T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İMAM HATİP LİSESİ 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FELSEFE DERSİNE KARŞI TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVAL ÇAKIL

DANIŞMAN

PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

EYLÜL 2022

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İMAM HATİP LİSESİ 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FELSEFE DERSİNE KARŞI TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVAL ÇAKIL

DANIŞMAN

PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

EYLÜL 2022

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

• Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,

• Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,

• Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,

• Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

Beyan ederim.

Seval ÇAKIL

İTHAF

Duasını hep üstümde hissettiğim

fedakâr annem Bahar ÇAKIL'a

ithafen

ÖN SÖZ

İmam hatip liselerinde felsefe dersi 10. sınıfta alınmaya başlanmakta, 11. sınıfta devam etmektedir. Eğitim hayatının 10. yılında ilk defa felsefe ile karşılaşan öğrenci o yıl için bir tutum geliştirememekte, 11. sınıfta ise bu derse karşı aşina olmaya başlamaktadır. 10. sınıfta tanışılmaya başlanan bu derse karşı öğrencilerin 11. sınıfta nasıl bir tutuma sahip olduğu ise merak edilmektedir. Türkiye de yapılan yüksek lisans tez çalışmalarının birkaçında lise ve dengi okullarda okuyan öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumları, felsefe dersi öğretim programı ve felsefe dersine yönelik öğretmen görüşleri ele alınmış, doktora çalışmalarının çoğunda ise okul öncesi dönemdeki çocuklar için felsefe eğitimi ele alınmıştır. Yapılan çalışmalarda imam hatip liselerinde 11. sınıfta okuyan öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumlarını ele alan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

Bu çalışma ile imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin tutumları belirlenecek ve bundan sonraki zaman diliminde çalışma yapacak olan araştırmacılara yol gösterecektir. Araştırma ile özellikle felsefe dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumları hakkında fikir sahibi olması ve onların tutumlarını olumlu yönde geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirebileceği düşünülmektedir.

Bu süreçte mesleki tecrübesi ile bana yol gösteren ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL, Doç. Dr. Zeynep DEMİRTAŞ, Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Doç. Dr.Duygu GÜR ERDOĞAN'a ve Arş.Gör.Dr. Levent ERTUNA'ya,

Veri toplama aşamasında desteklerini esirgemeyen tüm meslektaşlarıma ve kıymetli zamanlarını ayırarak ölçek formlarını gönüllü olarak cevaplayarak çalışmaya katkı sağlayan Düzce genelindeki tüm imam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerine,

Yıldığım zamanlarda beni cesaretlendiren, bana her daim destek olan kıymetli arkadaşlarım Tanju DEMİR, Hüseyin DENİZLİ, Onur BALCI, Efsun Çiğdem ÇAKIR'a,

En değerli varlığım olan annem Bahar ÇAKIL' a teşekkür ederim.

ÖZET

İMAM HATİP LİSESİ 11. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FELSEFE DERSİNE KARŞI TUTUMLARI

Seval ÇAKIL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya Üniversitesi, 2022.

Bu araştırmada, imam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile kendilerine ulaşılan, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, Düzce ilinde bulunan 11 imam hatip lisesi, 11. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 642 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada, veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ve Tecim (2015) tarafından geliştirilen felsefe dersi tutum ölçeği (FDTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, imam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. İlgisizlik ve sevgi alt boyutunda, felsefe dersine karşı tutum düzeyi düşük bulunmuştur. Yararlılık ve güven alt boyutunda, felsefe dersine karşı tutum orta düzeyde bulunmuştur. Öğreticinin rolü alt boyutunda, felsefe dersine karşı tutum yüksek düzeyde bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin ilgisizlik, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; yararlılık ve sevgi alt faktör puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anne ve baba eğitim düzeyinin ilgisizlik, yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Anne mesleğine göre felsefe dersine karşı tutumda; ilgisizlik, yararlılık, sevgi ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı farklılaşma yokken, güven alt faktör puanında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Baba mesleğine göre felsefe dersine karşı olan tutumda; İlgisizlik, yararlılık, sevgi, güven, öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Felsefe dersi tutum puanlarında en yüksek ortalamaya sahip olan öğrencilerin; ailesi ilde yaşayan, ekonomik durumu iyi olan ve her gün kitap okuyan öğrenciler olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, tutum, felsefe dersi, imam hatip lisesi, öğrenci.

ABSTRACT

ATTITUDES OF 11TH GRADE STUDENTS OF IMAM HATIP HIGH SCHOOL TOWARDS PHILOSOPHY COURSE

Seval ÇAKIL, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Sakarya University, 2022

This research has aimed to determine the attitudes of the 11th grade students of Imam Hatip High School towards the philosophy course. In this study, scanning model, one of the descriptive research methods, has been used as a research method. The sample of the study consisted of a total of 642 students studying at 11th grade in 11 imam hatip high schools in Düzce, in the 2021-2022 academic year, who were contacted with easily accessible sampling method. Personal information form and Philosophy Lesson Attitude Scale (PLAS) developed by Tecim (2015) has been used as data collection tools in the study. As a result of the findings obtained in the research, the 11th grade students of Imam Hatip High School have a moderate level of attitude towards philosophy. In the sub-dimension of indifference and love, it is seen that the level of attitude towards philosophy course is low. In the sub-dimension of usefulness and trust, it is seen that the attitude towards philosophy course is at a moderate level. In the sub-dimension of the role of the teacher, it is seen that the attitude towards the philosophy course is at a high level. While there is a significant difference in the sub-factor scores of indifference, trust and the role of the teacher, and the attitude score of the philosophy course, according to the gender variable of the female and male students; No significant difference is found in the helpfulness and love sub-factor scores according to gender. There is no significant difference in the sub-factor scores of the education level of the parents, indifference, helpfulness, love, trust and the role of the teacher, and in the attitude score of the philosophy course. Attitude towards philosophy lesson according to mother's profession; while there is no significant difference in the sub-factor scores of indifference, usefulness, love and the role of the teacher and the philosophy course attitude score, there is a significant difference in the trust sub-factor score. In the attitude towards the philosophy course according to the father's profession; there is no significant difference in the sub-factor scores of indifference, usefulness, love, trust, the role of the teacher, and the attitude score of the philosophy course. It has been found that the students who have the highest

average in philosophy course attitude scores are those whose families live in the province, whose economic situation is good, and who read books every day.

Keywords: Philosophy, attitude, philosophy lesson, imam hatip high school, student.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM i
İTHAF ii
ÖN SÖZ iii
ÖZET iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vii
TABLOLAR LİSTESİ xi
KISALTMALAR xiv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem durumu 1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi 2
1.3. Problem cümlesi 3
1.4. Alt problemler 3
1.5. Sınırlılıklar 4
1.6. Varsayımlar 4
1.7. Tanımlar 4
BÖLÜM II 6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 6
2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi 6
2.1.1. Felsefe tarihinde insan 6
2.1.2. Bilim felsefe ilişkisi 8
2.1.3. Felsefenin neliği 9
2.1.4. Çağlara göre felsefi anlayış 10
2.1.4.1. İlk Çağ ve Antik Çağ'da bazı kültürlerde felsefe (MÖ 6. yüzyıl- MS 2. yüzyıl) ... 11

2.1.4.2. Orta Çağ'da Hristiyan ve İslam felsefesi (M.S. 2. yüzyıl – M.S. 15. yüzyıl) 14
2.1.4.3. Yeni Çağ'da İslam dünyası ve Avrupa'da felsefe (15-17. yüzyıl) 21
2.1.4.4. Yakın Çağ'da İslam dünyası ve Avrupa'da felsefe (18-19. yüzyıl) 24
2.1.4.5. 20. yüzyıldan günümüze felsefe 29
2.1.5. Felsefe ve eğitim ilişkisi 34
2.1.6. Din ve felsefe ilişkisi 36
2.1.7. İslam ve felsefe ilişkisi 38
2.1.8. Türk tarihinde felsefe 39
2.1.8.1. Medreselerde felsefe 40
2.1.8.2. Yenileşme hareketlerinde felsefe 43
2.1.8.3. Cumhuriyet'te felsefe ve eğitim 45
2.1.9. İmam hatip liselerinin tarihsel süreci 54
2.1.9.1. İmam hatip mektepleri (1924-1930) 55
2.1.9.2. İmam hatip kursları (1949-1951) 56
2.1.9.3. İmam hatip okulları (1951-1972) 56
2.1.9.4. İmam hatip liseleri (1973'ten günümüze) 59
2.2. İlgili araştırmalar 64
2.2.1. Ulusal araştırmalar / doktora 64
2.2.2. Ulusal araştırmalar / yüksek lisans 67
BÖLÜM III 77
YÖNTEM 77
3.1. Araştırmanın yöntemi 77
3.2. Evren ve örneklem 77
3.3. Veri toplama araçları 79
3.4. Veri toplama süreci 80
3.5. Verilerin analizi 80

BÖLÜM IV 83

BULGULAR 83

4.1. Araştırma problemine ilişkin bulgular 83

4.1.1. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri nedir? 83

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular 84

4.2.1. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 84

4.2.2. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 85

4.2.3. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 87

4.2.4. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri anne mesleğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 89

4.2.5. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri baba mesleğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 91

4.2.6. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri ailenin yaşadığı yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 93

4.2.7. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri öğrencinin barındığı yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 95

4.2.8. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir? 96

4.2.9. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri algılanan ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 99

BÖLÜM V 101

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 101

5.1. Sonuç ve tartışma 101

5.1.1. Araştırma problemine ilişkin bulgular 101

5.1.1.1. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri nedir? 101

5.1.2. Araştırma alt problemlerine ilişkin bulgular 105

5.1.2.1. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir? 106

5.1.2.2. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir? 107

5.1.2.3. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri baba eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir? 107

5.1.2.4. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir? 108

5.1.2.5. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir? 109

5.1.2.6. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri ailenin yaşadığı yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir? 110

5.1.2.7. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri öğrencinin barındığı yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?.. 110

5.1.2.8. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?..... 111

5.1.2.9. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri algılanan ailenin ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?..... 112

5.2. ÖNERİLER 113

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler..... 113

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler..... 114

KAYNAKLAR..... 116

EKLER 129

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bağdat Nizamiye medreselerinin dersleri 41

Tablo 2. Cumhuriyet öncesinde sultani programlarında felsefe dersi 44

Tablo 3. Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi (1924) 46

Tablo 4. Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi (1927) 47

Tablo 5. Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi (1935) 48

Tablo 6. Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi (1950) 49

Tablo 7. 1993 felsefe öğretim programı 51

Tablo 8. 2009 felsefe öğretimi programının üniteleri, kazanım sayıları oranı ve süreleri .. 52

Tablo 9. 10. sınıf ünite, kazanım sayısı ve süre tablosu 53

Tablo 10. 11. sınıf ünite, kazanım sayısı ve süre tablosu 54

Tablo 11. İmam hatip mekteplerinin okul ve öğrenci durumları 55

Tablo 12. 1951-1971 arasında uygulanan 4 yıllık orta kısım ders programı 57

Tablo 13. 1951-1971 arasında uygulanan 3 yıllık lise kısmı ders programı 58

Tablo 14. İmam hatip liselerinde sayısal gelişmeler (1971-1981) 59

Tablo 15. Cumhuriyet döneminde imam- hatip liselerindeki gelişmeler 60

Tablo 16. Ortaöğretim kurumlarının genel müdürlüklere göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı 62

Tablo 17. Öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı 78

Tablo 18. Öğrencilerin ailelerine ilişkin demografik değişkenlere göre dağılımı 78

Tablo 19. Alt araştırma problemlerinde kullanılan istatistiksel yöntemler 81

Tablo 20. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarına ait betimsel istatistikler 83

Tablo 21. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları 84

Tablo 22. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının anne eğitim seviyesine göre betimsel istatistikleri 85

Tablo 23. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının anne eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları 86

Tablo 24. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının baba eğitim seviyesine göre betimsel istatistikleri 87

Tablo 25. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının baba eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları 88

Tablo 26. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının anne mesleğine göre betimsel istatistikleri 89

Tablo 27. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının anne mesleğine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları 90

Tablo 28. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının baba mesleğine göre betimsel istatistikleri 91

Tablo 29. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının baba mesleğine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları 92

Tablo 30. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının ailenin yaşadığı yere göre betimsel istatistikleri 93

Tablo 31. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının ailenin yaşadığı yere göre tek yönlü varyans analizi sonuçları 94

Tablo 32. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının barındığı yere göre t testi sonuçları 95

Tablo 33. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının kitap okuma sıklığına göre betimsel istatistikleri 96

Tablo 34. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının kitap okuma sıklığına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları 97

Tablo 35. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının algılanan ailenin ekonomik durumu göre betimsel istatistikleri 99

Tablo 36. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının algılanan ailenin ekonomik durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları 100

KISALTMALAR

Çev. : Çeviren/ler

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

DÖGM: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü

Hz.: Hazreti

İHL: İmam Hatip Lisesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

M.Ö.: Milattan Önce

M.S.: Milattan Sonra

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

s.: Sayfa/lar

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

t.y.: Tarih yok

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Yy.: Yüzyıl

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, konusuna, amacı ve önemine, araştırmanın alt problemlerine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem durumu

Eğitimin en mühim gayelerinden biri, bireyin yaşam kalitesini yükseltmek için ihtiyaç duyduğu meziyetlerle donatmaktır. İnsan biyolojik özelliklerinin yanı sıra düşünen, hisseden, hayal kuran ve eğitilmeye muhtaç olan bir varlıktır. Eğitim, savunmasız olan insanın biyolojik özelliklerinin yanında bu potansiyellerini de geliştirmeyi amaçlar. İnsan çözümü güç olan karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu sebeple eğitimi de uzun sürer. Yaşamın ilk yıllarında bireylere, eğitimle kendi başlarına hayatlarını idame ettirebilecek beceriler kazandırılırken ilerleyen yıllarda hayata uyum becerileri ve bilimsel, sanatsal, akademik anlamda beceriler kazandırılmaktadır. Ancak sadece bu ve benzeri becerilerin kazandırılması ideal insan yetiştirmek için yeterli değildir, bu durumun sorgulanması gerekmektedir. Günümüz eğitim sistemlerinde insanın reşit olabilmesi için kullanılan en yaygın araç bilimdir. Fakat bilim, insanın nerden gelip nereye gittiği, neden var olduğu ve hayatın anlamı gibi sorular sormakta yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden hakikati kavramak isteyen her insanın sorduğu sorular ve cevaplar felsefede gizlidir (Bayraktar, 2011).

Felsefe; insanın, mevcudiyetin, yaşamın amacı ve manası, sahip olunan bilgilerin güvenilir olduğu, hâkimiyetin kaynağı, sanatın değeri gibi ana konulardaki temel sorular hakkında eleştirel, sistemli, bütüncül ve sorgulayıcı düşünmeyi içerir (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2021a). Felsefe; insana durumlar arasında sebep sonuç bağlantısı kurmayı, sistematik düşünmeyi, dünyayı ve olayları bütünlüklü bir bakış açısıyla anlamlandırmayı sağlar. Aynı zamanda felsefe, insana eleştirel düşünmeyi ve farkındalık kazanmayı sağlar. Sorgulayabilen, farklı fikirlere saygı duyan ve onlara açık olan, kendine has, hür ve sorgulayıcı düşünme ile muhakeme yeteneğine sahip bireyler yetiştirilmesinde ve bu özelliklere sahip olan şahıslardan ortaya çıkan bir toplum oluşturulmasında felsefe eğitimi

ve öğretiminin mühim bir yeri vardır. Her şahsın kendine özgü bir kültür birikimi vardır. Felsefe eğitimi bizlere, en başta neyi bilip bilmediğimizi fark edebilme, sahip olunan bilgilerin doğruluğunun sorgulanması ve irdelenmesi fırsatı verir (Cevizci, 2012, s. 56).

Alan yazın incelendiğinde, yüksek lisans tez çalışmalarında; lise ve dengi okullarda okuyan öğrencilerin felsefe dersine ilişkin tutumları ile ilgili (Çokan, 2007; Küçükkurt, 2006; Zencirci, 2010) birkaç çalışmaya, felsefe dersi öğretim programı ve öğretmen görüşleriyle ilgili (Bülbül, 2018; Çalkap, 2019; Erten, 2018; Koçer, 2019; Şakar, 2014) çok az çalışmaya ve diğer disiplinlere karşı olan tutum çalışmalarına ise pek çok defa rastlanmıştır. Yine alan yazın incelendiğinde doktora çalışmalarının birçoğunun (A.Çayır, 2015; Dirican, 2018; S.Öğüt, 2019; Yüceer, 2020) okul öncesi dönemde çocuklar için felsefe eğitimini ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda felsefe dersine yönelik öğrenci görüşlerini ele alan çok az çalışma görülmüş, imam hatip liselerinde 11. sınıfta okuyan öğrencilerin felsefe dersine ilişkin tutumlarını ele alan bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmada, genelde imam hatip lise öğrencilerinin, özelde ise imam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. İmam hatip liselerinde felsefe dersi 10.sınıfta alınmaya başlanmakta, 11. sınıfta devam etmektedir. Eğitim hayatının 10. yılında ilk defa felsefe ile karşılaşan öğrenci, o yıl için bir tutum geliştirememekte, 11. sınıfta ise bu derse karşı aşina olmaya başlamaktadır. 10. sınıfta tanışılmaya başlanan bu derse karşı öğrencilerin, 11. sınıfta nasıl bir tutuma sahip olduğu ise merak edilmektedir. Bu doğrultuda, Düzce ili imam hatip liselerinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile imam hatip liselerinin 11. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumları belirlenecek ve bundan sonraki zaman diliminde bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara yol gösterecektir. Felsefe alanında tutum konusunda yapılacak olan bu araştırma, öğrencilerin felsefe dersine karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri konusunda yapılacak çalışmalara kılavuz olacaktır. Araştırma ile özellikle felsefe dersi öğretmenleri, öğrencilerin felsefe dersine ilişkin tutumları hakkında

bilgi sahibi olabilecek ve öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek maksadıyla farklı türde çalışmalar gerçekleştirebilecektir.

Araştırmanın 11. sınıflar üzerinde yürütülmesindeki en temel amaç, 10. sınıflarda felsefeye karşı tutumun gelişememiş olmasının varsayılmasıdır. Ortaöğretim hayatının artık sonlarına gelmiş ve son felsefe dersi ile muhatap olan öğrencilerin bu konudaki fikirleri merak edilmiştir. 11. sınıfın seçilmiş olmasındaki bir diğer sebep ise ortaöğretim hayatı boyunca yapılan son değerlendirmenin 10. sınıf felsefe dersine yönelik yapılacak olan iyileştirme çalışmalarına dayanak oluşturacağı düşünülmüştür. Araştırmanın imam hatipler üzerinde yürütülmesindeki en temel sebep alan yazında imam hatiplerde okuyan öğrenciler üzerine bir çalışmanın olmamasıdır. Araştırmacının İmam hatip lisesinde görev alması ve bu konuda öğrenci tutumlarını merak etmesi ise ayrı bir sebeptir. Yıllardır süregelen ve hala devam eden felsefeye karşı önyargının imam hatiplerde daha fazla hissedildiği düşünülmüştür. Bu çalışmanın Düzce ilinde yürütülmesine sebep olarak ilin konumundan dolayı çok farklı milletleri bünyesinde barındırması, araştırmacının bu ilde ikamet etmesi ve Düzce ilinde yapılacak olan çalışmanın eşdeğer bir şekilde aynı kozmopolit yapıya sahip olan illere rehberlik edeceği düşünülmüştür.

1.3. Problem cümlesi

İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri nedir?

1.4. Alt problemler

İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri;

1- Cinsiyete göre

2- Anne eğitim seviyesine göre

3- Baba eğitim seviyesine göre

4- Anne mesleğine göre

5- Baba mesleğine göre

6- Ailenin yaşadığı yere göre

7- Öğrencinin barındığı yere göre

8- Kitap okuma sıklığına göre

9- Algılanan ekonomik düzeye göre tutum düzeyleri farklı mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- 2021-2022 eğitim- öğretim yılı,

2- Düzce ili imam hatip liselerinde okuyan 11. sınıf öğrencileri,

3- Çalışmaya katılacak 845 öğrenci,

4- Tecim (2015) tarafından geliştirilen felsefe dersi tutum ölçeği ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Öğrencilerin;

1- Kişisel bilgi formu ve ölçek sorularını doğru anladıkları,

2- Hiç kimsenin etkisi altında kalmadıkları,

3- Sorulan soruları samimi bir şekilde yanıtladıkları

4- Lise 10. sınıfta okuyan öğrencilerin felsefe dersine karşı bir tutum geliştiremediği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Felsefe: Kelime anlamıyla bilgelik ya da bilgi sevgisi anlamına gelen felsefe, birçok disiplinleri çatısı altında toplayan hem metafiziksel hem de olgusal olan bilgileri bünyesinde barındıran bütüncül bir bilginin adıdır (Mengüşoğlu, 1988, s. 17).

Tutum: Herhangi bir kimsenin soyut bir kavram ya da somut bir nesneye karşı olumlu ya da olumsuz tavır gösterme eğilimi yanında, duygu ve düşüncelerine yön veren öğrenilmiş öz eğilimler olarak tanımlanmaktadır (Turgut, 1977, s. 156).

İmam Hatip Lisesi: Anadolu imam hatip liseleri, ortaöğretim (lise) düzeyinde mevcut olan, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi kültür alanındaki derslerle birlikte İslami bilimlere ilişkin derslerin de okutulduğu, amacı hatip ve imam yetiştirme olan ve aynı zamanda üniversitelerin tüm bölümlerine yönelik öğrenci yetiştiren okullardır (MEB, 2021b).

Felsefe Dersi: Öğrencilerin; insan, doğa, bilgi ve içinde yaşadığı evrenle ilgili sorular sormalarını, sorgulamaya dayalı olarak akıl yürütme ve mantıksal çıkarımlarla cevaplar oluşturmalarını, oluşturulan bu cevapların sözlü veya yazılı olarak ifade edilip gerekçelendirilmiş, tutarlı ve pratik hayatla ilişkilendirilmiş biçimde düşünmelerini sağlamayı amaçlar. Felsefenin alt disiplinleri ve temel problemleri ile ilgili sorulardan hareketle, felsefe tarihi ve filozof örnekleri üzerinden felsefeye, tarihsel ve bütüncül bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar (MEB, 2021c).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, ilgili çalışmalar ve alan yazın taramasında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

2.1.1. Felsefe tarihinde insan

İnsanın ne tür bir varlık olduğu hep merak edilen konular arasındadır. Akarsu'ya göre insan, bir yandan hayvanlar ve canlı varlık alanının bir türü öte yandan hayvanlar ve canlı varlık alanını aşan ve akla sahip olan bir varlıktır. Ellerini kullanan, dik yürüyen, beyni daha özel bir şekilde gelişmiş, çevresini düzenleyebilme ve değiştirebilme kapasitesine sahip olan canlıdır. Evrendeki gelişmeleri takip edebilen, bu gelişmeler hakkında konuşabilen ve yaratıcı düşünme yeteneği olan, fiziki dünyanın ötesine geçebilen, kendisinin ve kâinatın farkına varmış ve davranışlarından sorumlu olan bir varlık (Akarsu, 2007, s. 105) olarak tanımlanır. Buradan hareketle insanın düşünebilen bir varlık olması hasebiyle sorumluluk alabildiği, hayvanlar sınıfından ayrıldığı ve kendi yaşamını aklıyla kendine göre şekillendirdiği söylenebilir. İnsanın varlıklar âleminde farklı bir yere sahip olması ve farklı organlarla donatılmış olmasından dolayı insan problemine felsefe tarihi içerisinde kısaca değinmek gerekmektedir. Bu nedenle sorgulamayı, insanla ilgili ilk soruların sorulduğu ve ilk sistemli kaynakların bulunduğu İlk Çağ Yunan düşüncesinden başlatmak yerinde olacaktır. Bu bağlamda aşağıda bazı görüşler ele alınmıştır.

İlk Çağ felsefe tarihi ele aldığı konular ve soruları bakımından çeşitli dönemlere ayrılır. Mitolojik düşünceden rasyonel düşünceye geçişle birlikte filozoflar doğa ile ilgili sorgulamalar yaparken, toplumsal hayattaki değişikliklerle beraber felsefenin konusu insana doğru kaymıştır (Gökalp, 2014, s. 3). Felsefe tarihi içerisinde Sofistler, insanı her

şeyin belirleyicisi olarak görmüştür. İnsanı, felsefi bir problem olarak felsefe tarihine kazandırmış olmaları onları ilk insan düşünürleri yapmıştır (Gökalp, 2014, s. 5).

İlk Çağ düşünürlerinden olan ahlak filozofu Sokrates; sorgulanmayan yaşam, yaşanmaya değmez ve kendini bil ilkesiyle felsefe tarihinde insana dair ilk sorgulamayı başlatmıştır (Gökalp, 2014, s. 7).

Sokrates'in öğrencisi olan Platon, insana farklı açılardan bakmış ve insanın akıl boyutuna vurgu yapmıştır. Ona göre insan, ebedi kalacak bir ruh ve ölümlü bir bedenin birleşiminden oluşmaktadır. Ona göre akıllı bir varlık olan insan, aklı yoluyla ideaların bilgisine ulaşabilir (Warburton, 1962, çev. 2011).

Platon'un öğrencisi olan Aristoteles için ise insan, madde ve formdan oluşmuştur. Ona göre insanın özü yani formu, düşünebilmesi; maddesi ise bedenidir. Ruh, bedenden ayrı değil bedenle birliktedir (Warburton, 1962, çev. 2011).

Bir ruha sahip olduğu için onu diğer canlılardan ayıran ve üstün tutan Stoa felsefesine göre insan dünyayı anlamak için aklını kullanan bir varlıktır. Akıllı bir varlık olması onu evrensel geçerliği olan yasalara tabi kılmaktadır. Var oluş amacı mutluluğa ulaşmak olan insan, doğaya uygun yaşamalıdır. İnsan doğadaki düzene göre ruhunu düzenlemeli, iradesini aklın egemenliğine bırakmalıdır (Gökalp, 2014, s. 21-22).

Orta Çağ felsefesinde ise Tanrı merkezli bir felsefe anlayışı görülür. Buna göre insan, kendine has özellikleri olan ve düşünen bir varlık değil, Tanrı tarafından yaratılan ve yaradılış amacından soyutlanmış bir varlıktır. Orta Çağ filozofu Aziz Augustinus'a göre insan, ilk günahı işlemiş olması nedeniyle Tanrı'ya ve onun buyruklarına karşı gelmiş ve günahkâr bir varlık halini almıştır. İnsanı günahkâr bir varlık haline getiren durum ise, Âdem ve Havva'nın cennette, yasak olan meyveden yemesidir (Cevizci, 2017, s. 270-326).

Rönesans Dönemi, Avrupa Çağ'ında öne çıkan bir dönemdir. Bu dönem Katolik kilisesinin üzerinde egemen olduğu Orta Çağ gibi bir dönemin ardından yeniden var oluşu ve özgürlüğe tekrardan kavuşmayı ifade eder. Bu konuda araştırmalar yapan Burhard, Rönesans için insanoğlunun yeniden keşfi demektedir (Cevizci, 2017, s. 510). Bu dönemde insan bilinç sahibi, düşünebilen, deneyimleriyle öğrenebilen, algılayabilen, zihinsel süreçlerini aktif kullanabilen bir varlık olarak tanımlanmıştır denilebilir.

Devrim (Yeni) Çağ'ına gelindiğinde ise insan; alışkanlıklardan ibaret olan, özgür doğan ancak her yerde bir şeye bağımlı olarak yaşayan bir canlı olarak görülür. Bu canlı

menfaatleri doğrultusunda hareket eden, zihni ve bedeni üzerinde egemenlik kurabilen ve pazarlık yapabilen bir hayvan olarak görülmüştür (Buckingham, Burnham, Hill, King, Marenbon, ve Weeks, t.y., çev. 2011). Dönemin filozoflarından olan Immanuel Kant "Aklını kullanabilme cesaretini göster" sloganıyla insana karşı yeni bir bakış getirmiştir. (Cevizci, 2017, s. 525)

20 yüzyıl Modern felsefesinde ise Nietzsche, insanı olduğundan daha farklı ve üst bir konuma geçmesi gereken bir varlık olarak tanımlamaktadır. İnsan düşüncesini ortaya atarken de varlığını devam ettiren insandan yola çıkar ve insanı her parçasıyla ayrılmaz bir sistem içinde ele alır. O, düşüncesinde diğer filozoflardan farklı olarak insanı; varlığını idame ettirme, dans, seks, müzik gibi konularla da irdelemektedir (Baykan, 2000, s. 137). Ona göre sürekli değişim içerisinde olan insanın yapısı sabit değildir. Üst insan ile hayvan arasında bağlantıyı kuran insan, bu bağlantıyı kurma işlevi nedeniyle yücedir. Nietzsche bu konuda insanı; sürü insanı, özgür insan ve üstün insan gibi çeşitli insan tiplerinden yola çıkarak tanımlamaktadır (Baykan, 2000, s. 25).

2.1.2. Bilim felsefe ilişkisi

Bilim, sınırları önceden çizilmiş bir alanda herhangi bir amaç ve yöntem doğrultusunda çalışan bir bilgi türü olmanın çok daha ötesinde, bir felsefi öğreti, içinde yaşanılan dünyayı anlama yetisi ve bir uygarlık biçimi olarak algılanmaktadır (Bilimsel Bilgi, 2022). Bilim ile felsefe kendi içlerinde benzer olan ve ayrımı kolay yapılmayan iki alandır. Her iki alanın amacı da dünyayı anlamak, insan yaşantısını açıklayabilmektir. Bu iki alanın amaçları ortak olsa da kullanmış oldukları yöntemler birbirinden farklıdır. Bilim kendine yöntem olarak deney ve gözlemi, felsefe ise mantıksal çözümleme yolunu seçmiştir (Yıldırım, 1991, s. 29). İlk zamanlarda bilimler felsefe ile iç içedir; düşünürlerin birçoğu aynı zamanda bilim insanıdırlar. Bu filozoflar birçok bilim konusuna hâkimdirler ve bu sahip oldukları bilgileri sentezleyerek felsefe yapmışlardır. Fizik ve metafiziği yazan Aristoteles, tarihte hem bilim hem de felsefe yapan filozoftur. İlk Yunan filozoflar geometri alanındaki malumatları Mısırlılardan, astronomiye dair malumatları ise Babilliler aracılığıyla öğrenmişlerdir. Hemen hemen bütün düşünürler felsefe ve bilimle aynı anda uğraşmışlardır (Gökberk, 1993, s. 74, 9). Zamanla bilgi alanının daha fazla gelişmesi, ortaya çıkan bilgilerin kendi içinde tutarlı ve bağımsız dallara ayrılması yanında bu bütün bölümlerin

ayrı ayrı uzmanlık gerektirmesi gibi sebeplerle zamanla bilim ve felsefe birbirinden ayrışmaya, birbirinden bağımsız iki ayrı disiplin halini almaya başlamıştır. Önce doğa bilimleri ardından sosyal bilimler ayrılmaya başlamış ancak felsefenin bilimle olan ilişkisi devam etmiştir. Devam eden bu ilişki, daha sonra bilim felsefesi gibi bir alanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Başlangıçta bilimle ilgilenen bütün filozofların felsefe ile de ilgilenmeye başlaması, bilim felsefesine katkı sağlamıştır (Yıldırım, 1991, s. 15).

2.1.3. Felsefenin neliği

Platon'un Theaitetos diyaloğunda Theaitetos, Sokrates'e şunları söyler: "Senin çözmemiz için ortaya attığın problemleri birçok kez içimde duyarak, defalarca çözümlemeye ve bir sonuca bağlamaya uğraştım. Fakat ne kadar çok uğraşırsam uğraşayım sendeki netliği kimselerde bulamadım. Kendi bulduğum cevaplar da başkalarının bana verdiği yanıtlarda beni doyurmadı. Bunca şeye rağmen yine de daha fazla şey bilmek istiyor ve bu bilgi açlığını bir türlü tatmin edemiyorum." Öte yandan Sokrates, Theaitetos'a cevaben şunları söyler: "Senin bu sürekli bilme arayışın ve içinde bulunduğun durum boşluktan değildir, yeni ortaya çıkacak bilgilere hazırlıktır" (Platon, t.y., çev. 1996). Sokrates bu diyalogda insan ruhunun bitmez tükenmez bir merak arzusu içinde olduğundan ve bu merak duygusu gün yüzüne çıkarılıp aydınlatılmazsa insana acı verebileceğinden bahsetmektedir. Felsefe tam da bu noktada başlamıştır diyebiliriz.

İnsan zihnini meşgul eden felsefi sorular, bir sihirbazın oyununu seyretmeye benzer. Sihirbaz oyun esnasında şapkaya koyduğu mendili, çıkarırken canlı bir tavşan olarak çıkarır ve insanlar bunun nasıl olduğunu bir türlü anlayamaz. Bir mendilin nasıl canlı bir tavşana dönüştüğü akılları hep meşgul eden bir sorudur ve bunun nasıl mümkün olduğu sorgulanmaktadır. Birçok insan için de dünya böyle bir yerdir. Bu yüzden insanlar içinde yaşadıkları dünyayı akılları ermeye başladıktan itibaren anlamlandırma çabasına girişir. Nereden geldik, nereye gideceğiz? Dünya nasıl meydana geldi? Yaşamın amacı ne? gibi sorulara cevap ararlar (Gaarder, 1991, çev. 2006). Felsefe de tüm bu soruların cevabını bulmak için ortaya çıkmış ve insanları sorgulamalar yapmaya, kendileri ile ilgili sorular sormaya yöneltmiştir denilebilir.

Evrenin işleyişi, düzenliliği ve amaçlılığı konusunu insanın açıklayamaması, açıklayamadığı konuları merak etmesi ve hayret duygusunun harekete geçmesi insanı, akli

izahlar yapmaya ve düşünmeye zorlamıştır. Tecrübe ederek öğrenilen bilgilerden şüpheye düşülmesi, insanı sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye sevk etmiştir. Aristoteles'e göre bütün insanlar doğaları gereği bilmek isterler. İnsanlar görmekten, işitmekten, dokunmaktan kısacası duyularını kullanabilmekten zevk alırlar (Arslan, 2019). İnsan üyesi olduğu toplumu, onun kültürünü, içinde yaşadığı dünyayı ve tüm yönleriyle kendisinin farkında olmak ister diyebiliriz.

Felsefe, Antik Yunan'da insanın akıl yoluyla dünyayı anlamlandırmak ve anlayabilmek için ortaya çıkmış ve bu doğrultuda gelişmiştir (Arslan, 2019, s. 90). Yunan'dan önce Mısır ve Mezopotamya gibi uygarlıklarda astronomi, tıp, matematik gibi bilimsel faaliyetler sürdürülmüş ve bir felsefe geleneği yaratılmıştır. Tüm bu uygarlıklar yanında felsefenin Yunan'da ortaya çıkmasının iki ana nedeni ise şöyledir: Bunlardan birincisi onların ortaya atmış olduğu yazılı gelenektir. İkincisi ise doğu medeniyetlerinin tersine pratik kaygı içinde olmadan yalnızca bilgiyi kendileri için istemiş olmaları nedeniyle akılcı düşüncenin ortaya çıkmasında kılavuzluk etmeleridir (Cevizci, 2010, s. 29).

Felsefe kelimesi köken olarak dilimize Grekçe 'den geçmiştir. Yapı olarak phileo ve sophos kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan ve Grekçe 'deki karşılığı philosophia olan felsefe, bilgelik sevgisi anlamı taşımaktadır. Phileo; dostça ve sevgiyle ağırlamak, yardım etmek, sevmek vb. anlamlarına gelmekte iken sophos; bilgili olma, eğitmek, öğretmek, nasihat etmek anlamlarında kullanılmaktadır (Peters, t.y., çev. 2004). Bu kelimenin Grekçe'de ise, ilk kez Pythagoras tarafından Herakleitos için kullandığı belirtilmektedir (Akarsu, 2007, s. 80).

Felsefe tanımı olarak öznel bir nitelik taşıdığından alan yazın tarandığında üzerinde hemfikir olunan tanım, felsefenin; zihni yetiler oluşturma, muhakeme etme üzerine bir etkinlik olması ile ilgilidir (Şahin ve Tunca, 2015). TDK'ye göre filozof; felsefe ve düşünme işiyle uğraşan, felsefe ve felsefi düşüncenin gelişmesine katkısı olan düşünürdür (TDK, t. y.). Bu ifade doğrultusunda felsefenin bünyesinde, düşünmenin öneminin inkâr edilemez olduğu ortaya çıkmaktadır. O halde kelime anlamı düşünüldüğünde felsefe yapan kişi, düşünme eylemi içinde olan kişidir. İlk Çağ'dan günümüze kadar gelmiş olan filozoflardan bazılarına kısaca değinmek yerinde olacaktır:

2.1.4. Çağlara göre felsefi anlayış

2.1.4.1. İlk Çağ ve Antik Çağ'da bazı kültürlerde felsefe (MÖ 6. yüzyıl- MS 2. yüzyıl)

Antik Çağ toplumu inanç yönüyle çok tanrılı dinlere sahiptir. Bu dönemde doğaya dair merak edilen bilgiler, varlığın ne olduğuna yönelik sorular sorarak elde edilmiştir. Düşünce yapısı yani felsefe dinamiktir. Doğadan elde edilen bilgi, sahip olduğu işleve göre sınıflandırılmaktadır. İnsanın varlığını sürdürmesi aklı sayesindedir. Soyut, düşünsel ve kuramsal bilgiyi en önemli değer olarak gören Antik Çağ, bilim ve bilgiye de önem vermektedir (Çüçen, 2000, s. 32-41). Antik Çağ Dönemi'nin anlaşılabilmesi için o dönemde yaşamış bazı filozofların felsefi görüşleri aşağıda ele alınmıştır.

Yunanlı bazı filozoflar

Thales

Kozmozun temel maddesi nedir sorusuna mitosların aksine doğadan elde ettiği bilgilerle cevap veren Thales'e göre; kozmoz, mutlaka kendisinden her şeyin oluştuğu şeydir. Kozmoz hayat için gereklidir, onda hareket ve değişim kabiliyeti vardır. Thales'e göre her şeyin kaynağı sudur (Buckingham ve diğerleri, t.y., çev. 2011). Thales çağdaşlarının aksine mitos ya da mitolojik ögelere itibar etmemiş, doğadan edindiği bilgilere akli izahatlar getirmiş ve bu gerçeklikle ilgilenmiştir (Cevizci, 2012). Thales'e göre fiziki dünyada deneyimlediğimiz ve gözümüzle gördüğümüz varlıklar her ne kadar çoğul ve karmaşık görünse de aslında bu varlıkların arkasında bir tekillik ve düzen yatar. Ona göre felsefe tüm bu gerçekliği araştıran ve düşünce sorunlarıyla ilgilenip çözüme kavuşturan etkinliktir (Cevizci, 2010).

Sokrates

Sorgulanmamış yaşam yaşanmaya değmez diyerek içinde yaşanılan hayatı sorgulamamız gerektiğine dikkat çeken Sokrates, düşünce tartışmalarını, merak etme, sorgulama eylemlerini felsefesinin izlediği yol olarak gören filozoftur. Atinalıların ahlak temellerini sorguladığı ve yaşadığı döneme ters düşen düşüncelerinden dolayı yargılanmış ve baldıran zehri içirtilerek idama mahkûm edilmiştir (Koluaçık, Koluaçık, Avcı & Avcı, 2019, s. 23). Sokrates felsefi düşüncesinin temeline insanı koyar. Ona göre insan doğuştan tüm bilgilere sahiptir ancak bu bilgiler uyku halindedir. Erdemin de bir bilgi olduğunu savunan Sokrates'e göre, hiç kimse bilerek ve isteyerek kötülük yapmaz. Kötülüğün asıl sebebi insanın kendini tanımaması ve bilgisizliğidir. Ona göre doğuştan sahip olduğumuz ancak

uyku halinde olan bu bilgileri doğru sorularla uyandırabiliriz. Diyalektik bir tarzda ilerleyen bu sorgulamada bir konuyla ilgili karşıt görüşleri ortaya koymak, öne sürülen tezleri savunmak esastır. Sorgulama yöntemi iki aşamadan oluşur. İlk aşamada Sokrates, karşıdakine bir takım soru sorarak ona hiçbir şey bilmediğini alaylı (eironeia) bir biçimde fark ettirir, ikinci aşamada ise kişiye yine birtakım sorular yönelterek zihninde bulunan bilgileri doğurtur (maieutike) (Timuçin, 2008). Siyaset felsefesiyle de ilgilenen Sokrates'e göre yöneticilik; kaptanlık, ayakkabıcılık, mimarlık gibi bir sanattır. Bundan dolayı demokratik bir yönetimde devletin başına kura ile bilgi birikiminden ve yönetim tecrübesinden yoksun kişilerin geçmesi bu amaca uygun bir davranış değildir (Cevizci, 2010).

