuşan teyzeler” ile benzetmesi, felsefenin bazı bireyler tarafından ciddiye alınmadığını ve yüzeysel bir anlayışla değerlendirildiğini göstermektedir. Bu durum, felsefenin toplumda nasıl algılandığına dair önemli bir ipucu sunmaktadır. Felsefe hem derin bir anlam taşıyan hem de bazı bireyler tarafından gereksiz ve boş bir uğraş olarak değerlendirilen bir disiplindir (Gadamer, 2004). Kahane (2011), felsefenin toplumdaki algısını inceleyerek, bireylerin felsefi düşünceye karşı olan tutumlarının genellikle belirsizlik ve soyutlukla şekillendiğini belirtmektedir. Bu durum, bazı insanların felsefeyi gereksiz bulmasına yol açmaktadır. Öte yandan, Rorty (1991), felsefenin eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve bireylerin düşünsel gelişimlerine katkıda bulunma potansiyelini vurgulayarak, felsefenin önemini ortaya koymaktadır. Nagel (1986), felsefi sorgulamanın, karmaşık sorunları daha anlaşılır hale getirdiğini ve bireylerin yaşamlarına anlam katma işlevini üstlendiğini ifade etmektedir. Ancak, bu olumlu yönler rağmen, bazı araştırmalar, felsefenin pratik hayatta somut bir etkisinin olmadığını ve bu nedenle gereksiz görüldüğünü ortaya koymaktadır. Pew Research Center (2018), felsefenin toplumda nasıl algılandığını inceleyerek, bireylerin felsefi düşünceye olan değerlerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu çelişkili durum, felsefenin hem derin bir anlam taşıyan bir disiplin olduğunu hem de bazı bireyler tarafından gereksiz ve boş bir uğraş olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, felsefe, bireylerin düşünsel gelişimlerine katkıda bulunurken, aynı zamanda toplumda farklı algılarla karşılaşabilen bir alan olarak varlığını sürdürmektedir. Öğretmenler, felsefenin gerçek hayattaki uygulamalarını ve bireylerin günlük sorunlarıyla nasıl başa çıkmalarına yardımcı olabileceğini vurgulayarak, felsefeye dair olumsuz algıları azaltabilirler. Felsefi tartışmaları daha somut ve ilgi çekici hale getirmek için güncel olaylar ve pratik yaşam örnekleri üzerinden dersler planlayabilirler. Araştırmacılar ise, öğrencilerin felsefeye yönelik olumsuz ön yargılarını anlamak için daha kapsamlı çalışmalar yapabilir, felsefi düşüncenin eğitimdeki rolünü ve pratik hayattaki etkilerini yeniden değerlendirebilirler. Ayrıca, felsefenin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki önemini ortaya koyan araştırmalar, felsefenin eğitim sisteminde nasıl daha etkili bir şekilde entegre edilebileceği konusunda yol gösterici olabilir.

Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi belirli bir kategoriye girmeyen az sayıda kavram ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu da öğrencilerin felsefe algılarının net olduğu şeklinde yorumlanabilir. Felsefenin insanlar tarafından farklı şekillerde anlaşılması hem tarihsel hem de kültürel bağlamda derin bir tartışma konusudur. Örneğin, Wittgenstein'in dil oyunları teorisi, felsefenin anlamının dilin kullanımına bağlı olduğunu öne sürer ve bu da felsefi

kavramların farklı topluluklar içinde farklı şekillerde yorumlanabileceğini gösterir (Wittgenstein, 1953). Ayrıca, Heidegger'in varlık anlayışı, felsefenin insan deneyimi ve varoluşsal sorgulamalarla nasıl şekillendiğini vurgular (Heidegger, 1927). Bu bağlamda, felsefenin yalnızca soyut düşünceler değil, aynı zamanda bireylerin yaşam deneyimleriyle de bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Farklı kültürel ve tarihsel arka planlar, felsefi düşüncelerin yorumlanmasında önemli bir rol oynar; örneğin, Doğu felsefesi ile Batı felsefesi arasındaki farklılıklar, varlık, bilgi ve etik konularındaki anlayışları etkiler (Guan, 2010). Sonuç olarak, felsefenin çok yönlü doğası, bireylerin ve toplumların düşünsel çerçevelerine göre şekillenmektedir.