Platon

Felsefe tarihinin ilk sistemli filozofudur. Onu sistemli yapan ise epistemoloji, ontoloji ve aksiyoloji alanlarında bütünsel ve tutarlı görüşler ileri sürmesidir (Buckingham ve diğerleri, t.y., çev. 2011). Platon'un sisteminin temelinde idealar kuramı bulunur. İdealar kuramına göre içinde yaşadığımız dünya gerçekte var olan ideaların bir yansıması, gölgesidir. Gerçekte var olanların oluşturduğu evrene idealar evreni adı verilirken içinde yaşadığımız evren fenomenler/gölgeler evreni adını alır. İdealar, tümel, değişmez varlıklardır. Bunun için doğru bilgi, idealara ait bilgilerdir. Fenomenler ise tekil varlıklardan oluşur. Bu tekiller değişime uğrayan, görünüşte var olan ve geçici varlıklardır. Fenomenler sürekli değişime uğradığı için fenomenlere ait bilgilerimiz de sanılarımızdan ibarettir (Timuçin, 2008).

Aristoteles

Aristoteles, felsefenin mümkün olabilmesi için aklın tüm safsata bilgilerden kurtarılmasını ve metafiziksel bir kuramın inşa edilmesi gerektiğini düşünür. Aristoteles'e göre metafiziksel kuramın tutarlı ve sağlam temele dayanan bir araç olabilmesi için gerçekliğin tıpkı görünüşte olduğu gibi sürekli değiştiğini gösteren aklın işe koşulması gerekmektedir (Cevizci, 2010). İslam filozoflarınca ilk öğretmen olarak da anılan Aristoteles, varlıkların dış görünüşleri sürekli olarak değişime uğrasa da bu varlıkların özlerinin değişmediğini ve korunduğunu düşünür (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 27). Bilgisizlikten kurtulmak için metafiziksel bilgiyi aramaya girişen Aristoteles'e göre bilgi, herhangi bir yararcı amaç için değil, kendisi için aranmaktadır. Yaşadığı dönemde felsefe ile ilgilenen ve bilgiyi kendisi için arayan yüksek zümreler, günlük hayatın bütün ihtiyaçlarını karşılamış ve bu dünya

hayatının vermiş olduğu tüm zevkleri tatmışlardır. Aristokrat kesim olarak da anılan bu yüksek zümreler var oluş amacını gerçekleştirmiş kişilerdir. Ona göre var oluş amacını kendi içinde taşıyan ve özgürlüğünü elde etmiş bireyler nasıl ki bağımsız bireylerse aynı şekilde bilim olarak anılan felsefe de bütün bilimler içinde bağımsız olan tek disiplindir. Çünkü yalnız o, amacını kendi içinde taşımaktadır (Aristoteles, t.y, çev. Gurur Sev, 2018).

Antik Çağ'da bazı düşünürler

İran'da Zerdüşt

İran'ın bilinen en eski dinlerinden birisi Zerdüştlüktür. Dinin kurucusu olan Zerdüşt, kendisini Tanrı tarafından gönderilen bir elçi olarak tanıtır ve iletmiş olduğu mesaja karşı gelenlerle mücadele eder. Toplumdaki bozulmaya karşı çıktığından ve insanları doğru yola götürmek için mücadele eden bir yol gösterici olduğundan dolayı yaşadığı dönemde filozof olarak nitelendirilir ancak Zerdüştlük öğretisine inanan çok az insan olur (Aydın, 2010, s. 132).

Kötülük problemi ve ilahi gerçeklik konusunda bilgiler sunan Zerdüşt, bizim hem iyilikle hem de kötülükle dünyaya geldiğimizi ve bu ikisi arasında verilen mücadelenin hayatımız için anlamlı olduğunu belirtir (Cevizci, 2010). Zerdüştîliğin özünde değişmeden kalan söylem ise; insanlara karşı iyi eylemlerde bulunma, onlar hakkında iyi düşünme ve onlara karşı iyi konuşmadır. Bunları yapan insanlar doğruluk yolundadır. Bu inanca göre asıl değer, yaşamla mücadele içinde olan insanın erdemli olması, erdemliliğini sürdürerek çok daha üst değerlere ulaşmasıdır (Tığlı, 2006).

Hindistan'da Buda (Siddhartha Gautama)

Buda; ölüm gerçeği ile baş edebilmek, hayatı anlamlandırabilmek, çevresinde gördüğü insani acılara çözümler bulabilmek için Hindistan'ı baştan aşağı dolaşır. Daha önceki yaşamında zevklerinin, sefasının ve hazlarının peşinden koşan Buda, mutluluğun bunlarda olmadığını görür. Mistik bir tecrübe ile aydınlanmış olduğundan ona, *aydınlanmış* anlamında Buda adı verilir. Onun felsefesinde aşırılıklar arasında bulunan orta yolun izleyicisi olmak, insan için en doğrusudur ve insanı sonsuz mutluluğa ulaştırır. Mutlu adam ise egosunun üstesinden gelebilmiş kişidir (Cevizci, 2012, s. 192). Budizm bir din olduğu kadar aynı zamanda bir felsefi sistemdir. Çünkü dinde bulunan her şey Budizm'de de vardır. Budizm'de önemli olan Nirvana'ya ulaşmaktır. Nirvana bir anlamda iç huzura kavuşmak ve gerçek hakkı bulma olayıdır. Bu bir yok olma hareketi değildir (Aydın, 2010, s. 128).

Çin'de Konfüçyüs

Konfüçyüs, içinde yaşadığı hanedanlığın iç karışıklık içinde olması nedeniyle çağdaşlarından farklı bir felsefe geleneği oluşturur ve felsefesinin temeline erdem, iyi toplum ve insani ilişkiler kavramlarını yerleştirir (Buckingham ve diğerleri, t.y., çev. 2011). Konfüçyüs, iyi bir yaşam için dengenin ve orta yolu bulmanın gerekli olduğunu savunur ve siyaset görüşünün temeline adalet ve uyum kavramlarını yerleştirir (Cevizci, 2010). Konfüçyüs'ün insancıl bir toplum kurma isteği 12 yıl boyunca Çin'de dolaşıp sadakat ve samimiyet erdemlerini yaymasına sebep olur. Felsefesinin temeline erdemi koyan Konfüçyüs'e göre sadakat ve samimiyet en başta gelen ilke olmalıdır (Buckingham ve diğerleri, t.y., çev. 2011).

İlkesi sadakat ve samimiyet olan Konfüçyanizm, dinden daha çok ahlaki bir öğretidir ancak vermiş olduğu ahlaki tavsiyeler dini boyuttadır. O, mantık ve metafizikle ilgilenmez. Onun temel hedefi toplum içinde ve kişisel faaliyetlerde Tao'yu bulmaktır. İnsanlara hizmet etmeyenin ruhlara da hizmet edemeyeceğini belirten Konfüçyüs, eğitime çok önem vermektedir. İnsanların gerçek bir insan olabilmesi için eğitilmeleri gerektiğini ve soyluluğu elde edebilmeleri için de bunun şart olduğunu savunur. Konfüçyüs koyduğu kural ve ilkelerle kendi milletine yön vermeyi amaçlamıştır (Aydın, 2010, s. 61-62).

2.1.4.2. Orta Çağ'da Hristiyan ve İslam felsefesi (M.S. 2. yüzyıl – M.S. 15. yüzyıl)

Hristiyan felsefesi

Hristiyanlık, Hristiyanların kabul ettiği bir dindir. İsa'nın ilahiliğini ve Tanrı tarafından yollanmış bir mesih olduğunu kabul edenlere Hristiyan denir. Mesih doktrini, Hristiyanlığın üzerinde durduğu bir konudur. Bu doktrine göre Hz. İsa, insanlığı Hz. Âdem'in işlemiş olduğu günahtan kurtarır. Kaynağını İncillerden alan Hristiyanlık, baba-oğul ve kutsal ruh üçlemesi ile tek tanrı kavramı kurmaya çalışır. Bu din Tanrı'nın yanı başına oğlu İsa'yı koymaktadır. Hristiyan ilahiyatına göre; bu baba doğmamış, doğrulmamıştır ancak oğul babadan doğmuştur. Batı kilisesine göre ise kutsal ruh; baba ve oğuldan çıkmıştır. Hristiyan teolojisinde üzerinde durulan bir başka konu ise kefaret sorunudur. Bu inanca göre günah, dünyaya Hz. Âdem'in işlediği günah ile birlikte gelir ve tüm insanlık bu suçun etkisi altında kalmıştır. Hz. İsa ise insanlığı, bu günahtan kurtarmak

için kendini feda eder ve tüm günahkâr insanlar adına çarmıha gerilerek can verir. İnanca göre öldükten sonra tekrardan diriltilen İsa, görevini tamamlayarak Allah'ın sağ tarafına oturur (Aydın, 2010). Hristiyan ve Yahudiler Hz. İsa'nın çarmıha gerilerek öldürüldüğünü kabul etse de İslamiyet onun öldürülmediğini şu sözlerle açıklar:

> "…Bir de inkâr ettikleri, Meryem' e iftira attıkları ve "Biz Allah'ın peygamberi Meryem oğlu İsa Mesih'i öldürdük" dedikleri için onların kalplerini mühürledik. Oysa onlar, onu öldürmediler ve asmadılar, fakat onlara öyle gibi gösterildi. Onun hakkında anlaşmazlığa düşenler, bu konuda kesin bir şüphe içindedirler. Bu hususta hiçbir bilgileri yoktur. Sadece zanna uyuyorlar. Onu kesin olarak öldürmediler" el- Nisa, 156/157 (Diyanet İşleri Meali, 2022).

Ayeti kerime de geçtiği gibi Yahudiler onu öldürmemiş, çarmıha germemişlerdir. Allah peygamberini onlardan korumuştur denilebilir.

Hristiyan inancına göre Hz. İsa delileri, felçlileri ve saralıları tedavi etmektedir. Onun meziyetleri bu kadar da değildir. İncillere göre Hz. İsa birtakım mucizeler göstermiştir. O, körlerin gözlerini açar, dilsizleri konuşturur, ölüleri diriltir ve gizli şeyleri bilir, gelecekten haber verir. Hz. İsa'nın sözleri ve konuşmaları Hristiyan toplumunun ahlaki temellerini oluşturur (Aydın, 2010, s. 201-209).

Orta Çağ felsefe tarihi dönem olarak MS I. ya da II. yüzyılla, XV. yüzyıl arasında kalan dönemi ifade eder (Cevizci, 1999, s. 11). MS 2-MS 15. yüzyıl felsefesinde birbirine zıt olan iki düşünce öne çıkar. Bir kesim felsefenin, inanca zarar verdiğini iddia eder ve felsefe, toplumdan dışlanır. Bir diğer kesim ise felsefenin inancı pekiştirdiğini iddia eder ve felsefeyi önemli bir noktaya taşır (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 41). Orta Çağ felsefesinin modern felsefeden ayrılan yönü, akıl ve inanç bütünlüğü sağlamasıdır (Çüçen, 2000, s. 29). 5. yüzyılda imparatorluğun çöküşünden sonra kilise etkili olmaya başlar ve bu dönem bin yıl kadar sürer. Dini söylemlerden bağımsız olarak akılcı sorgulamaya dayanan Yunan Felsefesi, Hristiyanlığın yükselmesiyle birlikte eski önemini kaybetmeye başlar (Buckingham ve diğerleri, t.y., çev. 2011). Antik Çağ Dönemi boyunca dinin etkisi altına girmeyen felsefe ve bilim, Orta Çağ boyunca din etkisinde kalarak, dinsel ritüel ve inançların gerekçelendirilmesi görevini üstlenir (Küçük, 2015). Bu dönemde felsefi düşüncenin tüm alanlarına dinin hâkim olması felsefe ve bilimi olumsuz etkiler. Bilim merkezleri ve Yunan akademisi kapatılır, Hristiyan düşüncesine zarar verdiği iddiası ile İskenderiye kütüphanesi yakılır. Bu kütüphanede Hypatia adlı kadın düşünür de yaşamını yitirir (Hristiyan Felsefesi, 2018). Diğer yandan Hristiyanlığın öğretilebilmesi ve

yaygınlaştırılması için okullar açılır. Felsefenin eğitim alanına taşınması, öğrencilerin dini eğitim alarak Hristiyanlığı yaymalarına sebep olur. Bologna ve Oxford gibi üniversiteler bu dönemde açılır. Kutsal metinlerin doğruluğu merkeze alınır ve Tanrı'nın varlığı kanıtlanmaya çalışılır (Hristiyan Felsefesi, 2018). Hristiyan felsefesine kaynaklık eden kilise babalarından birkaçına değinmek yerinde olacaktır:

Aurelius Augustinus

Kilise babaları olarak geçen, Hristiyanlık ve teolojiye önemli katkıları olan, inancı sapkınlıklara karşı müdafaa eden ve Hristiyan öğretisini muhafaza eden kilise babalarından biri de Augustinus'dur. Batı Roma dünyasında yaşamış olan Augustinus, Latin kilisesinin doktorlarından biri olarak bilinir. Kilise doktoru, Hristiyan doktrininin yayılmasında göstermiş olduğu çabadan dolayı Hristiyan lideri tarafından bir kişiye verilen unvan olarak bilinir (Madrigal, 2015, s. 5).

Augustinus, Kartaca'ya okumaya gider ve oradaki şehir yaşamı onu olumsuz etkiler. Orada zevkine düşkün bir yaşam sürmeye başlar. Ancak bir süre sonra Çicero'nun Hortensius eserini okur ve bu eserden etkilenerek felsefeye yönelir. Milano Episkoposu Ambrosius ile tanıştıktan sonra Hristiyanlık inancını incelemeye başlar ve ruhsal bir tecrübe yaşadıktan sonra iman eder. Ambrosius tarafından vaftiz edildikten sonra tövbe eder ve bundan sonraki yaşamını Hristiyan inancını tebliğ etmekle geçirir. Ona göre Hristiyanlar umutlarını yeryüzündeki hükümdarlara değil Tanrı'nın egemenliğine yani ahiret hayatına bağlamalıdır (Madrigal, 2015, s. 56-58).

Hristiyanlığa göre Tanrı; kötülüklerden uzak durulmasını isteyen, iyilikleri yapmayı emreden ve her şeyi yoktan var eden tek varlıktır. Buna göre Hristiyan felsefesinde kötülük problemi tartışılmıştır. Augustinus'a göre Tanrı her zaman iyiliği emreder. İnsana iyilik ve kötülükleri seçebilmesi için bir irade vermiştir. Dolayısıyla bu iradeyi nasıl kullanacağı konusunda insan özgürdür. İnsanların kötülüğü seçmesi irade zayıflığındandır. Hz. Adem'inde cennetteki yasak elmayı yedikten sonra kovulduğunu, insanı kukla olarak yaratmadığını dolayısıyla kötülüğün kader ve özgür irade kavramıyla aynı düzlemde yer aldığını belirtir. Ona göre kaderin Tanrı tarafından bilinip insan tarafından bilinemiyor olması özgür irade problemini ortaya çıkarır ve insanın kendi kaderini bilemiyor olmasını özgür iradenin gerçekleşmesi olarak görür (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 45).

Ona göre baba, oğul ve kutsal ruh üçlüsü arasında hiyerarşik sıralama bulunmamaktadır. Oğul, baba sayesinde var olurken; kutsal ruh hem baba hem de oğul sayesinde var

olmaktadır. Bu kutsal üçlü birliğin her bir üyesi birbirinden farklı olsa da kutsal üçlü birlik tüm eylemlerini birlikte bir bütün olarak gerçekleştirmektedir. Ona göre hakikat insanın içindedir ve Tanrı hakikatin ta kendisidir. İnsanın kendisini anlamaya çalışması felsefedir. Felsefenin ve aklın görevi, vahiy temeli üzerine kurulmuş olan inançların aydınlatılmasıdır. "Anlamak için inanıyorum" anlayışıyla felsefeyi dine tabi kılmış ve Hristiyan öğretisini temellendirebilmek için Yeni Platoncu felsefeden yararlanmıştır (Augustinus, 2022).

Thomas Aquinas

Metafizik; epistemoloji, politika ve ruhun ölümsüzlüğü hakkındaki görüşleriyle skolastik felsefeye katkılar sağlamış dominikan bir rahiptir. Hristiyan teolojisine yapmış olduğu katkılardan dolayı kilise doktoru sayılır. Kilise doktoru olmasının yanında hem bir filozof hem de bir teologdur. Ona göre her şeyin yaratıcısı ve her şeyi varlıkta tutan Tanrı'dır. Tanrı ile yaratılmışların doğası birbirinden tamamen farklıdır. Tanrı aktif bir güçtür ve ilk hareket ettiricidir. İnsan, Tanrı'yı anlama kapasitesine sahip değildir ancak onun var olduğunu ve her şeyin sebebinin o olduğunu bilir (Aquinas, 2022). "İnanayım diye biliyorum" yargısıyla akıl ve inanç arasında uyum olmasına rağmen bu iki alanı birbirinden ayırmıştır. Çünkü akıl, felsefe ile inanç ise teoloji ile ilgilidir. İnancın Tanrı'yı, aklın ise Tanrı'nın yarattıklarını bilmekle ilgili olduğunu düşünmüş ve akıl ile inancı farklı alanlar olarak görmüştür. Tanrı kanıtlamalarında Tanrı'nın özü ile değil kozmolojik Tanrı kanıtlaması ile onun yapıp ettiklerinden hareketle kanıtlamaya gitmiştir. Hristiyan felsefesinde Tanrı'nın varlığını kozmolojik olarak kanıtlayan Thomas Aquinas, her şeyin bir nedeninin olduğunu açıklamıştır. Bu nedenler silsilesinin en baştaki nedene kadar dayandırıldığını ve bu ilk nedenin de Tanrı olduğunu savunmuştur (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 45). Ayrıca Thomas Aquinas, Antik Çağ düşünürleri gibi fiziki dünyanın sürekli değiştiği görüşüne katılmaktadır. Ancak o, sürekli değişen bu nesnelerde durağan bir yapının olduğunu, bunun da nesnelerin bilinebilmesi için gerekli olan töz olduğunu savunur. İman ile aklı, teoloji ile felsefeyi ve Hristiyan dünya görüşü ile çağın gereklerine uygun olan yeni görüşlerin sentezini yapmıştır. Bu sentezi yaparken Aristoteles felsefesini takip etmiştir (Aquinas, 2022).

İslam felsefesi

İslam felsefesi, M.S. 7-12. yüzyıllar arasında farklı milletlerin bir arada bulunduğu, İslam dininin kabul edilip yaşandığı bir coğrafyada ortaya çıkmış ve yine bu coğrafyada yayılmıştır (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 48). Orta Çağ Dönemi'nde bilim ve felsefe

dinin etkisi altında kalmış ve bu eksende gelişme göstermiştir. Aristoteles mantığının İslam alimlerince şerh edilmesi ve geliştirilmesi, felsefe ve bilimin yayılmasını hızlandırmıştır (Küçük, 2015). Bu dönemde yapılan çeviriler yardımıyla Antik Yunan felsefesi, doğu ve batı arasındaki coğrafya ile tanışmıştır (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 51). Herhangi bir dinin yayılması ve başka dinlere karşı rasyonel bir şekilde savunulabilmesi için İslam dininin öne sürmüş olduğu dogma ve önermelerin akılcı bir şekilde yorumlanması felsefe aracılığıyla mümkün olmuştur (Çüçen, 2000, s. 100). İslam düşünürleri yaşadıkları dönemde Hristiyan düşünürleri etkilemiştir. Bu etkileşimle birlikte Orta Çağ skolastiği İslam düşüncesinden ilham almıştır. Bilim ve felsefenin Batı'da yeniden doğuşu İslam'ın tesiri ile olmuştur (Bayraktar, 2001, s. 106-113).

Farabi

Aristoteles mantığı üzerine yorumlamalar yapması ve Yunan felsefesini farklı kültürlere aktarabilmesinden dolayı kendisine üstad ya da muallim-i sani(ikinci öğretmen) unvanı verilir (Cevizci, 2010, s. 387). Fârâbî, erdemli bir hayatın yaşanabilmesi için ahlaki açıdan ideal olan devlete ihtiyaç duyulduğunu ileri sürer. İnsanlar, devleti kendi aralarında bir düzen oluşturmak amacıyla kurmuşlardır. Kurmuş oldukları bu düzen yoluyla ihtiyaçlarını gidermişlerdir (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 49). Ona göre insanın amacı aklını etkin kullanmak ve aklını bu yönde geliştirerek evrenin amacını anlamaktır. İnsan aklını etkin kullanarak felsefi tefekküre ulaşmaktadır. Felsefi tefekküre ulaşan insan, sadece mutluluğa değil ölümsüzlüğe de erişir. Ulaşamayanlar ise yok olup gider (Cevizci, 2010). Felsefi tefekküre insan ancak ahlaki açıdan ideal bir devlette ulaşabilir. Kurulan bu ideal devlet, adaleti sağlamak ve adaletin devamlı işlemesiyle görevlidir. İnsanların mutlu olabilmesi için bu adalet mekanizmasının işlemesi gerekmektedir. Adaleti en nihayetinde sağlayacak olan da güçlü bir bağ ile örgütlenmiş devlettir. Kurulan bu ideal devlette Farabi, insanların mutlu olacağına inanmaktadır. Devleti yöneten kişinin bilgili, uzman, sorunları çözebilen ve aynı zamanda zeki bir yönetici olması gerektiği görüşündedir (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 53).

Gazali

Meşşai düşüncesine karşı çıkışlarıyla tanınan Gazali, imancı felsefenin kurucusu olması yanında yaşadığı dönem itibariyle dönemin ünlü kelamcılarından da biridir (Ülken, 2015, s. 131). Felsefe ve kelam konusundaki görüşleriyle Nizamülk'ün dikkatini çeken Gazali'ye Nizamiye medresesinin idaresi verilmiş ve baş müderris olarak burada öğrenci

yetiştirmiştir (Özden, 2017, s. 128). Gazali'ye göre din-felsefe sorunu, iman ile aklın sorunudur. Çünkü din temelini vahiyden alırken, felsefe akıl üzerine şekillenir. Dayanak noktaları birbirinden farklı olan iki problemin bir arada olup olamayacağı Gazali'nin filozoflara yönelik eleştiri yapmasına sebep olmuştur. Tehafüt-ül Felasife adlı eserinde birçok filozofa eleştirilerde bulunmuş, onların Allah'ı inkâr ettiğini ve birbirleriyle çelişkiye düştüğünü ifade etmiştir. Bu ve buna benzer konuları Filozofların Tutarsızlığı adlı eserinde yirmi mesele halinde ele almıştır (Ülken, 2015, s. 133). Gazali tüm filozofları yirmi mesele üzerinde eleştirmiş fakat üç mesele hakkında ısrarcı olmuştur. Bunlar, Allah'ın küllileri bilip cüzileri bilmediği düşüncesi, alemin kadimliği meselesi ve öldükten sonra ruh ile bedenin yeniden birleşmesi meselesidir (Boer, 1903, çev. 2001). Gazali dünyanın yaratılış probleminde ebediyen Tanrı'dan gelen bir dünya görüşünü ve ilk neden olarak öz varoluşa dönüştürdüğü Aristotelesçi anlayışı reddeder. Ona göre Tanrı bu evrenin üzerindedir. İbn-i Sina, Tanrı'nın yarattığı her şeyin Tanrı gibi sonsuz olduğu olduğunu söylerken bundan dünyanın sonsuz olduğunu çıkarmıştır ancak Gazali bu düşünceye eleştiri getirmiştir. Tanrı bu dünyadan bağımsız, bu dünyaya aşkın, zaman dışı ve biriciktir. Kutsal bilim probleminde ise yine İbn-i Sina'ya yüklenmiş ve onun hayal gördüğünü iddia etmiştir. Ona göre madde yaratılmamış olduğundan düşünülebilir değildir. Öz ve madde, insan aklının ürünüdür. Sadece tekiller gerçeğin ölçüsü olamazlar. Bütün var olan bilimlerin bilen öznenin birliği içinde bilinen objelerin çoğulluğunu İbn-i Sina fark etmemiştir. Diriliş probleminde ise filozoflar ölümsüzlük veya geri dönüşü sadece ruh için kabul ederler oysa Gazali ölenlerin yeniden bir bedene bürüneceğini ve onlar için yeni bir doğuş olacağını savunur. Diriliş problemi daha sonra İbn-i Rüşd tarafından yeniden ortaya atılmış ve çözümünü ontolojik olarak Molla Sadrettin Sirazi'yle bulmuştur (Russ, 1997, çev. 2020).

Düşünce sistemini şüphecilik üzerine kuran Gazali hakikatin bilgisine tüm şüphelerden arınarak nasıl ulaşabileceğimizi sorgulamıştır. Duyuların bilgisini gözlemleyen Gazali, duyuların yanıltıcı olduğunu söyler. Akılla elde edilen bilgilerin de bizi yanıltabileceğini düşünür. Duyu verileri ve akıl bizi yanıltıyorsa hiç şüphe barındırmayan hakikatin bilgisine nasıl ulaşılır? sorusunun cevabı için tasavvuf, kelam ve felsefe alanında incelemeler yapmıştır. Bu anlamda akla dayanan verilerin bizi hakikate ulaştıramayacağı gerekçesi ile matematik, felsefe, doğa bilimleri ve mantık gibi akla dayanan tüm disiplinleri eleştirmiştir (Ülken, 2015, s. 132). Gazali için bilgi felsefesi önemlidir çünkü bilgi felsefesinde hakikatin bilgisi yatmaktadır. Ona göre hakikatin bilgisine yalnızca ahlak aracılığıyla

ulaşılır. Birey, dünya işlerinden uzak durup kendi nefsani arzularından temizlenirse iç huzura kavuşur ve hakikatin bilgisine ulaşır. İnsanın kalp gözü açılır ve insan akılla ulaşamayacağı hakikatin bilgisine sezgileri ile ulaşır (Ülken, 2015, s. 139). Kısacası, Gazali Tehafüt'te İslam düşünce yapısıyla çelişen üç mesele üzerinde durup bunlara çeşitli açılardan eleştiri getirilmiştir.

İbni Rüşd

Endülüslü (İspanyalı) bir filozof olan İbn Rüşd, Muvahhidler Hanedanlığı Dönemi'nde yaşamış Ḳāḍi'l-ḳuḍât yapmış bir zattır. Hatta bundan dolayı bazı kaynaklarda "kadı cübbesi içindeki filozof'' diye anıldığı olmuştur. O zamanın veziri ve düşünürü olan İbn Tufeyl'in dikkatini çekmiş, saraya davet edilmiştir. İbn Rüşd'ün o dönemdeki konumunu anlamak için Muvahhidler Hanedanlarından kısaca şöyle bahsetmekte fayda vardır: Kendinden önce gelen Murattıblar Hanedanlığına nazaran felsefe ve bilime meraklı bir hanedanlıktır. Dönemin hükümdarı Ebu Yusuf Yakup'un felsefe sempozyumları vardır ve bu görevi de İbn Tufeyl yönetmektedir. Ebu Yakup Yusuf, İbn Tufeyl'den Aristoteles'in külliyatının tercümesini istemesi üzerine hükümdara İbn Rüşd övülmüş ve bu görevi üstlenmiştir. İbn Rüşd Aristoteles külliyatı telifi üç türlüdür: Küçük telifler (cevami), orta telifler (şerh ve telhis) ve büyük teliflerdir (tefsir). İbn Rüşd'ün teliflerinden biri de "Ma Bağde Tabii Aristoteles'' eseridir (Kaya, 2017, s. 367-374). İbn Rüşd'ün bir diğer özelliği ise tesirinin tamamen Avrupa'ya olmasıdır. Doğu İslam'ında etkisi az olan İbn Rüşd'e, İbn Teymiyye az da olsa değinmiştir (Çağrıcı, 1995, s. 120).

İbn Rüşd'ün en önemli eseri ise Tehâfütü't-Tehâfüt'tür. Gazali'nin Tehâfütü'l-felâsife'ye reddiye amacıyla kaleme alınmıştır ve tutarsızlığın tutarsızlığı anlamına gelir. İbn Rüşd sadece Gazali'ye değil aynı zamanda İslam dünyasındaki İbni Sina'ya da reddiyede bulunmuştur. İbni Sina'yı Aristoteles'i tam olarak anlamadığıyla itham etmiştir (Kaya, 2017, s. 33-39). İbn Rüşd'e göre felsefenin otoritesi Aristoteles'tir. Gazali, Tehafüt-ül Felasife (Filozofların Tutarsızlığı)'de filozofları dinsizlikle suçlamış ve felsefenin yok edilmesi için uğraşmıştır. Felsefenin rasyonalist savunmasını yapan İbn Rüşd'e göre felsefenin yok edilmesi kolay değildir. Ona göre akılcı teorinin yok edilmesi mümkün olmadığından felsefe gerçeğin tek yolunu oluşturur ve bu onun Gazali'ye vermiş olduğu cevaptır. Tehafüt-ül Felasife'ye karşı Tehafüt-ül Tehafüt (Tutarsızlığın Tutarsızlığı ya da Çöküşün Çöküşü) adlı eseri yazmıştır fakat bu sadece felsefeyi savunma değildir, Endülüslü birçok düşünürün ulaştığı canlı rasyonalizmdir. Akıl ve inanç uzlaşmasının

mümkün olup olmadığı İbni Rüşd ve Gazali için bir soru işareti olmuştur (Russ, 1997, çev. 2020).

İbni Rüşd hiyerarşik toplum teorisiyle din ve felsefeyi bağdaştırır. Ona göre felsefe ve din çelişkili değildir. Yalnızca eğitimli ailelerin felsefeyi anlayabileceklerini ve geride kalanların Kur'an öğretilerini harfiyen kabul etmeleri gerektiğini düşünür. Ona göre Kur'an'ın doğru olduğu kabul edilse de Kur'an ancak şiirsel bir hakikattir. Bu hakikatin yorumlanması gerekmektedir. Bu bağlamda felsefe ve din çelişkili değildir. Ancak İbni Rüşd eğitimli insanların da felsefi açıklamalar yapabilmek için dini zorunlulukları olduğunu belirtir. Felsefi mantıkla hareket edildiğinde ne zaman kuranın yanlışlığı gösterilse o zaman metnin yeniden yorumlanması gerektiğini yani Aristotelesçi felsefe ile gösterilen bilimsel teorinin konması gerektiğini söyler. Ona göre ölülerin dirilmesi olayı Aristotelesçi bir evrene dâhil etmek zordur. O bireysel ölümsüzlüğü kabul etmemiz gerektiğini ve bunu kabul etmeyenlerin cezalandırması gerektiğini düşünür ve onları dinsizlikle suçlar. Sıkı bir Aristoteles yorumcusu olan İbni Rüşd, Aristoteles'in ruh üzerine adlı eserinde insanların tek tek ölümsüz ruhları olmadığını yazdığını ileri sürer. Onun yorumuna göre Aristoteles'in savunduğu düşünce orta zekâdır ve insanlar ancak ortak zekâ ile ölümsüz olabilmiştir. Bu durumda İbni Rüşd ölümsüz olan insanların keşfedebilecek çok hakikatleri olduğunu ancak bireysel olarak yaşayan insanların bir gün ölüp yok olacağını söyler (Buckingham ve diğerleri, t.y., çev. 2011).

2.1.4.3. Yeni Çağ'da İslam dünyası ve Avrupa'da felsefe (15-17. yüzyıl)

<u>İslam dünyasında felsefe</u>

İslam felsefesinin sistematik bir hale gelmesinde özellikle 12. yüzyılda yapılan çeviri faaliyetlerinin etkisi vardır. Bu dönemde Antik Yunan eserleri ve Mısır ve Hint felsefelerinden yapılan çeviriler İslam felsefesi üzerinde etkili olmuştur. Bu dönemde çevirisi yapılan eserler İslam coğrafyasında yorumlanmış ve tartışmalara açık hale getirilerek yeni özgün düşünceler oluşturulmuştur. Yapılan bu çalışmalar Bağdat ve Tunus gibi yerleri önemli kültür ve bilim merkezleri haline getirmiştir. Bu dönemde astronomi, tıp ve felsefe dalında gelişmeler kaydedilmiştir. Emevi ve Abbasi halifelerinin İslam dinini yaymak için geniş bir coğrafyaya hâkim olmaları da bilim ve felsefenin bu coğrafyalarda gelişmesine zemin hazırlamıştır (Çeviri Faaliyetleri, 2017). Aralarında Müslümanların da

bulunduğu mütercim grup, Hristiyan ve Yahudilerle birlikte kimya, mantık, tıp, astronomi ve felsefe gibi alanlardan çeviriler yapmıştır. Bu dönemde Aristoteles'in Metafizik, İbn-i Sina'nın El Kanun Fi't Tıp gibi eserleri de çevrilen eserler arasındadır. Bu dönemde Kur'an da tercüme edilmiştir. 16 ve 17. yüzyılın sonlarına kadar çeviri faaliyetleri devam etmiştir. Batı, İslam felsefesi ve çeviri kitaplarla tanışmadan önce Antik Yunan'ın kutsal öğretilerini almış ve diğerleriyle ilgilenmemiştir. Batı ve İslam kültürünün etkileşimi Rönesans'ın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Koluaçık ve diğerleri, 2109, s. 66).

Avrupa'da felsefe

Rönesans

Özellikle bilgi alanında köklü değişikliklerin olması, bilginin yeniden sorgulanmaya başlaması ve bu alandaki hızlı değişimler 15-17. yüzyıl dönemine denk gelmiş ve tüm bu değişiklikler Batı ekseninde gerçekleşmiştir. Bu dönemde bilim, sanat, ekonomi ve dinde köklü değişiklikler olmuş ve bu değişiklikler toplumsal ve kültürel alandaki değişimleri tetiklemiştir. Bu dönemde ilk defa ulus bilinci oluşmuştur. Rönesans, insanların akıl ve bilgi olarak dönüşümler yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde sosyal yaşamda da yeni oluşumlar meydana gelmiştir. Bu dönemin karakteristik yapısını oluşturan akıl, giderek inançtan bağımsızlaşmıştır (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 69). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde, Rönesans, XV. yüzyılda İtalya'dan başlayarak diğer Avrupa ülkelerinde yayılmaya devam eden mimari ve bilimin gelişmesi, deneysel düşüncenin etkin olarak yayılması ve hümanizmin etkisiyle ortaya çıkan bilim ve sanat akımıdır (TDK sözlüğü, 2008, s. 457) diye tanımlanır. Bu dönem felsefesini açığa kavuşturabilmek için özellikle öne çıkan hümanizm kavramına değinmek gerekir:

Hümanizm

Hümanizm, insanı Antik Yunan felsefesine geri götüren ve MS 2-MS 15. yüzyıl olarak adlandırılan Hristiyan ve İslam felsefelerinin dogmatik etkisinden uzaklaştıran bir düşünüşün sonucudur. Bu bir felsefe değil bir yönelimin adıdır ve insanı özneleştiren, değerli kılan bir çaba içerir. İnsan ve evrenin yeniden tanımlanması ve yorumlanması söz konusudur. Hümanizm insanın merkeze alındığı ve aklın her yönüyle ön plana çıktığı bir bakış açısıdır (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 70). Öte yandan hümanizm; insan soyunun özel olarak yaratıldığını, insanların Tanrı'nın suretinden pay aldıklarını ve bundan dolayı varlık cetvelinde en üst konumda bulunduğunu ifade eder. İnsan dışında var olan her şeyin, varlık cetvelinin en üstünde bulunan insana hizmet etmesi gerektiğini ortaya atar (Cevizci,

1999, s. 941). İnsanı ve insanın özünü, onun bu dünyadaki yerini arayan çalışmalar bütünüdür. Modern insanın yeni yaşam görüşünü ve duygusunu dile getirir. Hümanizm, insanı, kendi kişiliğini arayan, sahip olduğunu fark ettiği ya da benliğinde gizli olan tüm cevherleri açığa çıkarmak için uğraşan bir birey haline getirmiştir (Gökberk, 1993, s. 180). Hümanizm düşüncesinde skolastik düşünce tarzı reddedilmiştir. Özellikle kilisenin otorite olarak görülmesine karşı çıkılmıştır. Bazı hümanist düşünürlere göre kilisenin otoritesi ve uygulamaları insanları asıl olan inançtan uzaklaştırmıştır. Bu düşünceler, reform düşüncelerine de temel oluşturmuştur (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 71).

Reform

TDK Sözlüğünde reform kelimesi, iyileştirmek için yapılan değişiklik, düzeltme (TDK Sözlüğü, 2008, s. 413) anlamına gelir. Terim anlamıyla reform ise, Avrupa'yı etkisi altına alan ve etkinliğini 15-17. yüzyıllar arasında da devam ettiren Katolik kilisesine karşı yapılmış dinsel yenilenme hareketidir (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 73).

Avrupa'da eğitim ve bilimin gelişmesine kaynaklık eden reform, Martin Luther öncülüğünde başlamıştır. Üniversite de ilahiyat okutan Luther, öğrencilerinin desteğini alarak Hristiyanlıkta uygulanan birtakım uygulamalara ve kilise liderinin otoritesine karşı çıkmıştır. Reformun yayılması; kilise mensuplarının yolsuzlukları ile halkı maddi ve manevi olarak sömürmeleri, Rönesans hareketi ile milletin uyanması etkili olmuştur. İncil'in herkes tarafından rahatlıkla okunup anlaşılmasını isteyen reformcular eğitime özel önem vermiş ve o dönemde okuryazar oranında artış gözlemlenmiştir. Luther aynı zamanda devlete itaat etmenin toplumu refaha kavuşturacağını bunun da ancak eğitimle mümkün olabileceğini savunmuştur (Akyüz, 2018, s. 70-71).

Martin Luther'i ve reform hareketini eleştiren Nietzsche'ye göre, Avrupa Rönesans ile Hristiyanlık dışında yaşamaya başlamışken Luther'in kiliseyi yeniden kurması, Avrupa'yı dünyevileşmeye götürmüş ve Avrupa, Rönesans'tan olmuştur (Nietzsche, 1895, çev. 1995).

İnsanın gerek kendi zihin dünyasında gerekse iç âleminde yeniden doğuşu ifade eden reformasyon, yeni doğan bir varoluş duygusunun çıktılarından birisidir. Rönesans da Orta Çağ'ın sahip olduğu zihniyete, reform da ise Orta Çağ kilisesine ve skolastik düşünceye karşı bir tepki vardır. Bu dönemde Katolik kilisesinin yıkılıp yerine yeni bir kilisenin kurulması söz konusu olmuştur (Gökberk, 2000, s. 177- 178).

2.1.4.4. Yakın Çağ'da İslam dünyası ve Avrupa'da felsefe (18-19. yüzyıl)

İslam dünyasında felsefe

Batı kaynakları, Rönesans'ın ortaya çıkış sebebini Beyt el Hikme'de yürütülen sistemli çeviri faaliyetleri olarak görmekte ve bu çeviri etkinliklerinde İslam alimlerinin eserlerinin de bulunduğunu göstermektedir. Beyt el Hikme'de yapılan çeviriler sadece Eski Yunan çevirilerle sınırlı kalmamış Hint ve İran kültürüne ait olan eserlerinde çevirisi yapılarak Arap kültürüne kazandırılmıştır. Özellikle Farabi'nin Hristiyanlığa olan etkisi Akinolu Thomas da kendini gösterir. Farabi'ye göre Tanrı mutlak faildir ve ilk sebeptir, pasif akıl her şeyi akledebilir. Akinolu Thomas' a göre ise Tanrı mutlak fail olmalıdır ve insan aklı her şeyi akledebilir (İlmi ve metodolojik Araştırmalar Merkezi, 2022). Buradan hareketle gerek yapılan çeviriler gerekse de filozofların düşüncelerinin örnek alınması Batı Hristiyan dünyasını etkilemiştir denilebilir.

Rönesans, Orta Çağ'ın Tanrı odaklı olan skolastik düşüncesine karşı çıkışı, matbaanın icat edilmesiyle birlikte halkın okuryazar oranının artmasını dolayısıyla her türlü bilgiye daha rahat ulaşmasını, edebiyata ve sanata önem veren zümrelerin oluşmasını ifade etmektedir. Bu dönemde Hristiyan teolojisine kaynaklık eden Aristotelesçilik ve Batlamyus sistemi gibi sistemlerin önemini kaybetmesi, Eski Yunan'daki çoğulcu düşüncenin yeniden meydana çıkmasına sebep olmuştur. Bu dönemde İslam dünyasında bilim ve felsefe çalışmaları yoğunlaşmış ve hümanist bakış açısı ortaya çıkmıştır. Ancak Batılı anlamda İslam dünyasında yeniden doğuş söz konusu olmamıştır. Çünkü bu dönemde yapılan çeviriler Batı Rönesans'ına benzer bir hümanizme yol açmamış, çevirilerin ürünü İşrakilik, Tasavvuf ve Meşşailik olarak kendini göstermiştir. Bu bakımdan Rönesans Batı'da aydınlanmaya yol açarken İslam dünyası Orta Çağ skolastik düşüncesine doğru kaymıştır (Aydın, 2011).

İslam düşünürlerinin katkılarına bakıldığında ise 11. yüzyılın sonundan itibaren İslam düşünürleri Batı dünyasına etki etmeye başlamıştır. Farabi, İbn Rüşd ve İbn Bacce'nin Aristoteles üzerine yaptıkları yorumlamalar Batı'ya yapılan çevirilerden biridir. Çevirilerin yoğunlaştığı yıllar Batı'nın Rönesans'a geçtiği yıllara işaret etmektedir. Gerek astronomi de gerekse de fizikte yapılan çeviriler Batı dünyasındaki bilim insanlarına katkı sağlamıştır. Yine bu dönemde modern tıp gelişene kadar İbn Sina ve Ebû Bekr Zekeriyyâ er-Râzî'nin yapıtları da tıbba kaynaklık etmiştir. Eski Yunan'ın Mısır ve

Mezopotamya'dan edindikleri deneyim ve bilgileri İslam dünyasına aktardıkları gibi, İslam dünyası da Eski Yunan deneyim ve bilgilerini Batı'ya sunmuştur (Aydın, 2011). Buradan hareketle Avrupa'nın bilgi ve buluşlar için Müslümanlardan yararlandığını ve maddi-manevi birikimlerine İslam dünyasının etki ettiğini söyleyebiliriz.

Avrupa'da felsefe

Batı'da gerek bireysel gerekse toplumsal olarak yeniden doğuşun yaşandığı dönem olan 18-19. yüzyıl felsefesi ile birlikte varlıklar dünyasında zihinsel dönüşümler yaşanmaya başlar. Aydınlanma, bir şeyi netleştirmek için onun üzerinde düşünmek olduğu kadar aklı, bağnaz düşüncelerin gölgesinden kurtarmak olarak da tanımlanır. Bu dönemde akıl ön plana çıkmış ve toplum bu akıl ışığında yönlendirilmeye başlanmıştır. Bu dönemde insanın aklı ile bütün sorunların üstesinden gelebileceği ve toplumsal olarak sonsuz barışa ulaşabileceği düşüncesi hâkimdir (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 85). Bu çağ, Akıl Çağı olarak da isimlendirilir ve akıl bu çağın en önemli göstergesidir (Gökberk, 1993, s. 438)

Rene Descartes

Descartes, Yeni Çağ felsefesinin başlatıcısı olarak anılır. Çünkü Descartes kendi felsefesinde Yeni Çağ kültürünün ilk bağlantısını ortaya koyar. Bundan sonra gelecek olan yüzyılda felsefe ve öteki bilgi kolları bu bağlantıyı çıkış noktası olarak alır. 17. yüzyıl felsefesi bir Descartesçılık olarak anılır. Descartes, kendisinden şüphe edilmeyecek o apaçık bilgiyi nerede bulmalı? sorusu üzerine sistemini geliştirir. Bu yüzden işe şüphe ile başlar. Bu şüphe, matematikte bulunan kesin bilgi kadar apaçık olmalı ve doğruya ulaşana kadar ileri götürülmelidir. Bu yüzden doğruluğundan emin olana kadar bütün bilgiler elekten geçirilmelidir (Gökberk, 2000). Ancak buradaki şüphe Septiklerin şüphesi gibi doğru bilgininin imkânsızlığını savunan bir şüphe değildir. Descartes' de ki şüphe bir yöntem şüphesidir, doğru ilgiye ulaşana kadar izlenecek olan yoldur. Descartes şüpheyi doğru bilgiye ulaşmada araç olarak görür ve şüpheyi şu yöntemle kullanır: Bizler çevremizde çeşitli nesne ve insanlar görürüz, bunları biz duyularımızla bilebiliriz. Ancak duyularımız ara sıra da olsa bizleri yanıltır. Ara sıra aldatınca daima aldatmış olabileceği ihtimali neden düşünülmesin? Peki ya çevremizde gördüğümüz bu nesneler dünyası bir duyu yanılsamasından ibaret ise? Nihayet kendimizin de varlığından şüphe duymaya başlarız. Rüyamızda birçok şey yaparız, oraya buraya gideriz ancak uyandığımızda kendimizi yatağımızda buluruz. O halde şu an içinde bulunduğum zaman diliminde bir rüya görmediğim ve hatta bütün hayatımın bir rüyadan ibaret olmadığının güvencesini

bana kim verebilir? Doğru'nun son ve mutlak ölçüsü Tanrı olarak görülebilir. Peki ya Tanrı da bizi aldatmaktan zevk duyan bir ruh ise? Böylelikle şüphenin sınırlarını aşmıştır. Peki ya belleğimiz de bizi yanıltıyorsa? İşte Descartes bu noktada Tanrı'nın ve matematiksel bilgilerin varoluşundan şüphe duyup şüphesinde son sınıra varınca aradığı kesin bilgiyi karşısında bulur: Şüphe edilemeyecek tek bilgi artık benim de şüphe ettiğimi bilişimdir. Şüphe ederek şüphenin var olduğundan, kesinlikle şüphe eden bir ben'in olduğundan emin olabilirim. Bundan sonra doğrudan doğruya bir bilinç ve bir bilgi vardır. Bu apaçık bir olgudur. Düşünürken ben, düşündüğümün apaçık farkındayımdır. Descartes böylelikle ünlü önermesine ulaşmaktadır: Cogito ergo sum-Düşünüyorum, o halde varım-dır. Ulaşılan bu önerme uzun ve çetrefilli bir şüphe yolunun sonunda ulaşmış olduğu doğrudur (Gökberk, 1993, s. 248-264).

Jean- Jacques Rousseau

Rousseau, aydınlanma düşüncesinin bir ürünüdür. Siyaset felsefesi ile ilgilenmiş ve doğal durumdaki insanlık fikrini, insanların gerçekte uygar toplumda nasıl yaşadıklarıyla karşılaştırmıştır. Hobbes'in aksine o, uygar durumdaki insanı daha az iyiliksever bulmuştur. İnsanlar doğal durumda iken daha merhametli, masum ve mutludur. Bu masumiyet durumu uygarlıkla birlikte bozulmaya başlar ve insanlar ahlaki bozulmalara ve sefalete sürüklenirler. Bu süreç ona göre mülk edinmeyle ve insanların kendi alanlarına çekilmesiyle başlar. İnsanlar toplu yaşamaya başladıkları süre içinde doğal hukuk gerçekleşir ve toplu yaşam sürmenin getirmiş olduğu zorunlulukla yasalar oluşmaya başlar. Bu yasalar zenginlerin fakirler üzerinde dayatma yapmak için elde ettiği güçtür. İnsanlar doğal durumdan uygarlık durumuna geçince sadece masumiyetlerini değil, özgürlüklerini de kaybetmiştir (Buckingham ve diğerleri, t.y., çev. 2011). Yazmış olduğu Toplum Sözleşmesi adlı yapıtta insanların özgür doğduğundan ancak her yerde zincire vurulmuş bir şekilde yaşadığından söz eder. Ona göre, insanlar devletin koymuş olduğu yasalara uyarken bir yandan da özgür yaşamanın bir yolunu bulmalıdır. Oysa toplumun koyduğu kurallar ile özgürlük birbirleriyle çatışır. Çatışma için Roussea'nun çözümü, genel irade fikridir. Genel irade, herkes için iyi olan bir şeydir. O, özgürlük ve itaat düşüncelerinin birleştirilebileceğine inanır. İnsanlar genel irade ile aynı çizgide olan yasalara itaat etmek zorundadır. Bir yasaya itaat etmenin gerekliliğini anlayamayan bireyler özgür olmaya zorlanmalıdır. Yapacağı doğru davranışı sergileyemeyen bir kişi, uyum sağlamaya zorlanmak koşuluyla özgür hale getirilebilir. Bireysel seçimler değil, genel iradeye uygun olan seçimler ön planda olmalıdır (Warburton, 1962, çev. 2011).

Immanuel Kant

Aydınlanma felsefesi içinde yer alan Kant, kendinden önceki düşünceleri kurmuş olduğu felsefi sisteminde sentezleyerek kendinden sonra gelişecek olan felsefe geleneğine de kaynaklık etmiştir. Salt Aklın Kritiği adlı eseri ile hem kendi felsefesinin temelini kurmuş hem de felsefe tarihinde çeşitli gelişmelere kaynak olacak fikirler öne sürmüştür (Gökberk, 1993, s. 380). Kant'a göre aydınlanma insanın kendi başına düşünebilmesi, kendi aklını kullanabilme cesareti gösterebilmesidir (Kant, t.y., çev. 2007). Kant, insanın kendi suçu olan, aklını kendi başına kullanamayışına ve aklına kılavuzluk edemeyişine işaret eder. İnsanlara kendi aklını kullanma cesaretini göstermesini ve böylelikle insanların ergin olmayış durumundan çıkmasını söyler (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 88).

Sahip olunan pratik akıl, insan ilişkilerini ve nasıl davranılmasını gerektiğini belirler. Teorik akıl, nedensellikle ilgili zorunlu ve tümel yargılar oluştururken; pratik akıl, edimlerle ilgili genel geçer yargılar ortaya koyar. Bu iki akıl, tüm durumlarda geçerli olan ahlaki ilkelerin evrenselliğini konu alır. Ona göre ahlaki eylemin evrensel yasaları vardır (Cevizci, 2008). Kant'ın bu evrensel ahlak yasasını; özgür bir birey olarak her zaman kendine amaçlar koyan ve bağımsız olarak bunları gerçekleştirebilme yetisine sahip olan insanlık gerçekleştirilebilir. Ahlak, özgür olan bireylerin sorumluluğunda olan bir yetidir. Özgür olan insanlar ancak hem kendinin yönlendirebileceği bireysel bir ilke hem de başkalarının da isteyebileceği genel bir ilke oluşturur. Bu durumda insan, kendi hür iradesiyle kendisine yasalar koyar (Özaydın, 2011).

Fransız İhtilali

Fransız ihtilali 15. yüzyılda yaşanmaya başlayan olayların ardından etkisinin 18-19. yüzyılda da devam etmesiyle ortaya çıkan felsefenin bir sonucudur. İhtilalin en başta görünen sebebi olarak kralın zengin bir şekilde hayat sürerken halkın fakirlik içinde olmasıdır. Bu ihtilalin ortaya çıkmasının ardında yatan sebepler arasında ise okuryazar oranın artması ve halkın bilinçlenmesi, medyanın ve bağımsız yayın organlarının desteklenmesiyle toplumda değişim yaşanması ve bu ihtilali destekleyen aydınlar ve onların felsefi görüşlerinin toplumda etkili olması vardır. Sosyal hayatta yaşanan adaletsizlikler ve eşitsizlikler, aydınlanmanın getirmiş olduğu özgürlük düşüncesinin etkisiyle birlikte halk krala karşı bir başkaldırı ve ayaklanma başlatmıştır. İhtilal, Fransa'da Cumhuriyet yönetim biçiminin kurulmasıyla sonuçlanmıştır (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 97). Fransız İhtilali, batıda olan gelişmeler içinde, İslam dünyası üzerinde etkide bulunan

bir fikir hareketidir. Fransız İnkılabı, birçok milleti etkilediği gibi Müslüman dünyasını da etkilemiştir. Osmanlı aydınları Fransız İnkılabının getirmiş olduğu ve inkılabın temelinde yer alan milliyetçilik, bağımsızlık ve insan hakları gibi kavramları irdelemişlerdir (Lewis, 1961, çev. 2015). 1789 yılında yayınlanan İnsan ve Yurttaş Bildirgesinin temel paradigması insanların doğuştan hür ve eşit olduğudur. Bu bildirge insanların doğuştan temel haklara sahip olduğunu, bu hakların devredilemez haklar olduğunu açıklar (Öktem, 1990, s. 271).

Aydınlanma, özgürlüğün sağlanmasını amaçlayan bir düşünce sistemi olmasının yanında insanların temel hak ve özgürlüklerini göz önünde bulundursa da aydın despotizmini merkeze alan bir anlayış olarak algılanmıştır. Bu aydınlar, Fransa' da toplumu yenilemeyi hedeflerken bir yandan da toplumu devrimin ve Avrupa savaşlarının ortasına atmışlardır. Aynı durum İngiltere'deki Sanayi Devrimi için de geçerli olmuştur (Destain, t.y., çev. 2010).

Sanayi Devrimi

Endülüs Emevîleri Dönemi'nde sosyal, ekonomik, bilim, sanat ve kültür alanındaki hızlı değişimler yeni bir döneme girildiğini işaret etmiştir. Fikirler yayılmaya başlaması matbaanın icadı ile olmuş ve okuryazar oranında artışlar görülmüştür. Barutun ateşli silahlarda kullanılması ve pusulanın bulunması ardından reform ve Rönesans'ı getirmiştir. Bu dönemde İngiltere'de kömürün sağlamış olduğu enerji, buhar gücü üretiminde kullanılmış, giderek artan ham madde ihtiyacı sömürgecilik hareketlerinin başlatıcısı olmuştur. Bu dönemde makinelerin kullanılması ve seri üretime geçilmesi insan gücüne olan ihtiyacı azaltmıştır. Sanayi alanında ortaya çıkan gelişmeler dünyayı etkisi altına almakla beraber insanların yaşantısında da köklü bir dönüşümün başlatıcısı olmuştur (Hergül, 2020).

Sanayi Devrimi ve Fransız İhtilalini dünyayı değiştiren devrimler olarak niteleyen Hobsbawm' a göre sanayi devriminin ortaya çıkan ilk sonucu birkaç Batılı yönetim ve Büyük Britanya'nın yer küresel bir hükümranlık kurması olmuştur. Buhar makineleri, silahlar ve yeni küresel fikirler karşısında imparatorluklar dönüşmeye başlamış ve devrimlerden Müslüman devletler olumsuz etkilenmişlerdir (Hobsbawm, 1961, çev. 2022).

2.1.4.5. 20. yüzyıldan günümüze felsefe

Bu felsefe 18-19. yüzyıl felsefesinde yaşanan tartışmalar ve günümüze uzanan toplumsal olaylara yönelik dönem filozofları tarafından tartışılan felsefi problemlerden beslenerek ortaya çıkmıştır (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 106). 20. yüzyıl felsefesinin temelinde özne ve özneye dair zihin problemleri, akla ve bilime yönelik eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşımlar, dile ve dili kullanan öznelere dönük tartışmalar yatmaktadır (Alkayış, 2020). Bu dönemde dünya savaşları yaşanmış, yaşanan politik ve ekonomik çöküşler insanlarda umutsuzluğa yol açarak onların bireyselleşmelerine neden olmuştur. Bu da insanlardaki değer anlayışlarında değişmelere yol açmıştır (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 108).

20. yüzyılda felsefe, somut dünyada var olan varlıkların ortaya çıkardığı çokluğun gerisinde saklı olan birliği, kargaşanın sakladığı düzeni görebilmekle, görünenlerin arkasındaki gerçekliği araştırmakla ilgili düşünce sorunlarıyla ilgilenen bir faaliyet olarak görülmüştür (Warburton, 1962, çev. 2011).

18. ve 19. yüzyıl felsefi tartışmalarından sonra ortaya çıkan 20. yüzyıl felsefesi pozitivizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluk felsefesinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu dönemde felsefi görüşlerde değişmeler başlamış ve yeni felsefi akımlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan felsefi akımlar ışığında felsefi problemlere farklı açıklamalar getirilmiş, felsefe alanında uzmanlaşılmış ve felsefi problemlerin çözümü için yeni yöntemler geliştirilmiştir. Bu dönem felsefesi; fenomenoloji, diyalektik materyalizm ve değişim sorunu, gerçeklik- görünüş sorunu, hermeneutik ve yorum sorunu, yeni ontoloji ve varlık sorunu, varoluş- öz sorunu, mantıkçı pozitivizm ve metafizik, bilgi sorunu gibi sorunları çözümlemeye çalışmış ve bir eğitim felsefesi olan yeniden yapılandırmacılık gündeme gelmiştir (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 113). 20. yüzyıl felsefesini daha da anlaşılır kılmak için ortaya çıkmış ana akımlardan bazılarına aşağıda değinilmiştir:

<u>Pozitivizm</u>

19. ve 20. yüzyılda toplumlar özgür, demokratik ve bilgi toplumu olma yolunda evrilmişlerdir. Bu dönemde bir bilim felsefesi olarak ortaya çıkan pozitivizm, sadece doğa bilimleri alanındaki problemlere değil, bilimin sosyal boyutuna ve toplumun problemlerine çözüm aramıştır. Bu oluşum bilim açısından indirgemeci ve yararcı bir yaklaşımı merkeze almıştır (Özden, 2005, s. 58). Pozitivizm; aydınlanma, reform ve Rönesans hareketleri ile bilimci düşünmenin, kaynağını modern bilimden alarak kurumsallaşan bir öğretidir

(Özlem, 2013, s. 8). Comte için pozitivizmin dayandığı temel nokta, bireyin bilimsel veriler yoluyla elde ettiği ve nesnelerle kurduğu ilişkide bulduğu olgular olmuştur. Bu düşünceye göre hakikate, yalnızca görünen dünyadaki şeylerin sunduğu bilgilerle ulaşılabilir. Olgulara ait olan bilgilere yalnızca deney yoluyla ulaşılabilir. Bundan dolayı deney yoluyla elde edilmemiş olan bilgiler metafizik kabul edilmiş, doğruluğu deneyle ispatlanamayan bilgiler kabul edilmemiştir (Korlaelçi, 2021, s. 4).

Materyalizm

Latince materia kelimesinden türeyen materyalizm, maddecilik (özdekçilik) anlamı taşımaktadır. Bu anlamda madde; zaman ve mekânda fiziksel olarak yer kaplayan, bir hacmi, kütlesi, dinginliği ve dönüşümü olan şey olarak tanımlanmıştır (Koç, 2009, s.77). Bu görüşe göre var olan her şey maddeden meydana gelmiş, metafiziksel bir dünya reddedilmiş ve tabiatı kontrol eden bir Tanrı'nın varlığı kabul görmemiştir. Materyalizm, dünyada olup biten her şeyin yalnızca somut gerçeklerle açıklanabileceğini, varlığın yalnızca fiziki bir nitelik taşıdığını ve tinsel bir tözünün olmadığını savunmuştur. Materyalizmde de tıpkı Darwinizm'de olduğu gibi varlıkların bir yaratma ile değil tesadüfi bir şekilde var olduklarına inanılmıştır. Bu görüş kâinatın oluşum sebebini maddeye, canlınınkini kendi kendine var olmaya, canlı çeşitliliğini evrime ve var olan bütün yüksek duyguları içgüdüye bağlamıştır (Çığman, 1976, s. 365).

Materyalist düşüncenin öncüsü kabul edilen Karl Marx ve Engels'e göre diyalektik materyalizm, evrenin yeniden düzenlenmesini mümkün gören, bunu canlı bir organizasyondan ziyade insanın zihninde evrimleşerek gelişen fikirler sistemine benzeten ve bu gelişmeyi tez, antitez ve sentez olarak açıklayan maddeci anlayıştır (Bolay, 1981, s. 173). Marx ve Engels bu tanımları yaparken Hegel'i, diyalektiğin temel özelliklerini öne çıkaran filozof diye adlandırırlar. Marx ve Engels diyalektiği Hegel'in kurmuş olduğu diyalektikten farklıdır. Marx kendi diyalektiği için Hegel diyalektiğinden sadece temelde farklı olmadığını aksine tam zıttı bir diyalektik geliştirdiğini ifade eder. Hegel'e göre ide adını alan düşünme biçimi gerçeğin yaratıcısıdır ve gerçek, idenin görünen kısmıdır. Marx'a göre düşünme süreci, insan zihnine yansıyan maddeden başka bir şey değildir (Stalin, 1938, çev.2009).

John Dewey ve Türk eğitim sistemine katkıları

John Dewey, ABD' de de yetişmiş olan toplumbilimci ve eğitim filozoflarından biridir. Felsefi görüşlerinde büyük çoğunlukla Hegel'den etkilenir ve Hegel'de ki diyalektik

yöntemi- tez, antitez ve sentez- çalışmalarında kullanır. Eski eğitimle yeni eğitimi kıyaslar ve yeni eğitimde var olan eksik yönleri ortaya koyar. Yeni eğitimi değerlendirmelerinde kullanır ve ortaya koymuş olduğu sonucun bir nihai son olmadığını ifade eder (Bilgiç, 2016). Bir Amerikan felsefesi olarak da bilinen pragmatizmden etkilenir ve pragmatizmin gelişmesine katkıda bulunur. Pragmatizm, kökenine bakıldığında pratik olandan türemiş; işe ve davranışa dönük, pratikte uygulanması amaçlanan düşüncenin felsefi yönelimidir. John Dewey, pragmatizmden etkilenen temsilcilerin düşüncelerini sentezleyerek pragmatizmi, mantıksal ve ahlaki bir analiz teorisi olarak geliştirir (Dewey, 2022).

Benimsemiş olduğu eğitim felsefesinde deneyim, demokrasi, disiplin ve problem çözme gibi kavramları ön plana çıkarır. Demokrasinin sağlanabilmesi için eğitimin şart olduğunu, bilim ve eğitiminin yan yana gelerek toplumların demokratikleşmesine önayak olacağını belirtir. Bu nedenle farklı ülkelere yapmış olduğu ziyaretlerde öğretmenler, aydınlar ve eğitimcilerin görüşlerine başvurarak kendi eğitim sistemlerini yapılandırmalarını önerir (Dewey, 2022).

Atatürk, Dewey'i kendi eğitim görüşleriyle paralellik gösterdiği ve eğitim sistemine katkısının büyük olacağını düşündüğü için Türkiye'ye davet eder. John Dewey gibi Atatürk de eğitimin pratik yönüne vurgu yaparak ilk ve ortaöğretim kurumlarında çocuklara, insanlığın ve medeniyetin gerektirdiği ilim ve tekniğin verilmesi gerektiğini savunur. Onlara göre çocukların, bu kurumlardan mezun olduktan sonra aç kalmaya mahkûm olmadıklarından emin olmaları gerekmektedir (Akyüz, 1997, s. 295).

John Dewey, Türkiye'ye misafir olur ve eğitim sistemini bilimsel yöntemlere uygun olarak yeniden programlamak istediğini belirtir. Sonrasında eğitim ile ilgili incelemelerini içerir iki rapor sunar. Mektebin kalbi muallimdir, diyerek öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi gerektiğini ve onların mesleki koşullarının iyileştirilmesinin önemli olduğunu söyler (Dewey, 2022). Raporlar sonucunda önerdiği eğitim sistemine göre, her birey kendini çeşitli deneyimler yaşadıktan sonra tanımalı ve kendine özgü bir düşünce sistemi geliştirmelidir. Buna göre insanların düşünceleri deneyimlerini, yaşamış oldukları deneyimleri ise düşünceleri biçimlendirir. Dewey bu görüşleri doğrultusunda oluşturmacı eğitim anlayışının temellerini atar. Bu anlayışa göre deneyim esastır ve her birey bilgiyi kendi anlama kabiliyetine göre kendi oluşturmalı ve yapılandırmalıdır. Elde edilen bilginin amacı, problem çözme kabiliyetini harekete geçirmektir. Bu raporlar sonucunda alınan karara göre köy enstitüleri açılır ve çağdaş eğitim anlayışı olan ilerlemeci eğitim felsefesi

programlarda yerini alır (Öztürk, 2008). İlerlemeci eğitim felsefesinin ana teması kısaca aşağıda bahsedilmiştir

İlerlemecilik eğitim felsefesi akımı

İlerlemecilik, ABD toplumunu karakterize eden, o toplumun içinde bulunduğu sosyal ve politik reform hareketinin bir parçası olan ve kökenini faydacı felsefeden alan bir eğitim felsefesidir. Daimici felsefeye karşı olarak doğmuştur. İlerlemeciler, bilginin sürekli olarak ezberletilmesine, otoriter öğretiye, eğitimde disipline edebilmek için ceza verilmesine, ders kitaplarının dışına çıkılmayıp sadece onun gösterdiği yolla bilgi sunulmasına ve değişen dünyayı dikkate almayan materyallere karşıdır. Bu felsefeye göre öğrencinin nasıl düşündüğü önemli bir sorundur. Sürekli değişen dünyada bilginin de güncellendiğini, öğretmenin bilgiyi aktardığı, öğrencinin alıp yeniden verdiği bir süreç olmadığını vurgulamışlardır. Bu şekilde bir öğrenmenin işlevsiz olduğunu savunan Dewey ve diğer ilerlemeciler için öğrenme disiplinler arası olmalı ve öğretmen öğrencisini sorun çözmeye ve bilimsel projelere yönlendirmelidir. Bu görüşe göre okul, öz disiplini ve iş birliğini sağlamalı ve toplum kültürünü oluşturmalıdır. Okullar bilimsel yöntem ve problem çözme gibi demokratik yaşam becerilerinin öğretildiği, öğrenci etkinlik ve deneyimlerinin ortaya çıkarıldığı kurumlardır (Erdem, 2020, s. 25-27).

Yeniden yapılandırmacılık eğitim felsefesi akımı

Aydınlanma dönemi sonrası geleneksel eğitim anlayışları yerini yavaş yavaş yeniden yapılandırmacılığa bırakır. Hızla değişen ve gelişen toplumun, bu gelişme ve değişmeye ayak uydurabilmesi için sürekli olarak yenilenmesi gerektiği anlayışıyla ortaya çıkan yeniden yapılandırmacılık, somut olduğu kadar soyut unsurlarında bu değişimle beraber yenilenmesi gerektiğini vurgular. Buna göre eğitimin amacı, toplumun yeniden düzenlenmesini sağlamaktır. Kültürün maddi unsurlarının somut, manevi unsurlarının soyut olması, bu iki unsurun eş zamanlı gelişmemesi ve değişme hızlarının farklı olması çağın gereksinimlerinin karşılanamamasını ve kültürel çatışmayı beraberinde getirir. Yeniden yapılandırmacılık ise eskimiş ve gereksinimlere cevap vermeyen unsurların değişmesi gerektiğini ve yeniden inşasını vurgular (Manav, 2020, s. 126).

Yeniden yapılandırmacılık, ABD'de ilerlemeci eğitim hareketinin içinde yer alan bir eğitim felsefesidir. O dönemde ABD' de kriz olur ve eğitim programlarının sosyal-ekonomik- politik eğilime uygun olarak güncellenmesi ve reformize edilmesi gündeme gelir. Öğretmenler ve öğrenciler değişimin birer aktörleri olarak görülür ve toplumlar

değiştikçe eğitim programlarının da aynı şekilde değişip topluma hizmet etmesi gerektiği vurgulanır. Eğitim reformu kavramının oluşmasına öncülük eden yeniden yapılandırmacılara göre eleştirme, soru sorma, düşünme kapasitesine sahip olan öğrenci, demokrasinin koruyucusu ve ana kaynağıdır. Sistemin diğer ayağı olan öğretmenler ise öğrencilerinin kendilerine ve başkalarına olan sorumluluğunu bilmelerini sağlayarak eleştirel düşünüp sorgulayabilecekleri alanları düzenlerler. Bireyden hız alan bu sistem, bir özne felsefesidir. Buna göre birey kendi amaçlarını belirleyebilen, toplumda ve dünyada olan olaylara karşı duyarlı, soru sorabilen, esnek düşünme kabiliyetine sahip olandır. Bu kabiliyeti ile disiplinler arası çalışarak ve iş birliği yaparak sorunlar çözebilen birey, bugünün gereksinim duyduğu yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir özne durumundadır (Erdem, 2020, s. 33-35). Özne konumunda olan birey pasif değil, aktiftir. Çünkü bilgiyi işleyen, kendi gerçekliğine göre yapılandıran ve anlamlandıran bireyin kendisidir (Özcan, 2014, s. 311-312).

Bir eğitim felsefesi olan yeniden yapılandırmacılığın oluşup gelişebilmesi için demokratik düşünceye sahip olan topluma ihtiyaç vardır. Demokratik bir toplumda eğitim, eskiyen değerleri yenileri ile değiştirebilecek ve bu değerleri dönüştürebilecek güce sahiptir. Dewey'e göre okul, alışkanlıkların gelişebilmesi için açık ve sistematik araştırmalara açık olan, deneyim ve tecrübelerin uyum ve estetikle desteklendiği yeniden yapılandırılma ortamıdır. Okulda işlenen dersler geleceğe yönelik, içeriğin ise her an güncellenebilecek bir karaktere sahip olması gerekmektedir (Bakır, 2011, s. 53).

Dewey'in ilerlemeci felsefeye dair görüşleri yeniden yapılandırmacılık için de geçerlidir. Her iki eğitim felsefesinde de deneyimin okullar için önemli olduğundan söz etmiştir. Tek tek bireylerden başlanarak toplumunun yeniden inşasının eğitimle mümkün olabileceğini savunmuştur (Manav, 2020, s. 127).

Varoluşçuluk (Egzistansiyalizm)

Varoluşçu filozoflara göre 20. yüzyıl insanlık için ilerleme ve gelişmeyi beraberinde getirmesinin yanı sıra savaşları, yıkımları, umutsuzluk ve tükenmişlikleri beraberinde getirmiştir. Bu da insanın bir birey olarak benliğini bulmasını zorlaştırmıştır. Özellikle 2. Dünya Savaşı'nda yaşanan olaylar modern dünyaya yönelik olan güveni olumsuz etkilerken varoluşçu felsefeye olan ilgiyi artırmıştır. Varoluşçu felsefenin temellerini atan S. Kierkegaard'a göre temel sorun bilmek değil var oluşun kendisidir. İnsan bu dönemde kendi benliğinin arayışına girmiştir (Koluaçık ve diğerleri, 2019, s. 116).

Sartre' ye göre var olan her nesnenin bir özü bulunmaktadır. Varoluş, bu dünyada aktif olarak var olmaktır. Öz ise sürekli nitelikler topluluğudur (Sartre,1944, çev. 1964).

Varoluşçuluğa göre varlık özden önce gelir. Varoluş özden önce geldiği için insan sonradan kendi özünü gerçekleştirir. Kendi özünü gerçekleştiren insan, idealizmdeki ruhsal ve özdeksel niteliği bulunmayan varoluşu reddeder, birey olmadığı müddetçe hiçbir şeyin olmadığını savunur. Böylece hiçlik düşüncesi de önemli bir doktrin haline gelir. Varoluşçuluk; bunalım, hiçliğe sürüklenen insan, bir başkaldırı, özgürlük ve umutsuzluk felsefesidir (Alkayış, 2020).

Varoluşçu felsefeye göre eğitimin en temel amacı, öğrencinin özgün benliğini geliştirmektir. Birey bu sayede kendi benliğinin farkında olmakta ve kendi kendisinin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Varoluş felsefesi öğrencinin kendisini anlamasına yardımcı olur. Bu sayede his ve duyguları uyanmakta ve kendini gerçekleştirmeye yardımcı olmaktadır. Öğrencinin ölüme karşı doğru tutumlar sergilemesi ve trajik olayların nasıl üstesinden gelinebileceği konusunda da doğru adımlar atmasını sağlamak da bu eğitime dâhildir. Varoluşçulukta esas olan seçimlerdir. Seçimler mükemmel olmadığı gibi sonuçlarında tahmin edilmesi zordur. Öğretmen öğrencisine doğru seçimler yapabilmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Çünkü bütün seçimler kişinin kendi sorumluluğundadır (Manav, 2020, s. 79-80).

2.1.5. Felsefe ve eğitim ilişkisi

Eğitim, bütün toplumlar için önemlidir. Toplumlarda yaşamını idame ettiren insanlar, karşılarına çıkan sorunları çözebilmek, yaşadıkları çağa ayak uydurabilmek için gelişmelere açık olmakta ve uyum sağlamaktadır. Eğitim ile felsefe ilişkisinin temeli çok eskiye dayanmaktadır. Felsefe ile birlikte sistemli hale gelen eğitim, felsefe ile iç içe geçmiştir. Felsefe ve eğitimin amaçlarının birbirinden ayrı düşünülmesi zordur. Eğitim ve felsefenin bireye sağladığı katkı en başta düşünme eylemidir. Birey felsefe ve eğitim sayesinde kendini, çevresini ve dünyayı anlamaya çalışmakta ve bunlar aracılığıyla eleştirel bakış açısına sahip olmaktadır (Afacan, 2012, s. 6). Felsefe ve eğitim kendi içlerinde farklı görevleri üstlenmektedir. İster toplumsal ister bireysel olsun ulaşılmak istenen insan modeli felsefi düşünceler ışığında belirlenirken, belirlenen bu modeller

eğitim aracılığıyla insanlara aktarılmakta ve hedefe ulaşmanın yolları çizilmektedir. Bu da felsefe-eğitim ilişkisini ortaya çıkaran bir durumdur (Gökçe, 2000, s. 61-86).

Felsefe ve eğitim ilişkisinde öncelikle hedeflere yer verilmektedir. Hedef davranışlarda içerik, eğitim ve sınama durumları temele alınan felsefenin ölçütlerine uyuyorsa iç tutarlılık vardır. İnsan hem eğitimin hem de felsefenin konusudur bu nedenle insana nasıl bakıldığı tüm eğitim sistemini etkilemektedir. Hedef üstüne yeni hedefler eklenirken felsefe işe koşulmakta ve yeni eklenecek olan hedefler, ilgili felsefelerin dayandığı mantık ile kullanılmaktadır. Eğitim sistemi kurulurken sistemin, işlemler bölümünün temel ögesi olan öğretmenler, hizmetliler ve yöneticilerin felsefeleri ile sistemin felsefesi birbiriyle uyumlu olmaktadır. Yönetici, öğretmen ve hizmetlinin uyum içinde olması sistemin verimli işlemesi için önemlidir. Eğitim sistemleri ekonomik, toplumsal ve politik sistemlerle uyumlu olarak ilerlemekte, sistemin istediği insanı yetiştirmektedir. Eğitim sistemleri ortaya koymuş oldukları programların uygulanması için felsefeden yararlanmaktadır. Bu nedenle hedef davranışın gerçekleşmesinde ve sınama durumları içinde akıl yürütmelerin birbirini desteklemeleri gerekmektedir. Temele alınan eğitim sisteminin işleyip işlemediğinin kontrolü de felsefe ile sağlanmaktadır. Bütün bilimler iç içedir ve eğitim de disiplinler arası bir bilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer disiplinlerle bütünlük sağlama görevini felsefe yapabilmektedir. Eğitim ile felsefenin birbirine olan katkısı çift yönlüdür (Güçlü, 2018, s. 44).

Eğitimin amacı, insanların gizli veya açık olan yeteneklerinin keşfedilip geliştirilmesi ve insanlara yeni kabiliyetler kazandırmayı sağlama olarak öne çıkmaktadır. Eğitimde birey ve bireyin gelişiminin sağlanması ana problem olarak görülmektedir. Felsefenin de inceleme konusu insan ve insanla ilgili olan şeyler olduğu görülmektedir. Bu da eğitim ve felsefenin ayrılmaz bir bütünlük içinde olduğunu göstermektedir (Seven, 2004).

Gelişmeye açık potansiyele sahip olarak dünyaya gelen her insan, içine doğmuş olduğu toplumun var olan kültürünü alır, özümser sonrasında özümsediği bu kültürle büyür, gelişir ve eğitilir (Şişman, 2001, s. 43). Eğitim insanın içinde geliştirilmeye hazır bulunan potansiyeli, eğitilmeye olan yatkınlığını büyüme ve olgunlaşma evreleri boyunca uyararak olumlu yönde destekler (Ergün, 2014, s. 2).

Kant'a göre insanların eğitimden anladıkları şey bir çocuğa ahlaki eğitim verilmesi ve onun bütün yaşamsal bakımı ile ilgilenilmesidir ki eğitime ve eğitilmeye muhtaç olan tek varlık insandır. Çünkü insan bebeklik evresinde bakılmaya ve beslenmeye, onunla

ilgilenilmeye muhtaçtır. Büyüdükçe ahlaki bir terbiye almaya ve talebeliğe doğru bir geçiş yaşamaktadır. Ahlaki terbiye ancak felsefenin ışığında verilebilmektedir (Kant, t.y., çev. 2007).

Kant'a göre insan ancak eğitimle insan olabilmekte; eğitim sayesinde olduğu şey olabilmektedir. Bazı edinimler insanlara eğitimle verildiğinden ve o edinimler eğitim sayesinde geliştirildiğinden insanda saklı olan cevherleri ortaya çıkartmak yine eğitimin görevi olmaktadır. Bu yüzden eğitimin hep yenilenmesi ve düzeltilmesi gerekmektedir. İnsan doğasının mükemmelliği eğitimde saklıdır ve eğitim yoluyla ortaya çıkarılmaktadır (Kant, t.y., çev. 2018).

Şişman (2001)' a göre ise eğitim; toplumu kontrol altında tutarak bireyin istendik davranışlar kazanmasını ve sosyalleşmesini sağlar. Sorgulayıcı ve yenilikçi olan birey, farklı kültürlerle tanışarak kendi kültürünü zenginleştirir ve kültürün aktarıcısı olarak görülür. Eğitim; bireyi, toplumsal dinamik ve hızlı değişimlere karşı her an hazırlıklı olan, değerlerini benimseyen, ahlaki ve akademik olarak kendini geliştiren kısacası toplumun arzu ettiği profil olarak yetiştirilmesini sağlar. Eğitimin bu amacı insan üzerinde hem toplumsal hem de bireysel işlevini ortaya koymaktadır. Eğitimin bireysel yönü; bireyin kendine has değerleri, otantik kişiliği, bireyde saklı olan yeteneklerin ortaya çıkması için ortam hazırlaması ile ilgili; toplumsal yönü ise bireyin toplumsallaşması, hâlihazırda var olan değerle kültürü koruması, bu kültür ve değerlerin ilerlemesi için katkıda bulunması ile ilgilidir ve bunu gerçekleştirmek için de felsefe gerekmektedir (Keskin, 2020, s. 49).

2.1.6. Din ve felsefe ilişkisi

Hz. Âdem ve Hz. Havva cennette yaşarken şeytan onlara yaklaşarak, cennettekilerin ölümlü olduğunu, kendilerine yasaklanan meyveden yerlerse ölümsüzlüğe kavuşacaklarını söyleyerek yasak olan meyvenin yenmesini sağlar ve onların cennetten kovulmalarına neden olur. Hz. Âdem ve Hz. Havva'nın ölüm ve ölümsüzlüğü cennette iken düşünmeye başlaması, din ile felsefenin insanın yaratılışı itibariyle ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Onlar ölümsüzlüğü düşünürken bir bilinmeyene merak duymakta ve gizemli olanı anlamaya çalışmaktadırlar. Bu da felsefeyle dinin birlikte doğduğunu ve bunların bir bütün olduğunu göstermektedir (Sarıkçıoğlu, 2008).

Thales'le başlayan Antik Yunan felsefesi ve din ilişkisi çift yönlüdür. Bir yandan aklı ele alan felsefe, din ile çatışmaya girmekte bir yandan felsefenin bazı yönleri dinden doğmaktadır. Eski Yunan da din; mitoloji ile karışık, hurafeler ile dolu olan her türlü metafizik ile iç içedir. Yunan filozofları dinle alay etmeye, Tanrı'ya insan sıfatları atfetmeye başlamaktadır. Filozofların alaycı tavır sergilemeleri, akıl ve zekâyı inanca karşı yüceltmeleri felsefe ve dini birbirinden ayırmaktadır (Yıldırım, 2014). Yunan filozofları, Tanrı'yı us olarak düşünmekte ve âlemi kaostan kozmoza geçirdiğini savunmaktadırlar. Onların vahye dayanan dinlerde olduğu gibi Tanrı'nın tekliği, evrene aşkınlığı ve âlemi yaratması düşünceleri yoktur (Arslan, 2019, s. 260).

Antik Yunan'da ortaya çıkan felsefi düşünce dini ögeler ve mitolojik düşüncelerin sorgulanmasıyla başlar. Felsefe, dinden ve mitolojiden ayrışarak kendi varlığını ortaya koysa da Orta Çağ'a gelindiğinde yine Hristiyanlık ve kilisenin etkisi altına girer ve dini inançların temellendirilmesi görevini üstlenir (Çüçen, 2000, s. 58-59).

Din-felsefe problemi Orta Çağ'da Hristiyan ve Müslüman dünyasını etkileyen önemli problemlerden biridir (Arslan, 2019, s. 259) Bu problem vahye dayanan din ile akla dayanan felsefenin, yani iman ile aklın bir arada uyum içinde olup olamayacaklarını içeren problemdir. Bu iki dünyada paylaşılan ortak şeyler vardır. Müslümanlık ve Hristiyanlık, her ikisi de vahye dayanmaktadır. Diğer bir benzerlik ise bu iki dinin belli dönemlerde Yunan felsefesiyle karşılaşmış olmalarıdır. Orta Çağ'da kilise, dini kendine göre yorumlamakta, buradan aldığı güçle bireyler ve toplum üzerinde baskıcı bir yönetim kurmaktadır. İnsanların hayatının her alanında etkili olan kilisenin onay vermediği hiçbir bilgi ve düşünce kabul görmemektedir (Çüçen, 2000, s. 61-63).