4.1. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcı ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen, üstün yetenekli öğrencilerin felsefeyi düşünme, sorgulama ve tartışma gibi kavramlarla ilişkilendirdiği sonucuna göre, sınıf ortamlarında bu becerileri geliştiren etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin felsefe ile ilgili çok güzel bir algıları vardır. Bu algı felsefe öğretiminde bir avantaj olarak kullanılmalı ve bu algıyı güçlendirici öğretimsel süreçler yürütülmelidir.
3. Öğrencilerin felsefeyi hayatla ilişkilendirdiği bulgusuna dayanarak, derslerde güncel olaylar ve günlük yaşam deneyimlerine dayalı felsefi sorular tartışılabilir.
4. Felsefenin sosyal ve tartışmayı teşvik eden yapısının farkında olan öğrenciler için, grup tartışmaları ve Sokratik diyalog temelli uygulamalar geliştirilebilir.
5. Felsefeyi "doğru akıl yürütme" ile ilişkilendiren öğrenciler için, mantıksal çıkarımlar, argüman analizi ve eleştirel düşünme egzersizleriyle desteklenen dersler planlanabilir.
6. Felsefenin karmaşık ve soyut yapısı bazı öğrencilerde olumsuz algılar yaratmaktadır. Bu nedenle, felsefi kavramlar somutlaştırılarak, metaforlar ve analogilerle desteklenen anlatımlarla öğrencilere sunulabilir.
7. Etik konularda duyarlılık gösteren üstün yetenekli öğrenciler için, empati, adalet ve sorumluluk temalarını içeren senaryo temelli tartışmalar önerilebilir.
8. Felsefeyi bilgi ve bilgelik ile ilişkilendiren öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı desteklenerek, felsefi sorular aracılığıyla öğrenmeye yönelik motivasyonları artırılabilir.
9. Akıl yürütme çok önemli bir beceridir ve öğretmenler öğrencilerin felsefeyi akıl yürütme olarak algılamalarına bağlı olarak öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirici öğretim uygulamalarına yer verebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen, felsefenin üstün yetenekli öğrenciler tarafından anlam arayışı olarak tanımlandığı sonucuna dayanarak, felsefi düşünmenin duygusal ve varoluşsal boyutlarını inceleyen nitel çalışmalara yönelik yeni tasarımlar yapılabilir.
2. Felsefeye yönelik olumsuz algıların kaynağını anlamaya yönelik betimleyici veya karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.

3. Üstün yetenekli öğrencilerde felsefi düşünmenin etik duyarlılık, empati ve toplumsal sorumluluk gibi duyuşsal boyutlarla ilişkisini inceleyen boylamsal çalışmalar yürütülebilir.
4. Öğrencilerin metaforik anlatımlarından hareketle felsefeye yönelik algı haritaları oluşturulabilir.
5. Felsefi düşünmenin eleştirel düşünme becerileri, yaratıcılık ve bağımsız öğrenme yetisi ile olan ilişkisini inceleyen deneysel ve nicel çalışmalar tasarlanabilir.
6. Felsefeyi ders olarak zorunlu görmeyen, ancak düşünmeye dayalı bir etkinlik olarak algılayan öğrencilerin bu yaklaşımına uygun alternatif felsefe öğretim modelleri geliştirilebilir.
7. Öğrencilerin felsefeyi soyut ve karmaşık bulmalarının arkasında yatan nedenleri ortaya koymaya yönelik çapraz kültürel ya da disiplinlerarası karşılaştırmalar yapılabilir.
8. Üstün yetenekli öğrencilerin felsefeye ilişkin algılarının nasıl oluştuğu, bu algılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırabilir.
9. Felsefe öğretimi ile ilgili yeni yöntemlerin öğrencilerin akıl yürütme becerisinin gelişimine etkisini incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu yayında her hangi bir çıkar çatışması ya da çatışması yoktur.