Yunan felsefesi Müslüman düşünürlere ulaştığında kimi felsefeyi kabul etmiş kimi reddetmiştir. Felsefe ile dini uzlaştırma yolunda Kindi ve Farabi önemli adımlar atmıştır. Onların ilgilendiği en temel mesele Tanrı'nın varlığını ispatlamaya çalışmaktır. Farabi'ye göre Tanrı kendi özüyle bütün başka şeylerden farklıdır, ondan başka bir şey için olan varlığın olması mümkün değildir (Farabi, 1895, çev. 2015). Akılla dinin uzlaşabileceği görüşlerinin tersine din ve felsefenin uzlaşamayacağını savunan görüşler de ortaya çıkmıştır. Felsefe ve dinin uzlaşamayacağını savunan Gazali, Tehafütü'l-Felasife adlı kitabı telif etmiş ve felsefeyle ilgili iyi düşünceleri olan insanların yanlış düşündüğünü ve felsefenin çelişkili yönleri bulunduğunu açıklamıştır. Ona yöneltilen bütün felsefi sorulara cevap vermiş ve çelişkileri açıklamaya çalışmış ve en sonunda bilginin akıl yoluyla değil de sezgi, vahiy ve kalp gözü yoluyla elde edildiği görüşüne varmıştır. Ona göre bilgilerin

en mükemmeli ve en yücesi sezgi ile ulaşılan bilgidir. Bunların dil veya felsefe yoluyla düşünülmesi gerekmez, asıl gereken kalp ve vicdanla bu bilgilerin kabul edilmesidir. Din, felsefeden uzaktır ve felsefeyi reddeder (Yıldırım,2014). Felsefe ile din arasındaki bağlantıdan tartışmalar ortaya çıkaran Gazali bu iki alanla ilgili nasıl tartışma yapılacağını, neyin irdelenmesi gerektiğini, din ve felsefenin öğretileri aracılığıyla nasıl tartışma yapılacağını göstermiştir (Sarıkçıoğlu, 2008).

Aydınlanma dönemi ile birlikte daha önceden din üzerine kurulmuş olan görüşler yerini yeni akılcı değerlere ve evrensel görüşlere bırakmıştır. İnsan bu dönemde kendine has bir dünya görüşü oluşturma eğilimine girmiştir. Bundan dolayı insanın her türlü baskıdan ve dış etkenden kendini soyutlaması ve kendine özgü değerler oluşturabilmek için olumsuz düşüncelerden uzak kalması gerekmektedir. Bundan sonra insanın yeri Tanrı ve din karşısında yeniden konumlandırılmıştır (Aydın, 2010).

Aydınlanma filozoflarına göre insanlara boş inançlar aşılayan, papazlara sınırsız yetki veren, onların hırslarına ve bencilliklerine fırsat veren Roma Katolik Kilisesidir. Onun bu kadar etkili olmasının temelinde metafizik ögeler barındırması ile iman ve vahyi aklın üstüne çıkaran din bulunmaktadır (Cevizci, 2008).

2.1.7. İslam ve felsefe ilişkisi

Kur'an, insana ahlaklı olmak ve aklını kullanmak gibi temel iki mesuliyet yükler. Hz. Âdem'in yeryüzüne insanların halifesi olarak tayin edilmesi, onun akıllı bir varlık olması ile ilgili olmaktadır. Kur'an'da birçok yerde aklı kullanmaya işaret edilmekte, araştırma, kavrama, akıl yürütebilme ve karşılaştırma yapma ile ilgili farklı kavramlar ile de insanın bu konudaki sorumluluğuna dikkat çekilmektedir (Bolay, 2017, s. 238).

İslam filozoflarının birçoğu din ve felsefe arasındaki uyumsuzluğu gidermeye uğraşmakta, düşünce sistemlerinde nübüvvete ve meâda özel önem atfetmektedir (Bolay, 2017). Din ve felsefe ilişkisine dair İbn Rüşd her ikisinin de kardeş olduğunu, özleri ve cevherleri itibariyle birbirlerine yakın olduğunu ifade etmekte, teoloji ve felsefeyi uzlaştırmaya çalışmaktadır (Rüşd, t.y., çev.2019).

Vahiy ve aklın aynı çizgide ilerlediğini düşünen Kindî, misyonu sadece doğru bilgiyi araştırmak olan felsefeyi küfür sayanların aslında dinle hiç ilgisi olmayan sapkın kişiler

olduğunu düşünmektedir (Çapku, 2017). Kindî'ye göre felsefe, insani sanatların en değerlisidir. Ona göre felsefe, insanlara ölümü önemsemeyi öğretmekte ve ölüm ötesine hazırlık yaptırmaktadır (Kindi, t.y., çev.2021).

2.1.8. Türk tarihinde felsefe

Eski Türklerin düşünsel yaşamı diğer uluslarla benzerlik göstermekte ve dinle başlamaktadır (Hançerlioğlu, 1970). Yazılı Türk felsefe tarihinin Uygurlarla başladığı bilinmektedir (Ölmez, 2004). Çin kaynaklarından elde edilen bilgilere göre 570'li yıllarda Nirvana Sutra isimli kitap Türkçe 'ye çevrilmiş ve Budist Türklerin kullanımına sunulmuştur (Aldırmaz, 2017). Türklerin yerleşik yaşama geçişi ve kalıcı eserler bırakmaya başlaması Uygurlar zamanında olmuştur. Bu dönemde Buda öğretileri üzerinden ilk felsefi eserler verilmeye başlanmışsa da Budistlerin en çok üzerinde durduğu konu din olmuştur (Uygur Metinleri, 2022). Türkler çevresindeki kültürlerden etkilenerek farklı dinlerden etkilenmiş ve bu dinlerin güdümünde eserler vermişlerdir. Budizm, Manihaizm ve Hristiyanlık gibi dinleri benimsemişler ve seçtikleri bu dinlerin etkisiyle felsefi metin yazmışlardır. Yazılan ilk felsefi yazmalar Altun Yaruk, Sekiz Yükmek, Irk Bitig'tir (Bıçak, 2013, s. 31).

Türk felsefesinin İslam sonrası ilk eseri Yusuf Has Hacib' in yazmış olduğu Kutadgu Bilig'dir. Yusuf Has Hacib Türk felsefesine katkı sağlayan önemli kişilerdendir (Poroy, 2011). Kutadgu Bilig de ele alınan başlıca konular din, felsefe, aile düzeni, spor, görgü kuralları, edebiyat vb. konuları barındıran bir siyasetname kitabi değil geniş çerçeveli bir düşünsel eser olarak da bilinmektedir. Edebiyat tarihinin ilk siyasetnamesi olma özelliği taşıyan bu eser, ideal insandan ve devletin nasıl yönetilmesi gerektiğinden söz eder (Aldırmaz, 2017).

Kaşgarlı Mahmud' un yazdığı Divan-ü Lügat-it-Türk, Türkçenin bilinen en eski sözlüğü olması yönüyle önem taşımaktadır. Arapça-Türkçe sözlük olması yanında o dönemde yaşamış insanların yaşamlarıyla ilgilemesi ve maddi- manevi kültürün taşıyıcısı olması yönüyle de bir başvuru kaynağıdır (Aydemir, 2016).

Hoca Ahmet Yesevi'nin yazdığı Divan-ı Hikmet adlı eser Türklere İslam'ı kolaylaştırarak İslam inancını benimsemelerini sağlamıştır. Hoca Ahmet Yesevi, Yesevilik tarikatı kurmuş

ve burada İslam dinini yeni kabul etmiş Türklere dinin irfan yönünü anlatmıştır (Divan-ı Hikmet, 2017). Bu yapıt ortaya çıktıktan sonra İslamiyet göçebe Türkler arasında yayılmaya başlamış ve Anadolu tasavvufunun temelini oluşturmuştur. Bundan sonra gelen Hacı Bayram Veli, Hacı Bektaşi Veli, Yunus Emre gibi tasavvuf ehilleri bu kaynaktan beslenmiştir (Divan-ı Hikmet, 2008).

Anadolu Selçukluları ve Beylikler Dönemi'nde ise felsefi düşünce açısından Nasrettin Hoca, Ahi Evran, Yunus Emre ve Mevlâna gibi öne çıkan düşünürler yetişmiştir. İslam felsefesi olarak da bilinen tasavvufta önemli yeri olan Mevlâna da bu dönemde yaşamış bir tasavvuftur ve Sultan-ül ulema olarak tanınmıştır. Mevlana'ya göre felsefe yalnızca akla dayanarak yapılırsa hem sakat hem de eksikliklerle dolu olur. Tasavvuf bakışına göre insan, varlığın hem amacı hem de sonudur. O mutlak varlıktan güç âlemine, oradan doğa alemine ve sonunda maddeye geçiş yapmıştır. Mevlâna'nın felsefesi bir ahlak sistemi, bir hayat düzenidir. İlmi, hikmeti, bilgiyi, hayata karşı duruşu, tavrı, davranışları ile sadece bir tasavvuf değil insanlık için bir onur abidesidir. Ona göre bilgi bir amaç değil, araçtır. Mevleviliğe göre tasavvufun amacı insanın kendisine gelmesini sağlamak, niçin yaratıldığının ayırdına varmak ve en nihayetinde kendisini bulmasını sağlamaktır. Ve insan kendisini bulabilmek için doğasına ve fıtratına ters düşmemelidir. Mutlak doğruya erişmenin temel yolu cezbe ve aşktır (Mevlâna Felsefesi, 2019).

13. yüzyıl da yaşamış bir diğer Türk düşünürü ve ozanı Hacı Bektaşi Veli'dir. Çocukluğu ve gençliği Horasan da geçen Hacı Bektaş Veli akılcılığa ve bilime inanan bir mutasavvıftır. Anadolu Selçuklu devletinde bölünmelerin başladığı ve tüm düzenin bozulmaya başladığı zamanda Türkler yurtlarından dağılmaya başlamıştır. Anadolu da devam eden bu var olma savaşına bir çözüm yolu bulmak gerekliliği doğmuş ve bu amaçla Hacı Bektaş Veli Anadolu'ya gönderilmiştir. İnsanların gelenek ve göreneklerini özümseyerek açmış olduğu eğitim merkezinde felsefesi yayılmaya başlamıştır. Onun fikri Hacı Bektaş tasavvufu ve felsefesi, Bektaşi Tarikatı olarak adlandırılmıştır. Bu tarikatta yetişen öğrenciler Anadolu'nun dört bir yanına dağılmış ve Bektaşi felsefesini anlatmıştır. Balkanlardaki halkın büyük çoğunluğunun İslamiyet'i kabul etmesinde rol oynamışlardır (Aldırmaz, 2017).

2.1.8.1. Medreselerde felsefe

Türk dünyasında felsefe öğretimi hareketlerinin 9. yüzyıla kadar dayandığı söylenmektedir. Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle beraber medreselerde felsefe konularına yer verilmeye başlanmıştır. Fakat nicelik ve nitelik yönüyle ortaöğretim düzeyinde felsefe derslerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Verilen bu felsefe dersinin, programlı bir öğretimden uzak verildiği bilinmektedir (Dombaycı, 2002, s. 11).

Nizamiye medreseleri kurulmadan önce, küttablar ilk ve ortaöğretimin büyük kısmını, camiler ise ortaöğretimin büyük kısmı ile yükseköğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (Talas, t.y., çev.2000). Tuğrul Bey'in inşa ettirdiği ilk Selçuklu medresesi 1040 yılında Nişabur'da kurulurken, 1067 yılında ise Sultan Alparslan zamanında Bağdat'ta Nizamiye medreseleri kurulmuştur (Akyüz, 2018, s. 42). Nizamiye medreselerinin kurulması ile birlikte eğitim öğretimde birtakım değişiklikler meydana gelmiş, şia görüş ve tezlerine karşı alternatif fikirler üretilmiştir. Nizamiye medreseleri araştırma ve ihtisas kurumları olarak camilerin sorumluluğunda olan yükseköğretim kurumlarını üzerine almıştır. Eğitim sisteminde kalıcı bir değişiklik ve planlamaya gidilmiştir (Talas, t.y., çev.2000).

Nizamiye medreseleri günümüz anlamında yükseköğretim fonksiyonunu karşılamaktadır. Medresede görev yapan hocalar kendi metotlarını kendileri seçmektedirler (Talas, t.y., çev.2000). Müderrislerin öğretecekleri bilgiler ve okutacakları dersler konusunda uzman ve ilmi bağımsızlığa sahip oldukları söylenmektedir (Köymen, 1975).

Düşünce ne olursa olsun medreselerin bu düşünceleri savunması önemli bir konudur. Çünkü ilim insanı her ne olursa olsun yayacağı ve aşılayacağı fikre rağmen kendisini koruyacağından emin olduğu medreseye sığınmaktan çekinmemektedir. Medreseler yalnızca ilim merkezi değil her türlü düşüncenin merkezi durumundadır. Medreseyi koruma altına alan devlet, fikir özgürlüğünü de muhafaza etmektedir. Nizamiye medreseleri kurulan ilk medreseler olmasa da getirmiş oldukları yeniliklerle ilk medrese kabul edilmektedir (Öngül, 2003, s. 70). Bağdat Nizamiye medreselerinde okutulan başlıca dersler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1

Bağdat Nizamiye medreselerinin dersleri

Din ve Hukuk Dersleri	Dil, Edebiyat Dersleri	Felsefe Dersleri	Müspet Bilim Dersleri
Tefsir	Arap Edebiyatı	Mantık	Tıp
Fıkıh	Sarf	Felsefe	Heyet
Kelam	Nahiv		Tabiiyyat

Kur'an Okuma	Edeb	Hesap
Hadis	Hitabet	Hendese
	Fars Edebiyatı	Cerrahi
	Cerh ve Tadil	Nücum
	Tarih	Riyaziye
	Şiir	

(Akyüz,2018, s.44)

Orta Çağ İslam dünyasında öğretim, bilim ve yazı dili Arapçadır. O çağa ait kitapların kenarlarında Türkçe şerhler bulunması yazı dilinde Türkçe kullanıldığını da göstermektedir (Ünver, 1946, s. 328). Daha çok Türklerin katkılarıyla biçimlenen medreseler, temelde fıkıh dersi veren müesseseler olarak açılmış ve geliştirilmiştir (Sayılı, 1985). Medreselerin ilk kurulduğu yıllardan itibaren programlarında felsefe dersleri bulunmaktadır ancak medreselerin hiçbir döneminde felsefi ilimlerin ön planda olmadığı bilinmektedir. Nizamiye medreselerinin programlarında felsefe yer almakla birlikte felsefeye bir süre olumsuz bakılmış ve felsefe programlardan kaldırılarak yerini kelama bırakmıştır (Akyüz, 1989, s. 54). Bağdat Nizamiye medresesi müderrisi Gazali'nin kelamı önemsemeyen, hesap ve hendese gibi matematiksel ilimlerle uğraşmayı men eden, felsefe ve filozofları kafir ilan etmeye (Gazzali, t.y., çev. 1972) varan eleştirileri İslam dünyasında felsefe ve filozofların etkinliğini yitirmesine neden olmuştur (Karlığa, 1981).

1330 yılında İznik'te kurulan ilk medrese Osmanlılara aittir. Bu kurumlar, Selçuklu medreselerinin devamı niteliğindedir. Osmanlı Devleti'nin ilk yıllarından itibaren açmış oldukları medreselerde dini öğretilerle birlikte felsefe de öğretilmiştir. Bütün ilimlerin aracı olarak dil felsefesi ve mantık görülmüş, bu derslerin okutulması zorunlu görülmüştür (Bolay, 2005, s. 37). Fakat Fatih Sultan Mehmet'in tahta çıkmasıyla medreselerde müspet ilim ve felsefenin değer kazandığı dönem başlamıştır. Kimi araştırmacılara göre Fatih Dönemi için Türk Rönesansı Dönemi, Fatih'in kendisi için de Rönesans hükümdarı denildiği bilinmektedir (Kocabaş, 2008).

Fatih Sultan Mehmet Sahnı Seman medreselerindeki ders programlarına fikir münakaşası yapılan kelam ilmini koydurmuştur (Türkiye Diyanet Vakfı, 2021). Gazali ve İbn Rüşd arasında çıkan tartışma hakkında birer eser yazmalarını Ali Tusi ve Hocazadeye emretmiş ve felsefi problemlerin tartışılması için felsefi meclisler kurdurmuştur. Böylelikle İslam felsefesi ve kelam üzerindeki araştırmalara öncülük etmiştir. Doğulu ve batılı birçok bilgin ve sanatçıyı İstanbul'da toplayan Fatih'in üzerinde durduğu prensiplerin daha sonraki

zamanlarda medreselerden kalkması, Osmanlı Devleti'nde felsefi düşüncenin gelişmesini olumsuz yönde etkilemiştir (Bolay, 2005, s. 39).

2.1.8.2. Yenileşme hareketlerinde felsefe

Osmanlı Devleti yüzyıllar boyu pek çok medeniyet ve devleti felsefe, sanat ve bilim alanında etkisi altına almıştır. Ancak 18. yüzyılın başlarından itibaren bu etkisini kaybettiğini fark etmiştir. Türkiye'nin eski ihtişamını yeniden elde etmek ve kaybettiği etkinin önüne geçebilmek için her alanda yenileşmeye başlamıştır. Yenileşmeye başlanması gereken temel dinamiklerden birinin de eğitim olduğuna karar verilmiş ve bu yönde düzenleyici adımlar atılmaya başlanmıştır. 18. yüzyılda Tanzimat'ın ilanıyla birlikte devletin çöküşünün önüne geçebilmek için çareler aranmaya başlanmıştır (Çetinkaya, 2002, s. 65).

II. Abdülhamit Dönemi'nde çöküşe çare aranması için Avrupa'ya öğrenci yollanmış ve Avrupa' ya giden bu öğrenciler batıdaki aydınlanma hareketlerinden etkilenmişlerdir. Türkiye'ye dönen öğrenciler Batı aydınlanma hareketini Osmanlı'da uygulamaya çalışmışlardır. Devletin nasıl kurtulacağı akıllardaki tek sorudur. Batıcı eğitim anlayışının Türkiye'de uygulanmaya başlanmasıyla birlikte o dönem Robert Koleji ve Galatasaray Lisesi eğitime açılmış, Tıp Mektebi faaliyete başlamıştır (Çetinkaya, 2002, s. 67).

Osmanlı zamanında felsefe alanında yaptıkları çalışmalarla öne çıkan Rıza Tevfik ve Abdullah Cevdet Tanzimat ile başlayan eğitim reformunun birer yansımalarıdır. Ayrıca Rıza Tevfik (Feylesof Rıza), Türkiye'de eğitim kurumlarında felsefe dersi veren ilk eğitimcidir (Korlaelçi, 2021, s. 291).

Felsefe dersinin dünya genelinde başka disiplinlere bağlı olmayan bir alan olarak okutulmaya başlanması 19. yüzyılın ortalarında Fransa'da gerçekleşmiş ve Fransa' da bulunan farklı tip ortaöğretim kurumlarında felsefe dersinin ağırlıkta olduğu sınıflar açılmış, öğrencilerin bu donanımla mezun olmaları hedeflenmiştir (Timuroğlu, 1998). Fransa'da yaşanan bu gelişme Batı'yı örnek alan ve yenileşme hareketlerine başlayan Osmanlı Devleti üzerinde etkili olmuş ve felsefe dersinin ilk kez bağımsız bir disiplin alanı olarak okutulmasına ortam hazırlamıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde felsefe öğretimi ortaöğretim kurumlarında ilk defa olarak okutulmaya başlanmıştır. Aynı zamanda bu

dönemde sultaniler açılmış ve bu sultanilerin 2. devre ders programlarına ilk defa felsefe dersi konulmuştur. Bu tarihten sonra sultanilerdeki ders programı birkaç kere değiştirilmiş olsa da felsefe dersleri hepsinde yer almıştır (Yücel, 1994). Cumhuriyet öncesinde sultanilerde okutulan felsefe dersinin dağılımı tablo 2' de gösterilmiştir:

Tablo 2

Cumhuriyet öncesinde sultani programlarında felsefe dersi

		Sınıflar						
Yıllar	Dersin Adı	I	II (*)	II. Fen	II. Edebiyat	III (*)	III. Fen	III. Edebiyat
1910	Felsefe	-	-	-		3		
1913	Felsefe ve Mantık	-		1	1		1	2
1915	Felsefe ve Mantık	-		1	1		2	2
1922	Felsefe	-		2	2		1	2
1922	(Yeni Medrese) Felsefe	-	2			2		
1922	(Kız Yeni Med.) Felsefe	-	1			1		

(*) Bu Programlarda Fen Edebiyat kolu ayrımı yoktur (Yücel,1994).

Osmanlı'da yenileşme düşüncesinin Kâtip Çelebi ile başladığı söylenmektedir. İçtihat kapısının kapanmasıyla beraber felsefede ilerleme durmuş; Tanzimat ile birlikte batılılaşmaya başlayan Türklerde, modern felsefe kendini askeri ve teknik alanda göstermeye başlamıştır. Medrese dışında da modern sayılabilecek yeni eğitim kurumları açılmıştır. Bu dönemde Yanyalı Esat Efendi yeni Aristocu çeviriler yapmıştır (Berktay, Hassan ve Ödekan, 2011). Bu dönemde Osmanlı Devleti'nde batılılaşma süreci ve yenileşme hareketleri toplumu değiştirmeye ve felsefe bağımsız bir ders alanı olarak yükseköğretim kurumlarında yerini almaya başlamıştır (Kafadar, 2000, s. 96). Felsefe eğitiminin okullarda bir plan dâhilinde okutulmaya başlanması II. Meşrutiyet ile olmuştur. Dönemin eğitim politikasının kısa sürmesi ve sonuç odaklı olamaması eğitimde ikiliğin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Felsefe dersleri batılı tarzda eğitim veren kurumlarda ve medreselerde okutulmuş, programda sık sık yapılan değişikliklerden dolayı istenilen sonuç elde edilememiştir. Bu dönemde felsefe ders kitabı olarak Salih Zeki Bey'in Felsefe-i İlmiye ve Ahlakiye adlı eseri okutulmuştur (Kızıltan, 2012, s. 43).

Osmanlı Devleti'nin siyasi yapısının değişmesiyle birlikte eğitim alanında rüştiye ve idadilerin yaygınlaşması, öğretimde birliğin sağlanması (Tevhid-i Tedrisat), öğretimin

ulusallaştırılması ve birçok yerde yüksekokulların açılması gibi birçok olumlu değişikliğin olması ortaöğretim kurumlarında felsefe dersinin durumunu da gündeme getirmiştir (Erdem, 1998).

19. yüzyılda Münif Paşa ile başlayan Batı etkisi Osmanlı aydınlarını Batı'nın siyasetini ve ilerlemiş olan bilimini memlekete uyarlamaya sevk etmiştir. Yeni Osmanlılar Derneğinde toplanan Agâh Efendi, Namık Kemal, Ali Suavi, Şinasi gibi Ansiklopedist ve Osmanlı aydınlanmacıları Fransız düşünürlerin etkisi altında kalmış ve Türkiye'de laik felsefenin başlatıcıları olmuşlardır. Bu dönemde İbrahim Efendi, Descartes'in Ulumda Taharri ve Hakikate Dair Usul Hakkında Nutuk adlı eserini batı dillerinden Türkçe 'ye çevirmiş ve bu eser ilk olma özelliği taşımıştır. Sultan Abdülhamit Dönemi'nde de Batı felsefesini dilimize uyarlama çalışmaları devam etmiştir. Abdullah Cevdet ve Ahmet Rıza materyalist felsefe üzerine yazılar yazmışlardır. Meşrutiyet Dönemi ile gelen özgürlük ortamında Batıcı, Türkçü ve İslamcı gibi farklı düşünce akımlarının etkisi ile zengin düşünce ürünleri ortaya konulmuştur. Bu dönemde adında felsefe geçen birçok dergiler çıkmıştır: Felsefe ve İçtimaiyat Mecmuası, Yeni Felsefe Mecmuası, Felsefe Istılahtı Mecmuası, Ceride-i Felsefiye vb. gibi. Genel felsefe sorunları din ve çağdaşlaşma temelinde olsa da Türk felsefecileri İslam ve Batı düşüncesi arasında kalmışlığın sorunlarını irdelemişlerdir. Anadolu felsefesi Azra Erhat, Sabahattin Eyüpoğlu ve Cevat Şakir önderliğinde gelişmiştir (Ölmez, 2004). 1900lü yıllarda Darülfünun-ı Şahane adıyla üçüncü defa açılan edebiyat şubesi programında Hikmet-i Nazariye adlı bir ders grubunun içinde mantık, ahlak gibi derslerinin olması felsefenin üniversite seviyesindeki programlara girmiş olduğunu göstermektedir (Ergin, 1977).

2.1.8.3. Cumhuriyet'te felsefe ve eğitim

Osmanlı Devleti'nin yıkılmasının ardından 1923 yılında Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle birlikte kurulan yeni Türk Devleti'nin, yeni tip insan modeliyle yeni bir toplum var etme çabası dikkatleri çekmektedir (Kaynardağ, 2002, s. 85).

Bu yeni kurulan devlet modeli modernizm, laiklik ve bilim üzerine inşa edilen bir modeldir. Bu dönemde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde ortaya çıkan ikilikler kaldırılmış ve milliliği esas alan yeni aydınlık nesiller yetiştirmek için çalışmalar

yapılmıştır. Bu çalışmaların amacına ulaşması için eğitim programlarının içine felsefe derslerinin de eklendiği görülmektedir (Kızıltan, 2012, s. 43-44).

Felsefe dersleri 1910 yılından itibaren programlarda yer almaya başlamış ve Cumhuriyet Dönemi'yle birlikte eğitime yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır. Bu dönemde eğitim kurumları daha modern, bu kurumlarda verilen dersler ise daha programlı ve düzenli hale getirilmiştir (Başaran, 1995, s. 47).

Cumhuriyet Dönemi'nde 10 tane program var görünse de aslında 7 tane program uygulanmıştır. Bunlar 1924, 1935, 1950, 1976, 1985, 1993 ve 2009 programlarıdır. 1934 programı 1924 programıyla, 1938 programı 1935 programıyla, 1957 programı 1950 programıyla içerik bakımından aynıdır (Kızıltan, 2012, s. 6). 2009 programından sonra 2017 yılında programda değişiklik yapılmış ve 2018 güncellemesi ile tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Cumhuriyet'ten günümüze toplamda 8 program uygulanmış olup, şu anda kullanılan ve güncel olan program 2018 programıdır.

Cumhuriyet ilan edildikten sonra 1924 yılında, ikinci heyeti ilmiye toplanmış ve ortaöğretimde uygulanacak olan ders programları yeniden görüşülmüştür. Bu toplantıda alınan karar gereği, ortaöğretim ve lise düzeyinin programları ayrı ayrı belirlenmiştir. Aynı yıl toplanan heyet Cumhuriyet Dönemi'nin ilk programı olan 1924 programını da yürürlüğe koymuştur (Çıtak, 2016, s. 64).

1924 programı: Felsefe dersi programı 1924 yılında ilk defa planlı olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu program 3 yıl boyunca uygulanmıştır.1928 ve 1935 yılları arasında öğretim kılavuzları çıkarılmış ve felsefe dersi okullarda verilmeye başlanmıştır. 1924 programında felsefe ve içtimaiyat (sosyoloji) dersleri ayrı ayrı verilmiştir. Bu dönemde felsefe grubu derslerinden olan psikoloji ve mantık, felsefe derslerinin içinde olacak şekilde verilmiştir (Çıtak, 2016, s. 72). Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi tablo 3 'te gösterilmiştir:

Tablo 3

Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi (1924)

			III. Sınıf	
Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	Fen	Edebiyat
İçtimaiyat	-	-	2	2
Felsefe	-	2	2	4

(Yücel, 1994, s. 171)

Bu programda, içtimaiyat ve felsefe dersleri bulunmaktadır. İçtimaiyat dersi lise 3. sınıfın fen şubesinde 2 saat, edebiyat şubesinde 2 saat olarak okutulmuştur. Felsefe dersi ise lise 2. sınıf programında 2 saat, lise 3. sınıflarda edebiyat şubesinde 4 saat, fen şubesinde 2 saat olarak okutulmuştur. Bu programdaki ilk değişiklik 1927 yılında yapılmış ve içtimaiyat ve felsefe dersleri daha öncesinde ayrı dersler olarak okutulurken sonrasında birleştirilerek okutulmaya başlanmıştır (Cicioğlu, 1985, s. 16-22). 1927 yılında yapılan ilk değişikliği gösterir tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 4

Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi (1927)

			III. Sınıf	
Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	Fen	Edebiyat
Felsefe ve İçtimaiyat	-	2	3	6

(Yücel, 1994, s. 174)

Bu program ara ara yapılan küçük değişikliklerle 1935 yılına kadar okutulmuştur. 1928 yılında harf inkılabı gerçekleşmiş ve bu vesile ile 1924 programı da 1934 yılından itibaren Latin alfabeleri ile yeniden yayınlanmıştır. Alfabe değişikliği programın ders içerik ve çizelgelerinde önemli bir değişiklik meydana getirmemiştir (Çıtak, 2016, s. 72).

Birleştirilen felsefe grubu derslerinin felsefe adı altında yer alması, lise ikinci sınıfta verilen ruhiyat dersinin içeriğinin değişmemesi, yine aynı şekilde lise üçüncü sınıfta verilen mantık dersinin içeriğinin tamamen aynı olması 1924 ve 1934 programlarının basımında aynıdır. Ancak 1934 programında fen şubesinde okutulan mantık dersi ile lise üçüncü sınıfta okutulan içtimaiyat dersi muhteviyat aynı kalmak koşuluyla ders saatleri birer saate düşürülmüştür. 1934 programında ahlak, felsefe başlığına dâhil edilmiştir. 1924 programında bedi'iyyat olarak geçen başlık estetik olarak değiştirilmiştir. Diğer yönleriyle 1924 ve 1934 basımlı olan programlar, tüm yönleriyle aynıdır (Kızıltan, 2012, s. 6).

1935 programı: Bu program felsefe dersinin amaçları bakımından incelendiğinde 1938 programı ile örtüşmektedir. 1935 programı lise filozofi programı kılavuzu, 1938 yılına gelindiğinde lise programı adı ile güncellenmiştir. Program hazırlama kurulu kararlarının resmi olurları 1935 programının giriş kısmında yer almış ve programda yapılan

değişiklikler son kısma eklenmiştir. 1938 programında ise böyle bir resmi olur kararı bulunmamakta ve programın son kısmında felsefe dersleri içeriklerine yüzeysel olarak değinildiği görülmektedir. Küçük farklılıklar da olsa 1938 programı olarak bilinen program aslında 1935 programı ile birebir aynıdır (Kızıltan, 2012, s. 6). 1935 yılı programında felsefe dersi bulunmakla birlikte felsefe grubu dersleri olarak tanımlanan mantık, psikoloji ve sosyoloji dersleri de yer almıştır. Bu programda felsefe grubu derslerinde dikkat edilmesi gereken hususlar, filozofi ders olarak nitelendirilen derslerin erekleri, lise edebiyat ve fen kollarında yapılan kısmi değişiklikler ve öğrencilere verilmek üzere yazılması gereken bir kitap olduğu, kitabın yazarının ise Mehmet Emin Erişirgil olacağı gibi konular yer almıştır (Çıtak, 2016, s. 73-74).

1935 programında felsefe dersi lise 3. sınıfın edebiyat alanında 6 saat, fen alanında 3saat olacak şekilde planlanmıştır. Ancak 1937 yılında bu plan değişmiş felsefe ve içtimaiyat dersinin adı yapılan değişiklikle felsefe ve sosyoloji olmuştur. Aynı yıl 6 saat okutulan felsefe dersi edebiyat alanında 7 saate çıkarılmış, fen alanında bir değişiklik olmamıştır. 1943 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası'nın almış olduğu bir kararla toplumsal ahlaka ağırlık verecek şekilde ahlak derslerinin de felsefe dersine dâhil edilmesi uygun görülmüştür. Daha sonraki yıllarda diğer derslerde ufak değişiklikler yapılsa da felsefe dersinde herhangi bir değişim söz konusu olmamıştır. Bu programda 7 saate çıkarılan felsefe dersinin bundan sonra edebiyat alanında 6 saat okutulması kararı alınmıştır (Cicioğlu, 1985). 1935 yılına ait ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi tablo 5' te gösterilmiştir:

Tablo 5

Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi (1935)

			III. Sınıf	
Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	Fen	Edebiyat
İçtimaiyat ve Felsefe	-	-	2(*)	6

* Lise üçte fen şubelerinde, birinci dönem iki saat mantık, ikinci dönem iki saat sosyoloji okutulacaktır (Yücel, 1994, s. 174).

1935 programı 1924 programına göre kapsamlı ve felsefe derslerinin hedeflerine yer veren bir program olarak uygulanmıştır. Bu program yaklaşık olarak 14 yıl uygulandıktan sonra yürürlükten kaldırılmıştır (Dombaycı,2008, s. 16).

1950 programı: Bu program 1976-1978 yılları arasında kısa süreli olarak uygulamadan kaldırılmışsa da Cumhuriyet tarihinin yürürlükte en uzun kalan programı olma özelliği taşımaktadır. Yürürlükte en uzun süre kalması onu içerik açısından en zengin program olmasını sağlamamıştır. Bu program içerik bakımından dar bir programdır (Kafadar, 1994, s. 693-694).

1950 programı 1957 yılında Tebliğler Dergisi'nde yeniden yayımlanmıştır. Yeniden yayımlanmaya sebep olan olay, 1949 yılında Milli Eğitim Şurası'nın liselerin dört yıla çıkarılması yönünde aldığı karardır. Ancak bu kararın uygulanması dört yıl sürmüştür. Bu nedenle 1950 programı yeniden yayımlanmıştır. Liselerin önce dört yıla çıkarılıp sonra yeniden üç yıla düşürülmesi 1950 programının arka planda kalmasına sebep olmuştur (Çıtak, 2016, s. 87).

1950 yılı ortaöğretim felsefe dersi haftalık çizelgesine göre fen sınıflarında, felsefe dersinin olmadığı görülmektedir. Bu programda fen şubelerinin dördüncü sınıfında 2 saat sosyoloji ve 1 saat mantık dersi; lise dördüncü sınıf edebiyat alanında ise 2 saat sosyoloji, 1 saat mantık ve 2 saat felsefe dersi olduğu görülmektedir. Ortaöğretim fen şubesinden mezun olan bir öğrencinin felsefe dersini okumadan mezun olduğu görülmektedir (Kuçuradi, 1987, s. 76). 1950 yılına ait ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi tablo 6' da gösterilmiştir:

Tablo 6

Ortaöğretim felsefe dersi haftalık ders dağılım çizelgesi (1950)

				IV. Sınıf (*)	
Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	Fen	Edebiyat
Sosyoloji				2	2
Mantık				1	1
Felsefe	-	-	-	-	2

*1949 yılında toplanan 4.MEŞ'de liselerin dört yıla çıkarılması kararı alınmıştır. Ancak bu değişim uzun süreli olmamış 1956 yılında lise eğitimi üç yıla indirilmiştir (Cicioğlu,1985).

1976 programı: Bu program felsefe tarihinde yer alan bazı filozofların felsefi görüşlerine yer vererek 1950 programına alternatif olması için ortaya konulmuştur. Talim Terbiye Kurulu'nun aldığı karar gereği 1976 programının amacı, içeriği ve izlediği yöntem bakımından günümüz insanının ihtiyaçlarına cevap veremediği ve eğitim anlayışıyla

örtüşmediği gerekçesi ile üç yıl uygulandıktan sonra yürürlükten kaldırılmıştır (Kafadar, 1994). Cumhuriyet tarihinin en kısa süre uygulamada kalan programı olarak 1976 programı yürürlükten kaldırıldıktan sonra 1950 programı yeniden uygulamaya konulmuştur (Dombaycı, 2002, s. 17). 1976 programında felsefe dersi yanında sosyoloji, mantık ve psikoloji ile ilgili olarak ayrı ayrı program hazırlanmıştır. Diğer programlardan farklı olarak bu programda felsefe dersinin genel ve özel hedeflerine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu programda felsefe dersi öğretmenlerinin ders işlerken ideolojilerine tarafsız bakmaları ve ezbercilikten uzak durmaları yönünde vurgular yer almıştır (Kafadar, 1994, s. 694).

1985 programı: 1980 askeri darbesinden sonra bir süre demokratik ortam sağlanamadığından 1980-1985 yılları arasında liselerde felsefe dersleri okutulmamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu Tebliğler Dergisi'nin 2195 sayısında yer alan bu program 1985-1986 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanmıştır (Kafadar, 1994, s. 694). Felsefeye giriş programı adı taşıyan bu program amaçlar, açıklamalar ve konular olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. Programın genelinde sık sık tekrar eden bilim kelimesi ve bilimsellik vurgusu programa klasik pozitivist bir yapı kazandırmıştır. 1976 programında yer alan filozofların görüşleri ve felsefe tarihi 1985 programında da yer almaya devam etmiştir. 1985 programında psikoloji, mantık ve sosyoloji derslerinden bağımsız olarak felsefe dersi ayrı bir program olarak müfredatta yer almıştır (Çıtak, 2016, s. 97). Ders geçme ve kredili sistemin 1991-1992 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmasıyla felsefe, sosyoloji ve mantık dersleri 30 kredilik zorunlu dersler kapsamına alınmıştır. O dönem bazı okullarda fen bölümünü seçen öğrencilere zorunlu felsefe dersi yerine mantık ve sosyoloji derslerinden herhangi biri okutturulmuştur. Bu okutulmama durumu 1985 programı ile sınırlı kalmamış daha sonra uygulamaya konulacak olan programlarda da devam etmiştir. Fen şubelerinde 2 saat olan mantık dersine 2 saat sosyoloji eklenmiş ve yine de felsefe dersi okutulmamıştır. Bu durum sonraki süreçler de devam etmiştir (Kale, 1994, s. 113-120). 1985 programı 1993-1994 eğitim öğretim yılına kadar yürürlükte kalmış ve sonra yerini 1993 programına bırakmıştır.

1993 programı: 1993-1994 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu program için klasik programa dönüştür denilmektedir. Bu program kendinden önce uygulamaya konulmuş programlarla benzerlik göstermektedir. Bu programa yeni ünitelerin eklenmesi ve her bir ünitede bulunan konuların amaçlarının ayrıntılı olarak ele alınması ise diğer programlardan farklılığını göstermektedir. 1993 programında Türk İslam

filozoflarının felsefi sistemlerine yer verilmesi 1976 ve 1985 programı ile benzerlik göstermektedir. 1993 programı ile birlikte felsefe dersi için ayrı bir kitap basılmış ve yayımlanmıştır (Kafadar, 1994). Bu programda felsefe dersi genel kültür dersi olarak tanımlanmış, genel liseler, Anadolu liseleri ve yabancı dil ağırlıklı liselerin tüm alanlarında ve 11. sınıflarında ortak ders olarak okutulmuştur (MEB, 1992, s. 716). 1991-1992 eğitim öğretim yılından itibaren Anadolu liselerinde olduğu gibi genel liseler ve imam hatip liselerinin programlarında da felsefi metinler ve felsefe tarihi adlı dersler seçmeli olarak okutulmuştur (MEB, 1992, s. 2368). Disiplinlere göre felsefe öğretiminin esas alındığı bu programda Hacı Bektaş-i Veli, Yunus Emre gibi Anadolu düşünürlerine yer verildiği görülmektedir (Dombaycı, 2002, s. 17). Bu program, program geliştirmenin dört temel ögesine göre hazırlandığı için diğer programlara göre daha kalındır (Çıtak, 2016, s. 81). 1993 felsefe öğretim programı ünite, davranış sayısı ve yüzdelik oranı tablo 7' de gösterilmiştir:

Tablo 7

1993 felsefe öğretim programı

Üniteler	Davranış Sayısı	Programdaki Yüzdelik Oran
Felsefeye Giriş	3	%5
Bilgi Felsefesi	3	%15
Bilim Felsefesi	4	%15
Ahlak Felsefesi	2	%15
Din Felsefesi	2	%20
Siyaset Felsefesi	3	%10
Estetik	3	%10
Varlık Felsefesi	2	%10

(Dombaycı, 2013, s.164)

Daha önceki programlardan farklı olarak 1993 programı ile içerik ögesi ünitelere ayrılmaya başlanmış ve felsefe öğretimi daha sistematik hale gelmiştir. Bununla birlikte ilk defa siyaset ve bilim felsefesi içerikte yer almıştır. Bu programda en fazla ahlak felsefesine, en az felsefeye giriş ünitesine yer verilmiştir (Dombaycı, 2013, s. 164).

Bu programda lise 3. sınıf sosyal ve edebiyat kolunda ikişer saat felsefe, sosyoloji ve mantık dersleri, fen ve matematik kollarında ise bu derslerden herhangi birinin zorunlu olarak seçileceği yer almaktadır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1992).

2009 programı: Talim Terbiye Kurulu'nun kararı ile 2010-2011 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere kabul edilen 2009 programı öğrenci merkezli, öğrencilerin derslere aktif katılım sağladığı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı bir program olmuştur. Bu programda felsefe dersleri 12. sınıftan alınıp 11. sınıf dersleri arasına dahil edilmiştir (Biçer, 2013, s. 1-18). 2009 programında 1993 programında olduğu gibi felsefe dersine yönelik bir kitapçık hazırlanmış ve bu program daha önce yayımlanmış programlara nazaran daha geniş bir kapsama sahip olmuştur. 87 sayfadan oluşan bu programda, diğerlerinden farklı olarak komisyon üyelerine ve akademik danışmanlara yer verilmiştir. 2009 programı psikolojik danışman, ölçme değerlendirme uzmanı, program geliştirme uzmanı gibi birçok farklı uzman kadronun iş birliği ile hazırlanmıştır (Çıtak, 2016, s. 82). Cumhuriyet'ten günümüze yayımlanan felsefe öğretim programları arasında taslağı kamuoyuyla paylaşılan ilk program olmuştur (Dombaycı, 2013, s. 35). 2009 felsefe öğretim programının üniteleri, kazanım sayıları oranı ve süreleri tablo 8' de gösterilmiştir:

Tablo 8

2009 felsefe öğretimi programının üniteleri, kazanım sayıları oranı ve süreleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Oran	Süre/Ders Saati
Felsefeyle Tanışma	8	17	8
Din Felsefesi	5	7	6
Bilim Felsefesi	6	10	7
Siyaset Felsefesi	6	10	7
Sanat Felsefesi	7	11	8
Ahlak Felsefesi	10	17	12
Varlık Felsefesi	7	17	12
Bilgi Felsefesi	9	17	12
Toplam	58	100	72

(MEB, 2009).

2009 programında toplamda 8 ünite vardır. Bu öğretim programı daha önceki programlara göre içerik anlamında daha esnektir. 1976, 1985 ve 1993 programında filozoflar ve felsefi akımlar bu programda yerini felsefi kavram ve problemlere bırakmıştır. Bu problemlerin anlaşılırlığını öne çıkarmak 2009 programının yenilikleri arasında sayılmaktadır. Filozoflar ve felsefi akımlar derse daha kolay taşınmış olup konu ve kazanım bakımından dışarda kalan herhangi bir akım bulunmamaktadır. Bu da tüm konuların felsefe çatısı altında bir araya getirildiğini göstermektedir (Dombaycı, 2013, s. 151).

2017 ve güncellenmiş 2018 programı: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 17.07.2017 tarih ve 86 sayılı kararı uyarınca 2017 yılı ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur (MEB, 2017a). Yine Talim ve Terbiye Kurulu'nun almış olduğu 30.05.2017 tarih ve 53 sayılı kararına göre haftalık olarak uygulanacak olan ders çizelgelerinde değişiklik yapılmış olup felsefe dersinin 10 ve 11. sınıflarda tüm okul türlerinde zorunlu olarak okutulacak dersler arasında olmasına karar verilmiştir (MEB, 2017b). Bu sebeple liselerde zorunlu olarak okutulacak olan felsefe derslerinin öğretim programı 10 ve 11. sınıflarda olmak üzere iki ayrı kısımdan oluşmaktadır (MEB, 2017c). 10. sınıfa ait olan felsefe dersi öğretim programı toplamda 4 ünite ve 18 kazanımdan oluşmakta olup, felsefeyi tanıma ünitesi 3, felsefeyle düşünme ünitesi 4, felsefenin konuları ve soruları ünitesi 7, felsefî akıl yürütme ve yazma ünitesi 4 kazanımdan oluşmaktadır (MEB, 2017c). Bu kazanımların dağılım oranları 10. sınıf ortaöğretim programında yer aldığı şekliyle (MEB, 2017c) aşağıdaki gibidir:

Tablo 9

10. sınıf ünite, kazanım sayısı ve süre tablosu

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran
Felsefeyi Tanıma	3	11	15
Felsefi Okuma ve Yazma	4	12	17
Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri	7	36	50
Felsefeyle Düşünme	4	13	18
TOPLAM	18	72	100

(MEB, 2017c)

11. sınıfa ait olan felsefe dersi öğretim programı toplamda 5 ünite ve 21 kazanımdan oluşmakta olup, MÖ 6. yüzyıl- MS 2. yüzyıl felsefesi ünitesi 4, MS 2. yüzyıl- MS 15. yüzyıl Felsefesi ünitesi 4, 15.yüzyıl- 17.yüzyıl Felsefesi ünitesi 4, 18. yüzyıl- 19. yüzyıl felsefesi ünitesi 4 ve 20. yüzyıl felsefesi ünitesi 5 kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımların dağılım oranları 11. sınıf ortaöğretim programında yer aldığı şekliyle (MEB, 2017c) aşağıdaki gibidir:

Tablo 10

11. sınıf ünite, kazanım sayısı ve süre tablosu

Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran
MÖ 6. Yüzyıl- MS 2. Yüzyıl Felsefesi	4	12	17
MS 2. Yüzyıl- MS 15. Yüzyıl Felsefesi	4	16	22
15.Yüzyıl- 17.Yüzyıl Felsefesi	4	14	19
18. Yüzyıl- 19. Yüzyıl Felsefesi	4	12	17
20. Yüzyıl Felsefesi	5	18	25
TOPLAM	21	72	100

(MEB, 2017)

Talim ve Terbiye Kurulunun 14.12.2009 tarihli ve 235 sayılı kararı ile kabul edilen ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiştir (MEB, 2017a).

2.1.9. İmam hatip liselerinin tarihsel süreci

Tarihi süreçte, Selçuklu ve Osmanlı Devletleri Dönemi'nden Cumhuriyet Dönemi'ne kadar din adamı yetiştirme görevi medreseler yoluyla sağlanmaktadır. Yenileşme hareketleri ile Tanzimat'tan sonra iyileştirme arayışlarına girilmiş, din adamı ve ulemanın nasıl yetiştirileceği konusu, Cumhuriyet Dönemi'ne kadar bir sorun olarak gündemde kalmıştır. Osmanlı eğitim sistemi iyi bir Müslüman yetiştirme temeli üzerine kurulmuştur. Tanzimat Dönemi'nde Batı tarzı eğitim veren okullar açılmaya başlanması ile Osmanlı eğitim kurumlarında ikili bir yapı oluşmuştur. Bir yandan din esasına göre eğitim veren Sıbyan mektepleri ve medreseler varken, öte yandan batılı tarzda eğitim veren Askeri Teknik ve İhtisas Okulları ile genel eğitim kurumları sistemde yer almıştır (Koçer, 1992, s. 6).

1913 yılında, imam ve hatip yetiştirmek üzere açılan Medresetü-l Himmeti ve Hutaba, günümüz imam hatip liselerinin kökeni olarak kabul edilmektedir. Ancak bu eğitim kurumları, 3 Mart 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasıyla kapanmış ve Türkiye genelindeki tüm eğitim öğretim kurumları Maarif Vekaleti'ne bağlanmıştır. Bu kanunun 4. maddesinde yüksek din görevlileri yetiştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilahiyat fakültesinin açılacağı, burada imamlık ve hatiplik gibi dini hizmetlerin yürütüleceği hususuna yer verilmiştir. Bu çerçevede, 16 Mart 1924 yılında azınlık okulları

ve yabancı okullar dâhil tüm misyoner okullar ile medreseler kapatılmış ve tamamı tek bir bakanlığa bağlanmıştır. Tüm bu uygulamalar; yeni bir kimliği olan, merkeziyetçi, modernist ve ulusal bir eğitim sistemine dönüşümün başlangıcı olmaktadır (Mardin, 1992, s. 76-87).

2.1.9.1. İmam hatip mektepleri (1924-1930)

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na göre, öngörülen okullar, imam hatip mektepleri çatısı altında 29 merkezde açılmıştır. Açılan bu okulların eğitim süresi 4 yıl olarak belirlenmiş ve ortaokul seviyesinde olmuştur. Ancak bu mektepler altı yıl eğitim verdikten sonra okula kaydolan öğrenci azlığı sebebi ile eğitime kapatılmıştır (Ayhan, 1999). Bu dönemde faaliyet gösteren mekteplerin okul ve öğrenci durumlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 11

İmam hatip mekteplerinin okul ve öğrenci durumları

Ders Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
1923-1924	29	2258
1924-1925	26	1442
1925-1926	20	1009
1926-1927	2	278
1927-1928	2	200
1928-1929	2	100
1929-1930	Kapatıldı.	

(Ünsür, 1995, s. 92).

Bu mekteplerin kısa sürede kapatılmasına sebep olarak; okulların dört yıllık olması, buna bağlı olarak bu okuldan mezun olanların lise veya üniversite düzeyine geçememesi ve istihdam sorunu ile karşılaşması, eş zamanlı açılan başka okullarının cazibelerinin artırılması ve 1928 yılında yapılan harf inkılabının etkisi sayılmaktadır (Ayhan, 1999, s. 38).

Mekteplerin kapatılmasından sonra din eğitim ve öğretimi 1948 yılına kadar Kur'an kurslarında verilmiştir. Bu tarihe kadar MEB bünyesinde herhangi bir okul açılmamıştır (Bozan, Çakır, Talu, 2004, s. 58).

2.1.9.2. İmam hatip kursları (1949-1951)

Mekteplerin kapatılmasından sonra aynı gerekçe ile Darülfünun bünyesinde bulunan ilahiyat fakülteleri de kapanır. Bu dönemde çok partili hayata geçilir. Dönemin iktidar partisinin yayınlamış olduğu tebliğ de din bilgisi dershanelerinin açılması öngörülmektedir. Bu dershanelere öğretmen yetiştirmek, imam hatiplik görevini yürütecek eleman hazırlamak için seminerler düzenlenmesine izin verilir. Verilecek olan bu seminerlerin ortaokul mezunlarına 5, lise mezunlarına 2 yıllığına verilmesi planlanmaktadır. Seminerlerde okutulacak olan kitapların MEB'in onayladığı kitaplar olmasına karar verilmiş ancak plan uygulamaya konulamamıştır (TDV, 2022).

Bu eğitime ilişkin ikinci önemli tebliğ Ulus Gazetesi'nde yayınlanır ve CHP iktidarının yayınladığı tebliğe göre Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı kursların açılması, bu kurslara ortaokul mezunu ve askerliği yapmış kimseler alınması suretiyle din hizmetleri ihtiyacını görecek eleman yetiştirmenin birinci öncelik olacağı bildirilir. Tebliğin yayınlamasının ardından kısa bir süre sonra birçok ilde 10 ay süreli olmak üzere imam hatip kursları açılır. 1949 yılı sonunda bu kurslardan mezun olan 50 kişi olmuş daha sonra bu kurslar iki yıla çıkarılmıştır (Ünsür, 1995).

2.1.9.3. İmam hatip okulları (1951-1972)

1950 seçimlerinde iktidara gelen Demokrat Parti, bu dönemde imam hatip okullarını açar. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, imam hatip okullarının açılmasının gerekli olduğunu ve Türk milletine hitap edebilecek kültürlü ve olgun olan imamların yetişmesini arzu ettiklerini dile getirir (Bozan ve diğerleri, 2004, s. 59).

Bu dönemde ilkokul kademesinde dört yıl, ortaokul kademesinde üç yıl olmak üzere toplam yedi yıl sürecek olan imam hatip okulları 7 il merkezinde açılır. Açılan bu okulların amacı aydın din adamı yetiştirmektir. Bu okullar önce Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne

daha sonra Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'ne bağlanır. 1958 yılında 193 kişiyle ilk mezunlarını veren imam hatip okullarında o dönem, 19 tane olan imam hatip ortaokulunun orta kısmında 191 öğretmen, 16 tane olan lise kısmında ise 95 öğretmen bulunmaktadır. Bu dönemde bu okullardan mezun olan öğrencilerin öğrenimlerine devam edebilmesi için Yüksek İslam Enstitüleri açılır. Yüksek İslam Enstitüleri, İslam dininin esaslarından yola çıkarak İslam ilimlerini öğretecek ilk öğretmen okulları ve diğer ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı'nca kurulmuş yüksekokuldur. Bu okul Diyanet İşleri Başkanlığı'na müftü vaiz vb. yetiştirmekle de sorumludur (Bozan ve diğerleri, 2004, s.71).

1961 yılına gelindiğinde imam hatip okulları iki defa kapatılma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. 9. İnönü hükümeti daha önceki hükümetlerin aksine din eğitimine vurgu yaparak Diyanet İşleri Başkanlığı'nın çalışmalarını destekleyeceklerini ve aydın din adamı yetiştirmeleri için gerekli tedbirleri alacaklarını duyurmuşlardır. 9. İnönü Hükümetinden sonra kurulan 10. İnönü Hükümeti, daha önce yerleşmiş olan politikaların tersine bir görüşe sahiptir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı İbrahim Öktem, kendisinin bakanlığı devam ettiği sürece yeni bir imam hatip okulunun açılmasına müsaade etmeyeceğini ve sekiz bölgenin dışında kalan tüm imam hatip okullarının kapatılacağını ifade etmiştir. Bakan Öktem zamanında yeni imam hatip açılmamışsa da kapanan imam hatip de olmamıştır (Bozan ve diğerleri, 2004, s.68).

1965'te kurulan 1. Demirel Hükümeti zamanında imam hatip okullarını bitirenlerin doğrudan üniversiteye girebilmesi söz konusu edilir ve bu konu hükümet programında yer alır. 1971 muhtırasından sonra iki önemli değişiklik olur. İlki imam hatip okullarının orta kısımlarının kapatılmasıdır. İkinci değişiklik ise 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu ile gerçekleşen imam hatip okullarının adının imam hatip liseleri diye değişmesidir (Bozan ve diğerleri, 2004, s.75). İmam-Hatip Okullarının ilk açılış yılı olan 1951'den itibaren uygulamaya konulan ve 1971 yılına kadar 20 yıl boyunca önemli bir değişiklik yapılmayan orta ve lise kısmı ders programları şöyledir:

Tablo 12

1951-1971 arasında uygulanan 4 yıllık orta kısım ders programı

DERSLER	Sınıflar ve Ders Süresi				TOPLAM
	1.Sınıf	2.Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	
Kur'anı Kerim (Arapça)	3	2	2	1	8

Arapça	5	5	6	5	21
Akaid	1	2	3	2	8
Din Dersi	3	2	2	-	7
Siyer ve İslam Ahlakı	1	1	1	1	4
Kelam	-	-	-	2	2
Fıkıh ve Usulü	-	-	-	1	1
Hadis ve Usulü	-	-	-	1	1
Tefsir ve Usulü	-	-	-	2	2
Türkçe Hitabet	-	-	-	1	1
Türk-İslâm Sanatları Tarihi	-	-	-	1	1
Meslek Dersleri Haftalık Saat Toplamı	13	12	14	17	56
Türkçe	5	4	4	3	16
Yazı (El Yazısı) *	1	1	-	-	2
Kanun Bilgisi	-	-	-	1	1
Coğrafya	1	1	1	1	4
Tarih	1	1	1	1	4
Resim-iş	1	1	1	-	3
Psikoloji ve Din Psikolojisi	-	-	-	1	1
Matematik	3	3	2	2	10
Fizik	-	2	1	1	4
Sağlık Bilgisi	-	-	-	2	2
Tabiat Bilgisi	2	2	1	-	5
Kimya	-	-	2	-	2
Yabancı Dil	2	2	2	1	7
Müzik	1	1	1	1	4
Yurt Bilgisi	1	1	1	-	3
Beden Eğitimi	1	1	1	1	4
Kültür Dersleri Haftalık Saat Toplamı	19	20	18	15	72
Ders Çeşidi Toplamı	16	17	17	21	27
Genel Toplam Saat	32	32	32	32	128

(Öcal, 2013, s. 71).

Tablo 13

1951-1971 arasında uygulanan 3 yıllık lise kısmı ders programı

DERSLER	Sınıflar ve Ders Süresi			Toplam
	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	
Türk-İslâm Sanatları Tarihi	1	3	-	3
Farsça	2	2	2	6
Arapça	5	5	5	15
Fıkıh ve Usulü	-	1	1	2
Kelam	-	-	1	1
Tefsir ve Usulü	1	1	1	3
Hadis	-	-	2	2
Dinler Tarihi	-	1	1	2
İslam Tarihi	1	1	-	2
Kuranı Kerim (Arapça)	2	1	1	4
Meslek Dersleri Haftalık Saat Toplamı	12	14	14	40
Yabancı Dil (Alm.Fr. İng.)	2	2	2	6
Milli Güvenlik	1	1	1	3
Matematik	3	2	-	5
Psikoloji	-	2	-	2
Astronomi	-	-	1	1
Tarih	2	1	1	4
Sağlık Bilgisi	-	1	-	1
Felsefe Grubu	-	-	6	6
Din Psikolojisi	-	-	1	1
Biyoloji	2	-	-	2
Fizik	2	2	-	4
Kimya	1	1	-	2
Coğrafya	1	1	1	3
Edebiyat	4	3	3	10
Beden Eğitimi	1	1	1	3
Kompozisyon	1	1	1	3
Kültür Dersleri Haftalık Saat	20	18	18	56

Toplamı				
Ders Çeşidi Toplamı	17	20	18	25
Genel Toplam Saat	32	32	32	96

(Öcal, 2013, s. 74).

2.1.9.4. İmam hatip liseleri (1973'ten günümüze)

1973 yılının başında imam hatip mezunları üniversiteye gidebilme hakkı elde eder fakat imam hatiplerin orta kısmı bu dönemde kapalıdır. O dönemde iktidara gelen CHP-MSP koalisyon hükümeti öncelikle kapalı olan orta kısmı açacaklarını, öğrencilerin üniversite sınavına girebilmeleri için önlerini açacaklarını ve halkın yardımı ile yapılan okul binalarının faaliyete geçeceğini bildirirler. Bu hükümet, 1974 yılında kapalı olan orta kısmı ve 1971 muhtırası ile ara verilen imam hatip liselerini yeniden açar (Bozan, 2007, s. 25).

I. ve II. Milliyetçi Cephe hükümetleri zamanında toplam 230 yeni imam hatip lisesi açılır. II. Milliyetçi cephe döneminin sonuna gelindiğinde Türkiye'de ki imam hatip lisesi sayısı 334'e yükselir. Bu dönem imam hatiplerin yükselişi olarak adlandırılır (Bozan ve diğerleri, 2004, s.56). 1971-1981 arası imam hatip liselerindeki sayısal artışı gösterir tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 14

İmam hatip liselerinde sayısal gelişmeler (1971-1981)

Öğretim Yılı	Okul Sayısı		Öğrenci Sayısı		Toplam
	Orta	Lise	Orta	Lise	Öğrenci Sayısı
1970-1971	72	39	41767	6708	48475
1971-1972	72	42	36928	9094	46022
1972-1973	70	71	16443	19935	36378
1973-1974	58	71	10522	23960	34482
1974-1975	101	73	24091	24809	48900
1975-1976	171	72	51829	25809	77638
1976-1977	248	73	84863	25800	110663
1977-1978	334	103	108340	26177	134517
1978-1979	335	171	114273	34417	148690
1979-1980	339	249	130072	47941	178013

(DÖGM, 2004, Akt. Bozan, Çakır ve Talu).

1970- 1971 eğitim öğretim yılında imam hatipte okuyan öğrenci sayısı 48.475 iken 1979-1980 eğitim öğretim yılında imam hatipte okuyan öğrenci sayısı 178.013 olmuştur. İmam hatibi tercih eden öğrenci sayısında on yılda yaklaşık beş kat artış olmuştur denilebilir.

1980-1981 eğitim öğretim yılına gelindiğinde bu sayı 200 bin 300' e ulaşmıştır. 1980-1990 yılları arasında yeni okullar açılmaz ancak bu okulların genişletilmesi ve niteliklerinin artırılması yoluna gidilmiştir. 1985 yılında Beykoz' da ilk Anadolu imam hatip lisesi açılmış, Kartal'a taşındıktan sonra Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi adını almıştır. 1980-1997 yılları arasında imam hatip liselerinin statüsünde herhangi önemli bir değişiklik olmamıştır. Fakat Türkiye'de 28 Şubat Süreci olarak adlandırılan Refah Partisi ve Doğru Yol Partisi koalisyonunun iktidardan uzaklaştırıldığı dönemin adı olan bu süreçte 8 yıllık kesintisiz eğitim yasasının çıkarılması imam hatip liselerinde niceliksel bir düşüşe sebep olmuştur. Türkiye' de bir irtica tehlikesi olduğunu düşünen, laiklik hassasiyeti yüksek kesimler Türkiye de ikili bir eğitimin olduğunu ve Tevhid-i Tedrisattaki öğretim birliği ilkesinin zedelendiğini düşünmektedirler. Öte yandan İHL savunucuları da Tevhid-i Tedrisatın, din görevlisi yetiştirmek için imam hatip okullarını öngördüğünü ve MEB'e bağlı olarak bu okulların açıldığını dolayısıyla öğretimde ikiliğin olmadığını iddia etmektedir. Toplumda paradoksal bir durum yaratan bu iddialara dayanarak İHL'lere müdahaleler de bulunulmuş, 28 Şubat Süreci olarak da anılan post-modern darbe gerçekleşmiştir. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasasının yürürlüğe konması ile birlikte imam hatip liselerinin orta kısımları da dâhil bütün ortaokullar kapatılmıştır (Öcal, 2008).

Bu yasadan sonra 174 sayılı MEB Talim Terbiye Kurulu kararı ile imam hatip liseleri bir yılı hazırlık olmak üzere toplam 4 yıllık liseler haline dönüştürülmüştür. Türkiye'de '28 Şubat post modern darbe' olarak adlandırılan 28 Şubat sürecinden sonra imam hatip liselerindeki öğrenci sayısında azalma olmuştur (Bozan, 2007).

Cumhuriyet Dönemi imam hatip liselerinde, 1923'ten 2005'e kadar olan okul sayısı, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Cumhuriyet döneminde imam- hatip liselerindeki gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul Sayısı			Öğrenci		Öğretmen
	Ortaokul	Lise	Toplam	Erkek	Kız	
1923-1924	-	-	29	-	-	-
1924-1925	-	-	26	-	-	-

1925-1926	-	-	20	-	-	-
1926-1927	-	-	2	-	-	-
1927-1928	-	-	2	-	-	-
1928-1929	-	-	2	-	-	-
1929-1930	-	-	2	-	-	-
1930-1931	-	-	2	-	-	-
1949-1950	-	-	*	-	-	-
1951-1952	-	-	7	876	-	27
1955-1956	16	7	23	2.540	-	108
1960-1961	-	-	36	4.545	3	337
1965-1966	30	19	45	13.478	-	594
1970-1971	71	40	111	48.455	853	1.547
1975-1976	171	72	243	76.786	852	2.933
1980-1981	374	333	707	177.745	23.259	7.768
1985-1986	376	341	717	201.295	36.730	11.439
1994-1995	446	396	842	354.792	229.453	15.731
1999-2000	-	604	604	66.776	67.448	15.922
2004-2005	-	452	452	52.359	44.492	8.140

* Tabloya ait veriler, 1959, 1960-1962, 1963,1971, 1975, 1983, 1989, 1990, 1993, 1994, 1996 yıllarına ait "Devlet İstatistik Enstitüsü Genel Müdürlüğü Yıllıkları" ve 2004- 2005 Milli Eğitim İstatistikleri taranarak elde edilmiştir (Sarpkaya, 2008, s.94).

Tablo 15'te görüleceği gibi, 1923- 1924 eğitim öğretim yılında 29 tane imam hatip açılmış, ancak bu okullar 1930-1931 eğitim öğretim yılında kapatılmıştır. Kapatılma gerekçesi öğrenci azlığı olarak görülmektedir (Sarpkaya, 2008).

1998 yılında, YÖK ve ÖSYM'nin ortak almış bir kararla katsayı uygulaması getirilmiş ve ortaöğretim başarı puanının hesaplanması 0.5 ile çarpılırken 0.2 ile çarpılır olmuştur. Yapılan bu değişiklik teknik meslek lisesi ve imam hatip lisesi mezunlarının kendi alanları dışında bölümlere girebilmesini engellemiştir. Katsayı uygulamasından sonra imam hatip lisesi öğrencilerinin 4 yıllık fakültelere yerleşme oranı %75 den %25'lere düşmüştür. 2009 yılında katsayının kaldırıldığı açıklanmış ancak Danıştay tarafından bu karar iptal edilmiştir. 2011 yılında katsayı farkı azaltılmış ve imam hatip lisesi mezunları kendi alanları dışında bölümlere tercih yapma imkânı elde etmiş dolayısıyla üniversiteye yerleşme oranlarında bir artış olmuştur. Katsayı uygulaması 1 Aralık 2011'den itibaren tamamen kaldırılmıştır (İmam Hatip Okulları, 2012).

2012 yılında 15 yıl aradan sonra imam hatip okullarının orta kısmı yeniden açılmıştır. Bugün Türkiye'de proje okullar başlığı altında fen ve sosyal bilimler, sanat, dil, hafızlık ve spor alanındaki imam hatiplerin yanı sıra, uluslararası imam hatipler de faaliyet göstermektedir. Yurtdışında ise 22 Türkiye de 54 imam hatip lisesi bulunmaktadır (İmam Hatipliler Derneği, 2022).

2021-2022 eğitim- öğretim yılı din öğretimine bağlı okullar, öğrenci sayıları, öğretmen sayıları ve dersliklerin sayısı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16

Ortaöğretim kurumlarının genel müdürlüklere göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı

Eğitim Kademesi	Öğrenci Sayısı				Öğretmen Sayısı			Derslik
	Okul/ Kurum	Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
Din Öğretimi Toplamı (Resmi)	1673	666963	297499	369464	50075	24316	25759	36661
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (Resmi)	1672	568175	254414	313761	50075	24316	25759	36661
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	-	6846	4030	2816	-	-	-	-
Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi	1	91942	39055	52887	-	-	-	-

(MEB,2022).

Din öğretimi mesleki ve teknik eğitim genel müdürlüğü ’nün 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinin uluslararası Anadolu imam hatip lisesi, sosyal bilimler, Anadolu, fen, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeyleri için uygulanmasına karar verilmiştir. Felsefe dersinde; Talim ve Terbiye Kurulu’nun 19.01.2018 tarih ve 27 sayılı kararı ile kabul edilen öğretim programı uygulanır. Buna göre tüm ortaöğretim kurumlarında felsefe dersinin 10 ve 11. sınıflarda ikişer saat zorunlu olarak okutulmasına karar verilmiştir. Anadolu liselerinde psikoloji, sosyoloji ve mantık dersi 11 ve 12. sınıflarda ikişer saat, felsefe ile ilişkili olan bilgi kuramı dersi ise 9. sınıflarda 1 veya 2 saat seçmeli olarak okutulmuştur. Sosyal bilimler lisesinde ise psikoloji ve mantık, 11. sınıflarda 2 saat, sosyoloji 11 ve 12. sınıflarda ikişer saat okutulmak üzere zorunlu dersler arasında sayılmıştır. Felsefe dersi ile ilişkili olan bilgi kuramı dersi 10. sınıflarda 1 veya 2 saat olarak seçmeli dersler arasında sayılmıştır. Fen liselerinde psikoloji, sosyoloji ve mantık 11 ve 12. sınıflarda ikişer saat, felsefe ile ilişkili olan bilgi

kuramı dersi ise 9. sınıflarda 1 veya 2 saat seçmeli olarak okutulmuştur. Anadolu imam hatip liselerinde ise psikoloji, sosyoloji ve mantık 11 ve 12. sınıflarda ikişer saat, felsefe ile ilişkili olan bilgi kuramı ve İslam felsefesi dersi ise 11 ve 12. sınıflarda 1 veya 2 saat seçmeli olarak okutulmuştur (TTKB, 2018).

2.2. İlgili araştırmalar

2.2.1. Ulusal araştırmalar / doktora

Akkocaoğlu Çayır (2015) araştırmasında, ilkokul 3. sınıf öğrencileri için çocuklar için felsefe eğitiminin çocukların sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemle yürütülen ve durum çalışması yapılan bu araştırmanın Türkiye'deki okullarda çocuklar için felsefenin neden ve nasıl yapılması gerektiği konusunda ipucu vereceği düşünülmektedir. Araştırmanın örneklemini ilkokul 3. sınıfta okuyan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneysel desen kullanılmış olup veri toplama aracı olarak doküman analizi, görüşme ve gözlemden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonunda; bilişsel alanda öğrenciler kavramlar arası bağlantı kurabilmeyi, kavramları günlük hayatla ilişkilendirebilmeyi, düşünme hatalarını bulmayı ve farklı bakış açılarıyla düşünebilmeyi öğrenmekte duyuşşal alanda felsefeden ve filozoflardan hoşlanmaya başlamakta sosyal alanda ise öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanıyıp anladığı ve sorunları daha rahat çözebildiği görülmektedir. Araştırmanın başında soyut kavram ve düşüncelerin bu yaş grubu tarafından anlaşılamayacağı ve çocukların derin düşünmeye yöneltilemeyeceğini düşünen, önyargıları olan öğretmenlerin tutumlarında önemli değişimler görülmüştür. Sınıf içi tartışmalar çocukları üst düzey düşünme becerilerine ulaştıramamıştır. Bunun sebebi olarak geleneksel eğitimin devam etmesi ve öğretmenlerin tutumları olduğu saptanmıştır. Sınıfların hala klasik oturma düzenine göre oturtulduğu, öğretmenin kafasındaki doğru cevaba göre öğrencilerin yönlendirildiği, sınıf içinde farklı teknik ve yöntemlerin kullanılmadığı, değerlendirme sürecinin testlerle sınırlı kaldığı ve öğretmeninin otoriter ve baskın bir tutum sergilediği gözlemlenmiş olup tüm bunların üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması önünde bir engel teşkil ettiği savunulmuştur.

Sönmez (2016) tarafından yapılan çalışmada seçmeli ders olarak gösterilen düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin birbirleriyle ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 yılları arasında Eskişehir ve Ankara'da öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden 52 kişi oluşturmuştur. Araştırmada hem nicel hem de nitel boyutu olan karma desen kullanılmıştır. Araştırma verileri nicel boyutta Cornell eleştirel düşünme testi

düzey x testi ve Torrance yaratıcı düşünme testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: Düşünme eğitimi dersinin öğrencilerin hem yaratıcı hem de eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Süreç sonunda eleştirel düşünme boyutunda öğrencilerin başkalarının görüşlerine saygı duyduğu, kendi fikir ve görüşlerini daha net ifade ettiği, başkaları ile iş birliği yapabildiği, eleştirilere açık olduğu, sorgulama becerilerine sahip oldukları ve neden sonuç ilişkisi kurabildikleri görülmüştür. Yaratıcılık boyutunda ise alışılmadık ve özgün işlevsel ürünler ortaya koyabildikleri, daha yaratıcı sorular sorabildikleri, problemlere yönelik farklı çözüm yolları bulabildikleri, derse karşı daha ilgili ve meraklı oldukları, bir düşünceden diğerine rahatlıkla geçebildikleri ve olaylara ve durumlara daha duyarlı oldukları görülmüştür. Düşünme eğitimi alan ve almayan öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri arasında herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Dirican (2018) tarafından yapılan araştırmada, felsefe eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönemde olan çocukların davranışları ve tutumları üzerinde etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da 2017-2018 yıllarında öğrenim gören 52-72 aylık arasında olan 22'si kontrol, 20'si deney grubu olmak üzere toplam 42 çocuk ve 2 anasınıfı öğretmeni oluşturmuştur. Yarı deneysel araştırma modelinin kullanıldığı bu araştırmada çocukların felsefi tutum ve davranışlarını ölçebilmek için kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubunda uygulanan ön testte felsefi tutum ve davranış açısından anlamlı bir farklılık bulunamazken son test de deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çocukların felsefi tutumlarının cinsiyet, yaş, doğum sırası, anne- babanın yaşı, onların eğitim durumları, kardeş sayısı ve aylık gelir düzeyi değişkenlerinden etkilenmediği görülmüştür. Deney grubundaki çocuklara uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum geliştirmelerinde ve davranışlarında olumlu etkiler bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çocukların etkinliklerden sonra doğru tahminde bulunma, hoşgörülü davranma, farklı olan görüşlerini ifade edebilme, çevresiyle alakalı durumlarda meraklı olma ve soru sorabilme becerileri kazandığı görülmüştür. Ancak felsefi etkinliklerin çocukların duygu ve düşüncelerinin nedenlerini anlatma ve dinledikleri ile ilgili soru sorabilme becerileri üzerine etkisi olmadığı görülmüştür.

Sormaz Öğüt (2019) yapmış olduğu araştırmada, felsefi olarak düşünmenin geliştirilebilmesi ve bu düşüncenin insanlara bir davranış biçimi olarak kazandırılması için felsefe eğitiminin çocuklar için önem arz ettiğini göstermeyi amaçlamıştır. Araştırma üç

bölümden oluşmakta olup nitel bir çalışmadır. Birinci bölümde düşünmenin insana özgü olduğu, düşünmenin öznitelikleri ve düşünme edimlerinin ne olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Günümüzde olan bütün sorun ve açmazların çözümü için düşünen, merak eden, sorgulayan, etkin olan öznelerin sayısının artırılması ve bu bireylerin kişi olabilmesi için felsefi düşünmenin oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde felsefi düşünmeyi sağlayan ve geliştiren davranışların, etkinliklerin neler olduğu açıklanmış ve felsefi düşünme ana hatlarıyla açıklanmıştır. Son olarak üçüncü bölümde çocuklar için felsefenin tarihçesinden, ortaya çıkış amacından, çocukların felsefi düşünmeyi öğrenebilmesinin onlara katkısından ve felsefi düşünmeyi kolaylaştıracak olan eğitmenlerin rollerinden bahsedilmiştir. Çalışmada özel olarak felsefi düşünmenin çocuklara sağladığı yararlardan bahsedilmiş ve öğreticinin rolünün bu dönemde önem arz ettiği belirtilmiştir. Buna göre öğretici; Sokratik yöntem izleyen, uygun diyalog kurarak planlı bir tartışma ortamı hazırlayabilen, çocuğa uygun ipuçları vererek merakını canlı tutan, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için ona güven veren ve tüm bunların yanında bilgisi ve erdemiyle rehber olan kişidir. Çocuğun öğreticiyi rol alması ve öğreticiyi sevmesinin felsefi düşünmeye yönelik ilgi ve alakasını olumlu yönde etkileyeceği savunulmuştur. Çocuklar için felsefe eğitiminin onlara etik değerler kazandıracağı, farklı bakış açılarına sahip olacakları için farklılıklara saygı duyacağı, etkin bir vatandaş olması ve demokratik bir kültür yaratması açısından toplumsal faydalarının da olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Felsefenin temelini oluşturan merak ve sorgulamanın kaybolmaması için önyargıların olmadığı, hayallerin henüz sınırlanmadığı ve düşüncelere ket vurulmayan dönem olan erken çocukluktan başlamak gerektiği savunulmuştur.

Yüceer (2020) araştırmasında, 5-6 yaş grubundaki çocukların eleştiren, sorgulayan, soru soran ve merak eden bireyler olarak yetişmesini sağlamak için düşünme becerileri kazandırabilmeyi, öğrenmeyi öğretmek adına onlara ne düşünmeleri gerektiği değil de nasıl düşünmeleri gerektiğini öğretmeyi, elde edilen bulgularla okullarda sunulan eğitime ilişkin olarak programı uygulayan öğretmenlere ve program hazırlayan uzmanlara farklı bir bakış açısı sunabilmeyi amaçlamıştır. Çalışma gözlem ve etkinlik uygulama süreci olarak iki boyuttan oluşmuş olup; gözlemde 5-6 yaşlarında olan toplam 22 öğrenci, etkinlik uygulama sürecinde toplam 19 öğrenci yer almıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak seçilmiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modeli ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonunda; gözlem sonucunda çocukların sadece

hatırlamaya dayalı sorulara maruz kaldığı, karşılıklı soru sorma etkinliğinin gerçekleşemediği, çocukların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri olmasına rağmen bu becerilerin ortaya çıkmasını sağlayacak etkinliklerin yapılmadığı, çocukların farklı fikirlerini beyan etmelerine olanak tanıyan ortamın oluşmadığı, soru cevabın tek taraflı olduğu ve öğretmenin belirlediği sınırlar dışına çıkılmadığı bu anlamda kalıpçı düşünmenin zorla kabul ettirildiği tespit edilmiştir. Uygulamaya dönük etkinlik sonucunda ise çocukların daha çok nedeni merak eden sorular sorduğu, arkadaşlarının fikirlerine katılmadığı zaman farklı görüşler beyan edebildiği, tartışma sonucunda eleştiri yapabildiği ve kendi görüşünü daha rahat gerekçelendirdiği, soyut ve eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi beceriler kazandığı, merak ettiği konuların alanlarında ilerleme olduğu din, evren, yaşam ve yaşamın anlamı gibi daha soyut düşüncelerin geliştiği gözlemlenmiştir. Ağaç yaşken eğilir atasözüne istinaden felsefe eğitiminin çocuk yaşta başlaması gerektiğini ve çocukların küçük yaşlarda filozofça tavır takındığını, merak etme ve soru sorma eğilimlerinin en yüksek olduğu dönemin çocukluk döneminde olduğunu, yapılacak eğitimlerin bu durum göz önüne alınarak hazırlanması önerilmiştir.

Değerlendirme: Felsefe dersine yönelik tutumları araştırmak için yapılan doktora çalışmaları genelde ilkokul ve okul öncesi dönemdeki çocukların tutumlarını ölçmek amacıyla yapılmıştır. Küçük yaş grubundaki bu çocukların felsefeye yönelik tutumları, çocuklar için felsefe eğitimi aracı kılınarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar felsefe eğitiminin küçük yaşta başlaması gerektiğine dikkat çekmiştir.

2.2.2. Ulusal araştırmalar / yüksek lisans

Küçükkurt (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet, yaşadıkları yer, ailenin gelir durumu, anne babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve felsefe dersine yönelik görüşleri gibi değişkenlere göre farklılıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ise lise üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler arasından tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 358 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak felsefe dersine ilişkin tutum ölçeği ve felsefe başarı testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin aileleri tarafından felsefe dersine yönelik olarak olumlu veya olumsuz bir yönlendirme yapılmadığı gözlemlenmiştir. Felsefe

dersine yönelik olarak olumlu yönlendirmenin %83 ünün öğretmenleri tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuldan sonra felsefe dersi ile ilgili kitap okumadıkları gözlemlenmiş ve ileriki yaşamlarında felsefeyi kullanmayacakları düşüncesinde oldukları tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, kendine ait odası olanların olmayanlara göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Düz lise ve Anadolu lisesinde okuyan öğrenciler meslek lisesi öğrencilerine göre daha başarılı bir performans sergilemiştir. Maddi duruma göre bakıldığında ise maddi durumu diğerlerine göre daha iyi olan öğrencilerin felsefe dersinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Çokan (2007) tarafından yapılan araştırmada, İstanbul Büyükçekmece'de bulunan 8 resmi lisede son sınıf okuyan öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada toplam 219 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin felsefe dersine karşı tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin yalnızca cinsiyetlerinin derse karşı olan tutumda farklılık yarattığı, felsefe dersine karşı tutumun kız öğrencilerde, erkek öğrencilere kıyasen daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın anne ve babanın mesleği, onların gelir durumu ve eğitim düzeyleri gibi etkenlerden kaynaklı olarak felsefe dersine karşı olan tutumda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sanat, şiir ve psikoloji kitabı okuyan öğrencilerin felsefe dersini algılamaları daha kolay olmuş ve buna bağlı olarak felsefe dersine karşı tutumlarının bu tarz kitap okumayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Yerli dizi ve eğlence programı izlemeyen öğrencilerin bu programları izleyen öğrencilere ve her gün kitap okuyan öğrencilerin daha az kitap okuyan öğrencilere göre felsefe dersine karşı tutumları daha olumlu bulunmuştur. Öğrencilerin her alanda biraz felsefeye ihtiyaç duyduğu, dersin onların kişisel gelişimi için katkıda bulunduğu, onları mantıklı düşünmeye sevk ettiği ve felsefe öğreniminin okul dışında da onların hayatlarında faydalı olacağını düşündükleri tespit edilmiştir.

Bozoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada, felsefe öğretmenleri ve 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılıp kazandırılmadığını tasvir etmek, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması, cinsiyetleri ve aile gelir düzeyleri gibi değişkenler ile öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem yılları gibi değişkenlerin görüş farklılığı yaratıp yaratmadığı ortaya konmak istenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da görev yapan 77 felsefe öğretmeni ve 660 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup öğretmen ve öğrenci

görüşlerini almak için araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenler felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırıldığını düşünürken öğrenciler bu becerilerin kazandırıldığı konusunda kararsız kalmış ve anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin görüşleri kıdem yılları ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Aynı şey öğrenciler içinde geçerlidir. Onlarında cinsiyetleri, ailelerinin gelir durumları ve kendilerine ait odalarının olup olmaması, görüşlerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmemiştir. Öğrencilerin felsefe dersini sevmediği, bu dersin öğretmenin tek düze anlatımıyla geçtiği, özgür düşünmeye yönelik bir sınıf ortamı olmasına rağmen bu tarz düşünmeye teşvik edici soruların sorulmadığı, görüş farklılıkları ya da benzerliklerinin bilinmesinin veya duygudaşlık yeteneğinin geliştirilmesinin eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yetersiz olduğu görüşü ön plana çıkmıştır.