Etik Beyan

Bu araştırmanın tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, araştırma içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini, araştırma sürecinde araştırma etiği ile ilgili tüm hususlara dikkat edildiğini ve araştırma etiği belgesinin alındığını, tüm araştırma süreçlerinde YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi hükümlerine uyulduğunu beyan ederim.

Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Beyan

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde üretken yapay zekâ (ChatGPT, Bard, Claude, Copilot vb.) araçları kullanılmamıştır. Tüm metin, analiz ve içerik, yazar tarafından insan katkısıyla üretilmiştir.

Kaynakça

- Aristoteles. (1999). *Nikomakhos'a etik* (İ. Tunalı, Çev.). Say Yayınları.
- Arslan, A. (2020). *Felsefeye giriş*. Serbest Kitaplar.
- Audi, R. (2013). *Moral perception*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400872820>
- Aydın, M. (2015). Analogik düşünme ve öğrenme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 25–38.
- Baker, K. (2015). *Public opinion and communication of consent*. Cambridge University Press.
- Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Beauvoir, S. de. (2018). *The ethics of ambiguity*. Open Road Media.
- Bor, M. S. (2024). Felsefi danışmanlık: Yaşamın anlamını keşfetmeye yönelik rehberlik. *Dört Öge*, 6(1), 75–89. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/4297740>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cox, G. (2016). *How to be an existentialist*. Continuum.
- Descartes, R. (1996). *Meditations on first philosophy* (J. Cottingham, Çev.). Cambridge University Press.
- DeVries, R. (1997). Philosophy in schools: The importance of philosophical thinking. *Educational Leadership*, 55(3), 75–78.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48. <https://www.ascd.org/el/articles/a-logical-basis-for-measuring-critical-thinking-skills>
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Measured Reasons.
- Frankl, V. E. (2021). *İnsanın anlam arayışı* (K. Ayhan, Çev.). Kırmızı Kedi Yayınevi. (Orijinal eser 1946 yılında yayımlanmıştır.)
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. Continuum.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In *Theoretical perspectives on gifted education*.
- Gaspard, J. J. S., & Pili, G. (2022). Integrating intelligence theory with philosophy. *Intelligence and National Security*, 37(5), 1–7. <https://doi.org/10.1080/02684527.2022.2076327>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gentner, D. (1983). Structure mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7(2), 155–170.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Guan, Q. (2010). *Developing critical thinking in Chinese EFL students: An empirical study* [Doctoral dissertation, University of Nottingham].
- Hacker, D. J., & Bennett, R. E. (2016). *Educational measurement* (5th ed.). American Council on Education & Praeger.
- Kahane, H. (2011). *Logic and contemporary rhetoric: The use of reason in everyday life* (11th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Kant, I. (1998). *Critique of pure reason* (P. Guyer & A. W. Wood, Çev.). Cambridge University Press.
- Kenny, A. (2012). *A new history of Western philosophy*. OUP Oxford.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
- Köksal, M. (2010). Metafor ve anlam. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 1(1), 45–60.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (50th Anniversary ed.). University of Chicago Press.