Parmaksızoğlu Cebenoyan (2008) tarafından yapılan araştırmada, ebeveyn davranışlarının okul başarısını etkileyip etkilemediği, öğrencinin ailesinin gelir düzeyine göre bu başarının değişip değişmediği, öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada İstanbul'da ailesi ile birlikte yaşayan 805 9. ve 10. sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Bu öğrencilerden 440'ı kız, 355'i erkek öğrencidir. Verilerin toplanmasında, demografik bilgilere ilişkin bir anket, eğitimin önemine ilişkin sorular, anne babanın evlilik tatmin ölçeği, annelerin ve babaların otoritatiflik ölçekleri ve öğrencilerin okul tutumları ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Üst gelir düzeyine sahip olan öğrenciler anne tarafından verilen psikolojik özerklik ve ebeveynin denetim/kontrolünü başarı ile ilişkilendirilirken, gelir düzeyi daha aşağıda olan öğrenciler sadece annenin kontrol ve denetiminin okul başarısında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarıyla birlikte değerlendirildiğinde gelir düzeyi yüksek ve orta olan öğrencilerin ebeveyn davranışının başarı ile ilişkisi olmadığı, başarının onların benlik algıları ve kendi özdenetimleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zencirci (2010) tarafından yapılan araştırmada, lise 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutumlarını belirlemek ve öğrenci tutumlarının cinsiyet, sınıf, okul türü, ders notları, anne ve baba eğitim düzeyleri vs. çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Ankara merkezde bulunan 11 devlet ve özel lisesinde okuyan 1322 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın

verileri araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Felsefe dersi tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Kullanılan betimsel istatistik yoluyla katılımcıların özellikleri yorumlanmış ve felsefe dersine yönelik tutum düzeyleri belirlenmiştir. Öğrenci tutumlarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tutumlarının cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, felsefe ders notu, baba eğitim durumu, evde bulunan kitap sayısı, öğrencinin son bir yıl içinde okuduğu kitap sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış ise de bu derse yönelik tutumlarının anne eğitim düzeyine bağlı olarak ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Elban (2011) tarafından yapılan araştırmada, 11. sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile tutucu ve yapıcı vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırmacı vatanseverlik aktarımı ile tarih dersi arasındaki ilişkiyi, tarih dersinin vatanseverlik aktarımındaki rolünün nasıl ve hangi boyutta olması gerektiği ile ilgili çalışma yapmış araştırmacıların görüşlerini irdelemiştir. Araştırmanın örneklemi tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 240 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Verilerin toplanmasında tarih dersi tutum ölçeği ve yurtseverlik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Erkek ve kız öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu bir tutum sergiledikleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar ile tarih dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı, yapıcı ve tutucu vatanseverlik tutumu ile cinsiyet arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı, tutucu ve yapıcı vatanseverlik ile okul türleri arasındaki ilişkide ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış ve Anadolu liselerindeki yapıcı tutumun meslek liselerine kıyasen daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kırıkkale'de öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf ve ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyip karşılaştırmayı amaçlamıştır. Örneklemi 231 ilköğretim 8. sınıf, 270 ortaöğretim 11.sınıf öğrencileri oluşturmuş ve tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan beden eğitimi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 8 ve 11. sınıf öğrencilerinin tutum puanları karşılaştırıldığında sınıf düzeyi arttıkça beden eğitimi dersine

olan tutumun azaldığı ve tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu, cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu ve farklılığın erkekler lehine olduğu görülmüştür.

Şakar (2014) çalışmasında, ortaöğretim 11. sınıf felsefe öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup öğretmen görüşlerini almak için anket ve görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Isparta ilinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan tüm kamu ve özel kurumlardaki 68 felsefe öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonunda; felsefe öğretmenlerinin görüşleri kıdemlerine ve mezun oldukları fakültelere göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmediği görüşü büyük oranda yer alsa da farklı düşünce yollarını geliştirdiği gibi çelişik cevaplarında yer aldığı görülmüştür. Öğretmenler içeriğin açık ve anlaşılır olmadığını, öğrenci seviyesini aştığını, onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığını ve onları gereksiz bilgilere boğduğunu, ezbere yönelttiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin etkinliklerde öğrencilerin aktif olmadığını, kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilemediğini, üst düzey düşünme becerilerine sahip olamadıklarını, sorgulayan ve araştıran bireylerin yetişemediğini ve ders saatinin yetersiz olduğunu vurgulayan görüşlerinin yanında etkinliklerin özgür düşünmeyi destekleyen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri, merak duygusunu kamçılayan ve öğretmen öğrenci etkileşiminin mümkün olduğunu vurgulayan görüşlerin de var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin daha çok çocukken merak ettiğini ve bu merakın diri tutulması adına daha alt düzeydeki okul türlerinde bu merakı canlı tutacak derslerin konulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler farklı okul türlerine göre öğrenci düzeyine uygun farklı içeriklere sahip ders kitaplarının basılmasının öğrencilerin felsefeye karşı bakışını olumlu etkileyeceğini ve bunun gerekli olduğunu savunmuşlardır.

Çetin (2017) tarafından yapılan araştırmada, Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını çeşitli faktörler bakımından incelemeyi amaçlamıştır. Örneklemi ise tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen, Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören 604 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını belirlemek için okula ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğrencilerin cinsiyetleri, kitap okuma alışkanlıkları, anne- babanın medeni

durumu, sınıf tekrarı yapıp yapmaması, sınıf düzeyleri, ikametgâh durumu ve ailelerin gelir durumu ile okula ilişkin tutum toplam ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bülbül (2018) tarafından yapılan araştırmada, 2009 yılında uygulanan felsefe dersi öğretim programı ile 2017 yılında değişikliğe uğrayan felsefe dersi öğretim programının kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme bakımından bu ögelerde ne gibi değişiklik yapıldığı ve bu değişikliğin ögeler arasında ne derece tamamlayıcı olduğunun içeriksel açıdan incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada doküman incelemesi yapılmış olup tarama ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini ise 2009 ve 2017 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışma sonunda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: 2009 ve 2017 yıllarında uygulanan felsefe dersi öğretim programlarının her ikisinin de yapılandırmacı anlayışı benimsediği, öğrencilerin aktif ve ön öğrenmelerinin harekete geçirildiği, 2009 felsefe öğretim programında felsefi terminoloji hakkında bilgi sahibi olmaları maddesinin bulunmaması felsefe dersini öğrenciler için yabancı kıldığı ve anlaşılmasını güçleştirdiği ancak 2017 programı hedeflerinde felsefenin terminolojisi ile ilgili maddenin ilk sırada yer alması, öğrencilerin felsefeye karşı olumsuz ve anlaşılmaz kılan bakış açısını yok etmek için önem arz ettiği, programın geneline bakıldığında filozofların görüşlerini yansıtan kısa okuma parçalarının olduğu ancak bunun kısıtlı bir zaman diliminde yapılmasının uygun olmadığı, bunun yerine ortaöğretim öğrenci seviyesine uygun filozofların kitaplarının etkinlik olarak okutulması gerektiği, ders saatinin az olması, öğrenme sonrası tartışma ortamına olanak tanınamamasına ve kısıtlı zaman diliminde öğrencinin derse aktif olarak katılamaması sonucuna ulaşılmıştır.

Erten (2018) tarafından yapılan araştırmada, 11. sınıf felsefe dersi programını öğretmenlerin gözüyle değerlendirmeyi ve elde edilen sonuçlardan hareketle program geliştirme uzmanlarına ve tüm uygulayıcılara veri sağlamayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin felsefe dersi öğretim programına yönelik görüşleri ve uygulanmakta olan öğretim programının öğretmen nezdinde ne derece beklentileri karşıladığını irdelemek için öğretmenlere anket uygulanmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Kayseri'de (Kocasinan, Melikgazi, Talas ilçesinde) farklı lise türlerinde görev yapan 96 felsefe grubu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Genel olarak bakıldığında kitapta yer alan kazanımların büyük oranda gerçekleştirilebilir olduğu ve yeni kazanımlara ihtiyaç duyulduğu, programdaki etkinliklerin öğrenci- öğretmen etkileşimine

yardımcı olduğu, öğrencileri özgür düşünceye sevk ettiği ve onların merak duygularını geliştirdiği, içeriğin öğrenci seviyesine uygun, açık ve anlaşılabilir olması öğrenciler tarafından dersin anlaşılmasına ve onların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesine olanak tanıdığına, programın felsefi temele uygun olarak hazırlanmasının yanı sıra öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönelttiğine, programın öğrenci merkezli yöntem ve tekniği kullanmaya olanak sağladığı gibi sonuçlara varılmıştır.

Çalkap (2019) tarafından yapılan araştırmada, 2018 yılında hazırlanan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan felsefe öğretim programının öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Artvin, Rize ve Trabzon illerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 113 felsefe öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Örneklem seçiminde uygun örneklem tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında, Şakar (2014) tarafından geliştirilen felsefe öğretim programlarının değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda ise şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğretmenler genel olarak 10. sınıf kazanımlarını olumlu bulurken öğrenme- öğretme süreçlerinde ve ölçme değerlendirme boyutlarında kararsız kalmışlardır. 11. sınıf kazanımlarına ilişkin olarak ise öğretmenler 11. sınıf kazanımlarının uygulanabilirliği konusunda kararsız kalmışlardır. Okul değişkeni boyutuna ilişkin olarak 10. sınıflarda bir fark bulunamazken 11. sınıflarda okul değişkenine bağlı olarak farklı sonuçlar çıkmıştır. Fen liseleri ile Anadolu liseleri arasında fark fen lisesi lehine, meslek lisesi ve imam hatip liseleri arasında fark ise meslek liseleri lehine çıkmıştır. Yerleşim yeri değişkenine göre alınan görüşlerde ise 10. ve 11. sınıflarda farklı sonuçlar bulunmuştur. Buna göre 10. sınıf kazanımlarının uygulanabilirliği ilçelerde daha olumlu bulunurken 11. sınıf kazanımlarının uygulanabilirliği yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Felsefe öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi çalışmasında 10 ve 11. sınıf kazanımlarının uygulanabilirliği öğretmenlerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları 10. sınıf kazanımlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmasına rağmen 11. sınıf kazanımlarında hizmet içi eğitim öğretmen görüşlerini etkilememiştir.

Koçer (2019) tarafından yapılan araştırmada, Adana ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuş olan felsefe dersi müfredatının öğretmenlerin görüş ve beklenti düzeylerine göre tespitini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Adana'nın ilçelerinde bulunan devlet okullarında lisede çalışan 93 felsefe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada karma örneklem uygulanmıştır. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Felsefe öğretmenleri kazanımların; yaratıcı düşünmeye ve sorgulamaya sevk eden yapısının olduğunu, öğrenci seviyesine ve felsefenin doğasına uygun olduğunu belirtmiştir. Kitap içerisinde yer alan metinlerin yol gösterici ve anlaşılır olduğu, içeriğin öğrencilerin günlük yaşamla bağ kurabilmesine olanak sağlayacak düzeyde ve öğretim amaçlarına uygun yapılandırıldığı görüşünü savunmuştur. İçerikte seçilen konuların öğrenci düzeyine uygun olduğu ve bunun onların sorgulama ve düşünme becerilerini geliştirebilmesi yönünde katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca felsefe dersinde sınavda çıkan soru sayısının azaltılmış olmasının öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne sebebiyet verdiği, bununla birlikte öğrencilerin hazırbulunuşluğunun düşük olması motivasyonu ve belli bir bilgi birikimine sahip olmadan derse girmiş olmalarının derse olan ilgiyi azaltmakta olduğu, öğrencilerin derse olan olumsuz tutumlarının öğretmenlerin de motivasyonunu etkilediği ve bu sorunun öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2020) tarafından yapılan araştırmada, 2019-2020 eğitim- öğretim yılında Ankara'da özel lisede eğitim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemi yaşları 15-18 arasında olan 431 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada beden eğitimi ve spor tutum ölçeği kullanılmıştır. Diğer veriler online olarak toplanmıştır. Çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Çalışmaya katılan öğrencilerin tutum toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış ve bu anlamlılık kız öğrenciler lehine olmuştur. Beden eğitimi öğretmeninin tutumunun ılımlı olması, sınıf düzeylerinin farklı olması, öğrencilerin boş zamanlarının farklılık göstermesi, aylık gelirin daha fazla olması gibi sebeplerin öğrencilerin tutumunu olumlu etkilediği, Ailenin eğitim düzeyinin farklılık göstermesi ile beden eğitimi dersine olan tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Şişmen (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin İngilizce ve Türkçe öğrenimine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Örneklemini Bitlis'in Hizan ilçesinde bir ortaöğretim kurumunda okuyan 302 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler rastgele örneklem seçimiyle seçilmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmış olup veri toplama aracı olarak İngilizce ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda şu veriler elde edilmiştir: Öğrencilerin İngilizce ve Türkçe dersine yönelik tutumlarında yaşa ve öğrencilerin dille daha erken tanışmasına bağlı olarak algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak Türkçe dersinde cinsiyete bağlı olarak tutumun kızlar lehine daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce dersine yönelik

tutumlarda olumlu tutumun daha fazla olduğu görülürken, Türkçe dersine yönelik tutumlarda olumsuz tutumun daha fazla olduğu görülmüştür.

Danışmaz (2021) tarafından yapılan araştırmada, lise öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları ve diğerkâmlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğrencilerin cinsiyetleri, okul türleri, sınıf düzeyleri, öğretmeni sevme durumları, dindarlık düzeyleri ve başarı durumları gibi etkenlere bağlı olarak araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi maksimum çeşitlilik örnekleme modeline göre seçilmiş olup örneklemi 2019-2020 eğitim öğretim yılında Samsun İlk Adım ve Atakum'da farklı lise türlerinde öğrenim gören 701 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri diğerkâmlık ölçeği, kişisel bilgi formu ve DKAB dersi tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada nedensel karşılaştırma ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken; diğerkâmlık düzeyi açısından incelendiğinde kız öğrencilerin diğerkâmlık düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları sınıf düzeyi arttıkça artarken diğerkâmlık düzeylerinde azalma görülmüştür. Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları ve diğerkâmlık düzeyleri okul türüne göre incelendiğinde ise her ikisinde de Anadolu imam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin diğer okul türlerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenciler başarılı oldukları derse karşı olumlu tutum geliştirirken diğerkâmlık düzeyi de aynı şekilde başarılı olanlar lehine olumlu sonuç vermiştir. Öğretmeni sevme durumunda da aynı sonuçlar elde edilmiş olup öğretmenini seven öğrencilerin derse karşı tutumu olumlu ve diğerkâmlık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Dindarlık algısı yüksek olan öğrencilerin DKAB tutumu olumlu ve buna bağlı olarak diğerkâmlık düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Kaya (2021) tarafından yapılan araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin felsefe eğitimi almasının matematik başarısına etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın nicel ve nitel olarak iki örneklemi vardır. Araştırmanın nicel kısmı için Van İpekyolu'nda ortaokulda öğrenim gören 38 7. sınıf öğrencisi, nitel kısmı için 6 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmış olup araştırmanın modeli karma yöntemdir. Başarı testleri ve yarı yapılandırılmış mülakat formları verilerin toplanması için araç olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: Felsefe eğitimi alan öğrencilerin matematik başarılarının arttığı ve derse daha fazla katılım sağladığı, akıl yürütme ve eleştirel düşünme gibi becerileri daha

başarılı kullandıkları görülmüştür. Felsefe dersini alan öğrencilerde merak duygusunun geliştiği, matematik sorularını daha kolay çözdüğü, okuduğunu anlama konusunda pozitif yönde bir etki yaptığı ve alınan bu eğitimlerle öğrencilerin felsefeye olan ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Değerlendirme: Felsefe dersine yönelik tutumların araştırıldığı yüksek lisans çalışmalarında, genel olarak, öğrencilerin öğretmen tutumlarından etkilendiği, ailelerin felsefe dersine yönelik olarak öğrenci tutumları üzerinde kayda değer bir etkililiğinin olmadığı, kitap okuyan öğrencilerin kitap okumayan öğrencilere göre felsefe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ve tutumların cinsiyete göre anlamlı farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir.

Diğer yandan, öğretmen gözüyle felsefe dersi programının değerlendirildiği yüksek lisans çalışmalarında, bir yandan bir kısım öğretmenler felsefe dersinin öğrenciyi özgür düşünceye yönelttiğini, onların meraklarını kamçıladığını ve öğrencileri sorgulamaya, eleştirel düşünmeye sevk eden bir doğasının olduğunu kabul ederken, diğer yandan araştırmaya dahil olan bir kısım öğretmen ise felsefe dersinin öğrenciyi aktif kılabilmek adına yetersiz kaldığını, içeriğin öğrenci seviyesini aştığını ve öğrenciyi ezbere ittiğini savunmuştur.

Öte yandan diğer branşlar bazında yapılan tutum çalışmalarında öğrencilerin cinsiyetlerine, daha erken yaşta o dersle tanışmalarına, sınıf düzeylerindeki ve ailenin aylık gelirindeki farklılığa göre öğrenci tutumlarında değişiklik olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada, imam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede, çalışmada, araştırma yöntemi olarak betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu haliyle betimlemeye çalışan araştırma yöntemidir. Bu modelde araştırmada ele alınan olan durum, nesne ya da kişi için mevcut durum olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016). Tarama araştırması, incelenen grubun belirli bir özelliğinin var olan halini ortaya koymak için yapılan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, Düzce ilinde bulunan on bir imam hatip lisesi 11. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 845 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması en kolay ve en hızlı öğelere dayanır (Patton, 2005). Bu doğrultuda yapılan örnekleme sonucunda uygulamada, 650 öğrenciye ulaşılabilmiştir. Bunlardan ölçme aracına hatalı ya da eksik cevap veren toplam 8 öğrencinin verileri çıkartılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi 642 öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın örnekleminde yer alan 642 öğrencinin kendilerine ilişkin cinsiyet ve barınma yeri bilgilerine ait dağılımlar tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	393	61.2
	Erkek	249	38.8
Barınma Yeri	Aile	608	94.7
	Akraba Yanı	11	1.7
	Özel Yurt	3	0.5
	Devlet Yurdu	14	2.2
	Öğrenci Evi	6	0.9

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmanın örneklemindekilerin %61,2'si (n=393) kız, %38,8'i (n=249) erkektir. Bu öğrencilerin %94,7'si (n=608) ailesinin yanında yaşıyorken, %1,7'si (n=11) akraba yanında, %0,5'i (n=3) özel yurtta, %2,2'si (n=14) devlet yurdunda ve %0,9'u (n=6) öğrenci evinde yaşamaktadır.

Örneklemde yer alan öğrencilerin ailelerine ilişkin demografik dağılımlar tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğrencilerin ailelerine ilişkin demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Anne Eğitim Seviyesi	Okuryazar değil	9	1.4
	Okuryazar	16	2.5
	İlkokul	339	52.8
	Ortaokul	127	19.8
	Lise	112	17.4
	Yükseköğretim	39	6.1
Baba Eğitim Seviyesi	Okuryazar değil	3	0.5
	Okuryazar	6	0.9
	İlkokul	211	32.9
	Ortaokul	178	27.7
	Lise	168	26.2
	Yükseköğretim	76	11.8
Anne Meslek	Devlet Memuru	13	2.0
	Özel Sektör Çalışanı	29	4.5
	İşçi/Çalışan	93	14.5
	Çiftçi	67	10.4
	Ev Hanımı	440	68.5
Baba Meslek	Devlet Memuru	73	11.4
	Özel Sektör Çalışanı	108	16.8

	İşçi/Çalışan	266	41.4
	Çiftçi	87	13.6
	Esnaf	108	16.8
Ailenin Yaşadığı Yer	Köy	232	36.1
	İlçe	309	48.1
	İl	101	15.7
Algılanan Ailenin Ekonomik Düzeyi	Düşük	50	7.8
	Orta	549	85.5
	Yüksek	43	6.7

Tablo 18'e göre, örneklemde yer alan öğrencilerinin annelerinin %1,4'ü okuryazar değil, %2,5'i okuryazar iken %52,8'i ilkokul, %19,8'ü ortaokul, %17,4'ü lise ve %6,1'i yükseköğretim (yüksekokul, lisans ve lisansüstü) kademesinden mezundur. Öğrencilerin babalarının ise %0,5'i okuryazar değil, %0,9'u okuryazar iken %32,9'u ilkokul, %27,7'si ortaokul, %26,2'si lise ve %11,8'i yükseköğretim (yüksekokul, lisans ve lisansüstü) kademesinden mezundur. Öğrencilerin annelerinin mesleklerinin dağılımı incelendiğinde %2,0'nın devlet memuru, %4,5'inin özel sektör çalışanı, %14,5'inin işçi/çalışan, %10,4'ünün çiftçi ve %68,5'inin ev hanımı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının mesleklere göre dağılımı incelendiğinde ise %11,4'ünün devlet memuru, %16,8'inin özel sektör çalışanı, %41,4'ünün işçi/çalışan, %13,6'sının çiftçi ve %16,8'nin esnaf olduğu görülmüştür. Ailenin yaşadığı yer açısından dağılıma bakıldığında %36,1'i köyde, %48,1'i ilçede ve %15,7'si il merkezinde yaşamaktadır. Son olarak ailelerinin %7,8'i düşük, %85,5'i orta ve % 6,7'si yüksek ekonomik düzeydedir.

3.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve felsefe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı Ek 1'de sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve araştırmayla ilişkili olabilecek bilgilerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba meslek bilgisi, ailenin yaşadığı yer (köy, ilçe ve il), barınma yeri (aile yanı ya da akraba yanı, devlet yurdu gibi diğer seçenekler), ailenin ekonomik düzeyi ve kitap okuma sıklığını sorgulayan toplam dokuz madde yer almaktadır.

Felsefe dersi tutum ölçeği, Tecim (2015) tarafından felsefe dersine karşı öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Felsefe dersi tutum ölçeği toplam 20

madde ve beş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktörleri sırasıyla "ilgisizlik", "yararlılık", "sevgi", "güven" ve "öğreticinin rolü"dür. Felsefe dersi tutum ölçeği, beşli likert (1-Hiç Katılmıyorum, 2–Katılmıyorum, 3–Kararsızım, 4–Katılıyorum, 5–Çok Katılıyorum) olarak ölçeklendirilmektedir. Ölçekte toplam yedi madde (1., 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. madde) ters puanlanmakta olup bu maddelerin hepsi "ilgisizlik" boyutundadır. Ölçek puanlanırken her boyuta ait ortalama puan alınmaktadır. Ölçekten alınacak olan puanlar; 2.50 puanın altındaki tüm puanlar için düşük düzey tutumu, 2.50 puan dâhil olmak üzere 3.50'ye kadar tüm puanlar orta düzey tutumu, 3.50 ve üzerindeki tüm puanlar yüksek tutumu göstermektedir (Tecim, 2015).

Felsefe dersi tutum ölçeğinin Tecim (2015) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 20 maddeden oluşan ölçeğin toplam varyansın %68,9'unu açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte ölçeğin maddelerin ilgili faktörlerdeki faktör yüklerinin 0.663 ile 0.901 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa katsayısı ilgisizlik alt faktörü için 0.900, yararlılık alt faktörü için 0.825, sevgi alt faktörü için 0.825, güven alt faktörü için 0.696, öğreticinin rolü alt faktörü için 0.846 ve ölçeğin tamamı için 0.911 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri toplama süreci

Bu araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı 1. döneminde 15 Ekim-15 Kasım tarihleri arasında Düzce ilinde yer alan imam hatip liselerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi ve araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının uygunluğuna ilişkin etik kurul izni Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Etik Kurulundan 12.10.2021 tarih, E-61923333-050.99-70608 sayı numaralı kararı ile alınmıştır (Ek-4). Veriler tamamen gönüllük esasına dayalı olarak toplanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Veri analizi aşaması öncesinde ilk olarak veriler hatalı, eksik ve dikkatsiz cevap verme açısından kontrol edilmiştir. Bu açıdan problemli olan ve araştırma örneklemine dahil

olmayan toplam 8 öğrenciye ait yanıtlar veriden çıkarılmıştır. Geri kalan 642 öğrenciye ait veriler üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini betimlemek amacıyla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Ölçme aracının geçerliliğini test etmek amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'nden faydalanılmıştır. DFA, ölçme aracının açımlayıcı faktör analiziyle ortaya konan faktör yapısının uygunluğunu test ederek yapı geçerliğini inceleyen bir istatistiksel yöntemdir (Özdamar, 2013).

Araştırma temel problemine yönelik olarak araştırmada ele alınan felsefe dersi tutum ölçeğinin alt faktörleri ve toplam puanı için betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri) hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalama değeri, Tecim (2015) tarafından belirtilen kritik değerlere göre incelenmiştir (Tecim, 2015).

Araştırmanın alt problemlerinde ise ele alınan bağımsız değişkenin sahip olduğu gruplara göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizlerin varsayımları kapsamında her bir grupta bulunan veri sayısı incelenmiş, 20'den az veri olması halinde grup birleştirme ya da analize dâhil etmeme yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda, anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni için okuryazar değil ve okuryazar alt grupları, ilkokul mezunu alt grubu ile birleştirilerek, ilkokul ve altı olarak ele alınmıştır. Anne meslek değişkeni için ise, devlet memuru alt grubunda sadece 13 veri olmasından dolayı bu değişken karşılaştırmaya dâhil edilememiştir. Son olarak, barınma yeri değişkeni için akraba yanı, özel yurt, devlet yurdu ve öğrenci evi alt grupları birleştirilerek, ailesinin yanında yaşamayanlar alt grubu olarak birleştirilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinde kullanılan istatistiksel yöntemler tablo 19'da, bağımlı değişken ve bağımsız değişken başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 19

Alt araştırma problemlerinde kullanılan istatistiksel yöntemler

Alt Araştırma Problemi	Bağımlı Değişken (Türü)	Bağımsız Değişken (Türü ve Grup Sayısı)	Kullanılan İstatistiksel Test
1.	FDTÖ alt faktör ve toplam puanı (Sürekli)	Cinsiyet (Kategorik-2)	Bağımsız Örnekler t-Testi
2.		Anne Eğitim Seviyesi (Kategorik-4)	Tek Yönlü ANOVA
3.		Anne Eğitim Seviyesi (Kategorik-4)	Tek Yönlü ANOVA
4.		Anne Meslek (Kategorik-4)	Tek Yönlü ANOVA
5.		Baba Meslek (Kategorik-5)	Tek Yönlü ANOVA
6.		Ailenin Yaşadığı Yer (Kategorik-3)	Tek Yönlü ANOVA
7.		Barınma Yeri (Kategorik-2)	Bağımsız Örnekler t-Testi

8.	Kitap Okuma Sıklığı (Kategorik-4)	Tek Yönlü ANOVA
9.	Ekonomik Düzey (Kategorik-3)	Tek Yönlü ANOVA

Tablo 19'da görüleceği üzere, birinci ve yedinci alt araştırma problemlerinde bağımsız örneklemler t-testi, diğer kalan alt araştırma problemlerinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında, DFA dışında yapılan analizlerin tamamı, sosyal bilimler için kullanılan bir paket program ile gerçekleştirilmiştir. DFA analizi ise, benzer biçimde, yapısal eşitlik modellemesi amacıyla kullanılan bir paket program ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler kapsamında istatistiksel anlamlılık düzeyi (p değeri) 0,05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle örnekleme, ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğine ve veri analiz yönteminin seçimine ilişkin bulgular sunulmuş ardından araştırma problemlerine ilişkin bulgular alt problemler için belirlenen sırayla açıklanmıştır.

4.1. Araştırma problemine ilişkin bulgular

4.1.1. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri nedir?

Çalışmanın araştırma problemi için felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarına ait betimsel istatistikler

	N	Aritmetik Ort.	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
İlgisizlik	642	2.29	0.92	1.00	5.00
Yararlılık	642	2.90	0.93	1.00	5.00
Sevgi	642	2.38	0.94	1.00	5.00
Güven	642	3.37	0.91	1.00	5.00
Öğreticinin Rolü	642	4.12	0.91	1.00	5.00
Felsefe Dersi Tutum	642	3.27	0.72	1.10	4.85

Tablo 20'ye göre, felsefe dersi tutum puanı minimum 1,00 ve maksimum 5,00 değerinde olup aritmetik ortalaması 3.27 ve standart sapması 0.72'dir. Buna göre öğrencilerin felsefe dersi tutum puanları orta seviyededir. Alt faktörler açısından ise; ilgisizlik alt faktör puanı minimum 1,00 ve maksimum 5,00 değerinde olup aritmetik ortalaması 2.29 ve standart sapması 0.92'dir. Buna göre öğrencilerin ilgisizlik alt faktör puanları düşük seviyededir. Yararlılık alt faktör puanı minimum 1,00 ve maksimum 5,00 değerinde olup, aritmetik

ortalaması 2.90 ve standart sapması 0.93'tür. Buna göre öğrencilerin yararlık alt faktör puanları orta seviyededir. Sevgi alt faktör puanı minimum 1,00 ve maksimum 5,00 değerinde olup aritmetik ortalaması 2.38 ve standart sapması 0.94'tür. Buna göre öğrencilerin sevgi alt faktör puanları düşük seviyededir. Yararlılık ve sevgi boyutu karşılaştırıldığında yararlılık boyutu değeri sevgi boyutu değerinden daha yüksek çıkmıştır. Güven alt faktör puanı minimum 1,00 ve maksimum 5,00 değerinde olup aritmetik ortalaması 3.37 ve standart sapması 0.91'dir. Buna göre öğrencilerin güven alt faktör puanları orta seviyededir ancak aldığı değer itibariyle yükseğe yakın olan bir ortadadır. Öğreticinin rolü alt faktör puanı minimum 1,00 ve maksimum 5,00 değerinde olup aritmetik ortalaması 4.12 ve standart sapması 0.91'dir. Buna göre öğrencilerin öğreticinin rolü alt faktör puanları diğer puanlardan daha yüksek seviyededir.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular

4.2.1. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için kız ve erkek öğrencilerin puanları t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarına ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	x̄	t	sd	p
İlgisizlik	Kız	393	2.21	-2.71	473.62	0.01*
	Erkek	249	2.42			
Yararlılık	Kız	393	2.94	1.36	469.52	0.17
	Erkek	249	2.83			
Sevgi	Kız	393	2.43	1.68	640.00	0.09
	Erkek	249	2.30			
Güven	Kız	393	3.46	3.10	458.88	0.00*
	Erkek	249	3.22			
Öğreticinin Rolü	Kız	393	4.22	3.26	437.54	0.00*
	Erkek	249	3.97			
Felsefe Dersi Tutum	Kız	393	3.34	3.02	472.62	0.00*
	Erkek	249	3.16			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 21'e göre, felsefe dersi tutum puanı için kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}$=3.34) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$=3.16) büyüktür. Yapılan t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ilgisizlik ($t_{(473.62)} = -2.71$; $p < 0.05$), güven ($t_{(458.88)} = 3.10$; $p < 0.05$) ve öğreticinin rolü ($t_{(437.54)} = 3.26$; $p < 0.05$) alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında ($t_{(472.62)} = 3{,}02$; $p < 0.05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; yararlılık ($t_{(469.52)} = 1.36$; $p > 0.05$) ve sevgi ($t_{(640.00)} = 1.68$; $p > 0.05$) alt faktör puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu durumlar incelendiğinde ilgisizlik alt faktör puanı için kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$=2.21) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$=2.42) küçük olduğu görülmüştür. Güven alt faktör puanı için kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$=3.46) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$=3.22) büyük olduğu görülmüştür. Öğreticinin rolü alt faktör puanı için kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$=4.22) erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$=3.97) büyük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre güven ve öğreticinin rolü alt faktörlerinde ve felsefe dersi tutumlarında farklılaşma kız öğrenciler lehinedir.

4.2.2. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri anne eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için öncelikle anne eğitim seviyesinin alt gruplarına ait betimsel istatistikler tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının anne eğitim seviyesine göre betimsel istatistikleri

	Anne Eğt. Sev.	N	$\bar{x}$	Standart Sapma
İlgisizlik	İlkokul ve altı	364	2.27	0.90
	Ortaokul	127	2.28	0.90
	Lise	112	2.43	0.99
	Yükseköğretim	39	2.20	0.95
Yararlılık	İlkokul ve altı	364	2.91	0.92
	Ortaokul	127	2.83	0.86

	Lise	112	2.85	1.05
	Yükseköğretim	39	3.14	0.95
Sevgi	İlkokul ve altı	364	2.38	0.93
	Ortaokul	127	2.38	0.93
	Lise	112	2.27	0.96
	Yükseköğretim	39	2.74	1.01
Güven	İlkokul ve altı	364	3.36	0.93
	Ortaokul	127	3.38	0.86
	Lise	112	3.32	0.91
	Yükseköğretim	39	3.56	0.79
Öğreticinin Rolü	İlkokul ve altı	364	4.09	0.91
	Ortaokul	127	4.09	0.95
	Lise	112	4.17	0.93
	Yükseköğretim	39	4.36	0.73
Felsefe Dersi Tutum	İlkokul ve altı	364	3.28	0.74
	Ortaokul	127	3.26	0.65
	Lise	112	3.19	0.78
	Yükseköğretim	39	3.48	0.47

Tablo 22'ye göre ilgisizlik alt faktör puanında en yüksek ortalamaya anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler sahip iken, diğer tüm alt faktör puanları ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya anne eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya anne eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrenciler, yararlılık alt faktör puanında en düşük ortalamaya anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler, öğreticinin rolü alt faktör puanında en düşük ortalamaya anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrencilerle ortaokul olan öğrenciler, sevgi alt faktör puanında en düşük ortalamaya anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrencilerle ortaokul olan öğrenciler, felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler sahiptir. Anne eğitim düzeyi için tespit edilen ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Buna ait sonuçlar tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının anne eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlgisizlik	Gruplar arası	2.75	3	0.92	1.09	0.35	-
	Grup içi	535.91	638	0.84			
	Toplam	538.66	641				
Yararlılık	Gruplar arası	3.26	3	1.09	1.24	0.29	-
	Grup içi	556.94	638	0.87			

	Toplam	560.20	641				
Sevgi	Gruplar arası	6.62	3	2.21	2.49	0.06	-
	Grup içi	564.62	638	0.88			
	Toplam	571.24	641				
Güven	Gruplar arası	1.73	3	0.58	0.70	0.55	-
	Grup içi	525.96	638	0.82			
	Toplam	527.69	641				
Öğreticinin Rolü	Gruplar arası	2.95	3	0.98	1.18	0.32	-
	Grup içi	532.70	638	0.83			
	Toplam	535.65	641				
Felsefe Dersi Tutum	Gruplar arası	2.47	3	0.82	1.61	0.19	-
	Grup içi	327.12	638	0.51			
	Toplam	329.60	641				

Tablo 23'e göre ilgisizlik ($F_{(3,638)}$=1.09; p > 0.05), yararlılık ($F_{(3,638)}$=1.24; p > 0.05), sevgi ($F_{(3,638)}$=2.49; p > 0.05) , güven ($F_{(3,638)}$=0.70; p > 0.05) ve öğreticinin rolü ($F_{(3,638)}$=1.18; p > 0.05) alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında ($F_{(3,638)}$=1.61; p > 0.05) anlamlı farklılaşma yoktur.

4.2.3. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri baba eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için öncelikle baba eğitim seviyesinin alt gruplarına ait betimsel istatistikler tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının baba eğitim seviyesine göre betimsel istatistikleri

	Baba Eğt. Sev.	N	$\bar{x}$	Standart Sapma
İlgisizlik	İlkokul ve altı	220	2.28	0.93
	Ortaokul	178	2.38	0.89
	Lise	168	2.30	0.95
	Yükseköğretim	76	2.11	0.84
Yararlılık	İlkokul ve altı	220	2.93	0.94
	Ortaokul	178	2.80	0.87
	Lise	168	2.87	0.98
	Yükseköğretim	76	3.10	0.95
Sevgi	İlkokul ve altı	220	2.44	0.93
	Ortaokul	178	2.27	0.92
	Lise	168	2.39	0.97
	Yükseköğretim	76	2.47	0.98
Güven	İlkokul ve altı	220	3.36	0.94

	Ortaokul	178	3.28	0.93
	Lise	168	3.37	0.88
	Yükseköğretim	76	3.57	0.81
Öğreticinin Rolü	İlkokul ve altı	220	4.10	0.91
	Ortaokul	178	4.05	0.96
	Lise	168	4.13	0.90
	Yükseköğretim	76	4.34	0.79
Felsefe Dersi Tutum	İlkokul ve altı	220	3.29	0.74
	Ortaokul	178	3.18	0.69
	Lise	168	3.27	0.74
	Yükseköğretim	76	3.44	0.65

Tablo 24'e göre, ilgisizlik alt faktör puanında en yüksek ortalamaya baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler sahip iken, diğer tüm alt faktör puanları ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya baba eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya baba eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrenciler, yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanları ile felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler sahiptir. Baba eğitim düzeyi için tespit edilen ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Buna ait sonuçlar tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının baba eğitim düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlgisizlik	Gruplar arası	3.84	3	1.28	1.53	0.21	-
	Grup içi	534.83	638	0.84			
	Toplam	538.66	641				
Yararlılık	Gruplar arası	4.89	3	1.63	1.87	0.13	-
	Grup içi	555.31	638	0.87			
	Toplam	560.20	641				
Sevgi	Gruplar arası	3.69	3	1.23	1.38	0.25	-
	Grup içi	567.55	638	0.89			
	Toplam	571.24	641				
Güven	Gruplar arası	4.60	3	1.53	1.87	0.13	-
	Grup içi	523.09	638	0.82			
	Toplam	527.69	641				
Öğreticinin Rolü	Gruplar arası	4.82	3	1.61	1.93	0.12	-
	Grup içi	530.83	638	0.83			
	Toplam	535.65	641				
Felsefe Dersi	Gruplar arası	3.89	3	1.30	2.54	0.06	-

Tutum	Grup içi	325.71	638	0.51	
	Toplam	329.60	641		

Tablo 25'e göre, ilgisizlik ($F_{(3,638)}$=1.53; p > 0.05), yararlılık ($F_{(3,638)}$=1.87; p > 0.05), sevgi ($F_{(3,638)}$=1.38; p > 0.05) , güven ($F_{(3,638)}$=1.87; p > 0.05) ve öğreticinin rolü ($F_{(3,638)}$=1.93; p > 0.05) alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında ($F_{(3,638)}$=2.54; p > 0.05) anlamlı farklılaşma yoktur.

4.2.4. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri anne mesleğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için öncelikle anne mesleği alt gruplarına ait betimsel istatistikler tablo 26'ya gösterilmiştir.

Tablo 26

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının anne mesleğine göre betimsel istatistikleri

	Anne Meslek	N	x̄	Standart Sapma
İlgisizlik	Özel Sektör Çal.	29	2.12	0.77
	İşçi/Çalışan	93	2.38	0.85
	Çiftçi	67	2.50	1.10
	Ev hanımı	440	2.26	0.90
Yararlılık	Özel Sektör Çal.	29	3.07	0.94
	İşçi/Çalışan	93	2.83	0.91
	Çiftçi	67	3.03	0.97
	Ev hanımı	440	2.87	0.93
Sevgi	Özel Sektör Çal.	29	2.58	0.98
	İşçi/Çalışan	93	2.31	0.82
	Çiftçi	67	2.62	1.09
	Ev hanımı	440	2.35	0.93
Güven	Özel Sektör Çal.	29	3.59	0.73
	İşçi/Çalışan	93	3.16	0.87
	Çiftçi	67	3.50	0.89
	Ev hanım	440	3.38	0.92
Öğreticinin Rolü	Özel Sektör Çal.	29	4.24	0.89
	İşçi/Çalışan	93	4.03	0.98
	Çiftçi	67	4.11	0.86
	Ev hanım	440	4.14	0.90
Felsefe Dersi Tutum	Özel Sektör Çal.	29	3.45	0.55
	İşçi/Çalışan	93	3.17	0.67
	Çiftçi	67	3.29	0.73
	Ev hanımı	440	3.27	0.73

Tablo 26'ya göre, ilgisizlik ve sevgi alt faktör puanlarında en yüksek ortalamaya anne mesleği çiftçi olan öğrenciler sahip iken; yararlılık, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya anne mesleği özel sektör çalışanı olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya anne mesleği özel sektör çalışanı olan öğrenciler; yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanları ile felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya anne mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler sahiptir. Anne mesleği için tespit edilen ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Buna ait sonuçlar tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının anne mesleğine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlgisizlik	Gruplar arası	5.07	3	1.69	2.03	0.11	-
	Grup içi	521.54	625	0.83			
	Toplam	526.61	628				
Yararlılık	Gruplar arası	2.89	3	0.96	1.11	0.34	-
	Grup içi	540.46	625	0.86			
	Toplam	543.35	628				
Sevgi	Gruplar arası	5.79	3	1.93	2.19	0.09	-
	Grup içi	551.12	625	0.88			
	Toplam	556.91	628				
Güven	Gruplar arası	6.77	3	2.26	2.77	0.04*	Özel Sektör Çalışanı, Çiftçi, Ev Hanımı-İşçi/Çalışan
	Grup içi	508.50	625	0.81			
	Toplam	515.27	628				
Öğreticinin Rolü	Gruplar arası	1.44	3	0.48	0.59	0.62	-
	Grup içi	512.88	625	0.82			
	Toplam	514.33	628				
Felsefe Dersi Tutum	Gruplar arası	1.87	3	0.62	1.22	0.30	-
	Grup içi	319.11	625	0.51			
	Toplam	320.98	628				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 27'ye göre, ilgisizlik ($F_{(3,625)}$=2.03; $p > 0.05$), yararlılık ($F_{(3,625)}$=1.11; $p > 0.05$), sevgi ($F_{(3,625)}$=2.19; $p > 0.05$) ve öğreticinin rolü ($F_{(3,625)}$=0.59; $p > 0.05$) alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında ($F_{(3,625)}$=1.22; $p > 0.05$) anlamlı farklılaşma yokken güven ($F_{(3,625)}$=2.77; $p < 0.05$) alt faktör puanında anlamlı farklılaşma

bulunmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerine göre güven alt faktör puanındaki ilk farklılaşma anne mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.16) ile özel sektör çalışanı olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.59) arasındadır. İkinci farklılaşma anne mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.16) ile çiftçi olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.50) arasındadır. Üçüncü farklılaşma anne mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.16) ile ev hanımı olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.38) arasındadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde farklılaşma ilgisizlik hariç tüm durumlar için anne mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler aleyhinedir.

4.2.5. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri baba mesleğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için öncelikle baba mesleği alt gruplarına ait betimsel istatistikler tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının baba mesleğine göre betimsel istatistikleri

	Baba Mesleği	N	$\bar{x}$	Standart Sapma
İlgisizlik	Devlet Memuru	73	2.21	0.93
	Özel Sektör Çal.	108	2.13	0.84
	İşçi/Çalışan	266	2.30	0.84
	Çiftçi	87	2.44	1.02
	Esnaf	108	2.38	1.05
Yararlılık	Devlet Memuru	73	3.06	0.98
	Özel Sektör Çal.	108	2.90	0.95
	İşçi/Çalışan	266	2.81	0.89
	Çiftçi	87	3.03	0.93
	Esnaf	108	2.89	0.98
Sevgi	Devlet Memuru	73	2.35	0.91
	Özel Sektör Çal.	108	2.43	0.95
	İşçi/Çalışan	266	2.32	0.89
	Çiftçi	87	2.57	1.04
	Esnaf	108	2.37	1.00
Güven	Devlet Memuru	73	3.50	0.84
	Özel Sektör Çal.	108	3.36	0.90
	İşçi/Çalışan	266	3.35	0.89
	Çiftçi	87	3.43	0.97
	Esnaf	108	3.28	0.96
Öğreticinin Rolü	Devlet Memuru	73	4.18	0.96
	Özel Sektör Çal.	108	4.20	0.88
	İşçi/Çalışan	266	4.12	0.92
	Çiftçi	87	4.02	0.92

	Esnaf	108	4.09	0.89
Felsefe Dersi Tutum	Devlet Memuru	73	3.35	0.71
	Özel Sektör Çal.	108	3.34	0.71
	İşçi/Çalışan	266	3.24	0.67
	Çiftçi	87	3.28	0.74
	Esnaf	108	3.22	0.81

Tablo 28'e göre, ilgisizlik ve sevgi alt faktör puanlarında en yüksek ortalamaya baba mesleği çiftçi olan öğrenciler sahip iken, yararlılık ve güven alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya baba mesleği devlet memuru olan öğrenciler, öğreticinin rolü alt faktör puanında en yüksek ortalamaya baba mesleği özel sektör çalışanı olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya baba mesleği özel sektör çalışanı olan öğrenciler; güven alt faktör puanları ile felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya baba mesleği esnaf olan öğrenciler, sevgi ve yararlılık alt faktör puanında en düşük ortalamaya baba mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler, öğreticinin rolü alt faktör puanlarında en düşük ortalamaya baba mesleği çiftçi olan öğrenciler sahiptir. Baba mesleği için tespit edilen ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Buna ait sonuçlar tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının baba mesleğine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlgisizlik	Gruplar arası	6.10	4	1.52	1.82	0.12	-
	Grup içi	532.57	637	0.84			
	Toplam	538.66	641				
Yararlılık	Gruplar arası	5.30	4	1.32	1.52	0.19	-
	Grup içi	554.91	637	0.87			
	Toplam	560.20	641				
Sevgi	Gruplar arası	4.59	4	1.15	1.29	0.27	-
	Grup içi	566.65	637	0.89			
	Toplam	571.24	641				
Güven	Gruplar arası	2.46	4	0.62	0.75	0.56	-
	Grup içi	525.23	637	0.82			
	Toplam	527.69	641				
Öğreticinin Rolü	Gruplar arası	2.00	4	0.50	0.60	0.67	-
	Grup içi	533.65	637	0.84			
	Toplam	535.65	641				
Felsefe Dersi Tutum	Gruplar arası	1.65	4	0.41	0.80	0.53	-
	Grup içi	327.95	637	0.51			

Toplam	329.60	641	

Tablo 29'a göre, ilgisizlik ($F_{(4,637)}$=1.82; p > 0.05), yararlılık ($F_{(4,637)}$=1.52; p > 0.05), sevgi ($F_{(4,637)}$=1.29; p > 0.05) , güven ($F_{(4,637)}$=0.75; p > 0.05) ve öğreticinin rolü ($F_{(4,637)}$=0.60; p > 0.05) alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında ($F_{(4,637)}$=0.80; p > 0.05) anlamlı farklılaşma yoktur.

4.2.6. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri ailenin yaşadığı yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için öncelikle ailenin yaşadığı yere ait alt grupların betimsel istatistikleri tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının ailenin yaşadığı yere göre betimsel istatistikleri

	Ailenin Yaş. Yer	N	x̄	Standart Sapma
İlgisizlik	Köy	232	2.26	0.88
	İlçe	309	2.31	0.92
	İl	101	2.32	0.97
Yararlılık	Köy	232	2.95	0.96
	İlçe	309	2.81	0.90
	İl	101	3.04	0.96
Sevgi	Köy	232	2.45	0.98
	İlçe	309	2.28	0.86
	İl	101	2.54	1.06
Güven	Köy	232	3.45	0.89
	İlçe	309	3.27	0.91
	İl	101	3.50	0.92
Öğreticinin Rolü	Köy	232	4.13	0.88
	İlçe	309	4.07	0.93
	İl	101	4.28	0.94
Felsefe Dersi Tutum	Köy	232	3.32	0.72
	İlçe	309	3.21	0.72
	İl	101	3.36	0.68

Tablo 30'a göre, tüm alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya ailesi ilde yaşayan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya ailesi köyde yaşayan öğrenciler; yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt

faktör puanları ile felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya ailesi ilçede yaşayan öğrenciler sahiptir. Ailenin yaşadığı yer için tespit edilen ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Buna ait sonuçlar tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının ailenin yaşadığı yere göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlgisizlik	Gruplar arası	0.43	2	0.22	0.26	0.77	-
	Grup içi	538.23	639	0.84			
	Toplam	538.66	641				
Yararlılık	Gruplar arası	4.82	2	2.41	2.77	0.06	-
	Grup içi	555.39	639	0.87			
	Toplam	560.20	641				
Sevgi	Gruplar arası	6.48	2	3.24	3.67	0.03*	İl-İlçe
	Grup içi	564.76	639	0.88			
	Toplam	571.24	641				
Güven	Gruplar arası	6.45	2	3.22	3.95	0.02*	İl, köy- İlçe
	Grup içi	521.24	639	0.82			
	Toplam	527.69	641				
Öğreticinin Rolü	Gruplar arası	3.28	2	1.64	1.97	0.14	-
	Grup içi	532.37	639	0.83			
	Toplam	535.65	641				
Felsefe Dersi Tutum	Gruplar arası	2.50	2	1.25	2.44	0.09	-
	Grup içi	327.10	639	0.51			
	Toplam	329.60	641				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 31'e göre, ilgisizlik ($F_{(2,639)}=0.26$; $p > 0.05$), yararlılık ($F_{(2,639)}=2.77$; $p > 0.05$), öğreticinin rolü ($F_{(2,639)}=1.97$; $p > 0.05$) alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında ($F_{(2,639)}=2.44$; $p > 0.05$) anlamlı farklılaşma yokken sevgi ($F_{(2,639)}=3.67$; $p < 0.05$) ve güven ($F_{(2,639)}=3.95$; $p < 0.05$) alt faktör puanında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerine göre sevgi alt faktör puanındaki farklılaşma ailesi ilde yaşayan öğrenciler ($\bar{x}=2.54$) ile ilçede yaşayan öğrenciler ($\bar{x}=2.28$) arasında ailesi ilde yaşayan öğrenciler lehinedir. Güven alt faktör puanında iki farklılaşma bulunmaktadır. Bunlardan ilki ailesi ilde yaşayan öğrenciler ($\bar{x}=3.50$) ile ilçede yaşayan öğrenciler ($\bar{x}=3.27$) arasındadır. Diğer farklılaşma ailesi köyde yaşayan öğrenciler ($\bar{x}=3.45$) ile ilçede yaşayan öğrenciler ($\bar{x}=3.27$) arasındadır. Güven alt faktör puanı için aritmetik ortalamalar

incelendiğinde farklılaşma ilgisizlik hariç tüm durumlar için ailesi ilçede yaşayan öğrenciler aleyhinedir.

4.2.7. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri öğrencinin barındığı yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için ailesinin yanında yaşayan ve ailesinin yanında yaşamayan öğrencilerin puanları t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarına ait aritmetik ortalama ve t-testi sonuçları tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının barındığı yere göre t testi sonuçları

	Barınma Yeri	N	$\bar{x}$	t	Sd	p
İlgisizlik	Aile yanı	608	2.26	-2.85	35.05	0.01*
	Aile yanı dışı	34	2.86			
Yararlılık	Aile yanı	608	2.89	-1.36	640.00	0.17
	Aile yanı dışı	34	3.11			
Sevgi	Aile yanı	608	2.36	-2.24	35.26	0.03*
	Aile yanı dışı	34	2.82			
Güven	Aile yanı	608	3.36	-0.68	640.00	0.50
	Aile yanı dışı	34	3.47			
Öğreticinin Rolü	Aile yanı	608	4.12	-0.74	640.00	0.46
	Aile yanı dışı	34	4.24			
Felsefe Dersi Tutum	Aile yanı	608	3.27	0.33	640.00	0.74
	Aile yanı dışı	34	3.23			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 32'ye göre, yapılan t testi sonucunda ailesinin yanında yaşayan ve ailesinin yanında yaşamayan öğrencilerin ilgisizlik ($t_{(35.05)} = -2.85$; $p < 0.05$) ve sevgi ($t_{(35.26)} = -2.24$; $p < 0.05$) alt faktör puanlarında anlamlı bir farklılık bulunurken; yararlılık ($t_{(640.00)} = -1.36$; $p > 0.05$), güven ($t_{(640.00)} = -0.68$; $p > 0.05$) ve öğreticinin rolü ($t_{(640.00)} = -0.74$; $p > 0.05$) alt faktör puanları ve felsefe dersi tutum puanında ($t_{(640.00)} = 0.33$; $p > 0.05$) anlamlı farklılık bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu durumlar incelendiğinde ilgisizlik alt faktör puanı için ailesinin yanında yaşayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=2.26$) ailesinin yanında yaşamayan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}=2.86$) küçük olduğu görülmüştür. Buna göre ailesinin yanında yaşamayan öğrenciler

felsefe dersine karşı ailesinin yanında yaşayan öğrencilerden daha ilgisizdir. Sevgi alt faktör puanı için ailesinin yanında yaşayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$=2.36) ailesinin yanında yaşamayan öğrencilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$=2.82) küçük olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre sevgi alt faktörlerinde farklılaşma ailesinin yanında yaşamayan öğrenciler lehinedir.

4.2.8. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için öncelikle kitap okuma sıklığına ait alt grupları betimsel istatistikleri tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının kitap okuma sıklığına göre betimsel istatistikleri

	Kitap Oku. Sıkl.	N	$\bar{x}$	Standart Sapma
İlgisizlik	Her Gün	188	2.10	0.91
	Haftada Bir	239	2.13	0.80
	Ayda Bir	144	2.46	0.90
	Yılda Bir	71	2.99	0.97
Yararlılık	Her Gün	188	3.15	0.95
	Haftada Bir	239	2.89	0.83
	Ayda Bir	144	2.81	0.97
	Yılda Bir	71	2.44	0.99
Sevgi	Her Gün	188	2.54	1.01
	Haftada Bir	239	2.43	0.86
	Ayda Bir	144	2.27	0.89
	Yılda Bir	71	2.02	1.03
Güven	Her Gün	188	3.55	0.91
	Haftada Bir	239	3.42	0.82
	Ayda Bir	144	3.22	0.90
	Yılda Bir	71	3.00	1.05
Öğreticinin Rolü	Her Gün	188	4.30	0.76
	Haftada Bir	239	4.17	0.86
	Ayda Bir	144	4.00	0.98
	Yılda Bir	71	3.74	1.16
Felsefe Dersi Tutum	Her Gün	188	3.46	0.69
	Haftada Bir	239	3.35	0.63
	Ayda Bir	144	3.14	0.72
	Yılda Bir	71	2.77	0.77

Tablo 33'e göre, ilgisizlik alt faktör puanında en yüksek ortalamaya kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrenciler sahip iken, diğer tüm alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya kitap okuma sıklığı her gün olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya kitap okuma sıklığı her gün olan öğrenciler; diğer tüm alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrenciler sahiptir. Kitap okuma sıklığı için tespit edilen ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Buna ait sonuçlar tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının kitap okuma sıklığına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlgisizlik	Gruplar arası	51.53	3	17.18	22.49	0.00*	Y.B-A.B,H.B, H.G
	Grup içi	487.14	638	0.76			A.B- H.B, H.G.
	Toplam	538.66	641				
Yararlılık	Gruplar arası	28.24	3	9.41	11.29	0.00*	H.G, H.B, A.B-Y.B
	Grup içi	531.97	638	0.83			H.G, H.B-A.B
	Toplam	560.20	641				
Sevgi	Gruplar arası	16.33	3	5.44	6.26	0.00*	H.G- A.B, Y.B
	Grup içi	554.91	638	0.87			H.B- Y.B
	Toplam	571.24	641				
Güven	Gruplar arası	19.41	3	6.47	8.12	0.00*	H.G- A.B, Y.B
	Grup içi	508.28	638	0.80			H.B- Y.B
	Toplam	527.69	641				
Öğreticinin Rolü	Gruplar arası	19.20	3	6.40	7.91	0.00*	H.G- A.B, Y.B
	Grup içi	516.45	638	0.81			H.B- Y.B
	Toplam	535.65	641				
Felsefe Dersi Tutum	Gruplar arası	28.87	3	9.62	20.42	0.00*	H.G, H.B, A.B-Y.B
	Grup içi	300.73	638	0.47			H.G, H.B-A.B
	Toplam	329.60	641				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.
Kısaltmalar: Y.B: Yılda Bir, A.B: Ayda Bir, H.B: Haftada Bir, H.G: Her Gün

Tablo 34'e göre, ilgisizlik ($F_{(3,638)}$= 22.49; $p > 0.05$), yararlılık ($F_{(3,638)}$=11.29; $p > 0.05$), sevgi ($F_{(3,638)}$=6.26; $p > 0.05$) , güven ($F_{(3,638)}$=8.12; $p > 0.05$) ve öğreticinin rolü ($F_{(3,638)}$ =7.91; $p > 0.05$) alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında ($F_{(3,638)}$=20.42; $p > 0.05$) anlamlı farklılaşma vardır. İlgisizlik alt faktör puanı için farklılaşma kitap okuma

sıklığı yılda bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=2.99) ile ayda bir ($\bar{x}$=2.46), haftada bir ($\bar{x}$=2.13) ve her gün ($\bar{x}$=2.10) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrenciler diğerlerine göre daha ilgisizdir. Bu alt faktör için bir diğer farklılaşma kitap okuma sıklığı ayda bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=2.46) ile haftada bir ($\bar{x}$=2.13) ve her gün ($\bar{x}$=2.10) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı ayda bir olan öğrenciler diğerlerine göre daha ilgisizdir. Yararlılık alt faktör puanı için farklılaşma kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=2.44) ile ayda bir ($\bar{x}$=2.81), haftada bir ($\bar{x}$=2.89) ve her gün ($\bar{x}$=3.15) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrencilerin aleyhinedir. Bu alt faktör için bir diğer farklılaşma kitap okuma sıklığı ayda bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=2.81) ile haftada bir ($\bar{x}$=2.89) ve her gün ($\bar{x}$=3.15) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı ayda bir olan öğrenciler aleyhinedir. Sevgi alt faktör puanı için farklılaşma kitap okuma sıklığı her gün olan öğrenciler ($\bar{x}$=2.54) ile ayda bir ($\bar{x}$=2.27) ve yılda bir ($\bar{x}$=2.02) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı her gün olan öğrencilerin lehinedir. Bu alt faktör için bir diğer farklılaşma kitap okuma sıklığı haftada bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=2.43) ile yılda bir ($\bar{x}$=2.02) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı hafta bir olan öğrenciler lehinedir. Güven alt faktör puanı için farklılaşma kitap okuma sıklığı her gün olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.55) ile ayda bir ($\bar{x}$=3.22) ve yılda bir ($\bar{x}$=3.00) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı her gün olan öğrencilerin lehinedir. Bu alt faktör için bir diğer farklılaşma kitap okuma sıklığı haftada bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.42) ile yılda bir ($\bar{x}$=3.00) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı hafta bir olan öğrenciler lehinedir. Öğreticinin rolü alt faktör puanı için farklılaşma kitap okuma sıklığı her gün olan öğrenciler ($\bar{x}$=4.30) ile ayda bir ($\bar{x}$=4.00) ve yılda bir ($\bar{x}$=3.74) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı her gün olan öğrencilerin lehinedir. Bu alt faktör için bir diğer farklılaşma kitap okuma sıklığı haftada bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=4.17) ile yılda bir ($\bar{x}$=3.74) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı hafta bir olan öğrenciler lehinedir. Felsefe dersi tutum puanı için farklılaşma kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=2.77) ile ayda bir ($\bar{x}$=3.14), haftada bir ($\bar{x}$=3.35) ve her gün ($\bar{x}$=3.46) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrencilerin aleyhinedir. Bu alt faktör için bir diğer farklılaşma kitap okuma sıklığı ayda bir olan öğrenciler ($\bar{x}$=3.14) ile haftada bir ($\bar{x}$=3.35) ve her gün ($\bar{x}$=3.46) olan öğrenciler arasında olup kitap okuma sıklığı ayda bir olan öğrenciler aleyhinedir.

4.2.9. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri algılanan ailenin ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için öncelikle algılanan ailenin ekonomik düzeyine ait alt grupların betimsel istatistikler tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının algılanan ailenin ekonomik durumu göre betimsel istatistikleri

	Eko. Dur.	N	x̄	Standart Sapma
İlgisizlik	Düşük	50	2.43	1.17
	Orta	549	2.25	0.85
	Yüksek	43	2.62	1.31
Yararlılık	Düşük	50	2.96	1.00
	Orta	549	2.87	0.90
	Yüksek	43	3.19	1.27
Sevgi	Düşük	50	2.41	1.09
	Orta	549	2.33	0.89
	Yüksek	43	2.97	1.26
Güven	Düşük	50	3.44	1.07
	Orta	549	3.35	0.86
	Yüksek	43	3.56	1.20
Öğreticinin Rolü	Düşük	50	4.17	0.85
	Orta	549	4.11	0.91
	Yüksek	43	4.22	1.05
Felsefe Dersi Tutum	Düşük	50	3.26	0.88
	Orta	549	3.26	0.69
	Yüksek	43	3.37	0.82

Tablo 35'e göre, tüm alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya ailesinin ekonomik durumu yüksek olan öğrenciler sahiptir. Tüm alt faktör puanlarında en düşük ortalamaya ailesinin ekonomik durumu orta olan öğrenciler sahipken felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya ailesinin ekonomik durumu düşük ve orta olan öğrenciler sahiptir. Ailenin ekonomik durumu için tespit edilen ortalamalar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tek yönlü ANOVA kullanılarak incelenmiştir. Buna ait sonuçlar tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Felsefe dersine karşı tutum ve alt faktör puanlarının algılanan ailenin ekonomik durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
İlgisizlik	Gruplar arası	6.46	2	3.23	3.88	0.02*	Yüksek-Orta
	Grup içi	532.20	639	0.83			
	Toplam	538.66	641				
Yararlılık	Gruplar arası	4.17	2	2.08	2.39	0.09	-
	Grup içi	556.04	639	0.87			
	Toplam	560.20	641				
Sevgi	Gruplar arası	16.17	2	8.08	9.31	0.00*	Yüksek- Orta
	Grup içi	555.07	639	0.87			
	Toplam	571.24	641				
Güven	Gruplar arası	2.08	2	1.04	1.26	0.28	-
	Grup içi	525.61	639	0.82			
	Toplam	527.69	641				
Öğreticinin Rolü	Gruplar arası	0.61	2	0.31	0.37	0.69	-
	Grup içi	535.04	639	0.84			
	Toplam	535.65	641				
Felsefe Dersi Tutum	Gruplar arası	0.44	2	0.22	0.43	0.65	-
	Grup içi	329.15	639	0.52			
	Toplam	329.60	641				

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 36'ya göre yararlılık ($F_{(2,639)}=2.39$; $p > 0.05$), güven ($F_{(2,639)}=1.26$; $p > 0.05$) ve öğreticinin rolü ($F_{(2,639)}=0.37$; $p > 0.05$) alt faktör puanları ile felsefe dersi tutum puanında ($F_{(2,639)}=0.43$; $p > 0.05$) anlamlı farklılaşma yokken ilgisizlik ($F_{(2,639)}=3.88$; $p < 0.05$) ve sevgi ($F_{(2,639)}=9.31$; $p < 0.05$) alt faktör puanlarında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Yapılan çoklu karşılaştırma testlerine göre ilgisizlik alt faktör puanındaki farklılaşma ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler ($\bar{x}=2.62$) ile orta olan öğrenciler ($\bar{x}=2.25$) arasındadır ve ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin ilgisizliği orta olan öğrencilerden daha fazladır. Sevgi alt faktör puanındaki farklılaşma ailesinin ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler ($\bar{x}=2.97$) ile orta olan öğrenciler ($\bar{x}=2.33$) arasındadır ve ailesinin ekonomik düzeyi iyi olan öğrenciler lehinedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçları, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada, imam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, Düzce ilinde bulunan on bir imam hatip lisesi 11. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 845 öğrenciden 642'sine ulaşılmıştır. Ulaşılan öğrencilere kişisel bilgi formu ve felsefe dersi tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar verilerek, alan yazında benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

5.1.1. Araştırma problemine ilişkin bulgular

5.1.1.1. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri nedir?

Bu bölümde, felsefe dersi tutum ölçeği toplam puanı ve felsefe dersine karşı tutum ölçeğinin alt boyutları olan, ilgisizlik, yararlılık, sevgi, güven, öğreticinin rolü alt boyutlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Düzce ili imam hatip liselerinde öğrenim görmekte olan 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutumlarının araştırıldığı bu çalışma sonuçlarına göre, imam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Diğer bir deyişle, bu sonuç imam hatip lisesi öğrencilerinin felsefe dersine yönelik kararsız oldukları ortaya konulmuştur. Bunun nedenleri arasında bu derse karşı olumlu ya da

olumsuz tutum geliştirmek için lise düzeyinin geç olması, bu dersle erken tanışılmaması ve buna bağlı olarak öğrencilerin felsefeyi tanımakta ve anlamlandırmakta geç kalmış olmaları olabilir. 4 yıl süren eğitim öğretim boyunca felsefe ve felsefeye ilişkin derslerin zorunlu olmaması, üniversite sınavında çıkan soru sayısının diğer derslere oranla daha az olması öğrencilerin bu derse karşı bir tutum geliştirmemesinde etken olabilir. Felsefenin İslam geleneğinde ve Müslümanlığın ilk yıllarında çok önemli bir alan olmasına rağmen (Bağdat Nizamiye medreseleri, Osmanlı medreseleri gibi medreselerde mantık ve felsefe gibi derslerin önemli bir alanı kaplaması) ilerleyen yıllarda medreselerin geri kalması ve çöküşüyle birlikte felsefe derslerinin eğitim programlarından çıkarılması, hatta zamanın din adamları tarafından felsefenin din dışı bir şey olduğu ve dinden çıkardığına dair söylemleri toplum tarafından felsefeye karşı olumsuz bir tutum takınılmasına sebep olmuş ve felsefenin sadece dini boyutta düşünülüp bu alanla ilgilenenlere aykırılık etiketinin yapıştırılması, bir tutum geliştiremediğinin göstergesi olabilir. Bu durumlar, imam hatip lisesi öğrencilerinde orta düzeyde ya da kararsız düzeyde tutumun oluşmasına sebep olabilir. Fakat Zencirci (2010)'nin 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin felsefe dersine karşı tutumlarını araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Küçükkurt (2006)' nın lise ve dengi okullarda öğrencilerin felsefe dersine karşı tutumları ve başarılarını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada ise, felsefe dersine karşı olumlu tutumun istenilen düzeyde olmadığı ve düşük düzeyde bir tutum sergilendiği sonucuna ulaşmıştır. Çokan (2007), lise son sınıf öğrencilerinin felsefe dersine yönelik tutumlarını araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin felsefe dersine karşı olumluya yakın bir düzeyde kararsız bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç çalışmamızı destekler niteliktedir.

Felsefe dersine karşı tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlgisizlik alt boyutunda, felsefe dersine karşı tutum düzeyi düşüktür. İlgisizlik düzeyi ters puanlandığından, ilgisizlik alt düzeyinin diğer alt düzeylere göre daha düşük değerde olması öğrencilerin derse ilgilerinin düşük olmadığı anlamı taşımaktadır. İlgisizlik boyutunda ortalamanın altında bir puanla, öğrencilerin bu derse ilgisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin felsefe dersi ile karşılaştıkları dönemin, bireyin kimlik gelişiminin başlangıcına denk geliyor olması, yetişkin dünyasına ilişkin görüşlerle tanışmayı sağlayan felsefe dersine karşı ilgisiz kalmalarına engel oluyor olabilir. Bu yaş grubu bireyler, kendi öz değerlerini oluşturmakta bu dersi rehber olarak görüyor olabilirler.

Toplum içerisinde sormakta güçlük çektikleri soruların bu ders içerisindeki konularda yer alması öğrencilerin ilgisini çekiyor olabilir. Herhangi bir konu hakkında, düşünce sınırlaması olmaması, kendilerini daha rahat ifade ediyor olmaları ve öğrencilerin hayal dünyasında istedikleri gibi gezinme olanağı sağlaması derse ilgiyi artırmış olabilir. Koçer (2019)'in yapmış olduğu çalışmada sınavda çıkan soru sayılarının azaltılmasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği ve öğrencinin derse olan ilgisinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçla çalışmamızın sonucu birbirleriyle örtüşmemektedir. Bülbül (2018)' ün 2009 ve 2017 yılındaki felsefe öğretim programlarını içerik bakımından incelemeyi amaçladığı çalışmasında, 2017 yılı ders kitabında terminolojinin bulunması, öğrencilerin derse olan ilgisini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Sönmez (2016) çalışmasında düşünme eğitimi alan çocukların sorgulama yetilerinin geliştiğini, eleştirel düşünebildiklerini ve derse olan ilgisinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2021), 7. sınıf öğrencilerinin felsefe eğitimi almasının matematik başarısını etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçladığı çalışmasında felsefe eğitimi alan öğrencilerin matematik sorularını daha kolay çözdüğünü, alınan eğitimlerle öğrencilerin felsefeye olan ilgilerinin arttığını gözlemlemiştir. Bu sonuçlar çalışmamızın sonucu ile örtüşmektedir.

Yararlılık alt boyutunda, felsefe dersine karşı tutum orta düzeydedir. Uygulayıcı olarak sahada karşılaştığımız en dikkat çekici unsurlardan biri, birçok öğrencinin birçok derse "Hayatta işime yaramayacak ki!" önyargısı ile yaklaşmalarıdır. Yapılan bu araştırmada yararlılık alt boyutundan alınan puana bakıldığında, öğrencilerin günlük hayattaki söylemlerine bakarak olumsuz tutum içerisinde olmadıkları da söylenebilir. Öğrencilerin bu dersin faydalarına dair olumlu bir tutumda sergilemedikleri göz önüne alındığında dersin faydaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve dersin ana fikrinin de tam olarak kavranamaması gibi sebeplerden dolayı bu dersin ne gibi yarar sağlayacağı konusunda herhangi bir fikirlerinin olmadığı düşünülebilir. Yüceer (2020)'in erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi aracılığıyla çocukların sorgulamalarını amaçladığı doktora çalışmasında çocukların felsefe yardımı ile problemlere farklı çözüm yolları ürettikleri, alışılmadık ve özgün ürünler ortaya koydukları sonucuna ulaşmıştır. Küçükkurt (2006) da çalışmasında öğrencilerin ileriki yaşamlarında felsefeyi kullanmayacakları düşüncesinde olduklarını tespit etmiştir. Koçer (2019) 'in yapmış olduğu çalışmada ise 2018 felsefe öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmış ve içeriğin öğrencilerin günlük yaşamla bağ kurabilmesine olanak sağlayacak düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sormaz Öğüt (2019)

çalışmasında çocuklar için felsefe eğitiminin onlara etik değerler kazandıracağı, farklı bakış açılarına sahip olacakları için farklılıklara saygı duyacağı, etkin bir vatandaş olması ve demokratik bir kültür yaratması açısından toplumsal faydalarının da olacağı sonucuna ulaşmıştır. Çokan (2007) çalışmasında öğrencilerin her alanda biraz felsefeye ihtiyaç duyduğu, dersin onların kişisel gelişimi için katkıda bulunduğu, onları mantıklı düşünmeye sevk ettiği ve felsefe öğreniminin okul dışında da onların hayatlarında faydalı olacağını düşündüklerini tespit etmiştir.

Sevgi alt boyutunda, felsefe dersine karşı tutum düzeyi düşüktür. Öğrencilerin sevgi boyutunda bu derse ilişkin olumsuz tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu durum diğer boyutlardan alınan puanlarla ilişkili olabileceğinden değerlendirme ölçek ve diğer alt boyutlarla birlikte ele alınacaktır. Bozoğlu (2008), felsefe derslerinde eleştirel düşünmenin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmek için yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin felsefe dersini sevmediği sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç çalışmamızı desteklemektedir.

Güven alt boyutunda, felsefe dersine karşı tutum orta düzeyde bulunmuş ancak bu düzey yükseğe yakın bir ortadadır. Öğrencilerin bu dersi geçmenin zor olmadığını düşünmesi, dersi başarabileceklerine olan inançları ve dersten yüksek not alabileceklerini düşünmesi güven düzeyinin yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir. Öğrenci bu derste sadece sınav notu ile sınırlanmadığı için, düşüncelerinin önemli olduğu ders öğretmeni tarafından kendisine hissettirildiğinden derse karşı güveni yükseğe yakın bir orta çıkmış olabilir. Erten (2018)'in 11. sınıf felsefe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçladığı çalışmada içeriğin öğrenci seviyesine uygun, açık ve anlaşılabilir olmasının öğrencinin bu dersi geçebileceğine karşı inancını diri tuttuğu sonucuna ulaşmıştır. Koçer (2019)'in yapmış olduğu çalışmada ise 2018 felsefe öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmış ve öğretmenlere göre ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olduğu ve öğrencinin bu dersi başarabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarda çalışmamızda elde ettiğimiz güven alt faktörü sonucunu desteklemektedir.

Öğreticinin rolü alt boyutunda, felsefe dersine karşı tutum çok yüksek düzeydedir. Öğrencilerin konuları ilginç buluyor olmaları, öğreticiye karşı olumlu tutum sergilemelerinde etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla bu durum ilgisizlik boyutunun düşük olmasıyla ilişkili olabilir. Sevgi boyutunun düşük olmasına rağmen öğreticiye karşı olumlu tutumun varlığı, öğreticilerin olumlu tutumlarının öğrencilerin olumlu tutum

geliştirmesinde en önemli etken olduğunu ortaya koymaktadır. Sormaz Öğüt (2019)'ün felsefi olarak düşünmenin geliştirilebilmesi ve insanlara bir davranış biçimi olarak kazandırılması için en etkili yollardan birinin çocuklar için felsefe eğitiminin olduğunu göstermeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında çocuğun öğreticiyi rol alması ve öğreticiyi sevmesinin felsefi düşünmeye yönelik ilgi ve alakasını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır. Akkocaoğlu Çayır (2015) ilkokul 3. sınıf öğrencileri olan çocuklar için felsefe eğitiminin çocukların sosyal, bilişsel ve duyuşşal alanda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçladığı doktora tez çalışmasında, öğretmen tutumlarının öğrencilerin felsefeye karşı tutumu ile paralellik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Küçükkurt (2006) doktora çalışmasında öğreticilerin, çocukların felsefe tutumu geliştirirken etkili rol oynadığı ve öğreticinin tutumlarına göre şekillendikleri ve dersi sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Danışmaz (2021) lise öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları ve diğerkâmlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğrencilerin cinsiyetleri, okul türleri, sınıf düzeyleri, öğretmeni sevme durumları, dindarlık düzeyleri ve başarı durumları gibi etkenlere bağlı olarak araştırmayı amaçlamış ve öğretmeni seven öğrencilerin derse karşı tutumunun da yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar yapmış olduğumuz çalışmadaki öğretici rolünün etkinliğini desteklemektedir.

Yukarıda ele alnına sonuçlar topluca, değerlendirildiğinde, imam hatip lisesi öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutumları kararsızdır. Yani, imam hatip lisesi öğrencilerinin, felsefe dersine karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmedikleri görülmektedir. Bu sonuç yararlılık alt boyutunun orta düzey çıkması ile de tutarlıdır. Alt boyutlardan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin felsefe dersini sevmedikleri halde ilgi çekici buldukları ve dersi başarabilecekleri ile ilgili güven problemi yaşamadıkları görülmektedir. Öğreticiye ilişkin ise, yüksek düzeyde olumlu tutum ölçülmüştür. Sadece yarar boyutunda olumlu ya da olumsuz tutum ön plana çıkmamış ve orta düzeyde yani yansız tutum ölçülmüştür. Bir başka deyişle öğrenciler dersin yararlarına ilişkin kararsız tutum sergilemişlerdir. Bu durum öğrencilerin bu dersi sevmemelerindeki en önemli etkenin, dersin yararları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olduğunu düşündürmektedir.

5.1.2. Araştırma alt problemlerine ilişkin bulgular

Bu bölümde, imam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeylerinin cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği, ailenin yaşadığı yer, öğrencinin barındığı yer, kitap okuma sıklığı ve algılanan ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sonuçları yer alacaktır. Verilen sonuçlar alan yazındaki sonuçlarla karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılacaktır.

5.1.2.1. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin ilgisizlik, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; yararlılık ve sevgi alt faktör puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre felsefe dersine karşı ilgisiz olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre felsefe dersine karşı daha güvenli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre güven ve öğreticinin rolü alt faktörlerinde ve felsefe dersi tutumlarında farklılaşma kız öğrenciler lehinedir. Bunun nedeni, kız öğrenciler toplum içerisinde düşüncelerini rahat ifade edemediklerinden felsefe dersi onların bu düşüncelerini açığa çıkarmaları için bir fırsat yaratıyor olabilir. Öğreticinin rolü alt faktöründe ortaya çıkan farklılıktaki sebep kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasen öğretmenleriyle daha fazla bağ kurmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı şekilde erkek öğrencilerin bu yaş döneminde öğretmenleriyle sıkı bir bağ kuramamasının nedeni kendi benliğini ön plana çıkarma eğilimden kaynaklanmış olabilir. Dirican (2018) doktora çalışmasında çocukların felsefi tutumlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Yine cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan tutum çalışmalarında Danışmaz (2021), Çetin (2017), Bozoğlu (2008)'un yapmış oldukları çalışmalarda tutuma cinsiyetin etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ (2012) kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu ve farklılığın erkekler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmamızı desteklememektedir. Öte yandan cinsiyetin tutuma etkisini ve kız öğrenciler lehine olduğunu vurgulayan Küçükkurt (2006), Çokan (2007), Zencirci (2010), Elban (2011),

Şişmen (2020), Parmaksızoğlu Cebenoyan (2008) ve Kaya (2020)'ın çalışmaları bulduğumuz sonuçları desteklemektedir.

5.1.2.2. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri anne eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerde ilgisizlik alt faktör puanı en yüksek ortalamaya sahipken, diğer tüm alt faktör ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya anne eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrenciler sahiptir. Anne eğitim düzeyi ilkokul ve altı olan öğrencilerin ilgisizlik, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin yararlılık ve öğreticinin rolü, anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin sevgi alt faktör ve felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim düzeyinin ilgisizlik, yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin felsefe dersi tutumu üzerinde etkili olamamasının nedeni annelerin felsefe hakkında bilgi sahibi olmaması, onlarında felsefeye karşı bir tutum geliştirememesi olabilir. Toplum olarak annelere yüklenen misyonun felsefe ile uyuşmazlık içinde olması da buna etki etmiş olabilir. Elinin hamuruyla deyiminin toplumda anneler üzerinde vücut bulması, annelerin ev işlerini çekip çevirme ve çocuk büyütme dışında bir işinin olmadığının düşünülmesi dolayısıyla annelerin felsefe eğitimi gibi entelektüel faaliyetten bihaber olması olabilir. Dirican (2018) doktora çalışmasında çocukların felsefi tutumlarının anne eğitim düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Çokan (2007) da yapmış olduğu çalışmasında felsefe dersine karşı tutumun anne eğitim düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Zencirci (2010) öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2020) çalışmasında beden eğitimi dersine olan tutum ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir.

5.1.2.3. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri baba eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerde ilgisizlik alt faktör puanı en yüksek ortalamaya sahipken, diğer tüm alt faktör ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya baba eğitim düzeyi yükseköğretim olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya baba eğitim düzeyi yükseköğretim olan, diğer tüm alt faktörler ve felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baba eğitim düzeyinin ilgisizlik, yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Babaların ev geçindirmek için yoğun çalışması, akşam evine döndüğünde yorgun gelmesi, çocuklarına ayıracak vakit bulamamaları ve çocukla ilgilenme görevini anneye yüklemelerinden kaynaklı olabilir. Babaların işten geldikten sonra vakitlerini dışarda geçirmek istemeleri veya dinlenebilecekleri aktiviteleri çocuklarıyla ilgilenmeye tercih etmelerinden kaynaklı olabilir. Dirican (2018) doktora çalışmasında çocukların felsefi tutumlarının baba eğitim düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Çokan (2007) de yapmış olduğu çalışmasında baba eğitim düzeyinin felsefe dersine yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2020) çalışmasında beden eğitimi dersine olan tutum ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır Elde edilen bu sonuçlar çalışmamızla paralellik göstermektedir. Zencirci (2010) çalışmasında felsefe dersine yönelik tutumun baba eğitim düzeyinden etkilendiği, babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının felsefe dersine yönelik tutumu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçla çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar birbiri ile örtüşmemektedir.

5.1.2.4. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlgisizlik ve sevgi alt faktör puanlarında en yüksek ortalamaya anne mesleği çiftçi olan öğrenciler sahip iken; yararlılık, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya anne mesleği özel sektör çalışanı olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya anne mesleği özel sektör çalışanı olan öğrenciler; yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanları ile felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya anne mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler sahiptir.

Anne mesleğine göre felsefe dersine karşı tutumda; ilgisizlik, yararlılık, sevgi ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı farklılaşma yokken, güven alt faktör puanında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Güven alt faktör puanına göre anlamlı farklılık anne mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler aleyhinedir. Annelerin ev işleri dışında bir de ev dışında çalışmaları onların çocuklarıyla yeterince ilgilenmemelerine yol açmış olabilir. İşten gelen anne, akşam evinde ertesi gün için halledilmesi gereken işleri halletmesi gerektiği için çocuğunu ihmal etmiş olabilir. Çokan (2007) Yüksek Lisans çalışmasında annenin mesleğinin felsefe dersine yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızı desteklemektedir.

5.1.2.5. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlgisizlik ve sevgi alt faktör puanlarında en yüksek ortalamaya baba mesleği çiftçi olan öğrenciler sahip iken, yararlılık ve güven alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya baba mesleği devlet memuru olan öğrenciler, öğreticinin rolü alt faktör puanında en yüksek ortalamaya baba mesleği özel sektör çalışanı olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya baba mesleği özel sektör çalışanı olan öğrenciler; yararlılık ve güven alt faktör puanları ile felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya baba mesleği esnaf olan öğrenciler, sevgi alt faktör puanında en düşük ortalamaya baba mesleği işçi/çalışan olan öğrenciler, öğreticinin rolü alt faktör puanında en düşük ortalamaya baba mesleği çiftçi olan öğrenciler sahiptir.

Baba mesleğine göre felsefe dersine karşı olan tutumda; İlgisizlik, yararlılık, sevgi, güven, öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bunun nedeni babaların bu yaşa gelen evladın artık büyüdüğüne karar vermesi, kendi işlerini kendi görecek yaşa geldiğine inanması, ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebileceğini düşünmesi olabilir. Babalarında felsefeye yönelik bir tutum geliştirememesi ve bu konuda çocuğuna yardımcı olamayacağını düşünmesi olabilir. Çokan (2007) Yüksek Lisans çalışmasında babanın mesleğinin felsefe dersine yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızı desteklemektedir.