- Kurnaz, A., Çiftci, Ü., & Karapazar, H. (2013). Üstün yetenekli ve yetenekli öğrencilerin değer algılarının betimsel bir analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 185–225.
- Küyel, M. T. (1976). *Türkiye’de Cumhuriyet döneminde felsefe eylemi*.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Özdemir, A. (2011). Metaforik düşünme ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 1–12.
- Özer, A. (2023). Viktor Frankl’ın logoterapi kuramında anlam arayışı. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 255–278. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10005077>
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Prentice Hall.
- Pew Research Center. (2018). *The future of truth and misinformation online*. <https://www.pewresearch.org/internet/2017/10/19/the-future-of-truth-and-misinformation-online/>
- Platon. (2008). *The republic* (B. Jowett, Çev.). Dover Publications.
- Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is a 21st century competency. *Educational Leadership*, 62(1), 24–29.
- Rachels, J. (2003). *The elements of moral philosophy* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Ravenscroft, I. (2018). *The philosophy of mind: A beginner's guide*. Oneworld Publications.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 3–29). Prufrock Press.
- Rimm, S. (2008). Giftedness and gifted education: A historical perspective. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 3–20). Springer.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. Penguin Books.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.
- Russell, B. (2001). *The problems of philosophy*. OUP Oxford.
- Sternberg, R. J. (2003). *Cognitive psychology*. Cengage Learning.
- Sternberg, R. J., & Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In *Theoretical perspectives on gifted education*.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. The Free Press.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 119–133.

Yeşilçayır, C. (2022). Viktor E. Frankl'ın yaşam felsefesi ve anlam. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 3(1), 67–82.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2584591>

Extended Abstract

Introduction

Philosophy education plays a vital role in fostering critical thinking, reflective inquiry, and ethical reasoning skills in students. Within the context of gifted education, philosophy serves not only as an academic discipline but also as a medium for nurturing higher-order thinking and metacognitive awareness. Gifted high school students, known for their advanced cognitive abilities, heightened curiosity, and strong problem-solving tendencies, often approach abstract and complex concepts with enthusiasm. Exploring how these students perceive philosophy provides important insights for curriculum developers and educators who aim to design meaningful learning experiences that connect students' intellectual potential with educational practice.

This study focuses on the perceptions of gifted high school students regarding philosophy, expressed through metaphorical thinking. Metaphors are powerful tools in educational research because they reveal students' conceptual understanding and emotional engagement with a subject. By examining these metaphors, we aim to understand not only how students conceptualize philosophy as discipline, but also how they relate to philosophy as a learning experience. The findings of this study contribute to the field of educational sciences by offering guidance for instructional strategies, curriculum design, and teacher professional development in philosophy education for gifted learners.

Methodology

The research employed a qualitative, phenomenological design, a method frequently used in educational studies to explore students' lived experiences and the meanings they attribute to learning phenomena. Participants consisted of 287 gifted high school students (grades 9–12) from 71 cities across Turkey. All participants were enrolled in Science and Art Centers (known as BİLSEM in Turkey), which are specialized institutions under the Ministry of National Education designed to provide enrichment programs for gifted and talented students. These students had been identified through a formal multi-stage process, including teacher nominations, group-based evaluations, and individual intelligence assessments.

Data were collected through an online form distributed by teachers to their students during enrichment sessions. The form prompted students to complete the sentence: “*Philosophy is like ... because ...*” This technique, widely recognized in educational research on conceptual understanding, enabled students to express their perceptions in their own words. The form also included demographic questions to contextualize responses.

Data analysis followed descriptive and content analysis procedures. Three experts in educational sciences independently coded and categorized the metaphors. Through collaborative discussion, five major thematic categories were finalized. Reliability was ensured through Miles and Huberman's interrater reliability formula, yielding a high agreement rate (91%), which indicates a strong consistency in the coding process. This methodological rigor ensures that the findings can be confidently applied to improve educational practice in philosophy teaching.

Results

The analysis revealed several dominant themes in students' metaphors. The first and most prominent theme was *philosophy as thinking and reasoning*. Many students described philosophy as "the art of thinking correctly," "a chain of questions," or "a process of reasoning." This aligns with educational objectives that emphasize higher-order thinking skills in gifted education. Their metaphors showed an understanding of philosophy as a cognitive activity that challenges assumptions, sharpens analytical skills, and develops intellectual discipline—outcomes that are central in gifted education curricula.

A second major theme was *philosophy as life and activity*. Students frequently linked philosophy to life itself, nature, and the search for meaning, using metaphors such as "a tree that grows with every question," or "a journey that explains life in all its aspects." These metaphors demonstrate that students perceive philosophy not merely as an academic subject but as a way of living and engaging with the world. In educational terms, this suggests that philosophy teaching can be meaningfully integrated into students' everyday experiences and personal development, making the curriculum more relevant and impactful.

A third theme was *philosophy as learning and development*. Students compared philosophy to "a teacher who guides you through confusion," or "a book that grows with every chapter you read." These metaphors highlight philosophy's potential to support lifelong learning and reflective growth. In gifted education, fostering metacognitive awareness is crucial, and these metaphors show that students recognize philosophy's role in developing self-understanding, wisdom, and intellectual curiosity—key goals for enrichment programs.

However, not all perceptions were positive. A fourth theme, *philosophy as useless talk or confusion*, emerged from students who described philosophy as "endless discussion," "idle talk," or "a maze with no exit." These metaphors reveal a subset of students who perceive philosophy education as lacking practical outcomes or clear direction. From an educational perspective, these findings highlight the need for instructional strategies that make the relevance and applicability of philosophy more explicit. Teachers can address this by linking philosophical inquiry to real-world problems, interdisciplinary projects, and ethical decision-making scenarios that resonate with students' lives.

The fifth theme, *philosophy as uncertainty and complexity*, included metaphors such as "a knot that cannot be untied," "a candle flickering in the dark," and "a puzzle with no final picture." These responses reflect an awareness of philosophy's open-ended nature, which is often celebrated in educational theory as an invitation to critical inquiry. Yet, for some students, this openness may lead to frustration or a sense of ambiguity. Understanding this challenge allows educators to scaffold philosophical discussions more effectively, providing students with frameworks that support exploration while maintaining intellectual engagement.

A smaller but significant group of metaphors addressed *emotional and ethical dimensions*. Students described philosophy as "love," "a moral compass," and "a guide to understanding others." These metaphors reveal that philosophy education can nurture empathy, ethical reasoning, and a deeper sense of purpose—qualities that are highly valued in contemporary educational paradigms. For gifted students, whose emotional development can sometimes lag behind their cognitive growth, integrating ethical discussions into philosophy lessons may offer a balanced approach that fosters both intellectual and emotional intelligence.

Conclusion

The findings of this study demonstrate that gifted high school students perceive philosophy as a multifaceted and dynamic discipline. Many students recognize its value in developing reasoning, critical thinking, and reflective inquiry—outcomes that are foundational in educational theory and practice. Their metaphors also show that they see philosophy as interconnected with life and personal growth, highlighting the potential for philosophy education to extend beyond traditional classroom boundaries.

However, the presence of negative metaphors and associations with confusion or uselessness signals a need for improved pedagogical approaches. Teachers and curriculum designers should consider incorporating applied philosophy projects, real-life case studies, and dialogic teaching methods, such as Socratic questioning, to bridge the gap between abstract concepts and practical relevance. These approaches align with best practices in gifted education, which emphasize differentiation, depth, and complexity in learning experiences.

Overall, this research contributes to the educational field by offering nuanced insights into students' perceptions of philosophy. The findings can inform curriculum development, instructional strategies, and teacher training programs aimed at fostering positive attitudes toward philosophy. By leveraging the metaphorical understandings of students, educators can design learning environments that not only challenge students intellectually but also resonate with their personal experiences and aspirations.

Philosophy education, when thoughtfully integrated into gifted education programs, has the potential to cultivate reflective, critical, and ethically minded individuals. Future research might explore how targeted instructional interventions influence students' perceptions over time, or how different pedagogical approaches impact their engagement with philosophical content. In doing so, educators can ensure that philosophy becomes not just another subject, but a meaningful educational experience that supports the holistic development of gifted learners.