5.1.2.6. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri ailenin yaşadığı yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tüm alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya ailesi ilde yaşayan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik ve yararlılık alt faktör puanlarında en düşük ortalamaya ailesi köyde yaşayan öğrenciler; sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanları ile felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya ailesi ilçede yaşayan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik, yararlılık ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı farklılaşma yokken sevgi ve güven alt faktör puanında anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Güven alt faktör puanı için farklılaşma tüm durumlar için ailesi ilçede yaşayan öğrenciler aleyhinedir. Ailesi ilde yaşayan öğrencilerin sosyo-kültürel anlamda bilgiye ulaşmalarının daha kolay olması, daha fazla kültürle ilişki içinde olmaları, kültürel anlamda farkındalığı üst düzeyde olan insanlarla vakit geçirilmesi, imkan ve fırsat eşitliği açısından ilde yaşayan öğrencilerin bu anlamda köyde ve ilçede yaşayan öğrencilere kıyasen daha avantajlı olmaları olabilir. Çalkap (2019) çalışmasında ortaöğretim 10 ve 11. sınıf felsefe dersi öğretim programını öğretmen görüşleri açısından değerlendirmeyi amaçlamış kazanımların uygulanabilirliğini yerleşim yeri değişkenine göre de incelemiştir. Yerleşim yeri değişkenine göre alınan görüşlerde 10. ve 11. sınıflarda farklı sonuçlar bulunmuştur. Buna göre 10. sınıf kazanımlarının uygulanabilirliği ilçelerde daha olumlu bulunurken 11. sınıf kazanımlarının uygulanabilirliği yerleşim yeri değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Çetin (2017) Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında ikametgâh durumunun okula ilişkin tutumu etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.7. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri öğrencinin barındığı yere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ailesinin yanında yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin ilgisizlik ve sevgi alt faktör puanlarında anlamlı bir farklılık bulunurken; yararlılık, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanları ve felsefe dersi tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ailesinin

yanında yaşamayan öğrenciler, ailesinin yanında yaşayan öğrencilere göre felsefe dersine karşı daha ilgisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sevgi alt faktöründeki farklılaşma ailesinin yanında yaşamayan öğrenciler lehinedir. Bunun nedeni bu dönemde arkadaş faktörünün ağırlıkta olması, ailenin ise ikinci plana atılması olabilir. Gençler bu dönemde daha özgür kararlar almak için aileden uzaklaşır, arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmek isterler. Bu yüzden aile baskısından uzak kalmak ve kendi kararlarını kendilerinin bir başına alabilmesi felsefeye yönelik tutumda etkili olmuş olabilir. Aileden uzak kalmak bireylere özgüven vermiş olabilir. Parmaksızoğlu Cebenoyan (2008) çalışmasında ailesinin yanında yaşayan öğrencilerin; ebeveyn davranışlarının okul başarısını etkileyip etkilemediği, öğrencinin ailesinin gelir düzeyine göre bu başarının değişip değişmediği, öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasında ebeveyn davranışlarının okul başarısını etkilemediği ve öğrencilerin kendi özdenetimleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.8. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

İlgisizlik alt faktör puanında en yüksek ortalamaya kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrenciler sahip iken, diğer tüm alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en yüksek ortalamaya kitap okuma sıklığı her gün olan öğrenciler sahiptir. İlgisizlik alt faktör puanında en düşük ortalamaya kitap okuma sıklığı her gün olan öğrenciler; diğer tüm alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında en düşük ortalamaya kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrenciler sahiptir.

Kitap okuma sıklığına göre tüm alt faktör puanlarında ve felsefe dersi tutum puanında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Buna göre kitap okuma sıklığı ne kadar fazla ise felsefe dersine karşı tutum da o kadar olumludur denilebilir. Bunun sebebi kelime dağarcığı gelişmiş ve kitap okuma hızı artmış bireylerin okuduklarını anlama ve anlamlandırması, hiç kitap okumayan veya daha az kitap okuyan bireylere göre daha fazla olabilir. Bu durumun felsefeye karşı olan tutumu da etkilediği düşünülmektedir. Çokan (2007) Yüksek Lisans çalışmasında sanat, şiir ve psikoloji kitabı okuyan öğrencilerin felsefe dersini algılamaları daha kolay olmuş ve buna bağlı olarak felsefe dersine karşı tutumlarının bu tarz kitap okumayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu gözlemlemiştir.

Zencirci (2010) çalışmasında evde bulunan kitap sayısı ve öğrencinin son bir yılda okuduğu kitap sayısının fazla olması, öğrencinin felsefe dersine yönelik tutumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir. Yine Bülbül (2018)' ün yapmış olduğu çalışmada ortaöğretim öğrenci seviyesine uygun olarak filozofların kitaplarının etkinlik olarak okutulmasının, felsefe dersine yönelik öğrenci algısını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Kitap okuma sıklığı yılda bir olan öğrenciler, kitap okuma sıklığı her gün olan öğrencilere göre felsefe dersine daha ilgisizdir. Yine aynı şekilde araştırma bulgularımızdan elde ettiğimiz sonuçlara göre kitap okuma sıklığı arttıkça felsefe dersine olan ilgi artmakta, kitap okuma sıklığı azaldıkça felsefe dersine olan ilgi azalmaktadır. Bir başka deyişle kitap okuma sıklığı ile felsefe dersine olan ilgi doğru orantılıdır denilebilir.

Yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında da durum değişmemektedir. Kitap okuma sıklığı arttıkça yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanlarında artma görülmekte, bu da kitap okuma sıklığı ile yararlılık, sevgi, güven ve öğreticinin rolü alt faktörleri arasında doğru bir orantı olduğunu göstermektedir diyebiliriz.

Kitap okuma sıklığı her gün olan öğrencilerin felsefe dersine karşı tutumu en yüksek ortalamaya sahipken, yılda bir olan öğrencilerin felsefe dersine karşı tutumu en düşük ortalamaya sahiptir.

5.1.2.9. İmam hatip lisesi 11. sınıf öğrencilerinin felsefe dersine karşı tutum düzeyleri algılanan ailenin ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ailesinin ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin felsefe dersine karşı tutumu en yüksek ortalamaya sahipken, ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin bu derse karşı tutumu düşük çıkmıştır. Bunun da nedeni ekonomik durumu yüksek olan ailelerin çocuklarının birçok farklı ihtiyaçlarını daha rahat karşıladıkları için, çocuklar farklı alanlara yönelmiş ve bu yönde olumlu tutum geliştirmiş olabileceği düşünülmektedir. Dirican (2018) çalışmasında felsefi tutumun aylık gelir düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızı desteklememektedir. Küçükkurt (2006)

çalışmasında maddi durumu iyi olan öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumları da yüksek sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2020) aylık gelirin daha fazla olmasının öğrencilerin tutumlarını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir. Çokan (2007) çalışmasında ailenin gelir durumunun öğrencide tutum değişikliğine sebep olmadığını ve derse yönelik tutumlarını etkilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bozoğlu (2008) çalışmasında felsefe dersinde eleştirel düşünmenin kazanılması ile ilgili olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerini ele almayı amaçlamış ve ailenin gelir durumunun felsefe dersinde eleştirel düşünmenin kazandırılmasını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç çalışmamızla örtüşmemektedir.

Yararlılık, güven ve öğreticinin rolü alt faktör puanları felsefe dersi tutum puanında anlamlı bir farklılaşma yokken; ilgisizlik ve sevgi alt faktör puanında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Ekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin, ekonomik durumu orta olan öğrencilere göre felsefe dersine yönelik ilgisi ve sevgisi daha fazla bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Felsefe dersine karşı bir farkındalığın oluşturulabilmesi için, erken eğitim kademlerinde, fen ve sosyal bilimler derslerine benzer biçimde, 4. sınıftan itibaren felsefe alt yapısını oluşturabilecek bir öğretim programı düzenlenmedir.
2. 11. sınıf öğrencileri felsefe dersinin yararları konusunda kararsız kalmışlardır. Bu yüzden 10. sınıf felsefe ders kitabında yer alan felsefenin işlevi bölümü felsefenin insan hayatındaki kullanımına dair somut uygulamalar ya da örnekler yer almalı, ders kitabının içeriği bu yönde yeniden düzenlenmelidir.
3. Cinsiyete göre felsefe dersine karşı tutum kız öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır. Bu yüzden erkek öğrencilerin felsefe dersine karşı tutum düzeylerini yükseltecek çalışmalar yapılmalı, ders kitabının içeriği erkek öğrencilerin de ilgisini çekebilecek şekilde geliştirilmelidir.

4. 11. sınıf öğrencilerinin sevgi alt boyutunda felsefe dersine karşı tutumu düşük çıkmıştır. Felsefe dersinin öğrenciler tarafından sevilmesini sağlamak için dersin tanıtımı daha iyi yapılmalı, ders içinde kullanılan materyaller çeşitlendirilmeli ve öğrenci dersin içinde daha fazla aktif kılınmalıdır.
5. Okuma alışkanlığı olmayan öğrencilere okuma alışkanlığını geliştirmeye dönük çalışmalar yapılmalıdır. Okuma alışkanlığı olan öğrencilere de bunun pekiştirilmesi ve tüm hayatı boyunca sürdürmesine yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.
6. Öğreticinin rolünün yüksek çıkmasına bağlı olarak bu etkinin devamlılığını sağlamak adına felsefe dersi öğretmenleri için hizmet içi öncesi eğitimde, öğrenci iletişim ve sınıf içi yönetimine ilişkin yeterliliklerini artırıcı dersler konulmalıdır.
7. Felsefe dersi öğretmenleri atandıkları okul türüne göre, öğrenci özellikleri ve profiline ilişkin bilgilendirme semineri alarak göreve başlamalıdır.
8. Araştırma sonucunda, öğrencilerin felsefe dersine yönelik güven düzeyi orta seviyede çıkmıştır. Ölçme değerlendirme kriterleri yeniden gözden geçirilmeli, sorular öğrenci seviyesine uygun olarak sorulmalı ve her öğrencinin anlayabileceği şekilde açık ve anlaşılır olmalıdır.
9. Ailesi ilde yaşayan öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumları, ailesi köyde ya da ilçede yaşayan öğrencilere kıyasla yüksek çıkmıştır. Ailesi köyde ya da ilçede yaşayan öğrencilerin tutumlarının diğerlerine oranla neden düşük çıktığı araştırılmalıdır.
10. Anne ve babalara felsefenin ne olduğu, yaşamla olan ilişkisi ve bireyin düşünsel faaliyetlerine olumlu etkisi gibi konuları aktaracak ve onların farkındalığını arttıracak eğitimler verilmelidir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Başka ülkelerde din adamı yetiştiren okullarda felsefe eğitimi alan öğrenci tutumları ile Türkiye'de ki öğrenci tutumları karşılaştırılabilir.
2. 11. sınıf felsefe ders kitabının içeriği, düzeni, anlaşılabilirliği gibi boyutlara dönük araştırmalar yapılabilir
3. Yapılan bu araştırma Düzce ile sınırlı kalmıştır, Türkiye'nin farklı illerindeki imam hatip liselerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

4. Bu çalışma sadece imam hatip liseleri ile sınırlıdır. Bu bağlamda, felsefe dersine karşı öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla, farklı okul türlerinde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
5. Öğrencilerin felsefe dersini anlama düzeyine dönük çalışmalar yapılabilir.
6. Felsefe dersine yönelik tutum ile ilgili olarak, felsefe dersleri ile daha erken yaşlarda tanışan gruplar ile lise düzeyinde tanışan gruplar arasında karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Afacan, Ö. (2012). *Nermin Uygur'un eğitim felsefesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akarsu, B. (2007). *Felsefe terimleri sözlüğü*. (10. baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Akkocaoğlu Çayır, N. (2015). *Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 394850).

Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1988'e).* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1997'ye).* (6. baskı). İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.

Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi.* (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aldırmaz, Y. (2017, 15 Mart). Türk uygarlığında felsefe Göktürkler 'den Anadolu Selçukluları'na felsefi düşünce. Web: https://www.researchgate.net/publication/341412005_Turk_Uygarliginda_Felsefe_Goktur kler'den_Anadolu_Selcuklulari'na_Felsefi_Dusunce adresinden erişilmiştir.

Alkayış, A. (2020). Felsefi akımlar üzerine bazı değerlendirmeler (20. Yüzyıl Örneği). *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 53-71. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1113649

Aristoteles. (t.y.). *Metafizik*. (Çev. Y. Gurur Sev). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Arslan, A. (2019). *Felsefeye giriş.* (27. baskı). Ankara: Serbest Kitaplar.

Augustinus, (2022). https://tr.wikipedia.org/wiki/Augustinus adresinden 08.08.2022 tarihinde erişilmiştir.

Aquinas, T. (2022). https://www.felsefe.gen.tr/aquinali-thomas-aquinas-kimdir/ adresinden 09.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

Aydemir, A. (2016). Divanü Lûgati't-Türk'te iş kavramına dair veriler. *Route Educational and Social Science Journal, 3*(1), 33. Erişim adresi: https://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/adem_aydemir_divanulugatitturk_is_kavrami.pdf

Aydın, H. (2010). *Aydınlanmanın ana kucağında laiklik ve Atatürkçülük.* Bursa: Emin Yayınları.

Aydın, M. (2010). *Dinler tarihine giriş.* (5. baskı). İstanbul: Literatürk Yayınları.

Aydın, H. (2011). İslâm, rönesans ve aydınlanma ilişkisi üzerine eleştirel bir değerlendirme. *Bilim ve Gelecek Dergisi,* 55, 6-21. Erişim adresi: https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2008/09/01/islam-ronesans-ve-aydinlanma-iliskisi-uzerine-elestirel-bir-degerlendirme/

Ayhan, H. (1999). *Türkiye'de din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Bakır, K. (2011). *Demokratik eğitim/John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Başaran, M. (1995). *Türk eğitim tarihi içinde liselerde felsefe eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baykan, F. (2000). *Nietzsche'nin felsefesi.* (1. baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bayraktar, M. (2001). *İslam felsefesine giriş.* (4. baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Bayraktar, L. (2011). Türkiye'de felsefe ve sosyal bilimlerde çığır açan bir isim: Mustafa Sekip Tunç. *Türk Yurdu, 31*(281), 184-193. Erişim Adresi: https://avesis.aybu.edu.tr/yayin/f163a316-b3d1-4673-935b-e8760431f9e6/turkiye-de-felsefe-ve-sosyal-bilimlerde-cigir-acan-bir-isim-mustafa-sekip-tunc

Bıçak, A. (2013). *Türk düşüncesi I ve II.* (1. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Biçer, B. (2013). Öğretmen görüşlerine göre felsefe öğretim programı ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Bakış Dergisi, 38*(1), 18. Erişim Adresi: https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/9383/makaleler/1/38/arastrmx_9383_1_pp1-18_0.pdf

Bilgiç, M. (2016). Dewey'in pragmatizmi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 22*, 351-367. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/804223

Bilimsel Bilgi, (2022). https://www.felsefe.gen.tr/bilimsel-bilginin-ozellikleri-nelerdir/ adresinden 27.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Boer, T.J. (1903). *İslam'da felsefe tarihi.* (Çev. Y. Kutluay). Ankara: Balkanoğlu Matbaacılık.

Bolay, S. H. (1981). *Felsefi doktrinler sözlüğü.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Bolay, S. H. (2005). *Osmanlılarda düşünce hayatı ve felsefe.* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Bolay, S. H. (2017). *Diyanet İslam ansiklopedisi*. (2. baskı). Ankara: TDV.

Bozan, İ. (2007). *Devlet ile toplum arasında (Bir okul: İmam hatip liseleri-bir kurum: Diyanet işleri başkanlığı).* İstanbul: Tesev Yayınları.

Bozoğlu, Ö. (2008). *Felsefe dersinde eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (*Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231429).

Buckingham,W., Burnham,D., Hill, C., King, P.J, Marenbon,J., Weeks,M. (t.y.). *Felsefe kitabı. (*Çev. E. Lakşe). İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Bülbül, M. (2018). *2009 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı ile 2017 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının içeriksel açıdan değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 662198).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (21. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cevizci, A. (1999). *Orta Çağ felsefesi tarihi.* (3. baskı). Bursa: Asa Kitabevi.

Cevizci, A. (2008). *Aydınlanma felsefesi tarihi.* (2. baskı). Bursa: Asa Yayınları.

Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş.* (7. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Cevizci, A. (2012). *Bilgi felsefesi.* (5. baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Cevizci, A. (2012). *Felsefe tarihi Thales'ten Baudrillard'a.* (2. baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Cevizci, A. (2017). *Felsefe tarihi.* (7. baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Cicioğlu, H. (1985). Cumhuriyet dönemi'nde ortaöğretim programlarında felsefe grubu derslerinin analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 10*(55), 16-22. Erişim Adresi: http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5405/1566

Çüçen, A.K. (2000). *Orta Çağ felsefe tarihi.* İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Çağrıcı, M. (1995). İbn Teymiyye'nin bakışıyla Gazzalî-İbn Rüşd tartışması. *İslam Tetkikleri Dergisi, 9,* 77-126. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuislamtd/issue/1186/13949

Çakır, R., Bozan, İ., Talu, B. (2004). *İmam hatip liseleri: efsaneler ve gerçekler*. İstanbul: Tesev Yayınları.

Çalkap, M. (2019). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf felsefe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Rize-Artvin-Trabzon örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 590604).

Çapku, A. (2017). İslam düşüncesinde felsefenin yeri ve meşruiyet meselesi. *Temaşa Felsefe Dergisi, 7*, 61-79. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/temasa/issue/30505/329851

Çetin, İ. (2017). *Anadolu imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 450211).

Çetinkaya, B. A. (2002). Modern Türkiye'nin felsefi kökenleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 6*(2), 65-92. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuifd/issue/4305/256647

Çeviri Faaliyetleri, (2017). https://www.fikir.gen.tr/12-yuzyil-ceviri-faaliyetlerinin-15-yuzyil-17-yuzyil-felsefesine-etkisi/ adresinden 27.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Çığman, K. (1976). *İnançlar.* Ankara: Pars Yayınevi.

Çıtak, E. (2016). *Cumhuriyet dönemi felsefe öğretim programlarının program geliştirmenin temel öğeleri kapsamında değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 450211).

Çokan, E. (2007). *Resmi lise son sınıf öğrencilerinin felsefe dersine yönelik tutumları (İstanbul Büyükçekmece ilçesinde bir uygulama)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 227961).

Danışmaz, T. (2021). *Lise öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumları ile diğerkâmlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 687972).

Destain, C. (t.y.). *Aydınlanma.* (Çev. İ.Yerguz).İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DÖGM], (2004). *İmam hatip liseleri: efsaneler ve gerçekler*. (Akt. R. Çakır, İ. Bozan, B. Talu). İstanbul: TESEV Yayınları.

Dirican, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 527722).

Divan-ı Hikmet, (2008). http://www.divanihikmet.net adresinden 22.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Divan-ı Hikmet, (2017). http://www.ayu.edu.tr//static/kitaplar/yesevi_hkmt_sml.pdf adresinden 22.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Diyanet İşleri Meali, (2022). https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=4&ayet=157 adresinden 19.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

Dombaycı, M. A. (2002). *Ortaöğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından felsefe öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 113188).

Dombaycı, M.A. (2008). *Türkiye'de ortaöğretimde felsefe öğretiminin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:226889).

Dombaycı, M. A. (2013). Felsefe için öğretim programı ve öğretim programı için felsefe. B. Çotuksöken & H. Tepe (Ed.), *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (ss. 135-160). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.

Elban, M. (2011). *Ortaöğretim 11.sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 279713).

Erdem, M. (2020). *Yeniden öğretmeyi öğrenmek.* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Erdem, S. (1998). Felsefe eğitimi [Özel Sayı]. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 218, 21-22. Erişim adresi: https://idealonline.com.tr/IdealOnline/index.xhtml#akademik_dergiler

Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi.* (4. baskı). İstanbul: Eser Neşriyat.

Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erten, S. (2018). *Ortaöğretim 11. sınıf felsefe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490561).

Farabi. (1895). *Üstün ülke El-Medinetü'l Fazıla* (Çev. S. Say). İstanbul: İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları.

Gaarder, J. (1991). *Sofi'nin dünyası.* (Çev. S. Yücesoy). İstanbul: Pan yayıncılık.

Gazzali. (t.y.). *Devletten hidayete.* (Çev. A. Suphi Furat). İstanbul: Şamil Yayınları.

Gökalp, N. (2014). *İnsan felsefesi.* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Gökberk, M. (1993). *Felsefe tarihi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gökberk, M. (2000). *Felsefe tarihi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gökçe, F. (2000). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim.* Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Güçlü, M. (2018). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Pegem Akademi.

Hançerlioğlu, O. (1970). *Düşünce tarihi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hergül, B. (2020). *Dördüncü sanayi devrimi (sanayi 4.0) sürecinde insansız hava araçlarıyla medyada haber toplamaya yönelik yöntem geliştirme* (Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü). Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/605300/yokAcikBilim_10327036.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Hobsbawm, E. J. (1961). *Devrim Çağı: 1789-1848.* (Çev. J. Ergüder, A. Şenel). Ankara: V Yayınları.

Hristiyan Felsefesi, (2018). https://www.fikir.gen.tr/hristiyan-felsefesinin-one-cikan-problemleri/ adresinden 27.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. Erişim adresi: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705519909540118

İlmi ve Metodolojik Araştırmalar Merkezi (İLMAR), (2022). http://ilmar.org/islamin-ronesans-uzerindeki-etkileri/ adresinden 12.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

İmam Hatipliler Derneği, (2022). https://onder.org.tr/tr/Kurumsal/sayfa/tarihce adresinden 03.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

İmam Hatip Okulları, (2012). http://www.cnnturk.com/2012/turkiye/08/10/imam.hatip.okullari.tekrar.yukselise.geciyor/672480.0/ adresinden 30.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Dewey, J. (2022). https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/john-dewey-1859-1952/ adresinden 03.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

Kafadar, O. (1994). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi'nde liselerde felsefe eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27*(2), 691-718. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/777137

Kafadar, O. (2000). *Türkiye'de kültürel dönüşümler ve felsefe eğitimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Kale, N. (1994). Felsefe öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 113-120. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/47555/600722

Kant, I. (t.y.). *Eğitim üzerine.* (Çev. S.E. Bekman). İstanbul: İz Yayınları.

Kant, I. (t.y.). *Yaşamın anlamı.* (Çev. K. Tunca). Ankara: Birey Yayıncılık.

Karadağ, S. (2012). *İlköğretim 8. sınıf ve lise 11. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılması (Kırıkkale Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 331469).

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (31. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karlığa, B. (1981). *Tehafüt el-Felasife'ye "Sunarken*".(9. baskı). İstanbul: Çağrı Yayınları.

Kaya, M. Cüneyt (Ed.) (2017). *İbn Rüşd: Bir denge filozofu. İslâm felsefesi tarih ve problemler.* Ankara: İSAM Yayınları.

Kaya, P. (2020). *Özel lise öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 639195).

Kaya, S. (2021). *Felsefe eğitiminin matematik başarısı üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 671146).

Kaynardağ, A. (2002). *Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi'nde felsefe.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Keskin, Y., Coşkun-Keskin S. ve Yüceer, D. (2020). The Influence of media on students' views regarding refugeehood in Turkey: A phenomenological study of seventh-grade students. *Sage Open, 10*, 1-21. doi: 10.1177/2158244020914595

Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 43. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36a.kiziltan.pdf

Kindî. (t.y.). *Felsefi risaleler.* (Çev. M. Kaya). İstanbul: Klasik Yayınları.

Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi*, *2*(3), 203-212. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/211048

Koç, E. (2009). Klasik materyalizm ve pozitivizmin türkiye'ye girişi ve ilk yansımaları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 75-96. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1716165

Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi.* İstanbul: MEB Yayınları.

Koçer, H. (2019). *2018 felsefe öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi-Adana örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 560028).

Koluaçık, A., Koluaçık, H. S., Avcı, R., ve Avcı, S. S. (2019). *Ortaöğretim felsefe 11 ders kitabı.* İstanbul: Devlet Kitapları.

Korlaelçi, M. (2021). *Pozitivizmin Türkiye'ye girişi.* (5. baskı). Ankara: Kadim Yayıncılık.

Köymen, M.A. (1975). *Alpaslan zamanı Selçuklu kültür müesseseleri.* (4. baskı*).* Ankara: Selçuklu Araştırmaları Dergisi.

Kuçuradi, I. (1987). Ortaöğretim kurumlarında felsefe öğretimi. O.N. Poyrazoğlu (Ed.), Ortaöğretim kurumlarında sosyal bilimler öğretimi ve sorunları içinde (ss.195-221). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Küçük, S. (2015). Orta Çağ'da Hristiyanlık ve İslam dinlerinin felsefe ve bilim üzerindeki etkileri. *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi, 25*(11), 43-64. doi: 10.24082/abked.2015.11.002

Küçükkurt, V.Ş. (2006). *Lise ve dengi okullarda öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205657).

Lewis, B. (1961). *Modern Türkiye'nin doğuşu.* (Çev. M. Kıratlı). Ankara: TTK.

Madrigal, P.M. (2015). *Kilise babaları.* İstanbul: Kitab-ı Mukaddes Şirketi.

Manav, F. (2020). *Eğitim felsefesi.* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Mardin, Ş. (1992). *Din ve ideoloji.* İstanbul: İletişim Yayınları.

MEB (1992). Tebliğler Dergisi. https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/56-1992 adresinden 27.09.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2009). Felsefe dersi öğretim programının üniteleri ve süreleri. https://docplayer.biz.tr/10576325-T-c-milli-egitim-bakanligi-ortaogretim-genel-mudurlugu-felsefe-dersi-ogretim-programi.html adresinden 02.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2017a). Ortaöğretim felsefe dersi (10 ve 11. sınıflar) öğretim programı. http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/85 adresinden 03.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2017b). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/85 adresinden 03.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2017c). Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=197 adresinden 03.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2021a). Felsefe dersi öğretim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122175632591Felsefe%20d%C3%B6p%20.pdf adresinden 04.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2021b). İmam hatip liseleri ve imam hatip ortaokulları. https://dogm.meb.gov.tr/pdf/ImamHatipTanitimKitapcigi.pdf adresinden 04.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2021c). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122175632591-Felsefe adresinden adresinden 04.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2022). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=424 adresinden 05.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Mengüşoğlu, T. (1988). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Mevlâna Felsefesi, (2019). http://www.ozetkitap.com/kitaplar/mevlana_felsefesi.pdf adresinden 26.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: design and interpretation*. London: SAGE Publications.

Nietzsche, F. (1895). *Deccal: Hıristiyanlığa lanet.* (Çev. O. Aruoba, 1995). İstanbul: İthaki Yayınları.

Öcal, M. (2008). Türkiye'de din eğitimi tarihi literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6*(12), 399-430. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/talid/issue/43479/530670

Öcal, M. (2013, Kasım). Dünden bugüne imam hatip liseleri (1913-2013). *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul.

Ödekan, A., Berktay, H., Hassan, Ü. (2011). *Türkiye tarihi.* (1). İstanbul: Cem Yayınevi.

Öktem, N. (1990). Fransız Devrimi'nin felsefesi ve Türkiye. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 53*(1-4), 268-274. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhfm/issue/9083/113409

Ölmez, M. (2004). Türk dünyası edebiyat tarihi. http://turkoloji.cu.edu.tr/ESKI%20TURK%20DILI/mehmet_olmez_uygur_nesri.pdf adresinden erişilmiştir.

Öngül, A. (2003). Selçuklularda eğitim faaliyetlerine ve yetişen ilim adamlarına genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 70. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4075/53826

Özaydın, Ö. (2011). İçimdeki ahlâk yasası: Kant'ın ahlâk kuramı üzerine eleştirel bir inceleme. *Felsefe Arkivi, 34*, 97-117. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/iufad/issue/1297/15317

Özcan, A.F. (2014). *Eğitimin felsefi temelleri.* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. (9. baskı). Ankara: Nisan Kitapevi.

Özden, Ö. (2017). *İslam felsefesi tarihi.* İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özlem, D. (2013). Batılı bilgi, pozitivizm ve felsefe çerçevesinde Avrupa merkezci tarih anlayışının temelleri. *İnsan & Toplum Dergisi, 3*(6), 8. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/insanvetoplum/issue/70000/1120978

Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in eğitim felsefesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Parmaksızoğlu Cebenoyan, A. (2008). *The roles of parenting practices and school attitudes in academic competence of turkish high school students* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 257181).

Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Peters, F. E. (t.y.). *Antik Yunan felsefesi terimleri sözlüğü* (Çev. H. Hünler). İstanbul: Paradigma Yay.

Platon, (t.y.). *Diyaloglar 2.* (Çev. T. Gökçöl). İstanbul: Remzi Yay.

Poroy, A. (2011). *Türklerde felsefe var mı?.* İstanbul: Darma Yay.

Russ, J. (1997). *Felsefe tarihi: Modern dünyanın yaratılması*. (Çev. İ. Yerguz). İstanbul: İletişim Yay.

Rüşd, İ. (t.y.). *Faslül-Makâl (Felsefe-Din İlişkisi).* (Çev. B. Karlığa). İstanbul: İşaret Yay.

Sarıkçıoğlu, E. (2008). Felsefe ve ilahiyat. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*, 115-122. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/803648

Sarpkaya, R. (2008). Köy Enstitüleri'nden sonra imam hatip liseleri. *Toplum ve Demokrasi, 2* (3), 1–28. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/211026

Sartre, J.P. (1944). *Varoluşçuluk.* (Çev. A. Bezirci), İstanbul: Say Yayınları.

Sayılı, A. (1985). Orta Çağ bilim ve tefekküründe Türklerin yeri. *Erdem*, *1*(1), 169-186. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/696757

Seven, M. A. (2004). Eğitimde bilginin felsefi temelleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 1-11. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2814/37858

Sormaz Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve çocuklar için felsefe* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 595272).

Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 425503).

Stalin, J.V. (1938). *Diyalektik ve tarihsel materyalizm* (Çev. Z. Seyhan). Ankara: Bilim ve Sosyalizm Yayınları.

Şahin, S. A. ve Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 192-206. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21482/230232

Şakar, Ö. (2014). *Ortaöğretim felsefe dersi öğretim programları ve 2009 yılı programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Isparta Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 369087).

Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Şişmen, B. (2020). *Lise öğrencilerinin Türkçe öğretimine ilişkin tutumları ile İngilizce öğretimine ilişkin tutumları arasındaki ilişki (*Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:664472).

Talas, M.A. (t.y.). *Nizamiye medresesi ve İslam'da eğitim-Öğretim*. (Çev. Sadık Cihan, 2000). Samsun: Etüt Yayınları.

Talim Terbiye Kurulu (TTKB). (1992). Ortaöğretim kurumları felsefe dersi programı. https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/56-1992

Talim Terbiye Kurulu (TTKB). (2018). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf

Tecim, E. (2015). Felsefe dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Turkish Studies, 10*(3), 972-984. doi: 10.7827/TurkishStudies.7869

Türk Dil Kurumu (TDK). (2008). Türkçe sözlük (Genişletilmiş baskı). Ankara: TDK.

Türk Dil Kurumu (TDK), (t. y.). https://sozluk.gov.tr adresinden 03.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Tığlı, A. (2006). *Zerdüşt'ün yaşamı ve öğretisi*. (2. baskı). İstanbul: Beyan Yayınları.

Timuçin, A. (2008). *Felsefeye giriş.* (3. baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.

Timuroğlu, V. (1998). Felsefe eğitimi [Özel Sayı]. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* 218, 13-15. Erişim adresi: https://idealonline.com.tr/IdealOnline/index.xhtml#akademik_dergiler

Turgut, F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları.* Ankara: Nüve Matbaası.

Türkiye Diyanet Vakfı (TDV), (2021). https://islamansiklopedisi.org.tr/sahn-i-seman adresinden 20.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye Diyanet Vakfı (TDV), (2022). https://islamansiklopedisi.org.tr/imam-hatip-lisesi adresinden 28.06.2022 tarihinde erişilmiştir.

Uygur Metinleri, (2022). http://www.edebiyatogretmeni.org/uygur-metinleri/ adresinden 26.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Ülken, H.Z. (2015). *İslam felsefesi Eski Yunan'dan çağdaş düşünceye doğru kaynakları ve etkileri.* İstanbul: Doğu Batı Yayınları.

Ünsür, A. (1995). *Kuruluşundan günümüze imam hatip liseleri*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Ünver, S. (1946). *Fatih külliyesi ve zamanlı ilim hayatı.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.

Warburton, N. (1962). *Felsefenin kısa tarihi* (Çev. G. Ateşoğlu). İstanbul: Alfa Yay.

Yıldırım, C. (1991). *Bilim felsefesi.* (3. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, T. (2014). Tarihsel açıdan din-felsefe ilişkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 87-194. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/286377

Yüceer, D. (2020). *Erken çocukluk döneminde düşünme ve felsefe eğitimi: Çocuklar sorguluyor* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 657247).

Yücel, H. A. (1994). *Türkiye' de ortaöğretim.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Zencirci, N. (2010). *The attitudes of high school students' towards philosophy course* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 262513).

EKLER

Ek-1. Veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu

İmam Hatip Lisesi 11. Sınıf Öğrencilerinin Felsefe Dersine Olan Tutumu: (Düzce İli Örneği)

Değerli Öğrenci;

Bu anket formu " İmam Hatip Lisesi 11. Sınıf Öğrencilerinin Felsefe Dersine Olan Tutumu: (Düzce İli Örneği)" adlı Yüksek Lisans tezinin verilerini toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Verceğiniz cevaplar araştırma sonuçlarını etkileyecektir. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Bölümlerde size uygun olan seçeneğin yanındaki parantez içine (X) işareti koyarak yanıtlamanız beklenmektedir. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmaya sağlayacağınız katkılar için teşekkür ederim. (Not: Lütfen ankete isminizi yazmayınız).

Sevâl ÇAKIL

Sakarya Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

Annenin Eğitim Seviyesi? : Okuryazar ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Diğer (yazınız)

Babanın Eğitim Seviyesi? : Okuryazar ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Diğer (yazınız)

Annenizin Mesleği? : Kamu Kurumu ( ) Özel Sektör ( ) İşçi/Çalışan ( ) Çiftçi ( ) Ev Hanımı ( )

Babanızın Mesleği? : Kamu Kurumu ( ) Özel Sektör ( ) İşçi/Çalışan ( ) Çiftçi ( ) Esnaf ( )

Ailenizin yaşadığı yer? : Köy ( ) İlçe ( ) İl ( )

Barınma Yeriniz? : Aile ( ) Akraba Yanı ( ) Özel Yurt ( ) Devlet Yurdu ( ) Öğrenci Evi( )

Ailenizin sosyo-ekonomik düzeyi? : Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

Hangi Sıklıkla Kitap okursunuz? : Her Gün ( ) Haftada Bir( ) Ayda Bir ( ) Yılda Bir( ) Diğer(yazınız)

Felsefe dersi tutum ölçeği

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Çok Katılıyorum
Felsefe Dersin Konularının Beni Sıktığını Düşünüyorum					
Felsefe Dersine Girerken Huzursuz Olurum					
Felsefe Dersine Çalışırken Canım Sıkılır					
Felsefe Dersinin Saatinin Fazla Olduğunu Düşünüyorum					
Felsefe Adını Duyunca Huzursuzlanırım					
Felsefe Dersinden Nefret Ederim					
Felsefeye Çalışırken hiç Bir Şey Anlamadığım inancındayım					
Felsefe Dersinin İlerde Sahip Olmayı Düşündüğüm Mesleğe Katkısı Fazladır					
Felsefe Dersi Gelecekteki Hayatıma Yararlı Olacaktır					
Felsefe Dersinde Başarılı Olmak ileride Çalışma Olanaklarımı Arttıracaktır					
Felsefe Herkes için Gerekli Bir Derstir					
Her Gün Felsefe Dersimizin Olmasını İsterim					
Felsefe Dersini Sabırsızlıkla Beklerim					
Felsefe Dersine Ayrılan Ders Saatlerinin Daha Fazla Olmasını İsterim.					
Felsefe Öğretmeni Olmak İsterim					
Felsefe Dersinden iyi Notlar Alabilirim					
Felsefe Dersi Kolay Bir Derstir					
Felsefe Dersini Başaracağımı Düşünüyorum					
Felsefe Öğretmeninin Arkadaşça Tavrı Beni Derse Çeker					
Felsefe Öğretmenimin istekli Olması Dersin Zevkli Geçmesini Sağlar					

Ek-2 Düzce valilik makamından alınan araştırma izin belgesi

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-10240236-20-36435382 08/11/2021
Konu : Araştırma İzin Onayı
(Seval ÇAKIR)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :(a)Millî Eğitim Bakanlığı'nın(Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

(b) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü) 22/10/2021 tarihli ve E-67236739-044-74152 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bİlimleri Esntitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Seval ÇAKIL'ın **"İmam Hatip Lisesi 11. Sınıf Öğrencilerinin Felsefe Dersine Olan Tutumu(Düzce İli Örneği)"** konulu tez çalışması gereği Müdürlüğümüze bağlı ekli listedeki imam hatip lisesi öğrencilerine ölçek uygulamak istemektedir.Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, ölçeklerin salgın hastalık döneminde çevrimiçi iletişim araçları ile uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Yakup TATOĞLU
Vali.a
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Komisyon Kararı(1 Adet)
2-Araştırma Araçları(2 Sayfa)
3-Araştırma Önerisi(4 Sayfa)
4-Başvuru Formu(2 Sayfa)
5-Etik Kurul Kararı(1 Adet)
6-Araştırma İzni Taahhütnamesi(1 Adet)
7-Okul Listesi(1 Sayfa)

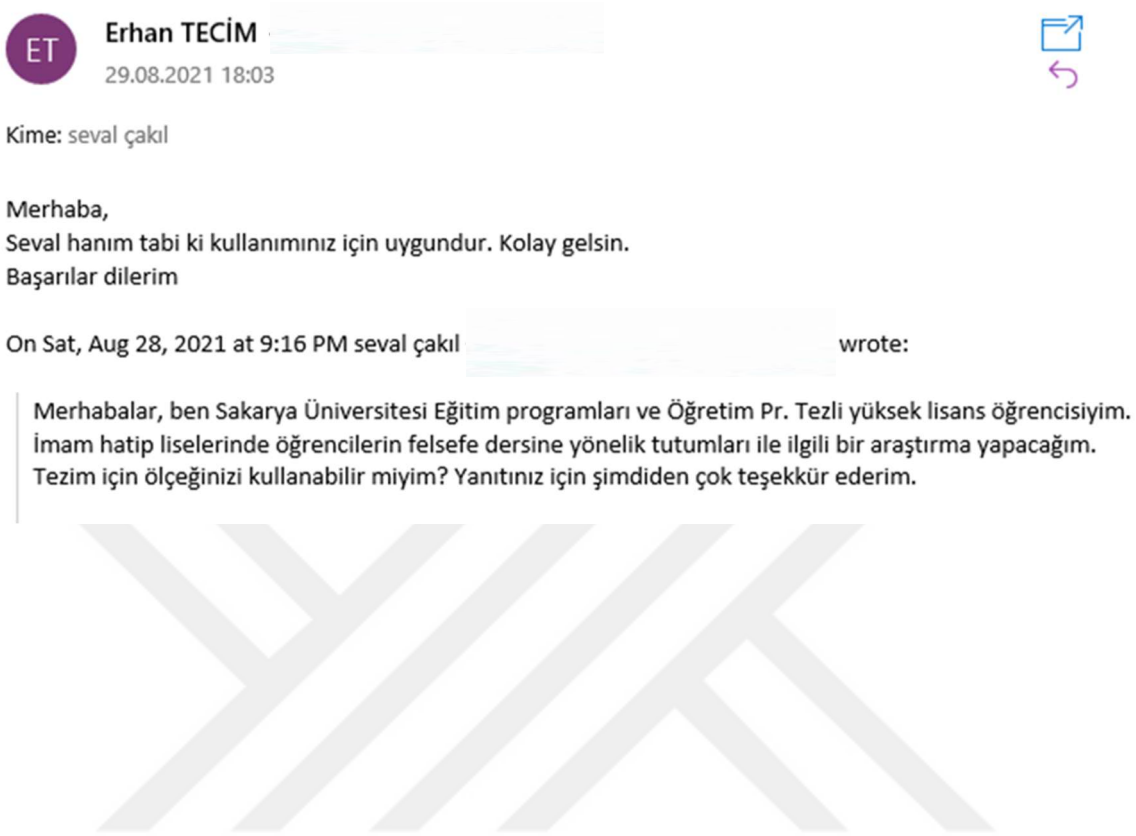
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Dahili 1622
Telefon No : 0 (380) 524 13 80
E-Posta: istatistik81@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Arzu TORAMAN
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: www.duzce.meb.gov.tr Faks:3805241383

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 854c-5855-3aa0-94e6-a5d0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3. Ölçek izin onayları



Erhan TECİM
29.08.2021 18:03

Kime: seval çakıl

Merhaba,
Seval hanım tabi ki kullanımınız için uygundur. Kolay gelsin.
Başarılar dilerim

On Sat, Aug 28, 2021 at 9:16 PM seval çakıl wrote:

> Merhabalar, ben Sakarya Üniversitesi Eğitim programları ve Öğretim Pr. Tezli yüksek lisans öğrencisiyim. İmam hatip liselerinde öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumları ile ilgili bir araştırma yapacağım. Tezim için ölçeğinizi kullanabilir miyim? Yanıtınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Ek-4. Etik kurul izin onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.10.2021-70608

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : E-61923333-050.99-70608 12.10.2021
Konu : 38/11 Seval ÇAKIL

Sayın Seval ÇAKIL

İlgi : Seval ÇAKIL 16.09.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.10.2021 tarihli ve 38 sayılı toplantısında alınan "11" nolu karar ile Seval ÇAKIL'ın başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Abdulvahit İMAMOĞLU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu :BSN5NTD8ZB Pin Kodu :86482 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSN5NTD8ZB&eS=70608
Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr
Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu