

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR ANABİLİM DALI
FELSEFE GRUBU ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRETİM İLKE,
YÖNTEM VE TEKNİKLER AÇISINDAN
FELSEFE ÖĞRETİMİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

113188

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Emel KOÇ

113188

Hazırlayan
Mehmet Ali DOMBAYCI

ANKARA - 2002

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

Mehmet Ali DOMBAYCI'a ait "Ortaöğretimde Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Felsefe Öğretimi" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Felsefe Grubu Öğretmenliği Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. İbrahim ARSLANOğLU

Üye: Doç. Kazım SARIKAVAK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Emel KOÇ (Danışman)

ÖZET

Ortaöğretimde felsefe derslerinin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesi amacıyla yeniden yapılandırılması günümüzün en önemli sorunlarından birisidir. Planlı ve programlı bir felsefe öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için öğrenme-öğretme yaşantılarının öğretim ilke ve yöntemlerine göre yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir. Nitelikli bir şekillendirme ve geliştirme yapılabilmesi için muhteva, hedef, strateji, yöntem, teknik, planlama ve ölçme-değerlendirme gibi unsurlar ile ilgi temel bilgi tabanına sahip olunmalıdır. Bu bilgi tabanı plandan uygulamaya bir ölçüt oluşturmalıdır. Ancak ve ancak böylesi bir bilgi tabanına sahip olduğunda sorunların üstesinden gelinebilecek, doğru kararlar verilebilecek, uygun seçenekleri tercih etme imkanı doğabilecektir.

Çalışmada ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan felsefe derslerinin belirli bir plan ve program dahilinde gerçekleştirilebilmesi için, öğretim ilke, yöntem ve tekniklerine ilişkin kuramsal bir çerçeve oluşturma imkanı araştırılmıştır. Böyle bir kuramsal çerçevenin tek başına yeterli olmadığı, uygulamanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için felsefe dersi programının yeniden yapılandırılması gerekliliği önerilmiştir.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ulaşılması gayretlerinde en önemli görevin felsefeye düştüğü aşikardır. Böyle bir görev ve sorumluluk üstlenen felsefe dersinin nitelikli, bilimsel ve çağın gereklerine uygun hale getirilmesi ülkenin milli eğitiminin genel amaçlarına ulaşmasına hizmet edecektir. Çalışmada Cumhuriyet öncesinden günümüze kadar ortaya çıkan sorunlar ele alınmıştır. Felsefe dersi programının nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesi amacıyla öğretim, ilke, yöntem, teknikleri ile planlama, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri saptanarak programın yeniden yapılandırılmasına yönelik kuramsal bir çerçeve oluşturulması amaçlanmıştır.

SUMMARY

The restructuring of philosophy lessons in the secondary education for carrying out them in a planned and programmed way is one of the most important problems of our day. The learning-teaching experiences should be reshaped according to the education principles and methods for the realization of a planned and programmed philosophy education. There should be established a basic database related to the contents, goals, strategies, methods, techniques, planning and measurement-assessment in order to make a qualified shaping and improvement. This kind of database should form a criterion from to planning to practice. Only when it is established such a database, problems will be solved, correct decisions will be made and there will arise a possibility to choose among appropriate alternatives.

In this study, it was explored the possibility of establishing a theoretical framework related to the educational principles, methods and techniques for the fulfillment of the philosophy lessons of the secondary education within the scope of a certain plan and program. It was proposed in the study that such a theoretical framework is not sufficient alone; therefore, the philosophy lessons program is needed to be restructured for an effective practice.

It is clear that the philosophy lesson has the most important task in the efforts of achieving the general aims of Turkish National Education. Making philosophy lessons qualified, scientific and appropriate to the necessities of our age will help the country in achieving the general aims of the national education. The problems, which have arisen since the pre-Republican era up to today, were analyzed in this study. It was intended to establish a theoretical framework aimed at restructuring the program for its quantitative

and qualitative development by determining educational principles, methods, techniques and planning, measurement-assessment activities.



ÖNSÖZ

Eğitimdeki gelişmeleri takip etmek ve bunlara ayak uydurmak kaçınılmaz bir durumdur. Özlenen ve beklenen Türk Milli Eğitiminin oluşturulmasında her çalışma bir kilometre taşıdır. Dil ve düşünce hem Türklüğün hem de milliliğin değişmez iki unsudur. Bu çalışma dil ve düşüncenin lokomotifi olan Felsefe Öğretimine katkı yapmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın Felsefe öğretimine katkısı, okuyucular tarafından değerlendirilecektir. Yazar çalışma sırasında felsefe öğretiminin bir çok boyutunu yeniden görmüş, öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin önemini ayrıntısıyla kavrama şansını yakalamıştır. Bildiğini sandığı eğitim ve öğretim durumlarını ve daha pek çok değeri yeniden öğrenmiştir.

Öncelikle lisans ve yüksek lisans öğrenim süresince bilgilerini ve desteklerini esirgemeyen, hayatım boyunca öğrencileri olma onurunu elde etme imkanı bulduğum bölüm başkanım Prof. Dr. İbrahim ARSLANOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Emel KOÇ'a teşekkür etmek isterim.

Birlikte çalışmaktan haz duyduğum Okul Müdürlerim Süleyman DALGIÇ ve Ahmet KOÇER ile tüm görev arkadaşlarıma desteklerinden dolayı minnettarım.

Bu çalışmanın her aşamasında gönül desteğini eksik etmeyen, tüm sevinç ve sıkıntıları benimle paylaşan eşim Şükriye DOMBAYCI'ya teşekkür borçluyum.

Mayıs 2002

Mehmet Ali DOMBAYCI

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY.....	ii
ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Çalışmanın Önemi.....	2
1.3. Çalışmanın Amacı.....	4
1.4. Konu İle İlgili Yapılmış Diğer Çalışmalar.....	6
1.5. Çalışmanın Yöntemi.....	8
1.6. Sayıltı ve Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE FELSEFE ÖĞRETİMİ

2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	11
2.2. Cumhuriyet Dönemi.....	12
2.2.1. Cumhuriyet Dönemi Felsefe Öğretim Programları.....	16

BÖLÜM III

FELSEFE ÖĞRETİMİ VE PROGRAM GELİŞTİRME TEKNİKLERİ

3.1. Eğitim Programı Tanımı, Gerekliliği ve Anlamı.....	23
3.2. Felsefe Öğretimi ve Program Geliştirmeyi Etkileyen Eğitim Felsefeleri.....	24

3.3. Eğitim Programları Tasarımı ve Felsefe Programı.....	27
3.4. Felsefe Programında İhtiyaç Tespiti.....	31
3.5. Felsefe Ders Programında Hedefler.....	34
3.6. Yürürlükteki Felsefe Programının Program Geliştirme Tekniği Açısından Değerlendirilmesi.....	41
3.6.1. Felsefe Programının Program Tasarımı Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi.....	41
3.6.2. Felsefe Programının Amaç ve Davranışlar Açısından Değerlendirilmesi.....	42
3.6.3. Felsefe Programının Kapsam Açısından Değerlendirilmesi.....	44
3.6.4. Felsefe Programının Eğitim-Öğretim Durumları Açısından Değerlendirilmesi.....	45
3.6.5. Felsefe Programın Ölçme ve Değerlendirme Durumları Açısından Değerlendirilmesi.....	47
3.6.6. Felsefe Programı ile Diğer Öğeler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi.....	48

BÖLÜM IV

FELSEFE ÖĞRETİMİNDE

EĞİTİM DURUMLARININ DÜZENLENMESİ

4.1. Felsefe Öğretiminde Öğrenme ve Öğretme Yaşantıları.....	50
4.1.1. Giriş ya da Hazırlık Etkinlikleri.....	52
4.1.2. Gelişme Etkinlikleri.....	52
4.1.3. Sonuç Etkinlikleri.....	53
4.2. Felsefe Öğretimi ve Öğrenme Stilleri.....	54
4.2.1. Felsefe Öğretimi ve Somut Yaşantı.....	55
4.2.2. Felsefe Öğretimi ve Yansıtıcı Gözlem.....	55
4.2.3. Felsefe Öğretimi ve Soyut Kavramsallaştırma.....	56
4.2.4. Felsefe Öğretimi ve Etkin Yaşantı.....	57
4.3. Öğrenme Stratejileri.....	57

4.3.1. Anlamlandırma Stratejisi ve Felsefe Öğretimi.....	58
4.3.2. Örgütlenme Stratejisi ve Felsefe Öğretimi.....	59
4.3.3. Tekrar Stratejisi ve Felsefe Öğretimi.....	60
4.4. Felsefe Öğretimi ve Öğrenme Modelleri.....	61
4.4.1. Buluş Yoluyla Öğrenme Modeli.....	61
4.4.2. Sunuş Yoluyla Öğrenme.....	63
4.4.3. Programlı Öğrenme Modeli.....	64
4.4.4. Bloom'un Tam Öğrenme Modeli.....	66
4.4.5. Gagne'nin Öğrenme Modeli.....	68
4.4.6. Carroll'un Okulda Öğrenme Modeli.....	69
4.5. Düşünceyi Öğrenme ve Felsefe Öğretimi.....	70
4.5.1. Dil ve Düşünce.....	71
4.5.2. Soru Sormanın Felsefe Öğretiminde ve Düşünceyi Geliştirmedeki Yeri.....	74
4.5.3. Eleştirel Düşünme ve Felsefe Öğretimi.....	76
4.5.4. Sokrat Yöntemi ve Düşünme.....	79
4.6. Felsefe Öğretiminde Öğretme Stratejileri.....	81
4.6.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	83
4.6.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	84
4.6.3. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	85
4.7. Felsefe Öğretiminde Öğretme Yöntemleri.....	86
4.7.1. Düz Anlatım Yöntemi.....	88
4.7.2. Tartışma Yöntemi.....	90
4.7.3. Örnek Olay Yöntemi.....	92
4.7.4. Problem Çözme Yöntemi.....	95
4.7.5. Bireysel Çalışma Yöntemi.....	98
4.8. Felsefe Öğretiminde Öğretme Teknikleri.....	100
4.8.1. Beyin Fırtınası.....	102
4.8.2. Terminolojiyi Tanıtma Tekniği.....	104
4.8.3. Rol Yapma.....	105

4.8.4. Ödev-Tez Tekniği.....	107
4.8.5. Seminer Tekniği.....	108
4.8.6. Metin Çözümleme Tekniği.....	109
4.8.7. Soru-Cevap Tekniği.....	110
4.8.8. Drama.....	112

BÖLÜM V

FELSEFE ÖĞRETİMİ VE PLANLAMA

5.1. Felsefe Öğretiminde Öğretim Etkinliklerinin Planlanması.....	114
5.1.1. Plan Çeşitleri.....	115
5.1.1.1. Yıllık Plan.....	116
5.1.1.2. Ünite Planı.....	117
5.1.1.3. Günlük Plan.....	118
5.2. Felsefe Ders Kitaplarının Seçimi.....	120
5.3. Felsefe Öğretiminde Öğretim Araç ve Gereçleri.....	122
5.3.1. Görsel Materyaller.....	123
5.3.1.1. Yazı Tahtaları.....	123
5.3.1.2. Resimler, Haritalar ve Grafikler.....	125
5.3.1.3. Gerçek Eşyalar ve Modeller.....	125
5.3.1.4. Projeksiyon Makineleri.....	126
5.3.2. İşitsel Araçlar.....	127
5.3.3. Görsel ve İşitsel Araçlar.....	128
5.3.4. Teknoloji Destekli Araçlar.....	129

BÖLÜM VI

FELSEFE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

6.1. Felsefe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	131
6.2. Felsefe Öğretimi ve Ölçme Araçlarının Özellikleri.....	133

6.2.1. Güvenirlik.....	133
6.2.2. Geçerlik.....	134
6.2.3. Kullanışlık.....	135
6.3. Felsefe Derslerinde Bilişsel ve Duyuşsal Davranışların Ölçülmesi....	135
6.3.1. Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi.....	136
6.3.1.1. Bilgi Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi.....	136
6.3.1.2. Kavrama Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi.....	136
6.3.1.3. Uygulama Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	137
6.3.1.4. Analiz Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	138
6.3.1.5. Sentez Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	138
6.3.1.6. Değerlendirme Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	139
6.3.2. Duyuşsal Davranışların Ölçülmesi.....	139
6.3.2.1. Bilgi Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	140
6.3.2.2. Tepkide Bulunma Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	140
6.3.2.3. Değer Verme Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	141
6.3.2.4. Örgütlenme Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	141
6.3.2.5. Kişilik Haline Getirme Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi.....	142
6.4. Felsefe Öğretiminde Kullanılabilecek Ölçme Teknikleri.....	143
6.4.1. Sözlü Sınav Tekniği.....	143
6.4.2. Kompozisyon Tipi Sınav Tekniği.....	144
6.4.3. Doğru-Yanlış Testi Tekniği.....	146
6.4.4. Kısa Cevap Gerektiren Test Tekniği.....	147
6.4.5. Eşleştirmeli Test Tekniği.....	148
6.4.6. Çoktan Seçmeli Testler.....	148
6.4.6.1. Madde Kökü Olumlu Testler.....	149
6.4.6.2. Madde Kökü Olumsuz Testler.....	150
6.4.6.3. Madde Kökü Eksik Cümleli Testler.....	150
6.4.6.4. En Doğru Cevabı Gerektiren Testler.....	151
6.4.6.5. Tek Bir Doğru Gerektiren Testler.....	152
6.4.7. Ödev Tekniği.....	152

6.5. Değerlendirme ve Not Verme.....	153
SONUÇ.....	155
ÖNERİLER.....	161
KAYNAKÇA.....	164
EKLER.....	169



TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLolar

Tablo-1: Cumhuriyet Öncesi Felsefe Derslerinin Haftalık Ders Saati	
Çizelgesi (1910-1922).....	15
Tablo-2: Cumhuriyet Dönemi Felsefe Dersi Haftalık Ders Saati	
Çizelgesi (1923-20..).....	16
Tablo-3: Cumhuriyet Döneminde Felsefe Dersinin Programlar	
İçindeki Yeri.....	18
Tablo-4: Hedef-Strateji ve Yöntem İlişkisi.....	90
Tablo-5: Hedef-Strateji-Yöntem-Teknik İlişkisi.....	104

ŞEKİLLER

Şekil-1: Bilgi Felsefesi Şeması.....	65
Şekil-2: Okuldaki Öğrenme Modelinde Başlıca Değişkenler.....	70

I. BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Eğitimbilim alanındaki hızlı değişim eğitimcileri göreve davet etmekte, eğitimin çağdaş yorumunun yeniden yapılmasını zorunlu hale getirmektedir. Böylesi bir yorumda ise öğrenme ve öğretme yaşantıları ile bilgi tabanı öncelikli olarak ele alınmalıdır. Bu üçlünün yanında öğrenci merkezli, eleştirel ve kritik düşünme becerilerine önem veren, milli bir yapısı olan, kendi inanç ve değerlerimize bağlı bir yapılanma içine gidilmelidir.

Günümüzde eğitim programlarındaki yenileşme hareketleri “öğrenme” kavramına odaklanmaktadır. Ortaya çıkan alternatif eğitim programları demokratikleşme ve eleştirel kültür bilincini, kişinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini ve de öğrenmenin bireyselleşmesini merkeze almış durumdadır.

Bu çerçevede sosyal bilimler öğretimi ve özellikle de felsefe öğretimi eğitimin can simidini oluşturmaktadır. Geniş anlamda insanlar arası ilişkileri inceleyen bir bilim alanı olarak sosyal bilimler öğretimi, mevcut uygulama biçimi ile gerek çağdaş olgular gerekse sosyo-politik oluşumlar ve gerekse bilimsel ve teknolojik gelişmelerle uyumlu biçimde ele alınmamaktadır. Çağımızda gelişen ve yaygınlaşan özgürlük, sosyal adalet ve demokrasi anlayışı ve istekleri, “düşünen-inanan-eylemde bulunan” insana, başka bir deyişle “eylem adamına” olan ihtiyacı arttırırken bu nitelikler açısından bireyler arası boşluğun artması, toplumsal yaşamda olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Alkan, 1984:3).

Bütün bu özellikler ancak ve ancak güçlü bir eğitim programına sahip olan felsefe öğretimi ile gerçekleştirilebilir. Denilebilir ki eğitim sistemimizdeki yeni paradigmatik gelişmeler üretilecekse buna felsefe öğretiminden başlanmalıdır.

Bu sebeple çalışmamızda felsefe derslerinin amacına hizmet eden bir kimliğe bürünebilmesi, felsefe dersi programının gözden geçirilmesi özellikle dersin öğretim ilke ve yöntemlerini belirlemek amacıyla “Liselerde Felsefe dersinin öğretilmesinde kullanılabilecek öğretim ilke, yöntem ve teknikleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaya çalışılacaktır. Bu ana probleme bağlı olarak; Felsefe dersi için, düzenlenen programların yıllar itibariyle durumu nedir? Felsefe dersi programı ile ulaşılmaya çalışılan hedeflerin zenginliği ne derecededir? Felsefe dersi programı amaçları ile bu amaçlara ulaşmada kullanılan program içeriğinin yeterliliği ne durumdadır? Felsefe dersi programı planlama açısından ne durumdadır? Felsefe dersinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler nelerdir? Felsefe dersinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir? problemlerinin cevaplanması araştırmanın amacına yönelik bir çalışmanın ortaya konmasını sağlayacaktır.

1.2. Çalışmanın Önemi

Eğitim ve toplum birbirini sürekli etkileyen bir döngünün iki elemanıdır. Birindeki önemli bir değişiklik diğerini hiç vakit kaybetmeden etkilemekte; yapısını, değişikliğin niteliğine göre yeniden geliştirmektedir. Bu değişikliklerin başında kuşkusuz sosyo-kültürel ve teknik hususlar gelmektedir. Bu iki ana unsurdan da anlaşılacağı üzere çağdaş yaşamdaki değişikliklerin hızı, eğitimin ve dolayısıyla fertlerin uyma davranışlarının beklenen hızda olmasını gerekli kılmaktadır.

Günümüze kadar gelen anlayışlarda eğitimin mevcut kültürü ve bilgileri tanıtmak, aktarmak ve yayma fonksiyonu ile yetinip bunları geliştirme üzerinde gereği kadar durulmamasından dolayı özellikle örgün eğitim, çağdaş toplumdaki gelişme ve değişimlerin dışında kalmış bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebeplerinden bir tanesi de toplumda

meydana gelen bir değişikliğin ardından hemen hemen elli yıl geçtikten sonra, eğitim sahasında yaygın olarak yerini almasıdır (Özoğlu, 1974:3).

Böylesi bir durumun ortaya çıkması yaşanan toplumun kendine dönük, gelişmişliği yakalayamayan bir toplum olmasına sebep olmaktadır. Sosyal bilimlerin öğretilimi bireyin, toplumun sürekli bir değişim süreci içinde olduğunu kavraması, bu değişmenin nedenlerini anlamasını ve gelecekteki durumu ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamak ve kendi başına kanıtları değerlendirerek bağımsız yargıya varma yeteneğini geliştirmeyi amaçlayan öğretim alanıdır (Alkan, 1984:5). Bu türden bir amacı en etkin bir şekilde gerçekleştirecek olan eğitim ve öğretim faaliyeti ise felsefe öğretimidir.

Hem bireyin, hem de toplumun ilerlemesini ve çağdaşlaşmasını engelleyen bir takım dogmaları ortadan kaldırmak, eleştirel gözle bakabilmek, eleştirel farklılıklardan ötürü “düşünce üretimini” sağlayabilmek için felsefe öğretiminin yeniden şekillendirilmesi, teoride kalmayan uygulama ve yöntem alanı geniş olan planlı ve programlı bir şekle sokulması gerekmektedir.

“Aslında tüm felsefe, eğitim felsefesi olarak düşünülebilir” (Timoğın, 2000:8). diyen John Dewey eğitim ve felsefenin birbirini ne derecede etkilediğini ve birbirine ne derecede ihtiyacı olduğunu açıkça belirtmektedir.

Felsefe insan düşüncesinin en kıymetli ürünüdür ve kaynağını “bilgelik sevgisi”nden alan bir işlemdir. İnsan ise eğitilmeğe muhtaç olan bir canlıdır. Bu bakımdan felsefe ile eğitim iç içe olmak zorundadır. Felsefenin asıl görevi, diğer bütün bilimlerden farklı olarak soru sormak, araştırmak ve bu araştırmayı devam ettirmektir. Demek ki felsefenin en önemli vazifesi bilen insan değil, düşünen bilgiler arasında bağlantılar kuran eğitilmiş insan yetiştirmektir (Küken, 1996:20). Eğitimin gerçekten başarılı olabilmesi için felsefenin kullandığı sorgulama yöntemini izlemesi gerekir. Düşünen, sorgulayan, araştıran, akla ve mantığa dayanan, dogmalardan uzak bireylerin yetişmesi için gereken temeldir felsefe. İnanç ise insanoğlunun en önemli

özelliklerinden bir tanesidir. İnanç eğer pozitif bilimlere dayanırsa insanın moralini artırır ve onu motive eder. Düşüncenin değil, inancın ağır bastığı toplumlar, dünyanın en geri kalmış toplumlarıdır (Apaydın, 1998:25).

Kafadar (1994:692)'ın "Türk eğitim tarihinde uzun yıllardır liselerde ve üniversitelerde felsefe eğitimi/öğretimi yapılmaktadır. Fakat eğitimcilerin kendi alanlarıyla ilgili bu temel disiplinin eğitimini/öğretimini ele alan eserler vermeleri beklenirken, ne yazık ki felsefe eğitimi/öğretimi konusunda Türkiye'de kapsamlı ve irdelleyici bir çalışma yapıldığını görmedik" ifadesi liselerde okutulmakta olan felsefe dersi öğretiminin en önemli sorununa çözümüyle beraber ışık tutmaktadır. Bu ifadeden hareketle mevcut program ile ilgili olarak çok fazla araştırmanın yapılmadığı ve bu yetersizlikten kaynaklanan sorunların devam ettiği görülmektedir.

Bu çalışmanın önemi ise üzerinde bir çok tartışma konusunun bulunan felsefe öğretiminde kullanılabilecek öğretim ilke, yöntem ve teknikleri belirlemek, bunları planlı ve programlı öğretim çerçevesinde ele almak ve en doğru ölçme değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan kuramsal çerçevededir. Sürekli felsefe öğretimi üzerine problemler tespit edilmekte ancak felsefe öğretimi konusunda somut araştırmalar ortaya konulamamaktadır.

1.3. Çalışmanın Amacı

Eğitimin istendik davranış değiştirme süreci olması planlı ve programlı olması ve istendik ilkelere göre uygulanmasını gerektirmektedir. Öğretimin planlı olması sadece öğretim etkinlikleri öncesinde değil öğretim etkinlikleri anında da gerekli olan bir durum olduğundan bu tür etkinliklerin kalitesi öğretim programının kalitesi ile doğru orantılıdır. Bunun yanında öğretim materyalleri ile ders kitaplarının biçiminden dili ve anlatımına kadar bütün

özellikleri öğretim etkinliklerini etkilemektedir. Bu yardımcı kaynaklar hazırlandıktan sonra karşımıza uygulama aşaması çıkmaktadır.

İnsanlar okuduklarının yüzde onunu; duyduklarının yüzde yirmisini; gördüklerinin yüzde otuzunu; hem görüp hem duyduklarının yüzde ellisini; görüp, işittikleri ve söylediklerinin yüzde seksenini; görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin yüzde doksanını hatırlamaktadırlar (Demirel, 2000:48). Bu ifade öğrenme ve öğretme sürecinde uygulama boyutunun ne denli önemli olduğunun açık bir ifadesidir. Öğretme etkinliğini uygulama aşamasında ise öğrenme stratejilerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin konu ile bağlantısı kurularak uygun olanların seçilmesi gerekmektedir. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin sonunda konu alanına uygun olarak yapılacak olan değerlendirme çalışması , öğretim programlarında belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşılmadığını belirleyecektir. Fakat ölçme aracının, ölçülecek davranışa göre seçilmemesi, ölçüm sonucunun gerçeği yansıtmamasına neden olacaktır. Değerlendirme aşaması sonrası dönüt ve düzeltme işlemleri ile öğrenme ve öğretme etkinlikleri tamamlanacaktır.

Şimdiye kadar birkaç çalışma hariç yazılıp çizilenler hep felsefe eğitiminin gerekliliği, felsefe eğitiminin bireye kazandıracağı davranışlar noktasında kalmış bunları nasıl geliştireceğimiz ve ne şekilde uygulayacağımız konusunda yetersiz kalmıştır. Bu çalışmanın asıl amacı, ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan felsefe dersini öğretim ilke, yöntem ve teknikleri açısından ele alarak felsefe öğretmenlerine fayda sağlamaktır. Hazırlanan bu çalışmanın konu ile ilgili olarak bir ilk olması daha çok kuramsal bir boyutu hakim kılmıştır.

Ortaöğretim Kurumlarında Felsefe dersinin öğretim ilke, yöntem ve teknikleri açısından kuramsal bir çerçevesinin çıkarılmasında nesnel ve öznel nedenler bulunmaktadır. Çalışmanın konu alanı belirlendiğinde henüz bu tarzda kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Özellikle bu boşluğun doldurulması çalışmanın amaçları arasındadır.

Felsefe öğretiminin seçilmesinin iki öznel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki sorumluluk duygusu ve felsefe öğretiminin nitelikli bir hale getirilmesidir. İkinci neden ise araştırmacının halen Milli Eğitim Bakanlığı'nda Felsefe Grubu Öğretmeni olarak görev yapmasının çalışma alanında sağladığı kolaylıktır. Araştırmacı çalışma boyunca felsefe öğretimi ile doğrudan ilgili bir görevde bulunmasının sağladığı kolaylıklardan olumlu yönde yararlanmaya ve nesnellik koşuluna uymaya özen göstermiştir.

1.4. Konu İle İlgili Yapılmış Diğer Çalışmalar

Felsefe öğretimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara kısaca değinecek olursak, bunlardan ilki 1977 yılında Türkiye Felsefe Kurumunun düzenlemiş olduğu bir seminer sonrası Ali Kaymak, Ferhan Oğuzkan, Melahat May, Bozkurt Güvenç, Füsün Altıok ve Ioanna Kuçuradi'in bildirilerinin toplandığı bir eserdir. Bu eserde o günün şartlarında felsefe dersinin öğretimi konusunda bir tartışma yapılmaktadır.

Bir diğeri Necmettin Tozlu'un "Liselerde Felsefe Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Problemler 1-2" isimli Din Öğretim Dergisi'nde yayınlanan iki araştırmadır. Bu araştırmada Necmettin Tozlu 1982-1983 yılında Erzurum Liselerinde öğrencilere anket uygulanmış ve öğretmenler ile görüşme yapılmıştır.

1985 yılında Eğitim ve Bilim adlı dergide Hasan Cicioğlu tarafından kaleme alınmış bir makale bulunmaktadır. "Cumhuriyet Dömeninde Ortaöğretim Programlarında Felsefe Grubu Derslerinin Analizi" makalede ortaöğretim programları ile felsefe grubu derslerinin yeri ele alınmıştır.

1987 yılına gelindiğinde Türk Eğitim Derneği Yayınlarından çıkmış olan ve "Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları"

isimli seminer bünyesinde Ioanna Kuçuradi tarafından sunulan “Ortaöğretim Kurumlarında Felsefe Öğretimi” isimli bildiri göze çarpmaktadır. Bu bildiride felsefe dersi günün öğretim programı açısından değerlendirilmektedir.

1994 yılında Nesrin Kale’nin Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde yayımlanan “Felsefe Öğretimi” isimli makalesi dikkat çekicidir. Felsefe dersi ilk defa öğretim açısından ele alınmıştır. Ancak 1994 yılında yayımlanmasına rağmen makale içeriği 1985 Felsefe Programına yöneliktir.

Osman Kafadar’ın 1994 yılında Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisinde yayımlanan “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Liselerde Felsefe Eğitimi” isimli makalesi felsefe dersini, şimdiye kadar uygulanan programlar açısından değerlendirmektedir. Aynı yazarın, aynı derginin bir önceki sayısında yayımlanan bir başka makalesi de “Felsefe Öğretiminin Türk Eğitim Sistemine Girişi ve Tarihi Gelişimi”dir.

Öğretmenin Dünyası Dergisi 1998 yılının Şubat ayında Felsefe Eğitimi adı altında özel bir dosya açmıştır. Derginin bu bölümünde Mersin ve Tarsus liselerinde ve dershanelerde görevli bir grup felsefe öğretmenin bir araya gelerek gerçekleştirdikleri toplantı içeriği Uluğ Nutku ve Erol Türedi tarafından “Mersin’de Felsefe Öğretmenleri Toplantısı” adı altında yayımlanmıştır. Bu çalışmada da halen yürürlükte olan felsefe programı ile ilgili eleştiri ve önerilere yer verilmiştir. Aynı dergide Selman Erdem’in “Lise Felsefe Öğretim ve Eğitimine Genel Bir Bakış” isimli makalesi, Nazım Bayata’nın “Türkiye’de Felsefe Öğretimi Üstüne Bazı Düşünceler...” isimli makalesi ve Arslan Kaynardağ’ın “Türk Ortaöğretiminde Felsefe Derslerinin Yeri” isimli makalesi de bulunmaktadır.

Bu konuda yapılmış olan en önemli çalışmalardan bir tanesi de M.E.B.-ODTÜ işbirliği ile yapılan “Ortaöğretimde Sosyal Bilimler Öğretimin Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırmadır. Bu araştırmanın felsefe dersi ile

ilgili olan kısmı Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde 1998 yılında “Liselerdeki Felsefe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi” isimli makaledir. Bu makalede araştırmada kullanılan anket sonuçları değerlendirilmektedir ve öneriler yapılmaktadır.

1.5. Çalışmanın Yöntemi

Eğitim çok boyutlu ve disiplinler arası çalışmayı gerektiren bir alandır. Eğitim ve öğretim sürecindeki sorunları adlandırmak, tanımlamak ve çözüm üretmek için pek çok unsurun bir arada düşünülmesi gerekmektedir. Felsefe öğretimini etkileyen etmenlerin zaten belirlenmesi ve bu etmenlerin belirli bir düzeyde ve bütünsel bir yaklaşımla yeniden değerlendirilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle kısa süre içerisinde disiplinler arası bir çalışmayı gerektiren ve tüm boyutlar için gerekli veri ve bilgiyi elde etmek mümkün olmamıştır.

Çalışma her ne kadar betimsel araştırma yöntemiyle felsefe öğretiminin öğretim, ilke, yöntem ve tekniklerini betimlemeyi ve çözümlemeyi amaçlamakta ise de, bugünkü koşulların geçmişin izdüşümünü yansıttığı ve eğitimde paradigmatik değişimlerin gerekliliğinden hareketle tarihsel araştırma yöntemiyle geçmişin koşulları ve etkileri de kuramsal çerçeve oluşturulurken dikkate alınmıştır. Yazarın halen felsefe öğretmeni olarak görev yapması bireysel tecrübelerini çalışmaya aktarmasında etkili olmuştur.

1.6. Sayıltı ve Sınırlılıklar

Bu çalışmada sürenin yeterli olmaması nedeniyle veri toplama yoluna gidilmemiş, felsefe öğretimi programı ile ilgili konularda hazır verilerden istifade edilmiştir. Çalışmada kullanılan verilerin ve bilgilerin gerçeği doğru bir şekilde yansıttığı kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan hazır veriler 07.06.1993 tarih ve 2384 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Ortaöğretim Kurumları Felsefe Dersi programı esas alınarak elde edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1986:8).

Öğretim: Bir öğretmeler, öğrenmeye dönük faaliyetler manzumesi veya kurumsallaşmış öğretmeler topluluğudur. Başka bir deyişle okullarda gerçekleştirilen öğretme – öğrenme faaliyetlerinin bileşkesidir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:23).

Öğrenme Stratejisi : Öğrenci leh n dersin hedeflerine ulaşmak için kullandıkları bir yol (Demirel, 2000:306).

Öğretim stratejisi : Dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayıcı oldukça genel bir yol (Demirel, 2000:306).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler kurslar, rehberlik,sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonları kapsayan program (Varış, 1976:18).

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, belli bilgi kategorilerinden oluşan, bu ilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program (Varış, 1976:18).

Ders Programı: Öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin “disiplinlerin” ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olarak özel amaçları gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren program (Varış, 1976:19).

Bilişsel Alan : Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alan (Demirel, 2000:305)

Duyuşsal Alan : Davranış, mizaç, güdü, tercih, zevk ve değerler ile ilgili alan (Demirel, 2000:305).

Ölçme: Herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1992:3)

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işidir (Demirel, 2000:217)

BÖLÜM II

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE FELSEFE ÖĞRETİMİ

2. 1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Türk dünyasında felsefe hareketlerinin IX. yüzyıla kadar dayandığı görülmektedir. Türklerin İslamiyet'i kabulüyle beraber klasik eğitim ve öğretim kurumları olan medreselerde felsefe konularına değinildiği görülmektedir. Ancak ortaöğretim seviyesinde okutulan felsefe derslerinin yetersiz olduğu açıktır. Aynı zamanda bu derslerin programlı bir öğretimden uzak olduğu görülmektedir.

II. Meşrutiyet dönemi felsefe derslerinin ortaöğretim seviyesine ilk defe girdiği dönemdir. Bu döneme kadar çeşitli eğitim kurumlarında birçok farklı isim ve dersler altında felsefenin öğretilmesi programlı öğretimden uzak bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu derslerin ve derslerde kullanılan eserlerin bazılarına kısaca değinecek olursak; Fatih Sultan Mehmet döneminde "Haşiye-i Tecrid" ve "Şerh-i Mevakıf", Katip Çelebi'nin "Keşfü'z – Zünun" ile "Mizanü'l – Hakk fî İhtiyar el – Ehak" eserleri, Mülkiye Mektebinde "İlm-i Hikmet", Hukuk Mektebinde "Tarih-i Hikmet-i Hukuk" ve "Hikmet-i Hukuk" dersleri, Darülfunûn da "Hikmet-i Nazariye" vb.. bunlardan bazılarıdır (Kafadar, 1994:279-283).

II. Meşrutiyet dönemi ile birlikte Ortaöğretimde felsefe dersleri açısından en büyük değişiklikler Emrullah Efendi ile Şükrü Bey'in bakanlıkları dönemine rastlar. Bu dönemde kimi vilayetlerde 6 senelik Sultanilerin açıldığı görülür. İlk üç yılı "Devr-i Ulâ", son üç yılı "Devre-i Saniye" isimli Sultanilerin ikinci devre olan kısmına ilk defa olarak felsefe dersinin ortaöğretim seviyesinde girdiği görülmektedir. Fakat bu derslerde okutulacak kitap ve öğretmen sıkıntısı olduğundan, Salih Zeki Bey'in Fransızca'dan çevirdiği

Felsefe-i İlmiye e Ahlakiye adındaki kitabın Sultanilerde okutulması düşünülmüş ve program dahiline alınmıştır (Kaynardağ, 1998:8).

Cumhuriyet dönemine kadar ortaöğretimde okutulan felsefe derslerinin haftalık ders saati çizelgesi aşağıdaki şekildedir:

Tablo-1: Cumhuriyet Öncesi Felsefe Derslerinin Haftalık Ders Saati Çizelgesi

YILLAR	DERSİN ADI	SINIFLAR						
		I	II*	II Fen	II Edebiyat	III*	III Fen	III Edebiyat
1910	Felsefe	-	-	-		3		
1913	Mantık ve Felsefe	-		1	1		1	2
1915	Mantık ve Felsefe	-		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.
Kaynak: Kafadar, 1994:284

2. 2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet dönemi ile birlikte Sultanilerin ismi, Lise olarak değiştirilmiştir. Liseler ise bir ve iki devreli olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. 1924 yılından itibaren liselerin birinci devreleri "Orta mektep" ismini almıştır.

II. Meşrutiyetten bu yana Türk eğitim sistemini ortaöğretiminde felsefe dersleri liselerde sürekli okutulan dersler arasında yerini almıştır. Cumhuriyet döneminde lise programları hazırlanırken Meşrutiyet dönemi Sultanileri temel alınarak, Sultanilerde olduğu gibi Liselerde de Fransız lise model ve programlarından örnekler alınmıştır. Bu durum eğitim sistemimizde neredeyse bir süreklilik haline getirilerek felsefe ders programları

hazırlanırken de etkisini göstermiştir. En belirgin bir şekilde ise 1957-58 öğretim yılından itibaren liselerimizde yaklaşık çeyrek yüzyıl uygulanan ve klasik program adı ile anılan, XIX. yüzyılda Fransa'da hakim olan, pozitivist-sosyolojist bir felsefe anlayışına göre hazırlanan programda da kendisini göstermektedir.

Cumhuriyetin ilanından bu yana derslerin okutulmasında iki temel nokta uygulamalara esas olmuştur. Bunlardan birincisi liselerin haftalık ders saati çizelgesi, ikincisi ise okutulacak derslerin programlarıdır. Bu iki temel noktanın birbirine paralel ve eşzamanlı olarak uygulanması gerektiği halde bu durum çeşitli nedenlerle gerçekleştirilememiş, ya haftalık ders saati çizelgeleri programlara uyarlanmaya çalışılmış ya da tersi gerçekleşmiştir. felsefe dersi programı içinde aynı durum söz konusu olup öğretilecek içerik ile öğretim zamanı uyumsuzluğu ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet döneminde liselerde okutulan felsefe dersinin haftalık ders çizelgeleri değişik yıllara göre şu şekildedir:

Tablo-2: Cumhuriyet Dönemi Felsefe Dersi Haftalık Ders Saati Çizelgesi

CUMHURİYET'İN İLANINDAN GÜNÜMÜZE LİSELERİN HAFTALIK DERS SAATİ ÇİZELGELERİ (FELSEFE)							
Yıllar	Ders İsimleri	Sınıflar					
		I	II	III (Fen)	III (Ed)	IV(Fen)	IV (Ed)
1924-1927	Felsefe ⁽¹⁾	-	2	2	4		
1927-1931	Felsefe ve İktimaiyat	-	2	3	6 ⁽²⁾		
1931-1934	Felsefe ve İktimaiyat	-	2	2	6		
1934-1937	Felsefe ve İktimaiyat	-	-	2	6		
1937-1947	Filozofi ve Sosyoloji	-	-	3 ⁽³⁾	7 ⁽⁴⁾		
1947-1949	Filozofi ve Sosyoloji	-	-	3	6		
1949-1952	Filozofi ve Sosyoloji	-	-	3	6		
1952-1956	Felsefe	-	2	2 ⁽⁵⁾		3 ⁽⁶⁾	5 ⁽⁷⁾
1956-1957	Felsefe, Mant, Sos.	-	-	3	6		
1957-1974	Felsefe, Mant, Sos.	-	-	3	6		
1974-1976	Felsefe, Mant, Sos.	-	-	3	6		
1976-1985	Felsefe Grubu	-	-	3	6		
1985-1987	Felsefe Grubu	-	-	3	6		
1987-1992	Felsefe Grubu	-	-	2	6		
1992-1998	Felsefe 1-2	-		2+2= 4 Kredi ⁽⁸⁾			
1998-	Felsefe	-	-	2 ⁽⁹⁾			

- (1) Bu dönemde okutulan felsefe dersi, içtimaiyat (sosyoloji) dersinden ayrı olarak okutulmuştur. Dersin ismi felsefe olmakla birlikte, lise ikinci sınıfta 2 saat Ruhیات; son sınıf fen kolunda 2 saat mantık ve Edebiyat kolunda 2 saat mantık, 2 saat felsefe bulunmaktadır. Bu programda ayrıca felsefe dersi kapsamında Ahlak da bulunmaktadır.
- (2) Felsefe ve sosyoloji 3'er saat 3 şubede müşterek olarak okutulmuştur.
- (3) 1 saat mantık, 2 saat sosyoloji olarak okutulmuştur.
- (4) 3 saat filozofi, 2 saat mantık, 2 saat sosyoloji olarak okutulmuştur.
- (5) Üçüncü sınıfta 2 saat psikoloji okutulmuştur.
- (6) Son sınıfların Fen kolunda 2 saat sosyoloji 1 saat mantık okutulmuştur.
- (7) Son sınıfların Edebiyat kolunda 2 saat sosyoloji, 2 saat felsefe ve 1 saat mantık dersi okutulmuştur.
- (8) Kredili Sistemin uygulandığı bu dönemde felsefe dersi liselerde ortak dersler içinde felsefe 1-2 olarak iki dönemde ve dördüncü dönemden itibaren okutulan dersler arasındadır. Liselerde Sosyal Bilimler Diploması alabilmek için "Felsefe Metinleri" ve "Felsefe Tarihi" derslerinin her birinin dörder kredi halinde seçmeli ders olarak alınması mümkündür.
- (9) Felsefe dersi halen bütün liselerin son sınıflarında ortak kültür dersi şeklinde zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

Kaynak: Kafadar, 1994:285

1935 yılından itibaren her ders için ayrı ayrı ders kılavuzları hazırlanmıştır. Bunlardan derslerin okutulmasında dikkat edilecek hususları belirlemektedirler. Felsefe dersi kılavuzuna göre ise; edebiyat kolunda okutulacak felsefe programında, metafizik konusunda, felsefe ile bilim ilişkileri, bilimin özelliği, Felsefi ekollerin bilim hakkındaki görüşleri ve estetik konularına yer verilmiştir. Sosyoloji dersinde ise, ahlak ve Türk İnkılabının ilkeleri esas alınarak sosyal olaylara yer verilmiştir. Mantık dersinde ise bilimsel düşünceye ve onun kurallarına dayanılarak yer verilmeye çalışılmıştır. Fen kolunda, felsefe dersleri ancak iki saat olduğundan ders yılının birinci yarısında mantık, ikinci yarısında ise sosyoloji dersine zaman ayrılmıştır. Dolayısıyla fen kolunda felsefe dersinin ismi olmasına rağmen felsefe içeriği olmayan bir ders olarak okutulmuştur (Cicioğlu, 1985:18).

1947 yılında ise "İkinci Maarif Şurası" bütün öğretim kademesindeki okulların ahlak ve Türk Dili programları üzerinde durmuştur. Bunun akabinde liselerde ahlak dersinin felsefe ders grubu içinde yer alması ve pratik ahlaka daha çok yer verilmesi konusunda karar alınmıştır. 1956 yılından itibaren ise psikoloji dersinin felsefe ders grubu içerisinden çıkarılıp ayrı bir ders olarak okutulması kararı alınarak, felsefe dersi "felsefe, mantık ve sosyoloji" adı altında üçlü grup olarak programda yer almıştır.

Cumhuriyet Döneminde okutulmuş olan felsefe dersinin yıllara göre haftalık ders saati çizelgeleri içindeki yeri ise şu şekilde gerçekleşmiştir:

Tablo-3: Cumhuriyet Döneminde Felsefe Dersinin Programlar İçindeki Yeri

Yıllar	Ders İsimleri	Program İçindeki Yeri (%) [*]
1924-1927	Felsefe ⁽¹⁾	6,66
1927-1931	Felsefe ve İktisadiyat	6,25
1931-1934	Felsefe ve İktisadiyat	5,88
1934-1937	Felsefe ve İktisadiyat	6,89
1937-1947	Filozofi ve Sosyoloji	10,00
1947-1949	Filozofi ve Sosyoloji	6,89
1949-1952	Filozofi ve Sosyoloji	6,89
1952-1956	Felsefe	6,25
1956-1957	Felsefe, Mant, Sos.	6,25
1957-1974	Felsefe, Mant, Sos.	6,06
1974-1976	Felsefe, Mant, Sos.	5,88
1976-1985	Felsefe Grubu	5,88
1985-1987	Felsefe Grubu	6,25
1987-1992	Felsefe Grubu	6,25
1992-1998	Felsefe 1-2	5,40
1998-	Felsefe	6.06

* Veriler sadece bütün programlardaki lise son sınıf edebiyat kolunda yer alan felsefe derslerinin kol içindeki oranını göstermektedir.

Kaynak: Cicioğlu, 1985:197-218;

Görüldüğü gibi Felsefe dersinin gerek isminin ve içeriğinin gelişmesi gerekse okutulması gereken ders saatinin gelişmesi yönünde bir durum söz konusu değildir. Cumhuriyetin ilanıyla birlikte Tevhid-i Tedrisad ile başlayan eğitimde birlik hareketleri aradan seneler geçtikçe durağanlaşmış amacından sapmıştır. Liseler çeşitlenmiş, dersler bir zorunlu bir seçmeli olarak müfredat amaç ve kapsamı kabaca belirlenerek okutulmuştur. 1950'li yıllara gelindiğinde bile 19. yüzyılın Fransa'sının öğretim sisteminin uygulanmaya çalışılması özgünlüğümüzü yitirmemize neden olmuştur. 70 yıllık ders çizelgelerine ve programlara bakıldığında seviye bakımından gelişme, en azından mevcut konumunu koruması beklenen felsefe dersleri haftalık ders saati sayısı ve ders çeşidi yönünden en fazla değişikliğe uğrayan derslerden

bir tanesidir (Cicioğlu; 1985). Bütün bunlara Milli Eğitim Sisteminin bir başka problemi olan ders ve sınıf geçme usullerinde yaklaşık 20 değişik sistemin uygulandığını eklemekte de yarar bulunmaktadır.

2. 2.1. Cumhuriyet Dönemi Felsefe Öğretim Programları

Türk Eğitim Tarihinde uzun yıllardan beridir liselerde ve üniversitelerde felsefe eğitimi ve öğretimi yapılmaktadır. Fakat felsefe eğitimi ve öğretimi üzerine yapılmış olan bütün çalışmalara bakıldığında felsefe eğitimi ve öğretiminin hem üniversitelerimizde hem de liselerimizde istenilen seviyede olmadığı görülmekte ve bu durum sürekli eleştirilere neden olmaktadır.

II. Meşrutiyet dönemiyle birlikte ortaöğretimimize giren felsefe öğretimi Cumhuriyet döneminde hem program açısından hem de uygulama açısından en sık değişikliğe maruz kalan derslerden bir tanesi olmuştur.

Cumhuriyet dönemi liselerinde günümüze kadar uygulamada olan belli başlı 6 adet müfredat programı gözümüze çarpmaktadır. Bunları sırasıyla şu şekilde özetleyebiliriz.

1924 Felsefe Programı: 1924-25 yılından itibaren 3 yıl süre ile uygulamada yerini almıştır. Bu program Cumhuriyetin ilk felsefe ders programı olup üç yıl süre ile uygulanmıştır. Bir sonraki programa kadar geçen senelerde öğretim kılavuzları adı altında çıkartılan kaynaklara dayanılarak eğitim yapılmıştır.

1938 Felsefe Programı: İlk defa felsefe dersinin amaçlarının detaylı olarak belirtildiği bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu program dokuz yıl uygulandıktan sonra yürürlükten kaldırılmıştır.

1957 Felsefe Programı: Oldukça basit bir program olarak değerlendirilmektedir. Böyle olmasına rağmen liselerimizde en uzun süre uygulamada kalan programdır. 76-77 yıllarında iki senelik bir dilimde uygulamadan kaldırılmıştır. Cumhuriyet döneminde literatüre Klasik Program olarak geçmiştir.

1976 Felsefeye Başlangıç Programı: Diğer programlardan farklı olarak Felsefe Tarihi şeklinde hazırlanan bu program “amaçları, ilkeleri, açıklamaları, içerikleri ve izlenen yöntemleri yönünden günümüzün ihtiyaçlarına cevap vermediği ve eğitim anlayışla gereği gibi uyum sağlayamadığı” gerekçeleriyle 1978 yılında yürürlükten kaldırılarak 1957 programına dönüş gerçekleştirilmiştir.

1985 Felsefeye Giriş Programı: Diğer müfredat programlarından farklı olarak bu programda Felsefe Tarihi ve Bilim Tarihinin bir arada olduğu görülmektedir. 1993-1994 eğitim öğretim yılıyla beraber yürürlükten kaldırılmıştır.

1993 Felsefe Programı: Klasik programa dönüş olarak değerlendirilen bu program felsefe konularına farklı bir yaklaşım tarzını getiren bir programdır. Disiplinlere göre felsefe öğretiminin esas alındığı gözlenmektedir. Bütün programlar içinde amaçlar açısından en ayrıntılı olmasının yanında Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Yunus Emre vb. Türk-İslam düşünürlerine de yer vermekle farklılık göstermektedir. Halen uygulamada olan programdır.

Yukarıda adı geçen felsefe programlarının tümünde amaçlara ve davranışlara ayrıntılı bir şekilde rastlanılmamaktadır. Amaç ve davranışları bulunan programlarda da bunları karışmış iç içe, genel amaç özel amaç ayrımı yapılmadan hazırlanmış olduğu gözlenmektedir. Bu bakımdan en kapsamlı ve program geliştirme tekniğine en uygun olan felsefe programı halen yürürlükte olan 1993 felsefe programıdır.

Lise felsefe programlarındaki amaçları Kafadar (1994:693) genel şu şekilde toplamıştır:

(1) Felsefe dersinin bilimleri ve diğer lise derslerini birleştirme bütünleştirme işlevi (1938, 1976, 1985, 1993 programları). Böylece genellikle felsefenin tanımlarından biri olarak ifade edilen varlık hakkında toplu açıklama çabasının bir davranış olarak öğrencide oluşturulması hedeflenmektedir.

(2) Öğrencilerin felsefe yoluyla belli bir dünya ve hayat görüşü edinmelerini sağlama işlevi (1938, 1976, 1985 programları)

(3) Öğrencilerin Felsefi düşünme (eleştirci, tutarlı, kapsayıcı, sistemli düşünme) alışkanlığını edindirme işlevi (1938, 1976, 1993 programları)

(4) Gençleri Türk toplumuna yararlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan vatandaş eğitimi işlevi (1938, 1976, 1985 programları)

(5) Türk-İslam düşüncesini tanııtma işlevi (1976, 1985, 1993 programları)

(6) Öğrencilere felsefe sevgisi kazandırma işlevi (1938, 1976 programları)

(7) Pozitif zihniyet oluşturma işlevi (Yalnız 1938 programı)

(8) Öğrencilerde Atatürkçü bir zihniyet geliştirme işlevi (1985, 1993 programları)

(9) Öğrencilere felsefe yi ve felsefe problemlerini anlamaları için imkan ve zemin hazırlama işlevi (1985, 1993 programları)

Bütün bu amaçlar lise öğrenimi boyunca sadece son sınıfta felsefe öğretimi gören kişilere, haftada sadece iki saat süre içerisinde kazandırılmak istenmiştir. Hatta eğitim tarihi içerisinde bazen bu süre iki saatin de altına düşürülmüş, iki saat diğer felsefe grubu dersleriyle birlikte okutulmuştur. Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar geçen süre zarfında ki buna 93 programı da dahildir; hazırlanan programlar program, geliştirme tekniğinden tamamen yoksun, el yordamı ile hazırlanmış programlardır. Bu programların içerisinde tekniğe en uygun program birçok eksiği bulunmasına rağmen 93 programıdır. Öyle ki yukarıda ismi ve yılı verilen felsefe programlarının genel amaçları bazılarında genel amaçlar adı altında, bazıları ise amaçlar ve açıklamalar kısmında verilmektedir.

Muhteva amaçlara göre belirlendiğinden, muhtevanın yeterliliği veya yetersizliği tartışma götürmeyecektir. Bu bakımdan muhteva ile amaçlar arasında problem gözükmemektedir. Tarihi gelişim içerisinde 1985 programında bilimin değerlendirilmesi doğrudan doğruya Bilim felsefesinin işi olarak ele alınmaktadır. Bu durum bilimin tek taraflı olarak klasik yaklaşımlara bağlanması göstermektedir. Bu da öğrencilere farklı bilgi dallarının varlığını göstererek onlarda ilmi düşünce yolu ile yaratıcı, yapıcı, verimli ve hoşgörülü kısacası Atatürkçü bir zihniyet geliştirmeye ve felsefi düşünceye uygun değildir. Bu yanlış 1993 programında düzeltilerek, tek taraflı bilim anlayışının tersine bilimin her şey olmadığı da vurgulanarak pozitif anlayıştan vazgeçilmiştir. Buna karşılık 93 programında Genel Açıklamalarda “Milli Egemenlik” ve Laiklik” kavramlarının Atatürk’ün görüşleri ve uygulamaları doğrultusunda hareket edilmesi istendiği halde bu hususlara rastlanılmamaktadır.

Gerek felsefe dersinin öğretimi, gerek kitapların eksikliği gerekse programların karmaşıklığı konusunda 1970’li yıllardan beri bir takım çalışmalar ve eleştiriler yapılmıştır. 1975 yılında Felsefe Kurumu Seminerleri düzenlenmiş, konuşmacılar hem programları hem de uygulamayı çeşitli

açılardan yetersiz bulmuşlardır. Felsefe adı altında felsefe tarihi yapıldığı bu ikisinin birbirinden ayrılması gerektiği, Türk-İslam felsefesinin programa dahil edilmesi lüzumu ile programların Milli Eğitim Temel Kanununun Eğitim Felsefemizin belirleyicisi olarak bu ilkelere göre hazırlanması Ali Kaymak (1977:88) tarafından vurgulanmıştır. Bunların yanında felsefe öğretmeni yetiştiren kurumların açık ve net bir şekilde belirlenmesi ve kurumların uygun programlara kavuşması gerekliliği yine adı geçen konuşmacı tarafından vurgulanmıştır. Aynı seminerde Ferhan Oğuzkan (1977:92) Felsefe ders kitaplarının sadeleştirilmesi, öğrencinin kendi kendine anlayabileceği durumda olması gerekliliği vurgulanmıştır. Melehat May (1977:93) ise müfredat programının kime yardımcı olacağı konusuna değinmiş bunun öğretmene ve kitap yazarına yardımcı olması konusuna belirterek uygulamadaki programın bu yönüyle eksik olduğunu dile getirmiştir.

Eleştiriler kimi noktalarda sonuç getirmiş 1985 programında Türk-İslam filozoflarına yer verilmiştir. Bunun yanında Milli Kültürümüz ile diğer kültürler arasındaki ilişki ve Milli Eğitim temel Kanununun amaç ve ilkelerine uygun nitelikte vatandaş yetiştirme çabası amaçlara taşınmıştır. Ancak bu eleştiriler esas alınarak hazırlanan 1985 programı başka açılardan 1987 yılında Türk Eğitim Derneğinin hazırlamış olduğu Ortaöğretimde Sosyal Bilimler Öğretimi Ve Sorunları isimli seminerin V. Bildirisinden İoanna Kuçuradi (1987:209) tarafından eleştirilmiştir. Bunlardan en önemli nokta ise felsefe dersine ilişkin anlayışın netleşmemesi, üç anlayışın yan yana gelmiş olmasıdır. Bunlardan ilki; felsefe dersinin bir kültür dersi olmasını isteyen anlayış, ikincisi; felsefe dersinin az çok belirli bir hayat ve dünya görüşünü öğrencilerde geliştirecek bir ders olmasını isteyen görüş, üçüncüsü ise; öğrencilerin kendi kafalarıyla düşünmede kendi hayat ve dünya görüşlerini geliştirmelerinde yardımcı olacak anlayış. Kuçuradi'nin ifadesi ile "Acaba bunlar felsefe dersi içerisinde birbiriyle bağdaşan amaçlar mıdır?"

Aradan 6 sene geçtikten sonra 1993 yılında halen uygulamada olan ve üzerinde henüz tartışmaların yoğunlaşmadığı ya da durulduğu Kafadar'ın

deyimiyle sentezci-ortayolcu program yürürlüğe girmiştir. Halen programın amaç ve muhteva kısmıyla ilgili ciddi ve derin tartışmalara rastlanılmamış tartışmalar farklı bir boyuta doğru kaymıştır. 1998 yılında Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisinde yayınlanan bir makalede M.E.B. ve O.D.T.Ü.'ün ortak çalışması sonucunda felsefe öğretimi ile ilgili toplanan verilere yer verilmiş bunların analiz, yorum ve çıkan sonuçlarının eleştirileri gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmalara göre öğretmenler programın ders işleme yöntemlerinin, kullanılacak araç ve gereçleri ile başarıyı değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi konusunda yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Bu şunu göstermektedir ki öğretmenlerin büyük bir kısmı ders işlerken kendi belirledikleri metotları kullanmakta ancak işlenecek konuların tamamını programdan takip etmektedirler. Programın merkezi olarak hazırlanmış olması ve uygulamasını öğretmenin gerçekleştirmesi istenmesi düşünüldüğünde, öğretmenin seçme şansı tanıyan fakat aynı zamanda rehberlik eden bir felsefe programının hazırlanması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ders anlatım yöntemleri içinde düz anlatım yönteminin en çok kullanıldığı bu durumun öğrenciyi pasif hale getirdiği, düşünmenin ve buna bağlı olarak yaratıcılığın ve tartışma becerisi edinmenin, demokratik tutum ve değerler geliştirmenin önüne geçtiği, engellediği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin programı yanlış yorumlamaları ve çağdaş metotların varlığından haberdar olmamaları ve uygulamaya dönük yeterli çabayı göstermedikleri belirtilmiştir. Dersi okutacak öğretmenin branş öğretmeni olması ve yeterli bilgi donanımına sahip olması gerekliliği üzerinde durulmuş, öğrenci sayısı ve okul durumu gibi öğretimi etkileyen ders dışı unsurların çözüme ulaştırılması gerekliliği belirtilmiştir. Öğretmenlerin başarıyı değerlendirme yöntemlerini kullanmada yetersiz kaldıkları, özellikle felsefe dersinin amacına uygun değerlendirme modellerinin kullanma ve geliştirme eksikliğinin mevcudiyetinden bahsedilen eleştirilerde, programın amaçları, içeriği, derste kullanılan öğretim metotları, araç-gereç ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeni düzenlemeler yapılarak öğrenciler tarafından ilgi

duyulan bir ders olarak programın iyileştirilmesinin yararlı olacağı belirtilmiştir.

Eleştiriler öğretim ilke, yöntem ve teknikleri açısından felsefe dersinin yetersiz kaldığının bir göstergesi durumundadır. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın daha sonraki bölümlerinde bu durum ile ilgili değerlendirmeler yapılacaktır.



BÖLÜM III

FELSEFE ÖĞRETİMİ VE PROGRAM GELİŞTİRME TEKNİKLERİ

3.1. Eğitim Programı Tanımı, Gerekliliği ve Anlamı

Şimdiye kadar eğitim programı kavramının tanımı üzerinde bir çok yorumlar ortaya konulmuş, bu yorumlar kimi zaman eleştirilere neden olmuş, kimi de çarpıcı tanımlar olarak zihinlerde yer etmiştir. Bunların en sık kullanılanlarını şu şekilde sıralayabiliriz. Eğitim programı, konular listesidir, ders içerikleridir, çalışmaların programlanmasıdır, öğretim materyalleri listesidir, derslerin sıralanmasıdır, hedef davranışlar bütünüdür, okul içinde ve dışında öğrenilen her şeydir, okul personeli tarafından planlanmış her şeydir. Ancak eğitim bilimleri tanımlarına baktığımızda daha betimleyici, kapsamlı tanımlarla karşılaşmaktayız. Türkiye’de program geliştirme çabalarının öncülerinden Demirel (1994:5) eğitim programını “öğrenme, okul ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlardan hareketle eğitim programlarının tespitinde ve uygulamasında şu noktalara dikkat edilmesi gerekecektir; öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırıp bir sıraya konması, bu davranışları geliştirmek için gereken öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının belirlenmesi, eğitim durumlarının istendik ve beklendik davranışları geliştirmede etkinlik derecesini değerlendirme ile belirlemek (Ertürk, 1998:13). Bu şekilde bir program geliştirme çabası içine girildiğinde yapılması gereken çalışma ise program geliştirmenin diğer ayaklarını tamamlamak olacaktır. Demirel (1996:6) program geliştirmeyi şu şekilde tanımlamaktadır. “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü. Kısacası

program geliştirmede beklenen dört öğenin gelişmesidir. Bunlar hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile lme ve değerlendirmedir.

Bir nceki bölümde yrklkte olan felsefe müfredat programları ile ilgili olarak yapılan eleştirilere yer vermiştik. Sonuç itibariyle programın genel durumu üzerine yapılan eleştirilen bulunmakla birlikte eleştiriler özellikle program geliştirme çabasının üçüncü ve dördüncü aşaması olan öğrenme-öğretme süreci ile lme ve değerlendire süreçlerini yönelmiştir. Melahat May'ın (1975:93) henüz 70'li yılların başında felsefe öğretimine ilişkin belirlenmesi gereken kimi noktalara ışık tutması önemlidir. zerinden 25-30 sene geçmiş olmasına karşılık aynı sorunların devam ediyor olması üzüntü vericidir. Düzenlenmesi gereken durumu şöyle dile getiriyor Melehat May "Bir kere bu müfredat programı kimi yardımcı olacak? Bunu tayin etmek lazım. Bu müfredat programı felsefe öğretmenine yardımcı olacak, bir de kitap yazarına yardımcı olacak." Aynı eleştirileri biz yürürlükte olan program için yapabiliyoruz.

Ancak bu probleme çözüm aramaya başlanmasından önce tamamlanması gereken birkaç temel aşama bulunmaktadır. Öncelikle hangi program geliştirme tasarım modelini tercih edeceğimizi ve hangi eğitim felsefesine göre hareket edeceğimizi belirlememiz gerekmektedir.

3.2. Felsefe ğretimi ve Program Geliştirmeyi Etkileyen Eğitim Felsefeleri

İnsanlar günümüzde hem beden hem de zihin ve ruh eğitiminden geçirilmektedirler. Onların zihinsel yetenekleri, duygusal ve heyecansal kabiliyetleri işlenmeye ve geliştirilmeye çalıştırılmaktadır. Bütün bunların yanında hem mesleki bilgiler ve beceriler hem ahlaksal estetik değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Kısacası eğitimin alanı içine giren hedefler, amaçlar, programlar bakımından sonsuz bir gelişme ile karşı karşıya

bulunmaktayız. Bütün bunlara paralel olarak eğitim veren kurumların yapısında, sayısında, maddi ve manevi kaynaklarında hızlı bir değişim ve gelişim görülmektedir. Bu gelişmeler ışığında eğitim üzerine düşünüp teoriler geliştirmeye eğitim felsefemizi gözden geçirmeye ihtiyacımız bulunmaktadır (Arslan, 1996:242).

Eğitim tarihi içerisinde, eğitim programlarını etkileyen belli başlı 4 temel eğitim felsefesi bulunmaktadır. Çalışma alanımız olan öğretimin, felsefe öğretimi olması eğitim felsefesi noktasında tercihimizi zorlaştırmaktadır. Ancak bu sorunun çıkış noktası olarak Türk Milli Eğitiminin genel amaçları gözden geçirilecek olursa; eğitimin ve eğitimi etkileyen unsurların sürekli değişimi ve gelişimini göz önünde bulunduran, yeni bilgi ve değişimler ışığında çeşitli yöntemleri eğitim sistemine entegre etmeyi amaçlayan İlerlemecilik (progressivism) akımının genelde Türk Milli Eğitimi özelde ise Felsefe öğretiminin eğitim felsefesi zeminini oluşturması gerektiği düşünülebilir. Bu nedenle daimicilik ve esasicilik ve yeniden kurmacılık üzerinde durmaya gerek görülmemiştir.

Eğitimde ilerici görüş, daimici görüşün tam aksine ve dolayısıyla insan zihninin asıl gerçekliğinin devamlılık değil, değişme olduğu ana tezinden hareket etmektedir. O halde eğitim iyi-güzel-doğruya ilişkin ezeli ve ebedi ölçülerin uygulanması olamaz. Zaten bu durum felsefenin dolayısıyla felsefe öğretiminin doğasına aykırı olması demektir. Eğitim deneyin (deneyim) sürekli yeniden inşası olarak anlaşılmalı ve uygulanmalıdır (Arslan, 1995:259).

İlerlemecilik genel olarak pragmatizm tabanlı bir eğitim felsefesidir. Eğitimde aktifliği ve çocuğun ilgilerine göre hareket etmeyi amaçla, dolayısıyla öğrenci merkezlidir. Bu durum felsefenin ve felsefi bilginin özü ile paralel konumdadır. Öğretimde problem çözme yöntemini esas alan ilerlemecilik, felsefe öğretiminin bir başka ayağını desteklemektedir. Felsefede problemler ve soru sormak önemli bir basamaktır. Problem çözme

kritik yapmayı, bilgiyi ve bilginin yeniden geliştirilmesini sağladığı için felsefe öğretimi açısından önemlidir. İlerlemecilik okulu, yaşama hazırlık olmaktan çok yaşamın kendisi olmalıdır ilkesini kabul eder. Öğretmenin görevinin yönetmek değil, rehberlik etmek olduğunu vurgular. Nitekim Nermi Uygur felsefe öğretiminde (1988:132) öğretmenin, felsefe sorunlarını kesin cevaplarını bilen kişiler olmadığını vurgulamaktadır. Çünkü böylesi bir bilgi felsefede yoktur. Felsefe bir kesinsizlik, bir bitmemişlik, bir çok yönlü bakış ve araştırmadır. Kendisi yapıcı, yaratıcı bir filozof olsa bile, felsefe öğretmenin, öğrettiği konuların problem alanını çözmüş, kesin ve şaşmaz bir sonuca bağlayıp tükenmiş bitmiş olan bir kimse değil, mükemmel bir rehber olmak durumundadır. İlerlemecilik okulu; öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendiren bir kurum olarak görür. Düşünce üretiminin gerçekleşmesi gerektiği felsefe öğretiminde, tez-antitez ve sentez üçlüsünün kullanıldığı uygar bir yaşam için grup çalışması, tartışma ortamı ve işbirliğine ihtiyaç vardır. Son olarak, ilerlemecilik demokratik eğitim ortamını benimser. Karşılıklı anlayış ve farklı sesler ancak ve ancak felsefe öğretimi ile gerçekleştirilebilir. Demokratik ortam ve felsefe öğretimi genel olarak bir eğitim sisteminin temel iki taşı, olmazsa olmazlarıdır. Bu nedenle öğrencilerin her derste ve branşta kendi kendilerini yönetmelerine, serbest fikir tartışması gerçekleştirmelerine, okul faaliyetlerinde ve planlamada etkin rol almalarına felsefe öğretimi ile başlamak gerekmektedir.

Özet olarak felsefe öğretiminde ilerlemecilik eğitim felsefesi anlayışının hakim olması eğitimin amacını demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmede bulmak demektir. Eğitim ve eğitimcinin rolü ise problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol göstericiliktir. Bütün bunların yanında ilerlemecilik eğitim programında odak nokta olarak hümanistik eğitim ve radikal eğitim reformunu görmektedir (Demirel, 1999:31).

3.3. Eğitim Programları Tasarımı ve Felsefe Programı

Eğitim Programı Tasarısı, eğitim programlarının yapısı ya da örgütlenme örüntüsüdür. Bu süreçte eğitim programının bütün öğelerinin düzenlenerek oluşturulması söz konusudur ve öğretimin düzenlenmesi anlamlı bir bütünlük içinde gerçekleşmelidir (Erden, 1998:5).

Program tasarımı eğitim programı planlanırken programın nasıl olacağını belirleyen çalışmadır. Bu nedenle program tasarımı da bir eğitim programının olduğu temel öğelerden oluşmaktadır. Bir programın temel öğeleri ise daha önce belirttiğimiz üzere hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir.

Bir program tasarımı çalışmasına başlamadan önce bir önceki başlıkta ele alınmış olduğumuz temel eğitim felsefesi belirlenmelidir. Çünkü bu belirleme programın temel öğelerinin tasarlanmasında hareket noktası olacaktır. Daha sonra ise bir eğitim programı tasarısı için şu dört soruya cevap aranmalıdır(Demirel, 1999:52):

- (1) Ne yapılmalıdır?
- (2) Konu alanı neler içermelidir?
- (3) Hangi öğrenme stratejisi ve kaynak etkinlikleri kullanılmalıdır?
- (4) Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçları kullanılmalıdır?

Günümüze kadar eğitim literatüründe ve örgün eğitim uygulamalarında yer alan başlıca üç program yaklaşımı görülmektedir. Bu üç yaklaşımı hem Varış (1978:90) hem Demirel (1998:53) hem de Sezgin (1994:7) de aynı şekilde sınıflandırmaktadır.

- (1) Derslere (Konulara) Göre Düzenlenen Programlar
- (2) Aktiviteye (Öğrenciye) Göre Düzenlenen Programlar

(3) Problemlere (Soruna) Göre Düzenlenen Programlar

Ülkemizdeki en ileri nitelikteki program geliştirme çabaları felsefe programı da dahil olmak üzere derslere göre düzenlenmektedir Varış (1978:91). program geliştirme esasları çerçevesinde böyle bir anlayışın geliştirilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Ancak her üç tür tasarım modeli birbiriyle karşılaştırıldığında hepsinin birbirine karşı avantaj ve dezavantajlarının olduğu görülmektedir.

Program geliştirme tasarımlarını felsefe dersi açısından ele aldığımızda şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır.

Dersler Göre Program tasarımları temel nitelikleri açısından değerlendirildiğinde en aşırı tutum olarak, derslerin birbirinden tamamen bağımsız olarak düzenlenmesi kabul edilmektedir. Bu durum felsefe dersi açısından sakıncalı bir durum olarak görülebilir. Çünkü felsefe öğretimi için öncelikle tamamlanması gereken durum, bir takım kavramların belirlenmesi ve öğrenilmesidir. Bu da ancak ve ancak diğer derslerde yeri geldikçe sağlanabilir. Bunun yanında felsefenin bütün bilimleri kucaklayan bir disiplin olduğu düşünülürse, derslerin birbirinden tamamen bağımsız olması felsefe öğretimini olumsuz yönde etkileyecektir.

Derslere göre düzenlenen programların bir diğer olumsuz özelliği de öğretmenin kullandığı metotların sınırlı olmasıdır. Derslere göre düzenlenen programlarda takrir, soru-cevap, sözlü anlatım gibi klasik metotlar kullanılmakta, modern eğitim anlayışının getirdiği problem çözme tekniği, programlı öğretim ve proje metotları dediğiniz birey merkezli öğrenme yaşantı ve yöntemleri açısından sınırlı görülmektedir.

Aktivite ilkesine göre düzenlenen programlara bakıldığında öğrencinin merkezde bulunduğu görülmektedir. Böylece öğretim bir problem çözümüne veya aktiviteye katılan öğrenci, öğrenmeyi ve davranış değişikliği

hızlandıracaktır. Katılım ise bazen soyut bazen ise somut olarak gerçekleşmektedir. Bu anlayış öğretimde bireyin “katılması”ndan bireyin bir yerde –sınıfta, laboratuarda- mevcut bulunması değil, fakat “aktif-katılma” konu ile uğraşma soruna katılma, sorunu hissetme ve çözüm arayışı kısacası tepki geliştirmesi anlaşılmalıdır. Bu tasarım modelinin felsefe programı açısından en önemli özelliği aktif katılım ilkesi ile birey merkezli olmasıdır. Şimdiye kadar yapılan bütün tartışma ve araştırmalarda felsefi bakış, problem yakalama, bağımsız düşünme, önyargısız bakma, kişi eğitimi ve insanca yaşamayı gerçekleştirme ilkelerinin felsefe öğretiminin genel amaçları arasında olması istenmiştir. Bu nedenle aktivite ilkesi önemli bir zemin teşkil etmektedir.

Bütün bunların yanında aktivite ilkesine göre hazırlanan programlarda öğretim faaliyetlerinin çocukların ilgi ve amaçlarına göre yürütüldüğü böyle bir programda eğitime sosyal bir yön vermek, eğitim yoluyla sosyal fayda sağlamak güçleşmektedir. Ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 1. Maddesinde “Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yücelmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı göre v ve sorumluluklarını bilen ve bunların davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” amaçlanmaktadır. Bu amaç felsefe dersi açısından değerlendirildiğinde aktiviteye göre tasarlanan bir programda diğer tasarım modellerine göre gerçekleşmesi daha düşük bir ihtimal olarak gözükmektedir.

Problem merkezli tasarımlar genellikle kültürel ve geleneksel değerlerin sağlamlaştırılmasını sağlamak için kullanılırlar. Bunun yanında bu tasarımlar toplumun karşılanmamış ihtiyaçlarına yönelik olarak ele alınırlar. Kişilerin sorunları da göz ardı edilemez ancak toplumsal sorunlar ihtiyaçlar ve beklentiler daha önemlidir. Bu nedenle felsefe öğretiminin ilk yıllarında

kullanılması elverişli olmayabilir. Özellikle bireyin zihin yapısının ve kendi düşünce sisteminin oluşması gerekir ki, eleştirel ve demokratik bir tavırla toplum boyutundan olaylara bakabilsin.

Tasarımların dayandıkları eğitim felsefelerine bakılacak olursa konu merkezli tasarımların felsefi temelini idealizm ve klasik realizm eğitim felsefesinin ise daimcilik ve esasicilik olduğu görülmektedir. Aktivite (öğrenen) merkezli tasarım modelinin felsefi temelini pragmatizm olduğu, eğitim felsefesinin ise ilerlemecilik olduğu söylenebilir. Sorun merkezli tasarımlar ile ilgili olarak kesin bir felsefi sistemden bahsetmek oldukça güç olmakla birlikte yeniden kurmacılık (reconstructionism) eğitim felsefesinin belirleyiciliğinden söz edilebilir.

Sonuç olarak felsefe öğretiminde program tasarımı olarak ilerlemecilik ve pragmatizmin eğitim felsefesi ışığında öğretmenin rehberlik yaptığı öğrenen (aktivite) merkezli bir tasarımın uygun olacağı görülmektedir. Ancak Türk Eğitim Sisteminin yapısı, Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte düşünüldüğünde bu tasarım modelinin uygulanabilirliği eğitim sistemimizin genel amaçları açısından gerçekleşmeme ihtimaliyle sonuçlanabilir. Yapılan eleştiriler ve tartışmalar çerçevesinde Milli Eğitim Temel Kanunumuzda ve eğitim sistemimizde yapılacak değişiklik ile yenilikler felsefe öğretiminde aktivite merkezli tasarım modellerinin gerçekleşmesini sağlayabilir.

Program tasarımı modelleri tespit edildikten sonra programın geliştirilmesi için programın ihtiyaçlarının tespiti gerekmektedir. Sezgin (1994:14) bu amaçla programın ihtiyaçlarının tespitinden önce Program Geliştirme Modeli oluşturmanın gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Bu amaçla öncelikle ihtiyaçların saptanması, bunların politik karar organları ile oluşturulması, programın dayandığı eğitim felsefesinin tespiti gerekmektedir. Ardından hedeflerin belirlenmesi (genel hedefler, özel hedefler vb..), hedeflerin aşamalı sınıflandırılması gerekmektedir. İçerik

seçimi, içerik düzenlemesi bu sırayı takip etmelidir. Programın uygulanması düzenlenmesinin ardından sonucun değerlendirilmesi ile sonucun yeterli olup olmadığına karar verilmeli ve duruma göre uygulanmalıdır.

3.4. Felsefe Programında İhtiyaç Tespiti

İhtiyaç belirleme program geliştirme çalışmasının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Programın hazırlanması için bir ihtiyacın olması, bu ihtiyacın karşılanabilmesi için de bağlantılı ihtiyaçların tespiti gerekmektedir. İhtiyaç tespiti programın hedeflerini belirlemede ve bu hedeflerin yerindeliğini ortaya koymada yardımcı olur. Bu amaçla ihtiyaç saptama da şu sorulara cevap aranmalıdır (Demirel, 1999:80):

- (1) Toplumun beklenti ve ihtiyaçları nelerdir?
- (2) Bireyin ihtiyaçları nelerdir?
- (3) Konu alanı (felsefe) ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir?

Bireyin içinde yaşadığı toplumun bir çok yönden ihtiyaçları bulunmakla birlikte bunun yanında bireyden de bir takım beklentileri bulunmaktadır. Toplum bireyden bazı durumları beklerken bireye de kimi imkanlar sunar. Bu son durum karşısında birey toplum ihtiyaçlarına kendi payına düşenleri yaparak cevap verme veya alternatif sağlama hiç değilse mevcut düzene ayak uydurmak gayretinde olmalıdır. Aynı zamanda mevcut fırsat ve imkanlardan da en verimli şekilde kendini geliştirmek için istifade etmelidir. Bu iki süreci gerçekleştirebilmek için kişisel bilgi, düşünce ve öğrenme faaliyetlerinde bulunmalıdır. O halde program geliştirme uzmanları öncelikle toplum ile ilgili bir takım beklentileri karşılamak zorundadırlar. Toplumun beklentilerini karşılamak üzere Ertürk (1998:33) tarafından kimi sorular geliştirilmiş ve ardından toplumumuzdaki muhtemel durumu bazı özelliklere ve bu özelliklerin gerçekleştiği takdirde eğitim hedeflerinin yeni şekline işaret etmiştir. Bu soruların başlıcaları şunlardır:

(1) Toplumun ihtiyaçları nelerdir?

(2) Toplumun faydalanma gücüne sahip olan bireylere bahşettiği fırsatlar nelerdir?

(3) Toplumun hayatında bireyin gğsleyeceği ne gibi meydan okuyucu durumlar ve hareketler mevcuttur?

(4) Toplumda bireyler için ne gibi gizil imkanlar mevcuttur?

Toplumun genel olarak mahiyeti üzerine verilmiş kimi yargılar ve bu yargıların hedeflere yansıması ise şu şekilde gerçekleşebilir.

Her toplumda yaşayan insanlar birçok özellikleri bakımından farklılık gösterirler. Ancak bu durum bizim toplumumuzda biraz daha farklı olarak görülmekte farklılıklar neredeyse anlaşmamızı güçleştirmektedir. Genel olarak eğitime özel olarak da felsefe öğretimine düşen vazife bölgeler ve zümreler arası ortak düşünce ve kavram sistemleri geliştirmek, ahenkli çalışmayı sağlamak ve de iletişim gücünü yeniden inşaa etmek olacaktır.

Bütün toplumlarda görülen farklı fikir ve akımlar bizim toplumumuzda da mevcuttur. Olması gereken bu durum karşısında milli birliği oluşturabilmek amacıyla çeşitli ideoloji ve görüşleri benimseyen kişiler arasında hem fikir zemininin sağlamlığı hem de hoşgörülü davranma alışkanlığı ile eleştirel-demokratik kültür bilincinin oluşması için felsefe öğretimine şiddetle ihtiyaç bulunmaktadır.

Toplum yapısının sağlam bir şekilde ayakta kalabilmesi için bireyin karşılaşabileceği problemlerin, karşılaştıklarından farklı olabileceği ihtimali her an göz önünde bulundurulmalıdır. Yeni durumlara ayak uydurabilme, hazır cevaplara bel bağlamama, yeni cevaplar ve üzüm yolları bulmaya yönelik bir zihin yapısının geliştirilmesi gerekecektir. Bu nedenle felsefe ğretimi ile bireylerde probleme dönüklük tutumu ile problem zme gücünün geliştirilmesi gereklidir. Böylesi durumlarla başa çıkabilen bireyler felsefe

problemlerine yatkınlığı olan problem ve çözüm arasında ilişkiler kurabilen kısacası felsefe öğretimi gören bireylerdir.

Bir toplum her ne kadar belli bir ülkede yaşasa da bir dünya bütünlüğü kurmalıdır. Bu nedenle başka memleketlerin gelişmişliğinin arkasındaki düşünüş ve zihin etkinliklerinin kavranması yine en etkili bir şekilde felsefe problemleri, felsefe tarihi gibi alanlarla meşgul olmaktan geçecektir. Bu durum toplum ve birey hedefleri için küreselleşmeyi beraberinde getirecektir.

Toplumsal ihtiyaçlarının tespitinin ardından bireyin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Hedef tespitinde dikkat edilecek kaynaklardan bir tanesi de bireyin iki yönüdür. Bunlardan birincisi dengeli yaşama sürecine ilişkin ihtiyaçlarıdır. İkincisi ise genel olarak muhtemel eğitim ihtiyaçlarıdır.

Bireyler genel olarak ihtiyaçlarını belli bir toplumun içinde, belli kültür değerlerine göre belirlerler ve giderirler. Bu nedenle bireyin ihtiyaçlarının tespiti, birçok bireyden oluşmuş olan toplumsal gerçekliğin içeriğine göre şekillenecektir. O halde bireyin ihtiyaçlarının belli toplumsal şartlar nispetinde dengeli ve olumlu bir şekilde gidermek için ne gibi davranışlar veya davranış örüntüleri gerçekleştirmeliyiz? sorusuna toplumsal gerçekliğin üzerinde yeniden durma gerekliliğini gündeme getirecektir.

Son olarak felsefe programını için felsefe alanı ile ilgili ihtiyaçların tespit edilmesi gerekmektedir. Felsefi görüş ve düşünüşler bir takım ihtiyaçların giderilmesinde önemli rol oynarlar. Felsefe bir takım önceden saptanmış hedeflerin dış tutarlılık bakımından kontrol edilmesi, bir takım ölçütler geliştirilmesi ihtiyacını karşılar. Dış tutarlılık yanında felsefe aynı zamanda kimi hedeflerin iç tutarlılığının sağlanmasında da yardımcı olur. Felsefi düşünüş ve zihin etkinliği kişi ve toplum hedeflerinin belli bir sıra ve dizge içerisinde düzene konmasını kolaylaştırır. Bu düzen kuşkusuz önemliden önemsiz doğru gerçekleşecektir. Aynı zamanda belli ihtiyaçların belirlenmesi ve bunlara öncelik-sonralık verilmesi kişinin hem değer yargısı

geliştirmesi hem de bunları belirli bir felsefi zemine oturtması ile gerçekleşir. Bu bakımdan değer yargılarının belirli bir felsefi görüşe uygun olarak verildiği gözden kaçırılmamalıdır.

Felsefeden ısrarla kaçınanların bile, felsefi sorunlardan kaçıp kurtulurken geresin geriye bir felsefi düşünüş içine düşmeleri – farkına varmadan kendi kişisel felsefelerini oluşturmaları – her iki ihtimalde de felsefenin önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Bilakis böylesi bir durum kimsenin felsefeyi kopya etme veya bir sistemi olduğu gibi aktarmanın yanlışlığını göstermekte bireyin düşünce gücünü ve kullandığı zihin etkinliğinin yapısını bize göstermektedir. Bu nedenle kişilik gelişiminin felsefe öğretiminden geçtiğinin farkına varmalıyız. Hatta bu öğretim yoluyla gelişir ve daha kaliteli hale gelir.

Kişinin ihtiyaçlarının başında gelen nesnelerin ve olguların bilgisine varma isteği ve merakı, kişinin ruhsal ve ahlaksal bir tutum oluşturma isteği, felsefe öğretiminin etkin kullanılmasını gerektirecektir. İnsanlar nefislerine egemen olmayı ve dünyasal çıkarlardan bağımsız olma ihtiyacını sürekli üzerlerinde bir baskı, bir vicdan ihtiyacı olarak hissederler. (Timuroğlu, 1998:13) Bireyin biyolojik ihtiyaçlarından hemen sonra gelen merak ihtiyacı peşinden şüpheyi getirmektir. Merak kısaca bilgi açlığı olarak tanımlanabilir. Bilginin hızla artması ve niteliğinin değişmesi kapsamlı ve düzgün soru sorabilme becerisini beraberinde getirmektedir. Bu nedenle felsefe dersi bireyin merakını giderici, bilgi kazandırıcı ve bilgiyi elde etme yöntemlerini belirleme ihtiyacını giderir (Batuhan, 1998:18).

3.5. Felsefe Ders Programında Hedefler

Eğitimde program geliştirme süreci, program öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme boyutları arasındaki ilişkiler zinciridir. Programın hedef boyutu ile ilgili ön çalışmalarda “bireyi niçin

eğitiliyoruz?” sorusuna yanıt aramak ilk adım olmalıdır. Çünkü eğitimde hedefler, öğretimin neye göre yönlendirileceğinin ve neye göre değerlendirileceğinin aynası konumundadırlar. Hedef kavramı daha ayrıntılı olarak ifade edilirse; “bir öğrencinin, planlanmış, tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli özelliktir” (Ertürk, 1998:25).

Literatürde eğitim hedefleri genel olarak üç düzeyde belirtilmektedir. Bunlar sırasıyla ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirlenen uzak hedefler; uzak hedefin yorumu ve aynı zamanda okulun işlevini açığa çıkaran genel hedefler; bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan özel hedeflerdir. Bizim çalışmamız olan felsefe öğretimi için geçerli hedefler ise en alt sırada bulunan özel hedefler kapsamındadır.

Üç düzeydeki hedefler sıralaması toplumsal düzenin bireyden beklentilerine göre şekillenecektir. Toplumsal düzenin değerlerine ve kültürüne göre belirlenecek aday hedefler eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilerek belirlenmelidir. Bütün bunlar daha önce de bahsettiğimiz gibi bir ülkenin eğitim politikasına göre belirlenen süreçlerdir. Bu işlemler neticesinde kesinleşmiş hedefler ortaya çıkacaktır. Ancak farklı düzeylerde, farklı niteliklerde ve farklı öğrenme etkinliklerine göre hazırlanan hedeflerin belirle bir aşamalı sınıflandırılmasının gerçekleştirilmesi gereklidir.

Hedeflerin aşamalı sınıflandırılması üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamalar ise bilişsel Alan, duyuşsal alan ve devinişsel (psiko-motor) alanlardır.

Bilişsel alan (cognitive domain), genel olarak öğrenmelerin çoğunlukta bulunduğu ve zihinsel yeteneklerin geliştirildiği hedeflerden oluşan alandır. Bu alan kendi içinde bazı basamaklara ayrılmaktadır. Bunlar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır.

Duyuşsal alan (affective domain) ise, sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin hakim olduğu alandır. Bu alanın gelişmesi bireyin algılama düzeyine ve bireysel özelliklere göre gerçekleşir. Bu alanın alt basamakları alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirmektir.

Devinsel alan (psychomotor domain), daha çok becerilerin hakim olduğu, zihin ve kas faaliyetlerinin koordinasyonu ile oluşan alandır. Bu alanın alt basamakları algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum-uyuma ve yaratmadır.

Hedeflerin aşamalı sınıflandırılmalarına bakıldığında felsefe öğretimi için bilişsel ve duyuşsal alanların, psiko-motor alandan daha önemli ve etkin olduğunu görmekteyiz. Psiko-motor hedefler genellikle mesleki eğitimde kullanılan hedefler olduğundan diğer hedeflere göre daha seyrek olarak kullanılmaktadır.

Felsefe öğretiminde her üç alandan öncelikle bilişsel alan ile ilgili hedeflerin tamamlanması gerekliliği bulunmaktadır. Bunun nedeni, bilişsel alanın alt basamaklarına bakıldığında daha iyi anlaşılacaktır. Felsefe öğretimine başlamadan önce bilgi ve kavram (kavrama) basamaklarının öncelikli olarak tamamlanması gerekir ki bilgi felsefe öğretiminde bir ünite olarak karşımıza çıkmaktadır. Her disiplinde olduğu gibi felsefe için de geçerli bir terminolojinin olduğu unutulmamalıdır. Felsefe sorunlarına ya da konularına ilişkin öğrenmeler gerçekleşmeden önce bu terminoloji sorunun halledilmesi gerekmektedir. Aksi taktirde bugün liselerde felsefe derslerinde karşılaşılan en büyük sorunlardan birisi olan dil sorunu karşımıza çıkacaktır. Disipline ilişkin dil sorunu daha açıklayıcı bir terimle terminoloji sorunu, felsefe öğretiminde kavram öğretimini zorunlu kılmaktadır. Bu da işe bilişsel alan ile ilgili hedeflerden başlanması gerekliliğini bir kere daha göstermektedir.

Felsefe öğretiminde hedeflerin tespiti açısından daha açıklayıcı bir anlayış sağlamak amacıyla Hedeflerin Aşamalı Sınıflandırılması EK-1'de verilmiştir.

Hedeflerin aşamalı sınıflandırılması her üç alanın kendi içinde sıralanmış durumunu göstermektedir. Her bir alanda sırasıyla basamakların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi bilişsel alan ile ilgili hedeflerin öncelikle gerçekleştirilmesi gerekir ki daha çok duygusal alanla ilgili olan ve çeşitli bilgi, durum ve ilişkileri içselleştirmeyi gerektiren – ki öğrenci bunu bireysel boyutta gerçekleştirmelidir- duyuşsal alanla ilgili hedeflerin gerçekleşme imkanı bulunsun.

Yürürlükte olan Felsefe programına baktığımızda 22 adet hedeften tümünün bilişsel alan ile ilgili hedefler olduğunuz görmekteyiz. Felsefe öğretimine bilişsel alan ile ilgili hedeflerle başlanması doğru bir uygulamadır, ancak öğrencinin bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendire düzeyinde belirlenen hedefler bünyesinde gösterdiği davranışlarının ardından, belirli felsefi sistem veya düşünüş karşısında tepkide (olumlu-olumsuz) bulunma, değer verme, içselleştirme gibi davranışları göstermesini gerçekleştirecek duyuşsal alan hedeflerinin program kapsamına alınması gerekmektedir. Felsefe öğretimi bireyin ayırt etme, ayırma, kabul etme, reddetme, onaylama, öneride bulunma, açıklama, kuramsallaştırma, temellendirme, değiştirme, tamamlama ve karşılaştırma gibi davranışları kazanmasını hedeflemelidir. Bu tür davranışlar ise duyuşsal alan hedeflerinin davranışa dönüştürülmesiyle gerçekleştirilebilir.

Yürürlükteki Felsefe Programına baktığımızda karşımıza çıkan hedeflerden bazıları şunlardır:

- (1) Felsefenin konusunu kavrayabilme
- (2) Felsefenin diğer alanlarla ilişkisini kavrayabilme

- (3) Felsefenin gereğini kavrayabilme
- (4) Bilgi Felsefesinin konusunu kavrayabilme
- (5) Bilimin değerini kavrayabilme
- (6) Din Felsefesinin konusunu kavrayabilme
- (7) Tanrının varlığına ilişkin farklı yaklaşımları kavrayabilme

Görüldüğü gibi hedeflerin tümü kavrama boyutunda kalmıştır, 22 adet hedeften tümünün Bilişsel alan ile ilgili olmasının yanında bunların tümü de bilişsel alanın kavrama boyutunda olduğu görülmektedir.

Hedeflerin aşamalı sınıflandırılmaları kuramsal olarak tamamlandıktan sonra hedeflerin yazılması gerektir. Hedeflerin yazılması sıradan bir iş değil bir uzman işidir. Ancak öncelikle hedeflerde bulunması gereken nitelikler üzerinde durmamız gerekmektedir.

Hedeflerin gerekli niteliklerini Ertürk (1998:53) şu şekilde belirtmiştir:

- (1) Öğrenci davranışına dönüklük,
- (2) Genellik ve sınırlılık,
- (3) Açık-seçiklik
- (4) Muhteva ile kenetlilik

Bu niteliklerin yanında Demirel (1999:110) hedeflerde aranacak nitelikleri şu şekilde sıralamıştır:

(1) Hedefler öğretmenin değil öğrencinin, neler yapması gerektiğini ifade etmelidir.

(2) Hedefler öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe dönük olmalıdır.

(3) Hedefler, öğrenme ürününü gösterecek nitelikte olmalıdır.

(4) Hedefler, içeriğe değil öğrenme ürününe

(5) Hedef tek tip öğrenme ürününü ifade etmelidir.

(6) Hedef, öğrencilerin kazanacağı davranışları, gösteren bir eylemle ifade edilmelidir.

Hedeflerin ve hedeflerde bulunması gereken niteliklerin gerçekleştirilebilmesi için hedeflerin belirli ilkelere göre kaleme alınmaları gerekmektedir. Hedef yazmada dikkat edilecek noktalar Sönmez (1999:30), Ertürk (1998:57) ve Demirel (1999:111)'in de belirttiği gibi şu şekilde sıralanabilir:

(1) Hedef tümcesinin sonunda “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgilik, farkındalık,” gibi sözcüklerden birisi bulunmalıdır

(2) Hedefler öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmeli yani hedef tümcesinin öznesi öğrenci olmalıdır. Öğretmenin ya da okulun yapacakları hedef olarak ifade edilemez.

(3) 3-Hedefler öğrenme sürecini değil, öğrenme ürününü ifade etmelidir. Örneğin; “Öğrenci bilimsel yöntemi kullanır” ifadesi süreci dönüktür, bunun yerine “Varlık felsefesi problemlerinin çözümünde bilimsel yöntemi kullanabilme” ifadesi kullanılmalıdır.

(4) Konu başlıkları davranışa dönüştürülemeyeceğinden ötürü hedef olarak ifade edilemez.

(5) Hedeflerin hangi içerik ile ilgili olduğu belirtilmelidir. Örneğin “Kavramların anlam bilgisi” gibi ifadeler bu açıdan eksiktir. Bunun yerini “Felsefede geçen belli başlı kavramların bilgisi” ifadesi hedef özelliklerine daha uygundur.

(6) Hedefler kapsamı birbirlerine karışmamalı yani binişik olmamalıdır. Bunun yanında hedeflerin birbirlerini tamamlayıcı özellikte binişik olmaları gerekmektedir.

(7) Hedefler kapsamlı aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Tek davranış değil, bir davranış grubunu ifade etmeli ve desteklemelidir. Aynı zamanda tek bir özellik göstermelidir.

(8) Hedefler hangi aşama (bilişsel, duyuşsal, devinişsel) ile ilgili yazılıyorsa o alanın niteliklerine uygun olmalıdır. Aynı zamanda hedefler bu

aşamaların alt basamaklarına da uygunluk göstermelidir. Örneğin “Bilişsel alan ile ilgili hedef yazarken analiz basamağına yönelik hedef yazılmadan, sentez alt basamağı ile ilgili hedef yazılmamalıdır. Çünkü hedefler aşamalıdır.

(9) Hedefler birbirlerini destekler nitelikte olmalıdır. Kendi içlerinde mantıksal tutarlılık göstermelidirler.

Hedeflerin planlanmış ve düzenlemiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış ya da davranış cinsinden ifade edilmeye uygun olan özellikler olarak tanımlandığı önceden belirtilmiştir. Bu özellikler ise bilgi, beceri, yetenek, tutum gibi doğrudan gözlenemeyen; ancak davranışlar yoluyla bireyde var olarak kabul edilen özelliklerdir. Bu nedenle hedeflerin sadece özellikler şeklinde belirtilmesi yeterli değildir. Çünkü eğitim programının bir sonraki basamağı olan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kabul edilen hedeflerin birey tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine karar vermek ve bunu gözlemek durumundayız. Bu nedenle hedeflerin davranışsal tanımlamalarının , davranışsal açılımlarının belirtilmesi gerekliliği vardır.

Hedef davranışların, davranış cinsinden ifade edilebilirliği üç koşula bağlı bulunmaktadır. Bunlar *i) gözlenebilir, ii) ölçülebilir, iii) istenilir* olmasıdır. Bu nitelikteki davranışların net ve anlaşılır şekilde kimi eylemsilerle bitirilmesi için Demirel (1993:113) tarafından hazırlanan çizelge Ek-2’de verilmiştir.

Ek-2 ve Ek-3’teki eylemsilere bakıldığında yürürlükte olan felsefe programında bunların yok denecek kadar az olarak geçtiğini görmekteyiz. Bu nedenle Felsefe programının hedeflerinin açılımı olan davranışlar kısmında Ek-2 ve Ek-3’teki çizelgelerde bulunun eylemsilerin kullanılmasına acilen ihtiyaç vardır. Ancak bunların kullanılması bu bölümde ele aldığımız aşamalı sınıflamalara uygun olarak gerçekleştirilmelidir.

Bu hedeflerin kullanılmasının önemini ve gerekliliğini bir sonraki bölüm olan öğrenme ve öğretme yaşantılarında ele alacağız.

3.6. Yürürlükteki Felsefe Programının Program Geliştirme Tekniği Açısından Değerlendirilmesi

Bu kısımda ders geçme ve kredili sisteme göre dönemler esas alınarak hazırlanan ve halen Sınıf Geçme Sisteminde uygulanmakta olan 07/06/1993 tarih ve 2384 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Felsefe Dersi Programı (11.Sınıf) program geliştirme tekniği açısından değerlendirilecektir. Değerlendirme sürecinde iki temel veri dikkate alınmıştır. Bunlardan birisi Milli Eğitim Bakanlığı ve ODTÜ'nün ortaklaya yapmış oldukları araştırma diğeri ise yazarın bireysel tecrübesi ve etkin yaşantı içerikleridir.

3.6.1. Felsefe Programının Program Tasarımı Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi

Eğitim programları tasarımlarını geliştirmede genellikle üç temel yaklaşım görülmektedir. Bunlar;

- (1) Konu merkezli program tasarımları
- (2) Öğrenen merkezli program tasarımları
- (3) Sorun merkezli program tasarımları

Konu merkezli tasarımların felsefi temellerinin idealizm ve klasik realizm olduğu, eğitim felsefesinin ise daimcilik olduğunu daha önce belirtmiştik. Eğitim programı her bir konu alanının kendine özgü yapısı ile ele alınarak düzenlenir. Felsefe programı bu açıdan değerlendirildiğinde konu merkezli program tasarımları arasında yer almaktadır. Ayrıca konu merkezli programlar (a) konu tasarımı (b) disiplin tasarımı (c) geniş alanlı tasarım ve

(d) süreç tasarımı olarak da dört ana şekilde ele alınmaktadır. Bu anlamda felsefe programı bünyesinde bütün disiplinleri bir ünite olarak derinlemesine ele alan bir programdır.

3.6.2. Felsefe Programının Amaç ve Davranışlar Açısından Değerlendirilmesi

Eğitimin hedeflerinin ne olduğu sorusuna tam bir cevap vermek çok zordur. Çünkü eğitimle bireylere kazandırılmak istenen nitelikler, diğer bir deyişle eğitimin hedefleri çok çeşitlidir. Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri 24/06/1973 tarihli 14574 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununda belirtilmiş olması bunun aksini göstermemektedir. Çünkü kanunun fıkralarının her biri çok sayıda insan niteliğini kapsamaktadır. (Özçelik, 1992:19). Ancak bunları özelleştirmek gerekcekse eğitimde hedefler üç düzeyde belirtilmektedir. Bu konu ile ilgili gerekli bilgileri aynı bölümün önceki başlıklarında vermiştik.

Hedeflerin özellikleri doğrultusunda felsefe programındaki hedefler öğretmenin değil öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmekte olup bir sıkıntı gözükmemektedir. Yine hedefler öğrenme süresini değil ürününü tarif eder niteliktedir. Ancak konu başlıkları birer hedef olarak tespit edilmiştir. Bu yaklaşım yanlıştır. Örneğin, sanat felsefesi konusundaki bir hedef şu şekilde yazılmıştır. “Estetiğin konusu bilgisi”

Kimi amaçlar birden fazla davranışı gerektirdiğinden dolayı yeniden hazırlanmalıdır. Örneğin; Metafiziğin temel sorularını (Varlık var mıdır?, Varlık değişken midir?, Varlığın ana maddesi nedir?, Varlık bir midir, çok mudur?, Evrende düzen var mıdır?, Evrende özgürlük var mıdır?, Evren sonlu mudur?, Evrende gayelilik var mıdır?) sıralama.

Program tekniği açısından sıralanmış olan bu özel hedeflerin MEB ve ODTÜ'nün birlikte yapmış olduğu araştırma neticesinde öğretmenlerde şu

şekilde bir izlenim bıraktığı görülmüştür. Öğretmenlere felsefe programının amaçlarını nasıl bulduklarını ve hangi amaçlara daha çok önem verdikleri konusunda bazı sorular sorulmuştur. Öğretmenler felsefe programının derste yer alan bilgileri ve konuları öğretme amacına önem verdiklerini, diğer amaçların (yorum, analiz, sentez, değerlendirme, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, çalışma ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi, felsefeye karşı olumlu tutum geliştirme ve sosyal beceriler vb..) daha az önemli olduğunu belirtmişlerdir (Yıldırım, Cennet, 1998:109).

Hedeflerin değerlendirilmesinde bir başka nokta da hedefin kimi sorulara nasıl cevap verdiği'dir. Bunlardan ilki daha önce de belirttiğimiz gibi "Hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?" sorusudur. Toplumumuzun gelişmekte olan bir ülke toplumu olduğu düşünülürse bu konuda şu anda felsefeye ihtiyaç duyan kişi sayısının pek fazla olmadığı görülecektir. Aynı soruyu öğrenciler için sorduğumuzda, yani "Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?". Bu soruya olumlu cevap verilse bile öğrencilerin içinde bulunduğu durum bunu olumsuz yönde etkilemektedir. Üniversite sınavını düşünen, not ortalaması ve sınav sistemi stresi içindeki öğrencilerin felsefeye ne derecede ilgi gösterecekleri üzerinde dikkatle düşünülmesi gerekmektedir.

Bir başka soru ise hedefin konu alanının özelliklerine uygun olup olmadığıdır. Bu konudaki Lise Felsefe Programında pek fazla sıkıntı bulunmamaktadır. Konu alanına uygun hedefler tespit edilmiştir. Hedeflerin birbirleriyle tutarlılığı göz önüne alındığında zaten ünite hedefleri şeklinde hazırlanan bu özel hedefler felsefe disiplinlerini kavrama ve anlama etrafında yoğunlaştığından anlaşılmama gibi bir problem bulunmamaktadır. Fakat hedeflerin tümünün bilişsel düzeyde olması önemli bir eksikliktir. Hedeflerin gerçekleşebilecek düzeyde olup olmadığı konusuna gelince ise diğer soruların cevaplarının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Hedeflerin gerçekleşmesi tek başına konuların düzgün seçilmesi, öğretmen kalitesi vb.. konulara bağlı kalmayıp bütün bir eğitim-öğretim sisteminin durumuna

bağlıdır. Bu bakımdan öğrenciye kazandırmak istediğimiz hedefler eğitim sistemi içinde değerlendirilmelidir.

3.6.3. Felsefe Programının Kapsam Açısından Değerlendirilmesi

Her eğitim programının ya bir deseni ya da program geliştirme modeli ne olursa olsun açık ya da örtük bir biçimde belirlenmiş bir kapsamı vardır. Kapsam, bir eğitim programının içerdiği belirli olguları, kavramları, ilkeleri, genellemeleri, yöntemleri vb.. ifade eden terimdir (Erden, 1998:29).

Kapsam değerlendirmesi yapılırken, kapsamın hedefler ile tutarlığına bakmak gerekir. Lise Felsefe programı hedeflerindeki eksiklikler dikkate alınmadığı takdirde programın uzak ve yakın hedefler ile kapsamı arasında bir birliktelik vardır. Dersin özel hedefleri konusunda MEB ve ODTÜ'nün birlikte yaptığı araştırmada öğretmenler içeri amaçlara uygunluk açısından yeterli bulmaktadırlar (Yıldırım, Cennet, 1998:110).

Öğretmenlere kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırasının öğrenme ilkelerine uygunluğu ile ilgili bir soru sorulduğunda, öğretmenler şu değerlendirmeyi yapmışlardır: “Kapsam konularının seçimi ve sonrası, konuların birbirleri ile bağlantısı açısından orta düzeydedir. Konuların gerçek hayatla ilişkili olması, ünitelerini öngörülen zaman açısından öğretmenler tarafından daha az yeterli bulunmaktadır (Yıldırım, Cennet, 1998:110). Bu görüşlerin yanında öğrenciler de kapsam ile ilgili olarak şu görüşlere de yer vermişlerdir. Felsefe dersi sayesinde felsefe konularında daha etkili ve açık düşünebildiklerini, bu derste öğrendiklerinin okul bittikten sonra da işlerine yarayacağını, bu dersin onların yorum, analiz gibi düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerden “diğer derslere göre felsefe dersinin konuların rahatça anlayabiliyorum, felsefe dersinde sıkılmıyorum ve zamanın boşa geçtiğini düşünmüyorum” konularındaki maddelere biraz katılıyorum diyerek cevap veren öğrencilerin

sayısı azımsanmayacak derecedir. Bu noktalar değerlendirildiğinde ders işleme yöntemlerinde yapılacak değişikliklerle düz anlatım yöntemine daha az başvurulup daha fazla tartışma ortamı yaratılarak felsefe dersi öğrencilere hem zevkli hem de yararlı hale getirilebilir.

3.6.4. Felsefe Programının Eğitim-Öğretim Durumları Açısından Değerlendirilmesi

Öğrenme bireyin kendi yaşantıları yoluyla gerçekleşen içsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenemez. Ancak bu içsel süreç dışardan düzenlenecek çeşitli etkinliklerle yönlendirilebilir. İşte “belli bir zaman süreci içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar” eğitim durumu olarak ifade edilmektedir. Eğitim durumları öğrenci ve öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdiği etkinlikleri kapsar (Erden, 1998:33).

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenen davranışın kazandırabilmesini sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmalıdır. Öğrencileri program merkezinde tutabilmek için hedeflere tutarlı öğretme etkinliklerine yer verilmelidir.

Öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının öğrenci açısından bir düzenlenmesi ve belirli bir düzeneğe göre sıralanmasıdır. Bu sıralama giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerinden oluşur. Öğrenme yaşantıları düzenlenirken giriş etkinliklerinde bireye üzerinde çalıştığı dersin sonunda hangi davranışın veya becerilerin kazanacağı önceden belirtilmelidir. Yani birey haberdar edilmelidir. Ancak felsefe programında böyle bir noktaya değinilmemektedir.

Gelişme etkinliklerinde ise programda öğretmenin yapması gereken planlamadan ve stratejiden çok basit bir şekilde bahsedilmektedir. Bunun

programın her ünitesi içinde mevcut bulunan etkinlikler ya da işleniş bölümünde bulunması bir zorunluluktur.

Sonuç etkinlikleri bölümü ders ya da ünitenin işlendikten sonra yapılması planlanan etkinlikleri kapsamaktadır. Felsefe programında ise böyle bir bölüm maalesef bulunmamaktadır. Bir örnek verecek olursak;

“Bu ünite;

- Varlık sorununu felsefe ile başladığı örneklerle açıklanmalıdır.
- Varlık konusunun felsefenin yanı sıra bilimin de konusu olduğu, bilimin “Varlık var mıdır? Yok mudur? Gibi bir soruyu ele almadığı belirtilmeli, varlığın var olduğunu bir ön kabul olarak benimsediği vurgulanmalıdır.
- Oysa söz konusu felsefe tarihi boyunca, bütün filozoflar için önem taşıdığı, onların düşüncelerinde oldukça belirgin bir ilgi, dikkat ve araştırma odağı haline geldiği, giderek çeşitli yaklaşımlara konu olduğu açıklanmalıdır.
- Varlık'ın ne olduğuna ait yaklaşımlar ise, “varlık ideadır, varlık maddedir, varlık hem madde hem düşüncedir ve varlık fenomendir” önermeleriyle formüle edilerek anlatılmalıdır.”

Görüldüğü gibi Varlık Felsefesi ünitesinin işleniş bölümünde özel hiçbir etkinlik anlatılmamaktadır. Yukarıda anlatılan noktalar zaten programın konular kısmında verilenler okunduğunda yapılması gereken işlemlerdir.

Bu konuda eğitim durumlarının tespiti açısından sorulabilecek en önemli sorulardan bir tanesi kullanılan yöntemin etkili olup olmadığı sorusudur. MEB ve ODTÜ tarafından yapılan araştırma neticesinde öğretmenler en çok kullanılan ders işleme yönteminin soru-cevap yöntemi olduğunu, ikinci sıklıkta ise kullanılan yöntemin düz anlatım yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak aynı soruya öğrenciler ise en çok kullanılan yöntemin düz anlatım yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. (Yıldırım, Cennet, 1998:111) Bu durum çelişkili bir durumdur. Felsefe dersleri için uygulanabilecek en iyi yöntemlerden bir tanesi ders esnasında tartışma

ortamının oluşturulması ve problemlere soru-cevap yöntemi ile yaklaşımdır. Programın hiçbir aşamasında hangi yöntemin kullanılması gerektiği konusunda ne derinlemesine ne de yüzeysel bir açıklama getirilmiştir. Bu durum dersin işleme tarzını tamamen öğretmene ve onun bireysel yeteneklerine bırakmakta, dersin amaçlarının etkili biçimde yerine getirilmesini engellemektedir.

3.6.5. Programın Ölçme ve Değerlendirme Durumları Açısından Değerlendirilmesi

Sınama durumları, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir. Yetiştirilen öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumlarını düzenleyebiliriz. Bu amaç ile her davranışı yoklayan bir ölçme aracı ya da test maddesi ile davranışın öğrenip öğrenilmediğini ortaya çıkarmak mümkündür.

Eğitim programlarının sınama durumu ögesindeki hata büyük ölçüde ölçme araçlarından, bu araçların uygulaması sırasındaki aksaklıklardan ve ölçütün uygun olmayışından kaynaklanmaktadır. Ölçme araçları değerlendirilirken en önemli soru ölçütün uygun olup olmadığıdır. Değerlendirme sonucu doğru değer yargısına varmak için amaca uygun ölçüt seçilmesi önem taşımaktadır. Ölçüt ölçme sonuçlarının karşılaştırılmasında esas olarak kullanılan ve o karara süreci boyunca değişmeyen nicelikler ya da standartlardır.

Felsefe programında değerlendirme kısmı bulunmaktadır. Ancak bu değerlendirme kısmı özel hedefleri ölçmeye yarayan nitelikler taşımaktadır. Bu nitelikler genellikle bilgi yükü olan hedefler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özel hedeflerin yanında felsefe dersinin karşılaştırma, birleştirme, bağlama vb.. etkinliklerle bireysel düşünceye önem vermeyi öğretmesi

gerekirken felsefe programındaki değerlendirme kısmı buna müsaade etmeyen bir nitelik taşımaktadır. Böyle bir felsefe öğrenimi bireye çok fazla bir şey kazandırmayacaktır. Öğrencilerin öğrendiklerini yorumlamaları ve kendi görüşleri açısından değerlendirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde programın yetersizliği karşımıza çıkmaktadır.

Ölçme işlemlerine dair MEB ve ODTÜ tarafından yapılan araştırmada şu noktalarda önemli tespitler bulunmaktadır. Öğretmenlere öğrenci başarısını ölçmeleri amacıyla çeşitli ölçme tekniklerini ne sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Buna göre öğretmenler çoğunlukla kısa cevaplı yazılı sınav tekniği ve ikinci olarak sözlü sınav tekniğini kullandıklarını, uzun cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan ölçme tekniği ile çoktan seçmeli test tekniğini daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yukarıdaki tespitimizi doğrular nitelikte olarak karşımıza çıkmakta öğretmenlerin genellikle bilgi düzeyindeki davranışları ölçen sınav tekniklerini kullandıkları görülmektedir.

Yine öğretmenleri % 57.6 sı kullandıkları değerlendirme metotlarından kendilerinin de biraz memnum olduklarını, % 33.7 sinin çok memnun olduğunu ve % 7.8 'inin hiç memnun olmadığını görmekteyiz. Bu duruma öğrenciler açısından bakıldığında, öğrencilerin % 66.7 sinin sınavların kendi başarılarını ölçmede yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir.

3.6.6. Felsefe Programı ile Diğer Öğeler Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Eğitim programları bir sistem olduğu için, programın genel hedeflerine ulaşabilmesi için tüm öğelerin birbiriyle uyumlu olması gerekir. Bu nedenle onu oluşturan tüm alt programlarında ki bunlar, öğretim programı, kol faaliyetleri, rehberlik programı, sosyal etkinlikler, spor etkinlikleri vb... dir; birbirleri ile tutarlı olması gerekmektedir. Eğitim programındaki kaynakların

dağılımı, öğretmenlerin derse atanması, yardımcı personelin kullanımı gibi etmenlerin de göz önünde bulundurulması gerekir (Erden, 1998:38).

Bu konuda ülkemizde yapılan çalışmalar çok kısıtlıdır. Alandaki eksiklikler sadece felsefe programının sıkıntıları değil bütün eğitim programlarının sıkıntısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders kitaplarının yetersizliği, öğretmen sıkıntısı bunların başlıcalarıdır. MEB ve ODTÜ'nün birlikte yapmış olduğu çalışmanın örneklemine bakıldığında felsefe derslerini okutan öğretmenlerin branşlarının nasıl bir dağılım sergilediği durumu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenleri sadece % 59' u yani yaklaşık yarısı Felsefe Bölümlerinden (bunların % 90'ı da eğitim fakültelerinden değil fen-edebiyat fakültelerinden mezundur) mezun öğretmenlerdir. % 19'u Sosyoloji Bölümü, % 9.8' İlahiyat Fakültesi, Matematik, vb... branşlardan, % 7.8'i Psikoloji, geri kalan % 3'lük dilim ise Tarih, Sosyal Bilgiler ve Coğrafya bölümlerinden mezun öğretmenlerdir.

Bu bölümünden sonraki bölümlerde felsefe programında görülen eksikliklerin giderilmesi ve kuramsal bir çerçeve çizilmesi amacıyla felsefe derslerinde eğitim durumları ve yöntem, planlama, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nasıl kullanılacağı irdelenecektir.

BÖLÜM IV

FELSEFE ÖĞRETİMİNDE EĞİTİM DURUMLARININ DÜZENLENMESİ

4.1. Felsefe Öğretiminde Öğrenme ve Öğretme Yaşantıları

Eğitim durumları program geliştirme aşamasının süreç kısmını oluşturmaktadır. Aynı zamanda eğitim durumları önceden belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencilere kazandırılması istenilen davranışların düzenlenmesini sağlayan öğrenme yaşantıları bu aşamada ele alınacaktır.

Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi için yaşantıların etkili bir biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Bu nedenle bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gereklidir. Biz eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeyi ve öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeli olarak ele alacağız.

Bütün disiplinlerde olduğu gibi felsefe öğretiminde de bu iki boyutlu yaşantı sürecinin önemi büyüktür. Ertürk (1998:79) öğrenmeyi “yaşantı ürünü ve nispeten izli davranış değişmesi” olarak tanımlamaktadır. Ancak bizim kastettiğimiz her türlü öğrenme değil planlı eğitim faaliyetleri ile öğrenme şeklidir. Yine Ertürk (1998:82) yaşantıyı “birey ile çevresi arasında belli düzeydeki etkileşim bütünüünün birey bakımından muhtevası” olarak tanımlamaktadır. Yaşantıyı meydana getiren tüm iç ve dış öğeler birbirine bağlıdır. Bunlardan iç öğeler bireyin zekasını, ilgi, beceri ve tutumlarını; dış şartlar da çevrenin davranışları ile araç ve gereçleri ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında iki boyutlu yaşantı sürecinin ilk boyutu olan öğrenme yaşantıları tamamen öğrenen yani öğrenci merkezli bir durumdur. Öğrenme bakımından öğretmenin ne yaptığı ancak öğrencinin yaptığına etkisi

yönünden önemlidir. Bu da eğitim faaliyetlerinin öğrenci yaşantısı yoluyla ilerleyebileceğinin ve öğrenciye dönük olması gerektiğinin ifadesidir. Öğreten de kendi yaşantı içeriklerini bu duruma uygun olarak ayarlamalıdır. Bu nedenle bireyin merkezde olduğu bir yaşantı içeriğinde öğrenenin ne gibi stil, strateji ve modelleri kullandığına, öğretmenin ise bireye verilecek kılavuzlama ve rehberlik hizmetinde ne gibi strateji, yöntem ve teknikleri kullandığına bakmak gereklidir. Ancak hem öğretmen hem öğrenen hangi strateji, model, stil vb.. kullanırsa kullansın bunları belirli bir giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerine göre şekillendirmelidir.

Öğretme ise Demirel'in (2000:9) tanımladığı şekliyle ki en genel tanım budur "öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da kılavuzlama işidir". Nasıl öğrenme bir süreç olarak yaşantı ürünü ise öğretme de öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti olarak ki yaşantılar yoluyla işlemek zorundadır.

Felsefe öğretimi ile bireye kazandırılması amaçlarının nitelikleri bir önceki bölümde ele almıştık. Bunların gerçekleşmesi için öğrencinin aktif ve öğretmenin rehber konumunda olması gerekmektedir. Bütün disiplinlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi yaşantılar yoluyla belirli bir felsefi düşünce sistemine göre gerçekleşmektedir. Bu sistemde şu sıra izlenebilir; öncelikle öğrencilere felsefe konularına giriş olarak tecrübe sahibi olmaları sağlanmalıdır, ardından felsefe problemlerine giriş olarak tanıtımlarda bulunulmalıdır. Kavram öğretimiyle birlikte kavramların akılcı sorgulamaları yapılmalıdır. Öğrencilere konu, problem ve kavramlar ile ilgili denemeler yazdırılmalıdır (Kolnik, 1998).

O halde felsefe öğretimi aslında salt felsefenin öğretilmesinden ziyade bütün disiplinlere özelliklerde eğitime ışık tutucu gelişmeler kaydetmek zorundadır. Genel olarak belirlenen öğrenme ve öğretme yaşantıları, felsefe öğretiminin özüne yönelik çalışmalardır. Felsefe öğretiminde ele alınan bu

yaşantılar sonucu ortaya çıkan ürün, bütün disiplinleri öğrenmeyi hazır hale gelecek bir öğrenci modeli olarak karşımıza çıkar.

Özet olarak bugün literatürde ortaya konulan öğrenme ve öğretme yaşantılarının içerikleri felsefe öğretiminde kullanılabilecek yaşantı içerikleridir. Genel olarak belirlenen bu yaşantı içerikleri özel olarak felsefe öğretiminde kullanılabilecek içeriklerdir.

Bugün bu yaşantı içeriklerinin uygulama aşamasında kullanılması, özellikle hazır bilgiyi belletici geleneksel öğrenme ve öğretme yöntem, teknik ve stratejilerinin kullanılması eğitimin niteliğini azaltıcı bir etki göstermektedir. Bu nedenle yukarıdaki yaşantı içeriklerinin acil ve etkili bir şekilde felsefe öğretimine taşınması bir ihtiyaçtır.

4.1.1. Giriş ya da Hazırlık Etkinlikleri

Öğrenme ve öğretme yaşantıları düzenlenirken öncelikle öğrencilere üzerlerinde çalışmış oldukları ders konusunun sonunda hangi davranışı kazanacakları bildirilmelidir. Örneğin; öğretmen felsefeye giriş ünitesinde bilgi türleri ele alınırken felsefi bilginin ne gibi özelliklerinin olduğunu ve diğer bilgi türlerinden farkının ne olduğunu öğreneceğini bilmelidir. Öğrenme sonucundaki ürünün önceden tespit edilmesi öğrenmeyi hızlandırıcı bir ön hazırlıktır. Felsefe öğretiminde hedef-içerik ilişkisinin önceden kurulması mantıksal soru sorma becerisini geliştirecektir.

4.1.2. Gelişme Etkinlikleri

Hedef-içerik ilişkisini önceden keşfeden ve farkında olan öğrenci, gelişme etkinliklerinde felsefi bilgi ile bilimsel bilginin özellikleri arasındaki fark ve benzerlikleri önceden tasarladığı mantıksal sorular yardımıyla öğrenirler.

Gelişme etkinliklerinde öğrenci kimi kavramları ve soruları ilişkilendirmeye çalışmalıdır. Bu nedenle mantıksal sorular kullanılmalıdır (Limpman, 1980:38). Gelişme etkinlikleri aynı zamanda makale, roman gibi önceden hazırlanmış bir takım materyallerle desteklenmelidir. Örneğin; Platon'un diyalogları konu yeri geldikçe sadeleştirilerek ve özetlenerek bir tiyatro şeklinde sınıf ortamında sunulmalıdır. Böylece öğrenci kendisi ile rolün karakteri arasında bir bağ kuracaktır, sorunları içselleştirmeyi gerçekleştirecektir. Felsefe öğretimi bu nedenle hem kişilik gelişimine katkı sağlayacak hem de bireylerin kendini gerçekleştirmelerine imkan sağlayacaktır. Felsefe diyalogları, konuşmaları, söyleşileri, Türk düşünce tarihinde iz bırakmış kişilerin sohbetleri öğrencinin varolan kapasitesini arttırmasını ve konuları içselleştirmesini sağlar (Limpman, 1980:65).

Bunların yanında öğrenciden felsefi düşünce ile ilgili veya ünite ve konuya – örneğin ahlak, siyaset, sanat vb.. – uygun TV, radyo programları, açık oturumlar, gazete kupürleri, belgeler toplamaları, insanların bu konuları nasıl algıladıkları üzerine tartışma yapmaları istenebilir.

4.1.3. Sonuç Etkinlikleri

Bu bölümde bir ders ya da ünitenin işlendikten sonra yapılması planlanan etkinlikler düzenlenmelidir. Ancak bu düzenlemeler yine öğrenen merkezli olarak gerçekleştirilmelidir.

Genellikle tartışma soruları, özet, yeni bilgi üretimi, gözlem gibi yaşantı içerikleri sonuç etkinliklerini oluşturmaktadır. Bunların yanında öğrencilere araştırma ve çalışma projeleri verilerek ders veya konu ile ilgili öğrenme yaşantıları tamamlanmalıdır.

Bütün öğrenme yaşantıları, öğrenen merkezli olmalıdır. Bu durum öğrenenin düşünme becerisini arttırmalıdır. O halde felsefi etkinlik düşünce etkinliği olduğuna göre öğrenme yaşantıları felsefe öğretiminde etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Genellikle öğrenme yaşantıları öğrenenin eleştirel, sorgulayıcı ve bilgi üretici birey yetiştirmeyi amaçlar. Diyebiliriz ki öğrenme yaşantıları aslında bir felsefi etkinliktir ve düşünce sisteminde gelişen her durum yeni öğrenme yaşantılarını oluşturur.

Felsefe öğretiminde, öğrenme yaşantıları düzenlenirken üzerinde durulması gereken basamaklar ise öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme modelleridir. Bu basamaklar her biri kendi içinde bölümlere veya çeşitler itibariyle okulun, bölümün, konunun ve bireyin özelliklerine göre ele alınmalıdır.

4.2. Felsefe Öğretimi ve Öğrenme Stilleri

Öğrenme süreci birçok faktörden etkilenmektedir. Bu süreç tüm bireyler açısından farklı bir durum oluşturur. Öğrenmeyi etkileyen birçok durum her birey açısından farklı bir şekilde algılanmaktadır. Bu bakımdan ele alındığında felsefe öğretiminde bireylere göre daha farklı, daha çeşitli bir öğrenme faaliyeti gerçekleşmektedir. Farklılıklar ve çeşitlilikler birey ile çevresi arasındaki etkileşimin aynı zamanda kişilik özelliklerinin ve alışkanlıklarının sonucudur.

Öğrenme sürecinde farklı tercihler ve yaşantı seçimleri öğrenme stillerini ortaya çıkartmaktadır. Felsefe öğretiminde de bireylerin farklı stilleri benimsemeleri farklı kuram, doktrin ve sistemleri oluşturmuştur. O halde felsefe öğretiminde bireylerin kendileri adına farklı öğrenme biçimlerini tatbik etmelerine fırsat tanınmalıdır. Demirel (1999:126) dört tip öğrenme stilinden söz etmektedir.

Bunlar Somut Yaşantı, Yansıtıcı Gözlem, Soyut Kavramsallaştırma ve Etkin Yaşantıdır.

4.2.1. Felsefe Öğretimi ve Somut Yaşantı

Somut yaşantıda önemli olan problemlerle kişisel olarak ilgilenmek onların varlığını önceden hissetmek, bunlar üzerinde düşünmekten daha önemli görülmektedir. Somut yaşantı sistematik ve bilimsel bir yaklaşımdan ziyade sezgilere dayalı bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.

Somut yaşantının en tipik örneği felsefe öğretiminde kullanılan kimi tipik problemlerin günlük hayatta da kişinin zihninde oluşmasıdır. Örneğin “İktidarın kaynağının ne olduğu” “Ahlak felsefesinde iyi ve kötünün ne anlama geldiği” birey tarafından zihni kurcalayacak şekilde bir durum ortaya çıkarıyorsa somut yaşantı örneği oluşturuyor demektir. Bu tür öğrenme stili somut yaşantı gerçekleştiğinden hem verimli hem başarılı olacaktır.

4.2.2. Felsefe Öğretimi ve Yansıtıcı Gözlem

Yansıtıcı gözlem öğrenme stili bireyin bir konu hakkında ortaya konulmuş olan düşünce ve olayları dikkatlice gözlemleyerek farklı görüş açılara arasında değerlendirme ve karşılaştırma sürecidir. Yansıtıcı gözlemin ana niteliği düşünce ve değerlendirmeleri sezgiyle anlama bunun yanında, bu anlamlandırılmış değerlendirmeler ile bireyin öznel düşünüşü arasında bağ kurma işlemidir. Yansıtıcı gözlem stilini kullanan bireylerde kendi fikirlerini temellendirme, bunlara güvenme, sabır ve tarafsızlık gibi konularda başarı gözlenmektedir.

Felsefe öğretiminde farklı değerlendirmeler öğrenci tarafından ele alınmalı, objektif olarak değerlendirilmeli ve tam olarak anlamlandırılmalıdır.

Örneğin varlık konusunda varlığın madde olduğunu savunanlar ile varlığın oluş olduğunu savunanlar arasında bir karşılaştırma gerçekleştirebilmelidir. Bu karşılaştırma sonunda doğrunun ne olduğu, nasıl oluştuğu ile ilgili olarak bireyin sezgisel yönü birini veya bir üçüncüsünü tercih edecektir. Dikkatli bir düşünüş gerçekleştiğinde öğrenci varlığın ne olduğu problemine karşılık teyellendirilmiş, geçerli, tarafsız bir tavır edinecektir. Bu nedenle felsefe öğretiminde öğrencilerin yansıtıcı gözlem stilini kullanabilmelerine olanak tanıyıcı içerikler sunulmalıdır. Bu da öğretmenin böyle bir öğrenme stilinden haberdar olması ile gerçekleşecektir.

4.2.3. Felsefe Öğretimi ve Soyut Kavramsallaştırma

Soyut kavramsallaştırmada mantık, kavramlar ve düşünceler, sezgiler ile duygulardan daha önemli durumlardır. Bu öğrenme stilini tercih eden öğrenciler düşünce ve mantıksal olayların analizini yaptıktan sonra harekete geçerler. Onların hareket tarzları ise daha çok bilimsel yaklaşımı ele alır ve kendi içerisinde tutarlı kuramlar geliştirmelerine yardımcı olur.

Felsefe öğretiminde kavram öğretimin ne denli önemli olduğu bu aşamada daha da belirginleştirmektedir. Bu öğrenme stiline göre hareket edecek öğrenci için terminoloji sorununun bulunmaması gerekmektedir. Bu durumda akılcılık ön planda olmalıdır. Değer yargılarının bir kenara bırakılması gerekmektedir. Bu nedenle bu öğrenme stilini geliştirmeye çalışan öğrencilere kavram analizi yaptırılmalıdır. Öğretim programında yer alan ünitelerdeki temel kavramlar – örneğin ahlak felsefesinde iyi, kötü, özgürlük, erdem, ahlaki yargı vb... – ders ve ünite öncesi tamamlanması gereken kavramlardır. Kavramlar öğrenci zihninde anlamlandırılmazsa, öğrencinin sistemli ve mantıklı bir düşünce sistemi geliştirmesi beklenemeyeceği gibi geliştirilmiş olan sistemleri de anlaması beklenemez. Bundan ötürü soyut kavramsallaştırma felsefe öğretiminin önemli bir basamağıdır.

4.2.4. Felsefe Öğretimi ve Etkin Yaşantı

Etkin yaşantı ile öğrenme stili öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılmasından ibarettir. Burada önemli olan pratik uygulamadır. Öğrenci daha çok faydası oluğuna inandıklarını benimseyerek günlük hayatına aksettirir. Bu nedenle öğrendiklerinin pratik faydasının olması onu motive etmektedir.

Felsefe öğretiminde etkin yaşantı ancak ve ancak sorular ile günlük hayat arasında bağ kurulduğu takdirde gerçekleştirilebilir. Bu nedenle öğrenen açısından felsefe öğrenimi günlük hayata entegre edilebilir tarzda gerçekleşmelidir. Sosyal çevre içerisinde diğer bireyleri etkileme ve durumlarını değiştirme özelliğinden yoksun bir felsefe öğretimi ile etkin yaşantı sağlanması mümkün değildir. Aynı zamanda etkin yaşantının gerçekleşmesi için felsefe öğretiminin ihtiyaca dönük olarak şekillendirilmesi gerekmektedir.

4.3. Öğrenme Stratejileri

Arslandoğlu'na (1999:20) göre öğrenme stratejisi, öğrenmenin amaçlarına ulaşmak için izlenen yoldur. Strateji, konunun seçimini, kendi içerisinde analizini ve sentezlenmesini, konunun öğrenilmesinde ve öğretilmesinde hangi öğrenme modelinin belirleneceğini belirler. Öğrenme stratejileri öğrenme yaşantılarını belirleyen temel etkenlerdir. Bu nedenle strateji öğretim etkinliklerinden, değerlendirmeye öğretim sürecine yön verir (Yavuzer, Demir, Çalışkan, ? :165).

Öğrenme stratejisinin basamaklarını şu şekilde sıralayabiliriz;

(1) Öğrenme durumunun tanımlanması

- (2) Öğrenme durumunun hazırlanması
- (3) Öğrenme etkinliklerinin yönlendirilmesi
- (4) Öğrenme düzeyinin değerlendirilmesi
- (5) İzleme

Öğrenme stratejileri öğrenen açısından ele alındığında ise, öğrencinin öğrenme esnasında düşünce ve davranış açısından meşguliyeti ve uygulama sürecidir. Bu süreç daha geniş bir ifadeyle öğrenenin motivasyonunun ve duysal hazır bulunuşunu belirleyen, bilgileri sunmayı, onları kullandırmayı, organize edip kategorizeleştirmeyi sağlayan süreçtir. Öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kası ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemesini sağlayan teknikleri içermektedir.

Öğrenme stratejisi öğrenenin bir duruma karşı yaklaşımını göstermektedir. Buradan hareketle felsefe öğretimi ile bireyin öğrenme stratejisinden hareketle yaşam stratejisi geliştirmesine olayları anlamlandırmasına yardımcı olunmalıdır.

Eğitim bilimciler belli başlı öğrenme stratejilerini farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Bu stratejilerden en çok kullanılan üç tanesi ise Tekrar (Rehearsal), Anlamlandırma (Elaboration), ve Örgütlenme (Organizing) stratejileridir (Erden, Akman, 1999: 155).

4.3.1. Anlamlandırma Stratejisi ve Felsefe Öğretimi

Anlamlandırma stratejisinde öğrenmenin yeni bilgilerle eski bilgileri ilişkilendirmesi söz konusudur. Felsefe öğretiminde öğrenenin yeni bilgileri anlamlandırabilmesi için kavram öğretiminin bireye tam olarak kazandırılması gerekmektedir. Yine bu aşamada öğretene öğrenene muhakeme ve sonuç arasındaki bağı gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Bu da öğrenenin

anlamlandırmasını kolaylaştıracaktır. Böylelikle öğrenci felsefe öğretiminde bilgileri, sorunları, sistemleri veya mantıksal ilişkileri genelleyebilmeli, bazen de anlamlandırdığı ve ilişkilendirdiği genel zihinsel süreçleri tekil olaylara indirgeyebilmelidir. Aynı zamanda felsefe öğretimiyle gerçekleştirilmek istenen hedeflerden bir tanesi muhakeme yeteneği ile mantıksal sonuçlara ulaşmak olduğuna göre anlamlandırma stratejisi sentezleme yeteneğini geliştirilmesini sağlayacaktır (Limpman, 1980:62).

Anlamlandırma stratejisinde önemli olan öğrenenin bilgiyi olduğu gibi alması değil öncekilerle karşılaştırıp yeni anlamlar oluşturması ve kendine bunlardan pay çıkarmasıdır. Felsefe öğretiminde de öğrenen sorulara kendi yaklaşımını geliştirebilmek için farklı yaklaşımları öğrenmeli bunları anlamlandırmalı sorularla yorumlayarak farklılıkları tespit etmeli ve kendi düşünce sistemini geliştirmelidir.

4.3.2. Örgütlenme Stratejisi ve Felsefe Öğretimi

Bu strateji adından anlaşılabilceği üzere birbiriyle ilişkili bilgi ve konuları ayırdetme, grupta gibi örgütlemelerin gerçekleştirildiği strateji tipidir.

Örgütlenme stratejisi ve öğrenme günümüzde öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler arasında yer almaktadır. Bu nedenle bilgiler, dersler ve konular arasında bağ kurulamamaktadır. Felsefe öğretiminde örgütlememenin öneminden yeniden bahsetmenin gereği yoktur. Tamamı düşünce ürününden oluşan felsefede birçok felsefi bilginin yanında düşünürlere ait farklı görüşlerinde tam olarak öğrenilebilmesi için bu bilgi ve konuların örgütlenmesi gerekmektedir. Felsefe disiplinleri zaten kendi aralarında örgütlenmiş bilgi kümelerinden oluşan disiplinlerdir.

Felsefe öğretiminde örgütlemenin ayrı bir önemi de felsefi metinlerin kullanılmasında ortaya çıkmaktadır. Metnin önemli noktaları arasında gerçekleştirilmiş doğru bir örgütleme aynı zamanda anlamlandırma ve dolayısıyla da tekrar stratejisini de etkileyecektir. Ayrıca örgütleme stratejisinin felsefe öğretiminde kullanılması öğrenilenlerin uzun süreli olarak hafızaya kaydedilmesini sağlayacağından daha sonra karşılaşılabilecek olan ilgilerin daha kolay öğrenilmesini sağlayacaktır.

4.3.3. Tekrar Stratejisi ve Felsefe Öğretimi

Öğrencinin kimi detayları ve öğrenilmiş olan bilgeleri yeniden gözden geçirmesi olayına tekrar stratejisi adı verilmektedir. Bu durumda tekrarın anlamı, onun öğrenmeyi peçinleştirmesini vurgulamaktadır.

Günümüzde tekrar stratejisi denilince öğrencinin ezbere dayalı bir durum içinde olduğu görölmektedir.

Felsefe öğretiminde tekrar stratejisinin öğrenen tarafından etkili olarak kullanılabilmesi için öğrencinin daha önce üzerinde durduğumuz stratejileri yerinde ve tam olarak gerçekleştirmesi gerekmektedir. Anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin amacına uygun olarak gerçekleşmediği bir felsefe öğreniminde tekrar stratejisinin, bu iki stratejiye göre gerçekleşeceği düşünöleceğinden bir önemi kalmayacaktır. Yanlış anlamlandırmanın ve yanlış bir örgütlemenin gerçekleştiği öğrenme stratejilerinde tekrar yanlışlığı peçinleyecektir. Bu nedenle felsefe öğretmenin öğrencinin anlamlandırma ve örgütleme stratejilerini kullanırken ona rehberlik etmesi gerekmektedir.

Felsefe öğretiminde anlamlandırma ve örgütleme çok farklı durumlarda ortaya çıkacaktır. Bireyselliğin, yaşamın anlamının, ilgi ve ihtiyaçların farklılaştığı, beklentilerin, hazır bulunuşluğun ve motivasyonun farklılaştığı bireylerde anlamlandırma ve örgütlemenin de farklı olmasının

beklenilmesi ve kabullenilmesi gerekmektedir. Öğrenme hızı bireysel olduğundan felsefe öğretiminde öğrencinin anlamlandırma ve örgütlemenin ardından ise tekrar stratejisinde tamamen bireyselliğini hissettirmesine özellikle önem gösterilmesi, öğretmen tarafından böylesi bir ortam hazırlanmadır.

4.4. Felsefe Öğretimi ve Öğrenme Modelleri

Şimdiye kadar bir çok öğrenme modeli veya kuram ortaya atılmıştır bunlardan literatürde en fazla adı geçenler; Kolb öğrenme modeli, sunuş yoluyla öğrenme modeli, buluş yoluyla öğrenme modeli, programlı öğrenme modeli, tam öğrenme modeli, Gagne'nin öğrenme modeli, anlamlı öğrenme, Carroll'un okulda öğrenme modeli, klasik koşullanma ile öğrenme, edimsel koşullanma ile öğrenme, Bandura'nın öğrenme modeli, Gestalt öğrenme modeli, Glaser'in temel öğrenme modeli, Edward C. Tolman ve işaret öğrenmesi vb..dir (Demirel, 1999:131).

Bu kısımda adı geçen bu öğrenme modellerinden bir kısmı felsefe öğretimi açısından değerlendirilecektir.

4.4.1. Buluş Yoluyla Öğrenme Modeli

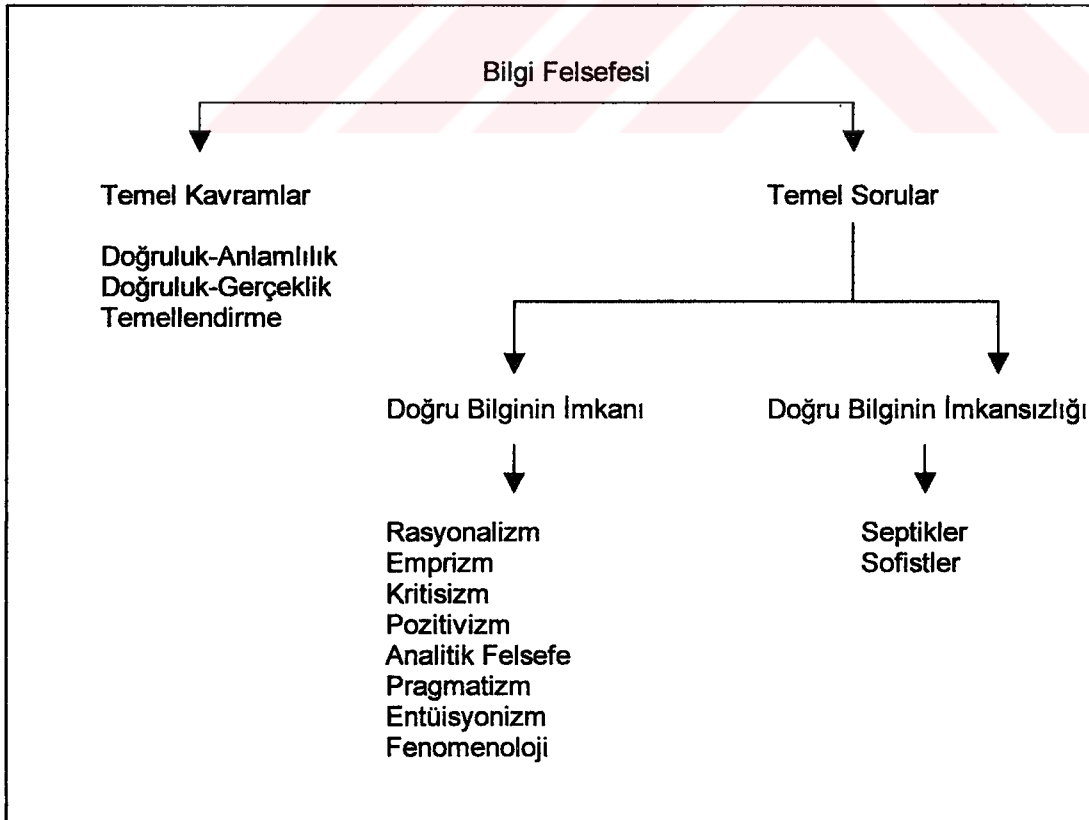
Bruner ve arkadaşlarının üzerinde durmuş olduğu bu öğrenme modelinde, öğrenmenin öğrenen tarafından bir keşif işi olduğu vurgulanmaktadır. Bu keşif esnasında öğrenenin hazır bulunuşunu ve bireysel yaşantılarının son derece önemli olduğu belirtilmektedir.

Bu yaşantıları etkin kılmak için felsefe ile ilgili kavramlar tam olarak açıklanmalıdır. İçerikler örnekler ve örnek olmayanlarla desteklenmelidir. Felsefe soruları ile ilgili olarak ipuçları, şemalar ve ilişkiler önceden

belirtilmelidir. Temel kavramların öğretiminde kritik sorular sorulmalıdır. Örneğin Siyaset Felsefesinde “İktidarın kaynağının ne olduğu sorulmalı” felsefe tarihi içinde verilen cevaplar ile öğrencilerin cevapları karşılaştırılmalıdır. Öğrencilerin sezgisel olarak düşünmelerine fırsat tanınmalı felsefe problemlerini hissetmeleri için teşvik edilmeli ve öğrencinin söylediği her düşüncenin değerli olduğu yine öğrenciye bildirilmelidir (Erden, Akman, 1996:173).

Bruner’in öğrenme kuramında önemle durduğu özelliklerden birisi de öğretilecek olan konunun yapısıdır. Bu nedenle konunun temel yapısı bir şekil, şema, ilkeler kümesi ya da formül ile ifade edilmelidir. Öğrencilere Bilgi felsefesi aktarılıyorsa, ünitenin şeması aşağıdaki gibi gösterilebilir.

Şekil-1: Bilgi Felsefesi Şeması



Felsefe öğreniminde buluş yolunun öğrenci tarafından kullanılması için temel kavram ve ilkelerin anlamlandırılması öncelikli şart olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamada öğrenci yaşayarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Felsefe dersinde böyle bir modeli kullanan öğrenci felsefe problemlerine, çeşitli felsefe konularında ortaya atılan soruları kendisi keşfedecek, öğretmenin bu soruları anlattığında keşfettikleriyle karşılaştırarak ve kendi kendini denetleyerek öğrenecektir. Genellikle felsefe derslerinde öğrencilerin felsefe konularına ait bir takım temel soruları kendiliklerinden keşfettikleri gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğretmene düşen görev, bu aşama soruların hemen tanıtılması değil öğrencilerin bu soruları keşfetmesini beklemek olacaktır. Örneğin siyaset felsefesinde öğrenci güncel konularla birlikte dersi ilişkilendirdiğinde, İktidarın kaynağı nedir? İktidar kaynağını nereden alır? İktidarı elinde tutan kişilerde bulunması gereken özellikler nelerdir? Sorularını öğrenci kendiliğinden keşfedecektir (Demirel, 2000:80)

Buluş yoluyla öğrenme modelini tercih eden öğrencilerin bu durumları dikkate alındığında öğretmene düşen bir başka görev de pekiştirici dağıtmak yerine konuları aşamalandırmak ve öğrencinin bu aşamalandırılmış konu alanının temel kavramları arasında öğrencinin zihninin yapılandırılmasını sağlamak olmalıdır (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:63).

4.4.2. Sunuş Yoluyla Öğrenme

Sunuş yoluyla öğrenme modeli D. Ausubel tarafından buluş yoluyla öğrenme modeline alternatif olarak geliştirilmiştir. Her iki öğrenme modelinin dikkat çekici noktası anlamlandırarak öğrenmedir. Fakat Ausubel tarafından geliştirilen modelde öğrenci bilgileri keşfetmek yerine hazır olarak almaktadır. Bu nedenle bir takım ilkeler, kavramlar, olgular, fikirler öğrenciye hazır olarak sunulmaktadır (Erden, Akman, 1996:174).

Felsefe öğretiminde bu modelin öğrenci tarafından benimsenmesi öğrencinin bireysel gelişimini engelleyecektir. Aynı zamanda bu modelin felsefe öğretiminde kullanılması en güç tarafı bir takım örgütleyicilerden hangisinin en etkili olduğuna karar vermektir. Yine bu yöntem felsefe öğretiminde öğrencinin varolan fikirler karşısında tavır almasını değil onları sadece ezberlemesini gündeme getirecektir.

Ausubelin bu modelinin geniş ölçüde, daha sonra değineceğimiz Gagne, ve Bloom'un görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmaktadır. Her üç kuramcı öğrenmede öğretim materyalleri üzerinde odaklanmışlar ve öğrencinin hedef davranışlara güdülenerek, ön öğrenmeleri gerçekleştirerek öğrenmenin gerçekleştirilmesi yoluna gitmişlerdir.

Felsefe öğretiminde kısa zamanda öğrencinin felsefe tarihinden haberdar olması istendiği takdirde kullanılabilecek bir öğrenme modelidir. Bu nedenle öğretici tarafından örgütleyici bilgilerin etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Felsefe konuları bol örnekle açıklanmalı ve öğrencinin dikkatinin akımlar ve düşünceler arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönltilmesi sağlanmalıdır. Bu yaklaşımın bir başka dezavantajı da sürekli anlatım yöntemine dayanmasıdır (Aydın, 1999:270).

4.4.3. Programlı Öğrenme Modeli

Daha çok davranışçı öğrenme ekolleri arasında yer alan bir öğrenme yaklaşımı da programlı öğrenme modelidir. Programlı öğrenme, bir teknik veya bir metot olmaktan ziyade öğrenme-öğretme sürecinin psikolojik bir analizi üzerine dayanan bireyselleştirilmiş bir öğrenme tipi olarak tasvir edilebilir (Yavuzer, Demir, Çalışkan, ? :157).

Ünlü psikolog Skinner tarafından geliştirilmiş olan bu öğrenme modelinde dikkat çekici iki nokta öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesidir. Bu öğrenme modelinde karşımıza bir takım temel basamaklar çıkmaktadır. Bunlar;

- (1) Küçük adımlar ilkesi
- (2) Etkin katılım ilkesi
- (3) Başarı ilkesi
- (4) Anında düzeltme ilkesi
- (5) Kademeli ilerleme ilkesi
- (6) Bireysel hız ilkesidir.

Ancak programlı öğrenme modelinin kullanılması felsefe öğreniminde bir takım sınırlılıkları da gündeme getirecektir. Felsefe öğreniminde konu bütünlüğünün sağlanması açısından sıkıntı yaşanabilecektir. İçerikte fazla parçalanmaların olması öğrencinin senteze gidebilme imkanının sınırlandırılacaktır. Halbuki felsefe öğretimiyle ulaşılmak istenen amaç öğrencinin düşünmeyi geliştirmesi ve farklı bilgi türlerinden yeni bilgiler üretebilmeyi becermesidir.

Programlı öğrenme öğrencinin bireysel bir öğrenme çabası içerisine girmesi nedeniyle, bireyler arası etkileşimi kesecektir. Felsefe öğretiminde bireyler arası etkileşimin kesilmesi demek farklılıkların yok olması anlamına gelecektir. Oysa ki felsefe düşünce tamamen bireysel farklılıklardan oluşan bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğru cevaplar ilkesi gibi aşamalarla öğrenimin belirli bir sınırlandırmaya girmesi felsefe öğrenimindeki düşünme orijinalitesini yani özneliği ortadan kaldıracaktır. Özneliğin ortadan kalkması ve kesin, genel-geçer doğruların aranması felsefe öğreniminde öğrencinin öğrenmeden çok değerlendirme aşamasına girmesine neden olacak bu durumda öğrenmeyi azaltacaktır.

4.4.4. Bloom'un Tam Öğrenme Modeli

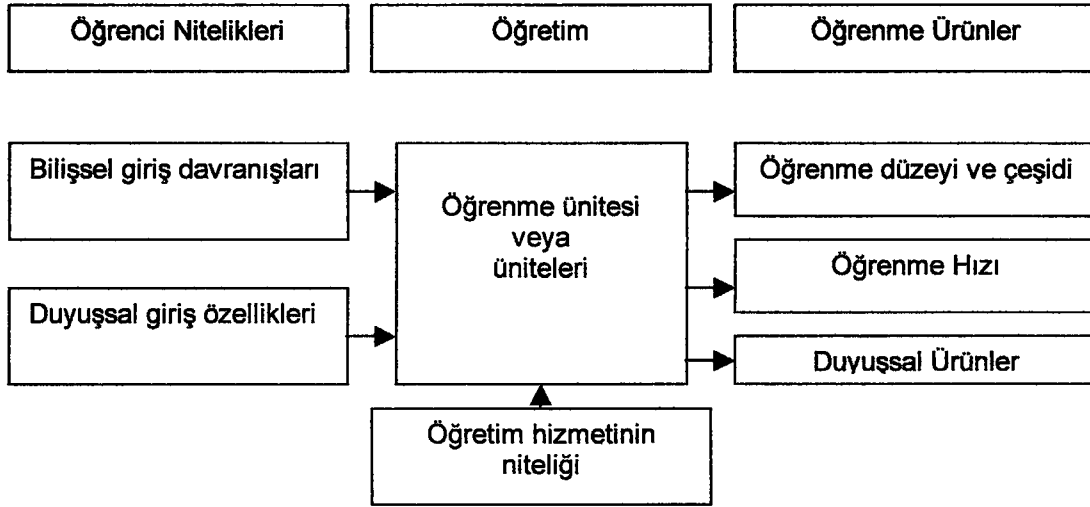
Tam öğrenme, hemen hemen bütün öğrencilerin, okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü üzerine temellendirilmiş olan yeni bir yaklaşımdır. Bu tip öğrenmenin temelinde, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilir, onlara tam yani önceden kararlaştırılan yetkinlikle öğrenmeleri için yeterli zaman verilir ve onlar için de anlamlı olan bir “tam öğrenme ölçütü belirlenirse hemen hemen bütün öğrenciler yüksek düzeyde bir öğrenme gücü geliştirebilirler (Bloom, 1998:4).

Bloom'un tam öğrenme modeli okulda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir modeldir. Bloom bu modeli geliştirirken, okulda öğrenme bakımından bireyler arasında bir takım farklılıkların olduğunu belirtmektedir. Felsefe öğretimi açısından bu beklenen ve istenen bir durumdur. Ancak böylesi bir avantajın olumlu olarak olumlu olarak değerlendirilebilmesi ve tam öğrenmenin sağlanabilmesi için Bloom bir takım değişkenlerin gerçekleşmesi gerekliliğine işaret etmektedir (Bloom:1998:12):

- (1) Öğretilmesi hedef alınan becerilerin öğrenilmesi için gerekli ön şartları oluşturan ilgili ön öğrenmelerin önceden gerçekleşmiş olma derecesi.
- (2) Öğrencinin kendini öğrenmeye verme, öğrenme sürecine katılma veya kendini öğrenme sürecine katılma durumuna getirilebilme derecesi
- (3) Öğrenimin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk derecesi.

Görüldüğü gibi Bloom tarafından geliştirilen bu kuram, öğrenci nitelikleri, öğretim ve öğrenme ürünleri ile ilgilidir.

Şekil-2: Okuldaki Öğrenme Modelinde Başlıca Değişkenler



Kaynak: Bloom, 1998:13

Öğrenci nitelikleri olarak ele alınan giriş davranışları, bilişsel giriş davranışlarını ve duyuşsal giriş özelliklerini kapsamaktadır. Biliş giriş davranışları ile eldeki bir yada bir dizi öğrenme ünitesinin öğrenilmesi için gerekli tüm bilgi, beceri ve yeterlilikler anlatılmaktadır. Duyuşsal özellikler ile belli felsefe dersi ile ilgili olan duyuşsal özellikler ve okula karşı tutum ile bireyin akademik benlik kavramı ifade edilmektedir.

Felsefe öğreniminde öğrencinin tam öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öğretim hizmetlerinin niteliklerinde ipucu, pekiştirme, katılım ve dönüt ile düzeltmenin sağlanmasıdır.

Felsefe öğretiminde öğretmen öğrencinin sıkıntıya düştüğü veya açıklayamadığı konularda ipuçları vererek öğrencinin hatırlamasını sağlamalıdır. Örneğin bilgi felsefesinde ders aşamasında Kritisizm akımını rasyonalizm ve emprizm akımlarının bir sentezi olarak açıklayan öğretmenin kahve değirmeni örneğini kullanması, Rasyonalizmi bir kahveye, emprizmi de

değirmene benzeterek ve ikisinin bir araya gelmesi ile içilebilecek kahvenin elde edilebileceğini vurgulamış olması sonrasında ipucu olarak “kahve değirmeni” sözcüklerini öğrenciye ipucu olarak öğrenciye vermesi öğrenmeyi etkin bir hale getirecektir.

Pekiştirme aşamasında ise belirli bir akımı veya konuyu açıklayan öğrenciye “seni tebrik ederim yıllar önce Gazali de aynı senin düşündüğün gibi düşünmüş, doğru yoldasın” gibi ifadelerin kullanılması tam öğrenmeyi sağlayacaktır.

Felsefe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için öğretme stratejilerinin, yöntem ve teknikleri öğretmen tarafından yerinde kullanılması gerekmektedir. Bütün bunlara daha sonraki başlıklarda değinilecektir.

4.4.5. Gagne'nin Öğrenme Modeli

Gagne'nin öğrenme süreci ile ilgili olarak karşımıza çıkan en önemli noktalardan bir tanesi öğrenme ürünlerini analiz ederek yeni bir sınıflama geliştirmesi ve bu sınıflama ile öğrenmede davranışlar arasındaki önkoşul ilişkilerini belirlemeye çalışmasıdır.

Gagne yine bu öğrenme ürünlerini basitten karmaşığa doğru sınıflamıştır. Bu sınıflamada;

- (1) İşaret Öğrenme
- (2) Uyarıcı davranış başını görme
- (3) Motor zincirleri öğrenme
- (4) Sözel zincirleri öğrenme
- (5) Ayırtedmeyi öğrenme
- (6) Kavram öğrenme

(7) İlke öğrenme

(8) Problem çözme'dir.

Yukarıda görüldüğü gibi bu aşamaların felsefe öğreniminde teker teker lüzumlu öğrenme basamakları olduğu görülmektedir. Gerek kuramları ve akımları birbirinden ayırdetmek, gerek kavramları öğrenmek, gerekse felsefe problemlerinde çözüm geliştirmeyi becerebilmek felsefe öğrenimi için son derece önemli basamaklardır.

Bu öğrenme modelinin farkında olan felsefe öğretmeni öğretim durumları da bir takım aşamalara da dikkat etmelidir (Erden, Akman, 1996:178). Bu aşamaları şöyle sıralayabiliriz.

- (1) Dikkat Çekme
- (2) Öğrenciyi Dersin Hedeflerinden Haberdar Etme
- (3) Ön Bilgilerin Hatırlatılması
- (4) Uyarıcı Materyalin Sunulması
- (5) Öğrenciye Yol Gösterme
- (6) Davranışı Ortaya Çıkarma
- (7) Dönüt-Düzeltilme Verme
- (8) Öğrenilenlerin Kalıcılığının Ve Transferinin Sağlanması

4.4.6. Carroll'un Okulda Öğrenme Modeli

Carroll tarafından geliştirilmiş olan bu öğrenme modelindeki temel hipotez her öğrencinin ihtiyacı nispetindeki zaman ve uygun öğrenme olanaklarının sağlanması öğrenmenin gerçekleşebilirliğinin ölçütüdür. Bu demek olabiliyor ki uygun koşullar sağlandığında bütün öğrenciler öğrenebilirler. Buradan hareketle felsefe öğretimi için kaygılanmaya gerek olmadığını şartların gerçekleştiği takdirde öğrencilerin tamamının öğrenebileceklerini düşünebiliriz (Aydın:1999:249).

Carroll'un ifadesi $\text{Öğrenme Düzeyi} = \frac{\text{Öğrenmede geçen zaman}}{\text{öğrenme için gerekli zamandır}}$. Ancak bu noktada felsefe öğretmenini dikkat etmesi gereken en önemli durum, bütün öğrencilerin öğrenme düzeyinin aynı olmayacağıdır. Bunun farkında olan öğretmen yavaş ilerleyenleri dersten kopmamaya, hızlı ilerleyenleri ise ilgisizliğe sürüklememeye dikkat etmelidir.

Bu öğrenme modelinde üçü öğrenci niteliklerini, ikisi de öğretme sürecini ele alan toplam beş öge bulunmaktadır. Bu öğelerin dengelenmesi felsefe öğretiminin okulda etkin bir şekilde sağlanmasını kolaylaştıracaktır (Demirel:1999:136):

- (1) Yetenek
- (2) Öğretimden yararlanma isteği
- (3) Sebat
- (4) Fırsat
- (5) Öğretimin Niteliği

Yukarıda görüldüğü gibi okulda öğrenmenin gerçekleşmesi için birçok şartın bir arada gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğretme durumları açısından tüm imkanların tam olarak gerçekleşmesi yetmemekte, öğrenciye bağlı olarak yetenek, istek, sebat ve fırsatları değerlendirme gibi unsurların da gerçekleşmesi gerekmektedir.

4.5. Düşünceyi Öğrenme ve Felsefe Öğretimi

Felsefe Öğretiminde en önemli etkinliklerden bazıları da dil ve düşüncenin geliştirilmesidir. Dil ve düşünce felsefenin adeta yaşam damarlarıdır. Düşünce gerçekleşse bile bunun dil ile düzgün ifade edilememesi birçok sorunu beraberinde getirecektir. Düşünmede ile dil ilişkisi kadar düşünme ile soru ilişkisi de önemlidir. Sorular düşünme

eyleminin dinamitleridirler. Aynı zamanda düşüncenin eleştirel bir kimlik taşıması amacına daha çok yakınlaşmasını sağlamaktadır. Sokrates yıllarca kendisi geliştirdiği ve sonradan Sokratik yöntem adı verilen yöntem ile düşünme etkinliklerini geliştirerek, sorgulamayı eleştiriye bir arada gerçekleştirmiştir. Bu amaçla felsefe öğretiminde yukarıda saydığımız eylem ve etkinliklerin incelenmesi gerekmektedir.

4.5.1. Dil ve Düşünce

Dil bir semboller dizisidir. Düşünce ise, bu dilsel semboller aracılığıyla ortaya çıkan bir takım etkinliklerin ürünüdür. O halde rahatlıkla söyleyebiliriz ki düşünceyi şekillendiren dildir. Dilin ve düşüncenin gelişimi eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir. İkisini gelişimi esnasında sürekli bir etkileşim vardır (Aydın, 1999:107).

Düşünceyi şekillendiren dil olduğuna göre ve de felsefe öğretiminde asıl olan düşüncenin geliştirilmesi olduğuna göre, felsefe öğretiminden önce dil öğretiminin belirli bir aşamaya kadar tamamlanmış olması gerekmektedir. Doğru düşünme gerçekleşse bile bunun ifade edilememesi anlamsızlığa neden yol açmaktadır. Düşündüğümüzü Türkçe ifade edebilmeliyiz. Bireyler dil dışındaki kültür unsurlarına katılmayabilirler, onlara eleştirel bir mesafe ile yaklaşabilirler ancak dil kullanılmak zorunda olan bir unsurdur (Kula, 1992:49).

Türkiye gibi felsefe sorunlarında ve meselelerinde şu ana kadar ortaya çıkmış düşünsel örüntülere yenilerini eklemektense onları tekrarlama yoluna giden ülkelerde diller arası iletişim de işin içine girince durum daha da karışık bir hal almaktadır. Kendi dilsel gelişimini tamamlayamamış bireylere farklı dillerden doğan ve çevrilen felsefe içeriklerinin öğretilmeye çalışılması ve onlardan bunları anlamlandırmalarını beklemek mucize beklemekten başka bir şey değildir. Bütün bunların yanında bir toplumda düşünen ve inanan

insan ayırımını en önemli göstergesi dildir. Düşüncenin değil de inancın ağır bastığı toplumlar dünyanın en geri kalmış toplumları arasında yer alır. İnanç mutlaka önemlidir ancak öncelik sonralık ilişkisi açısından düşünceden sonra gelmelidir (Apaydın, 1998:25).

Hem dilde hem düşüncede dolayısıyla da felsefede kavram; bir uyarıcı durumun ya da nesnenin belirli özelliklerinin soyutlanması olarak tanımlanabilir.

Kavramların öğrenilmesi felsefe öğretiminde bireyin problem çözme süreçlerini kolaylaştırır ve zenginleştirir. Ahlak felsefesini anlatan bir öğretmen öğrencilerinden önce “özgürlük” kavramını öğrenmelerini bekleyecektir. Bu aşamada öğrenci bir takım deneme yanılma gibi yöntemleri kullanarak kavramın bazı ayırt edici özelliklerini fark edecektir. Ancak bu sürecin çok kısa bir süreç olmayacağı düşünülürse felsefe öğretiminden önce dil öğretiminin tamamlanması zorunluluk olarak karşımıza çıkacaktır.

Düşüncenin bir problem çözme etkinliği olduğu düşünülürse, felsefe sorunlarının hem öğrenilmesinin hem çözülmesinin en önemli ayağı bir kere daha hatırlanacaktır. Başka bir ifade ile düşünme dilde sembolik araçlar olarak kabul edilen sözcüklerin belirli bir amaca yönelik olarak kurulumunu tamamlar. (Aydın:1999:119) Düşünce tek tek birimleri değil bu birimler arasındaki uzun ve kısa bağlarla, zincirleri, usa vurmaları ve çıkarımları ifade eder (Uygur, 1988:12).

Kurulum bir takım zihinsel şemalardan oluşmaktadır. Birey bu kurulum esnasında birikimlerini ve deneyimlerini kullanır. Ancak deneyim ve birikimlerinde bulunmayan yaşantılar dışında bir kavram ile karşılaşan birey zorlanacaktır.

Sonuç olarak tüm koşullarda düşüncenin ve felsefenin gelişimi dile dayalı ve dilsel gelişime bağlıdır. Dilsel sembol ve kavramlara hakim olma

düşünceyi kontrol altına almak demektir. Dil bilinci ise alanda uzmanlık bilgisine, yöntem bilgisine, norm bilgisine ve değerler bilgisine sahip olmak demektir (Kula, 1992:95).

Bu amaçla Türkiye’de felsefe öğretiminde milli dilin yani Türkçe’nin kullanılması kaçınılmazdır. Ancak Türkiye’de henüz “Türkçe’de, somut düşünce dilinin henüz yerleşmemiş olduğu” tartışmaları devam etmektedir (Kaynardağ, 1986:55). Soyut kavramcılığın yaşamımızın tüm alanında da olduğu gibi dilde de ortaya çıkması dil, dolayısıyla da düşünce gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bir başka açıdan bakıldığında Leibniz’in “Halk diliyle anlatılmayan şeyler felsefeden uzak tutulmalıdır” cümlesi (Kaynardağ, 1986:55), dilini ne kadar önemli olduğuna ve anlaşılabilirlik bakımından dikkat çekmektedir. Macit Gökberk ise bu konuda bütün bilgilerin halk diliyle ifade edilmesi durumunda halka ulaşabileceğini savunmaktadır. Bu durumun ulus dilinin gelişmesine katkıda bulunacağını ortaya koymuştur. Aynı zamanda felsefe öğretiminde ilerlemek için dili azınlığın dili olmaktan çıkarıp, Arapça-Farsça ve Osmanlıca’nın etkisinden kurtararak ulus dilinin oluşturulması gerekliliğine dikkat çekmiştir (Kaynardağ, 1986:56).

Ulus dilinin ortaya çıkması felsefe etkinliklerinin artırılmasını ve anlamlandırılmasını sağlayacaktır. Toplumun tüm bireylerinin ahlak, siyaset, bilim, estetik vb.. alanlarda kendi hayatları için düşünce sistemi geliştirmelerini ve bu durumun farkında olmalarını sağlayacaktır. (Limpman, 1980:56) Düşünce yapıları ile toplumsal yapılar arasındaki nedensellik ilişkisinin görülmeden edinilecek felsefi bilgiler yanıltıcı olacaktır (Timuçin, 1998:7).

4.5.2. Soru Sormanın Felsefe Öğretiminde ve Düşünceyi Geliştirmedeki Yeri

Eğer bir ortamda bir soru ile karşılaşıyorsak orada düşünme eyleminin filizlenmiş olduğunun farkına varmalıyız. Zaten düşünme eylemi insan zihnindeki soru işaretleriyle başlar. Bireyler sorularına cevap buldukları takdirde öğrenmeyi tamamlarlar.

Hem felsefe dersinin hem de felsefe öğretmenin ortak amacının soru sormak, soru biçimleri oluşturmak olduğu unutulmamalıdır. Felsefe derslerine soru sorarak başlanmalıdır. Ancak sorular sorulurken belirli bir sistematik geliştirilmeli ve takip edilmelidir. Hem öğrencinin hem de öğretmenin soruları mantıksal bir yapı sergilemelidir. Sorulan soru düşünmeyi biçimlendirdiğinden öğrencinin zihnini önemli ölçüde etkiler. Derinlemesine sorular derinlemesine bir zihinsel etkinlik gerektirirken, yüzeysel sorular yüzeysel bir zihinsel etkinlik ortaya çıkarır (Limpman, 1980:58).

Felsefe derslerinde özellikle belirli tipte sorular sorulmalıdır. Ayrıca soracağımız soruların önceden belirlenmiş olan ve felsefe programında yerini alan hedeflere uygun olmasına özellikle dikkat edilmelidir.

Bu amaçla, öncelikle konu alanı ile ilgili temel bilgileri içeren sorular sorulmalıdır. Bu tip bilgilerin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde Kim? Hangi düşünür? kavramı tanımla?ne zaman ortaya çıkmıştır? hangi yüzyılın düşünürüdür? gibi sorularla felsefe dersinin ilgili konu alanına ilişkin bilgiye yönelik sorular sorulmalıdır.

İlerleyen derslerde elde edilen bilgilerin kavranmasının bir zorunluluk olacağı düşünülürse, soruların bilgi düzeyinden kavrama düzeyine geçmesi gerektiği görülecektir. Bu nedenle akımları kıyasla? görüşleri açıkla? ile ilişkilendir? veya ile'yı karşılaştır? gibi sorular öğrencinin bilgileri bir formdan bir diğerine çevirip, yeniden kullanma, açıklama,

yorumlama veya önceden tahmin etme gibi eylemleri içeren kavrama düzeyini geliştirecektir. Böylece öğrenci artık felsefe kavram, soru veya akımlarını derinlemesine öğrenme kıvamına gelmiş olacaktır.

Felsefe öğretiminin ana amacının ortaya atılmış olan fikirleri veya akımları öğrenmek değil bunlardan yola çıkarak eleştirel düşünceyi inşa etmek ve bireyi analiz-sentez yapabilen bir konuma getirmektir. Bu amaçla akımların veya bilgilerin sınıflanmasına, gruplandırılmasına veya karşılaştırılmasına ilişkin sorular kullanılmalıdır. Öğrenci varolan felsefe görüş ve akımlarından hareketle yenilerini geliştirmelidir. Bu yüzden'nı geliştir?'yı formüle et?'den bir sonuç çıkar? Gibi sorular ile felsefe dersinde sentezleme yoluna gidilmelidir.

Bir ünite veya konu ile ilgili olarak son soru grubunun artık elde edilen bilgiler ve yapılan sentezlemeler ışığındaki değerlendirmelere yönelik olmalıdır. Kendi fikirleri de dahil varolanlardan birini veya birkaçını seç? akımını veya görüşünü kanıtla?'yı yargıla?'yı eleştir?'nın eksiklerini bul? Tarzındaki sorular ile öğrenme tamamlanmalıdır (Özden, 2000:108).

Felsefe öğretmeni unutmamalıdır ki sorgulama veya soru sorma eyleminde öğrenciler veya bireyler genellikle nedenler ve sonuçlar üzerinde yoğunlaşırlar. Ancak öğrencinin hem neden hem de sonuç üzerinde aynı anda yoğunlaşması sorgulamanın bilinçliliğini ortaya çıkaran temel bir ipucudur. Bu durum düşünmeyi ve öğrenmeyi geliştiren en önemli etkidir. Felsefe öğretmeni hem bu durumu doğru bir şekilde analiz etmeli, hem de böyle bir durum gerçekleşmiyorsa öğrencileri böyle davranmaya teşvik etmelidir (Limpman, 1980:59).

Sorulan sorular anlaşılmayan kısımları ortaya çıkardığına göre, felsefe öğretmeni dersin akışını şekillendirmede öğrenciden gelen soruları dikkate

almalıdır. Bu sebeple soruları büyük bir ciddiyetle dinlemeli ve zamanın en büyük payını sorulara ayırmalıdır (Limpman, 1980:85).

4.5.3. Eleştirel Düşünme ve Felsefe Öğretimi

Felsefi öğretiminin belki de en önemli amacı bireyde eleştirel düşünme eyleminin gerçekleşmesini sağlamaktır. Eleştirel düşünme dogmaların, önyargıların, ideolojik saplantıların yıkılmasını sağlar. Bu nedenledir ki gerçekleri ortaya çıkarır. Eleştirel bilinç aynı zamanda önyargılara, aşığılamalara, haksızlıklara, sömürüye, karşı duyarlılık anlamına gelir. (Kula, 1992:129)

Sorgulama ve eleştirel düşünce Türk düşünce tarihinde gelişmeyen eylemler arasında yer almaktadır. İslam düşüncesinin otoriteye dayanan etkisi ve aktarmacılığın gelenek haline gelmesi eleştiriye yer bırakmamıştır. (Kaynardağ, 1986:86)

Felsefe öğretimi ile inşa edilmek istenen eleştirel düşünmeyi öğretmenin öğrencilere kazandırabilmesi için önceden bu konu ile ilgili eğitim almasını bir zorunluluktur.

Eleştirel düşünmenin bir takım özellikleri vardır. Öğrenci felsefe dersinde bu özelliklerin farkında olarak hareket etmelidir. Öncelikle kendisine aktarılan farklı felsefi görüşlerin arasında mantıksal açıdan bir bağ kurmalıdır. Özellikle sistem sahibi düşünürlerin farklı konulardaki görüşlerini anlamaya çalışırken mantıksal bağları iyi kurmalıdır.

Öğrenciler ellerinde bulunan bilgilerden yeni bilgileri üretebilmelidirler. Felsefe problemleri ile ilgili ortaya atılan çözüm yollarının geçerliliğini hem olgusal hem de zihinsel olarak doğrulamalı veya yanlışlamalıdır.

Felsefe sorunları karşısında esnek bir tutum sergilemeliler, sorunları tek boyuttan değil bütüncül bir yaklaşımla ele almalıdırlar. Bu nedenle felsefe kaynaklarını toparlarken birinci el kaynakları ve ikinci el kaynakları ayırt etmelidirler (Özden, 2000:112).

Felsefe öğretiminde eleştirel düşünmenin bir takım evrelerden geçmesi gerekmektedir. Bu evreleri ise şu şekilde sıralayabiliriz;

(1) Felsefe problemi, akımı veya görüşü ile ilgili bir takım değer ve olgular birbirinden ayırt edilmelidir.

(2) Öğrenmeye çalışılan konunun kaynağı araştırılmalı, mümkünse farklı kaynaklara ulaşılmalıdır .

(3) Ele alınan felsefi bilgilerin doğrulanabilirliği araştırılmalıdır.

(4) Kendisi dünya görüşüne yakın olan felsefe öğretilerinin etkisinden kurtulmaya çalışılmalıdır.

(5) Her yönden incelenen aynı konuya ilişkin farklı felsefi görüşler arasındaki mantıksal tutarsızlıklar fark edilmelidir.

(6) Ortaya çıkan sonuç hakkında sistemli bilgi gelişimi tamamlanmalı ve bunlar farklı felsefe problemleri, konuları ve disiplinlerine aktarılmalıdır (Aydın, 1999:127).

Felsefe öğretiminde eleştirel düşünmenin evrelerinde ise yeri geldikçe bir takım beceriler kullanılmalıdır.

Bu becerileri Boncori (1998) şu şekilde değerlendirmiştir;

a- Temel dayanak oluşturulma becerileri

(1) Araştırma ve düşünme güvenilirliği sağlanmalıdır.

(2) ifade şeklinin yargılanması

b- Sonuç çıkarma becerileri

(1) Tümdengelim ve sınanması

(2) Tümevarım ve sınanması

(3) Değerleri yargılama

c- Açık ve berrak düşünme becerileri

- (1) Soruya odaklanma
- (2) İddiaları analiz etme
- (3) Aydınlanmış soruları yeniden ele alma
- (4) Terimleri belirleme ve tanımlama
- (5) Varsayımları tanımlama

d- Düşünmeyi dışa vurma becerileri

- (1) Açık fikirli olma
- (2) Alternatifleri arama
- (3) Bilgi haline getirme
- (4) Başkalarının kritik düşünme yeteneklerinden faydalanma

Öncelikle duyuşsal alan becerilerinin etkin bir şekilde kullanılması eleştirel düşünme için bir başlangıç oluşturacak ve sonucu önemli ölçüde etkileyecektir. Bu amaçla felsefe öğretiminde öğrencinin bağımsız düşünmeyi becermesi gerekmektedir. Kendi düşüncelerine güven duymalı bilmelidir. Öğretimin her aşamasında gerek öğretmen gerekse diğer çevre birimler tarafından sorgulama cesareti geliştirilmelidir ki eleştirel düşünmeyi becerebilsin.

Duyuşsal becerileri tamamlamış olan öğrenci felsefe öğretiminde bir takım bilişsel becerileri de kazanmalıdır. Genellemeleri fark etmeli, konular karşısında görüşlerini çekinmeden belirtebilmelidir. Edindiği bilgilerin kaynağına inmeli ve bunları araştırmalıdır. Analiz yapabilmeli, çözüm üretip bir takım fikirleri değerlendirebilmelidir. Felsefe öğretiminin yalın bir şekilde ilerleyemeyeceğinin farkında olmalı, bilimler ve disiplinler arası ilişkileri kurabilmelidir. Soru sormayı kesinlikle eksik etmemeli, soruları mantıksal bir şekilde sormalıdır. Unutulmamalıdır ki felsefe sorulardan oluşmaktadır.

Yukarıdaki türden becerilerin kullanıldığı eleştirel düşünmeyi Özden (2000:112) üç bölüme ayırmıştır. Bunlar; değerlendirme olarak eleştirel düşünme, problem çözme olarak eleştirel düşünme ve entelektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünmedir.

Felsefe öğretiminde değerlendirme olarak eleştirel düşünmenin en yaygın olarak kullanılabileceği durumlar, yazılı kaynakların, seminer ve sempozyumların değerlendirilmesinde ortaya çıkacaktır.

Problem çözme olarak eleştirel düşünme ise bir felsefe probleminin çözüm aracı ve yöntemi olarak kendisini gösterir. Felsefe öğretiminde öğrencinin farkında olması gereken bir başka düşünce biçimi ise hiçbir sorunun tek çözüm yolunun olmadığıdır.

Son olarak entelektüel gelişme süreci olarak eleştirel düşünme karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünce türünün ise dört basamağı bulunmaktadır ve bunlar ardıl süreçlerdir.. İlk basamakta öğrencilerin içinde bulunduğu durum çok katıdır. Sadece doğru ve yanlış vardır. Farklılıklara, belirsizliklere tahammül yoktur. Bu tip öğrenciler genellikle bir otoriteye bağımlıdır. İkinci basamakta artık birden çok doğrunun olabileceği fikri gelişmiştir ve bu durum kabullenilmiştir. Üçüncü basamakta öğrenci farklı doğrulukları kategorize etmekte, düşünceleri sağlam temellere oturtmaya çalışmaktadır. Son basamakta ise artık öğrenci düşünmeyi öğrenmiştir (Özden, 2000:118)

4.5.4. Sokrat Yöntemi ve Düşünme

Düşünmeyi geliştiren en eski yöntemlerden birisi de ünlü düşünür Sokrates'in kullanmış olduğu yöntemdir. Sokratik İroni adı da verilen bu yöntemin felsefe öğretiminde kullanılması bir zorunluluktur. Belki de düşünme teknikleri içerisinde bireyselliği yakalamak ve düşünce ufkunu

geliştirmek adına felsefe öğretiminde kullanılabilecek en etkin yöntemdir Sokrat yöntemi.

Konunun anlamlandırılması ve aydınlatılması belirli bir soru dizgesine bağlı olarak gelişir Sokrat yönteminde sorular sayesinde öğrenci sorumluluk duygusunu geliştirir ve soruların amacına yönelik olarak konuyu derinlemesine irdeler.

Felsefe öğretiminde bu yöntemi kullanırken öncelikle öğretilecek olan konunun genel amaçlarını belirleyen, ana tema ile ilgili sorular ile derse başlanmalıdır. Ana temayı belirleyen sorular ile belirli bir mesafe kat edilince, konunun alanı ile temel kavramları ve terminolojiyi kapsayan sorular sorulmalıdır.

İlk iki aşamanın tamamlanmasıyla birlikte öğrenci kendiliğinden konunun içerisine çekilmiş olacaktır. Bu noktada konuya ilişkin felsefe problemlerinin çözümlerinin neler olabileceğine yönelik sorulara geçilmelidir ki elde edilen kavram ve terminoloji ışığındaki temel bilgiler kategorize edilebilsin. Öğrenci her sorunun ardından yeni bir takım bilgilerle karşılaşacak ve bunları sınıflandıracaktır.

Felsefe öğretmeni dersin ilerleyen aşamalarında ortaya çıkmış olan felsefe akımlarını ve görüşlerini soruların içinde kullanabilecektir. Bu akım ve görüşlere ilişkin bir takım ipuçlarının soruların içerisine serpiştirerek öğrencinin derinleşmesine yardımcı olacaktır.

Son olarak öğrenci buraya kadar elde ettiği bilgiler neticesinde kendi fikirlerini geliştirebilecek ve genel bir bakış açısıyla ve görüş noktasıyla yorumları değerlendirebilecektir.

Sokrat yöntemini kullanarak geliştirilen akıl yürütme eyleminde felsefe öğretmenin önemli bir görevi olacaktır. Sorduğu sorulara verilen cevapları ne

sözlü olarak ne de mimikleriyle onaylayıcı veya reddedici tavırlar sergilememelidir. Çünkü öğrenciler sürekli öğretmenlerinin fikirlerini paylaşmak istediklerinden öğretmenin onaylama ve reddetmelerinden cesaret alarak fikir geliştireceklerdir. Bu fikirleri çerçevesinde soruları cevaplayan öğrenciler kendi düşüncelerini kullanmıyor demektir. Bunların yanında bir diğer önemli nokta da Sokrat yönteminin kullanılmasında amaca ulaşana kadar soruların sorulması esas olup, cevapların amaca ulaşana kadar verilmemesi gerekmektedir (Özden, 2000:110)

4.6. Felsefe Öğretiminde Öğretme Stratejileri

Mark ve Starr'a göre strateji kavramı, bir dersin hedeflere ulaşmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Strateji konunun seçilmesini, kendi içerisinde analiz ve sentez yapılmasını, kanonun öğretiminde hangi öğrenme modelinin kullanılacağını belirlenmesini içermektedir. Genel bir ifade ile strateji sınıf için öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden, bu etkinliklerin değerlendirilmesine kadar dersli ilgili öğretim sürecine yön verir (Yavuzer, Demir, Çalışkan:?:165).

Felsefe öğretiminin daha önce de vurguladığımız gibi öğrenci merkezli olmasına dikkat edilmelidir. Bu nedenle öğretme stratejileri, öğrenme stratejilerinden daha önemlidir. Çünkü stratejinin öğretmen tarafından belirlenmesi ve uygulanması öğrencilerin de bu stratejiler çerçevesinde ilerlemesini gerektirecektir. Eğer öğretmen bu stratejileri kullanmıyorlarsa bunun ana nedeninin öğretmenin bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacağını bilmiyor demektir (Erden, Akman, 1999:157).

Böylesi bir durumun öncelikle felsefe öğretiminde ardından da tüm derslerde ortadan kaldırılması için felsefe öğretmenine büyük görev düşmektedir. Felsefe dersinde bireysel gelişimin önemi öğrenciye aktarılmalı ve öğrencilerinde öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.

O halde felsefe öğretiminde, öğretmen stratejilerinin geliştirilmesi için öncelikle şu hususlara dikkat etmesi gerekmektedir;

(1) Genellikle yaşamdan kopuk, gündelik hayat ile ilgisiz gibi görünen felsefe dersinin konularının anlamının ve öneminin sadeleştirilerek aktarılması gerekmektedir.

(2) Felsefe öğretmeni çeşitli felsefe sorunlarını ve kavramları öğretirken görev yaptığı bölgenin psiko-sosyolojik konumunun farkında olmalıdır.

(3) Felsefe Öğretmeni dersin tanıtılması aşamasında öğrencilerden dersi hangi yöntemle işlemek istediklerine dair görüş almalıdır. Uygun görürse istekler doğrultusunda dersi işlemeli, değilse sebebini açıklamalıdır.

(4) Felsefe dersindeki stratejilerin geliştirilebilmesi için tez-antitez-sentez ilişkisi sıklıkla kullanılmalı, bilgiyi aktarmayı değil, bilgi üretmeyi veya varolan bilgilerin açığa çıkarılması sağlanmalıdır.

(5) Düşüncenin gelişebilmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için dersi öğrenci merkezine taşınmalı, kendi görüş ve düşüncelerini en son belirtmelidir.

(6) Felsefe konularını ve felsefe problemlerini ders saati dışına çıkartarak yaşamın akışına katmalıdır.

(7) Öğrencilerin daha kolay anlayabilmeleri için önce terminoloji ve kavramlar tanıtılmalı, daha sonra konular ve de en son problemler ele alınarak genelden özele doğru gidilmelidir.

(8) Felsefenin yaşamın zorunlu bir ürünü olduğu belirtilerek, öğrencilerin zaman zaman kendilerinin de sorgulamalar yoluyla aslında farkında olmadan felsefi etkinlik içinde bulundukları belirtilmelidir. Bu durum öğrencilerin yaşamın içinden felsefe dersine pozitif transfer yapmalarını sağlayacaktır.

(9) Ders içinde demokratik bir tutum tesis edilmelidir. Öğrencinin çekingenliği veya ifade güçlüğü çekmesi engellenmelidir. Bunun yanında öğrencilerin felsefe problemlerine yaklaşımları rekabet veya yarışma

havasında değil paylaşma ve ılımlı bir havada gerçekleştirilmelidir (Aydın, 1999:231).

Eğitim durumları birçok yöntem, teknik, araç ve gerece bağlı olarak gerçekleştirilebilir. Ancak öğretme stratejisi bunların belirli bir düzene sokulmasını sağlayacaktır. Bu manada öğretme stratejileri literatürde genel olarak 3 grupta toplanmaktadır. Bunlar sunuş yoluyla öğretme stratejisi, buluş yoluyla öğretme stratejisi ve araştırma yoluyla öğretme stratejisidir. Bu stratejilerin her birinin farklı hedeflere yönelik stratejiler olduğu unutulmamalıdır.

Daha sonraki başlıklarda ele alacağımız felsefe öğretiminde yöntem ve teknikler ancak uygun strateji çerçevesinde kullanılırsa amacına ulaşacaktır. Bu nedenle felsefe öğretiminde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin stratejilere göre gruplandırılmasında fayda görülecektir.

Üç öğretme stratejisini kısaca ele alacak olursak;

4.6.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Felsefe öğretiminde sunuş yoluyla öğretim stratejisi bilgi düzeyine yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır. Bu amaçla felsefe konularının temel kavramları öğretilirken başvurulacak strateji sunuş yoluyla öğretme stratejisidir.

Bu strateji, bilginin aktarılması amacıyla kullanılır. Bu nedenle bilgilerin önceden hazırlanmış ve düzenlenmiş olması gerekmektedir. Felsefe derslerinde öncelikle genel ilke ve kavramlar sunulmalıdır. Ardından bilgilerin kazandırılması sağlanmalıdır (Tan, Erdoğan, 2001:17).

Sunuş yoluyla öğretimin tam olarak gerçekleştirilmesi diğer stratejilerin de amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesini sağlayacaktır. Bu sebeple felsefe öğretmeni bilgi düzeyindeki konuların tam öğretilmesini sağlamak amacıyla, anlaşılmayan noktaları tekrar tekrar öğrencilere sormalı, anlaşılmayan kısımları yeniden anlatmalıdır.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımı esnasında öğretmen sürekli olarak sunu yapmamalıdır. Hayatında ilk defa olarak karşılaştığı bir konu alanı ile karşı karşıya kalan öğrencinin algılama düzeyini dikkate almalıdır. 5-6 dakikadan fazla sunu yapmamalıdır. Bu durum öğrencinin dikkatinin dağılmasını ve bazı noktaları atlamasını engelleyecektir (Sönmez, 1999:158).

Sunuş yoluyla öğretme stratejilerinin en önemli avantajı kısa zamanda çok bilginin kazandırılabilmesi ve anlamlandırılabilmesi olarak değerlendirilir. Aynı zamanda ekonomik ve kolaydır. Bu öğretim stratejisinin en güç yanı ise örgütleyicilerin seçilmesindedir. Örgütleyiciler varolan bilgiler ile yeni gelenler arasında köprü kurmaya yarayan bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Erden, Akman, 1996:177).

4.6.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş yoluyla öğretim stratejisinin kavrama ile ilgili hedeflerin öğretilmesinde kullanılmalıdır. Öğrencilerin böyle bir öğretim stratejisi sonunda felsefe konularını yorumlama, ana hatlarını belirleme gibi davranışlarda bulunmaları beklenir. Farklı düşünürlerin görüşleri arasında ilişki kurmaları, aralarındaki farkları ayırt etmeleri stratejinin amacına ulaştığını gösterir (Demirel, 1999:113).

Felsefe sorunlarını veya konuları öğrencilere aktarmak için, konunun niçin'inini, nasıl'ını ve neden'ini buldurmak amacıyla bir iki örnekle derse

başlanmalıdır. Örnekler verilirken basitten karmaşığa doğru verilmeli, konuya hem örnek olan durumlar hem de örnek olmayan durumlar beraber verilerek öğrencilerin tepkisi ölçülmelidir (Yavuzer, Demir, Çalışkan, ? :167). Öğretmen örneklerin dışında ipucu hariç herhangi bir açıklama yapmamalıdır. Çünkü buluş yoluyla öğretme stratejisinin amacı öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamaktır. Öğretmenin temel görevi ise öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı ona buldurmaştır. Dersin akışı içinde ortaya çıkan doğru düşünceler pekiştireçlerle desteklenmelidir. Bütün bunları yaparken felsefenin doğası gereği tartışmalar ile konunun dağılması ihtimalini göz önünde bulundurmalıdır. Bu durum öğrenmeden ziyade öğrenilmiş olanlarında karıştırılmasına neden olacaktır (Sönmez, 1999:188).

Buluş yoluyla öğretme stratejisinde dikkat edilecek en önemli durum, zamanın iyi değerlendirilmesidir. Çünkü böyle bir öğretme stratejisi zaman isteyen bir stratejidir. Bunun yanında yöntemin iyi seçilmesi ve çok iyi bilen kişiler tarafından yürütülmesi gerekmektedir (Erden, Akman, 1996:174).

4.6.3. Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi

Öğretim hedeflerinden uygulama ve daha üst düzeyler olan analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik olanlar için kullanılan öğretim stratejisidir. Bu öğretim stratejisi sonunda öğrenci çeşitli felsefe konuları ve sorunları arasında ilişki kurmalı, bunlar için çözüm yolları geliştirmelidir. Öğrenci bir takım düşünürlerin sistemleri ile ilgili ana hatları belirleyebilmeli ve bu sistemler ile ilgili karşılaştırmalar yaparak ispat etme veya yargılama yoluna gidebilmelidir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:63).

Araştırma yoluyla öğretim ile bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretmenin rehberliği önemli bir rol oynar. Öğretmen konunun öğretilmesinde araştırmayı kolaylaştırmak ve anlamlandırmak için gündelik hayatı ve toplumsal olayları göz ardı etmemelidir.

Felsefe derslerinde araştırma yoluyla öğretim stratejisini kullanabilmek için tıpkı bir matematik problemi çözümlüğüne problem alanı ile ilgili olarak elde olan bilgiler, istenen bilgiler ve araştırma yöntemi gibi öğeler belirlenmelidir. Temel kaynaklar öğretmen tarafından öğrenciye bildirilmelidir (Sönmez, 1999:223).

4.7. Felsefe Öğretiminde Öğretim Yöntemleri

Yöntem kavramı bugüne kadar çok farklı anlamlarda kullanılmış, çok farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Sözlük anlamına göre yöntem; “kavram ve gerçekleri incelemede tutulan yol” demektir (Binbaşıoğlu, 1977:145). En genel tanımı ile yöntem “hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yol”dur. Eğitimde yöntem kavramı ise öğrencilere yeni davranışların kazandırılması sürecinde nasıl bir yolun izleneceğini gösterir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:68).

Öğretim etkinliklerinin verimli bir şekilde sonuçlanması için farklı yöntemler kullanmak gereklidir. Bir öğretim yöntemi her derste ve her öğrenci için aynı derecede verimli olamaz. Öğrencilerin öğrenme şekline ve düzeyine; öğrenilecek konunun niteliğine göre farklı yöntemler kullanılmalıdır. Böyle bir yol ancak öğretmenin yöntem konusunda seçici olmasını ve birbirinden farklı yöntemlerden haberdar olmasını gerektirir.

Günümüz eğitim bilim çalışmaları genel öğretim yöntemlerinden özel öğretim yöntemlerine doğru kaymaktadır. Ancak literatürde yöntem sınıflamalarının hemen hiçbirini tutmamaktadır. Kaynaklarda yöntemler en genel ifadeleriyle; tartışma, düz anlatım, problem çözme, deney, gözlem, örnek olay, bireysel çalışma olarak sınıflandırılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1977:145; Demirel, 2000:81; Özden, 2000:155; Küçükahmet, 1996:63; Büyükkaragöz, Çivi, 1999:67; Tan, Erdoğan, 2000:24).

Ancak çalışmanın üçüncü bölümünde belirtildiği üzere felsefe öğretiminde üç tip hedefin ikisinin kullanılması mümkündür. Bilişsel ve duyuşsal hedefler felsefe öğretiminin genel hedeflerini kapsamakta iken daha çok mesleki ve teknik eğitimin bir parçası olan ve beceriyi gerektiren devinsel (psiko-motor) hedefler kullanılmamaktadır. Felsefe öğretiminde gözlem ve deney yapmanın da imkansız olduğu düşünülürse kullanılabilecek yöntemler uygun stratejilerle birlikte şu şekilde sınıflandırılabilir.

Tablo-4: Hedef-Strateji ve Yöntem İlişkisi

Hedef		Strateji	Yöntem
Bilgi	Alma	Sunuş Yoluyla Öğretim	Düz Anlatım
Kavrama	Tepkide Bulunma	Buluş Yoluyla Öğretim	Tartışma Örnek Olay
Uygulama Analiz-Sentez Değerlendirme	Değer Verme Örgütlenme Kişilik Haline Getirme	Araştırma Yoluyla Öğretim	Problem Çözme Bireysel Çalışma

Kaynak: Binbaşıoğlu, 1977:145; Demirel, 2000:80; Özden, 2000:155; Küçükahmet, 1998:54; Büyükkaragöz, Çivi, 1999:61; Tan, Erdoğan, 2001:16; Sönmez, 1999:158-188-221

Bu amaçla çalışmanın bu bölümünde literatürdeki yöntemlerden felsefe öğretiminde kullanılabilecek olanlar yukarıdaki tablo çerçevesinde ele alınacaktır. Fakat her yöntemin tek bir strateji ile ele alınması zorunluluk olmayıp genel bir sınıflandırma yoluna gidilmiştir.

4.7.1. Düz Anlatım Yöntemi

“Anlatma yöntemi” öğretmenin veya öğretmen durumunda olan bir kimsenin, herhangi bir konuyu bir sıra ve düzene göre, karşısındaki kimselere baştan sonuna kadar anlatmasıdır (Binbaşıoğlu, 1977:159).

Günümüzde felsefe öğretmenlerinin en yaygın olarak kullandığı yöntemlerden bir tanesidir düz anlatım yöntemi. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi temele alındığında en uygun yöntem olarak düz anlatım yöntemi kullanılmalıdır. Çünkü düz anlatım yöntemi, bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın ise alma ve tepkide bulunma basamaklarındaki davranışların kazandırılmasını sağlar (Sönmez, 1999:158).

Düz anlatım yönteminin daha çok yorumlayıcı, açıklayıcı, belirtici ve aydınlatıcı özellikleriyle öğretim içindeki yerini korumakta ve kullanılmayı sürdürmektedir (Tan, Erdoğan, 2001:28). Ancak bu öğretim yöntemi felsefe öğretmenleri tarafından geleneksel bir yöntem haline gelmiştir. Sürekli olarak düz anlatım yöntemiyle felsefe öğretimi yapmak felsefe öğretimini yapılmış felsefelere indirmek anlamına gelecektir. Böyle bir yöntem ilk bakışta hem öğretmen hem de öğrenci açısından kolay olarak gözükür, ancak sürekli böyle bir öğretim tekniği felsefeyi tekrardan başka bir yere götürmeyecektir. Yaratıcı bir yenilik getirmeyen, tekrarlayıcı, tanımlayıcı ve sadece tanımlayıcı boyutta kalan anlatım tekniği elbette bütüncül bir öğretim içinde yerinde ve zamanında kullanıldığında yararlı olacaktır.

Felsefe yapmayı öğrenmek, felsefenin sorgulayıcı yöntemini kavrayabilmek için yapılmış felsefeleri, ortaya atılmış felsefe problemlerini bilmek çok önemlidir. Aksi takdirde varolan durumdan bir adım öteye gidilemez. Çünkü felsefe tarihine bakıldığında felsefenin sürekli bir hesaplama ve tartışma olduğu görülecektir (Çüçen, 2001:32).

Düz anlatım yöntemi kullanılırken farkında olunması gereken nokta felsefi etkinliğin ve felsefe bilincinin kazandırılması, sorgulayıcı ve eleştirel zihniyetler yetiştirilmesidir.

Düz anlatım yönteminin amacına ulaşması için içeriğin seçimi sınırlandırılması ve yapılandırılması son derece önemlidir (Sönmez, 1999:161). Felsefe öğretiminin içeriğinin seçilmesinde çok farklı kaynaklardan yararlanılmalıdır. Öğretmek istenilen konular belli bir süre ile sınırlandırılmalıdır. Felsefe derslerinde tartışmanın ortamının gerçekleştiği ve çok miktarda sorunun sorulduğu düşünülürse, sınırlandırmanın doğru bir şekilde yapılmasının önemi ortaya çıkacaktır. Bir ders saatinde sanat felsefesinin tamamının anlatılamayacağı açık olduğu gibi sınırlandırılmış konu dışından soruların sorulacağı da açıktır. Öğretmen bu durumda hem öğrencilerin şevkini kırmamalı hem de kontrolü sağlamalıdır. Konular basitten karmaşığa, özelden genele gidilerek tümdengelim metoduyla aktarılmalıdır ki öğrencilerin henüz yeni karşılaştıkları bilgileri öğrenmeleri sağlanabilsin.

Düz anlatım yöntemi kullanılırken bir takım destekleyici öğelere de yer verilmelidir. Felsefe kavramlarının tanımlanması sağlanmalıdır. Konular basit ve gündelik örneklerle desteklenmelidir. Felsefe tarihi içerisinde ortaya çıkmış farklı görüşlerin karşılaştırmaları yapılmalıdır. Karşılaştırmalar yapılırken öğrencilerin bildiklerinden hareket edilmelidir. Derste ilgiyi toplamak için slayt ve tepegöz gibi aletler kullanılmalı, ünite başlıkları şemalar halinde verilmelidir (Sönmez, 1999:116).

Felsefe derslerinde düz anlatım yönteminin temel ilkelerini belirleyecek olursak;

(1) Ders tepegözde hazırlanmış materyallerle desteklenmelidir.

(2) Felsefe terminolojisinin ağır yükü hafifletilmeli, ders dili dersin özünü etkilemeyecek derecede yeterince sadeleştirilmelidir.

(3) Felsefe konularına geçilmeden önce ilginç sorularla konulara ilgi çekilmelidir.

(4) Sürekli anlatım ile ders sıkıcı hale getirilmemeli, öğrencilerin not tutma ihtiyaçları akıldan çıkarılmamalıdır.

(5) Anlatım esnasında tüm öğrencilere eşit mesafede kalınmalı, sürekli birkaçına yönelik konuşmalardan kaçınılmalıdır.

Düz anlatım yönteminin felsefe öğretiminde kullanılmasının kimi olumsuz yönleri de olacaktır. Öğrencilerin uzun süre dinleyici olarak kalması sıkılmalarına neden olur. Eğer felsefe öğretmenin konuşmada yeteneksiz ise veya kimi tikleri varsa dersin akışı bozulacaktır. Bu durum öğretmenin kendisi tarafından gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin önemli konuları not almaları gerçekleşmezse unutma süreci hızlanacaktır (Özden, 2000:160).

4.7.2. Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi, herhangi bir konu üzerinde öğrencilerin düşüncelerini sağlamak amacıyla, kimi noktaların daha doğru anlaşılmasını sağlamak için ve daha önceden verilmiş olan bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan yöntemdir (Demirel, 2000:83).

Tartışma yönteminde karşılıklı olarak farklı görüşlerin ortaya konulması, bir probleme çözüm aranması yoluyla konunun kavranılması sağlanır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımında ve kavrama düzeyindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılır.

Felsefenin doğası gereği felsefe öğretiminin her zaman tek taraflı anlatım ile gerçekleştirilemeyeceğini daha önce vurgulamıştık. Tartışma yöntemi felsefe öğretimini ama amaçlarından olan rekleksifliği sağlayacaktır.

Bunun nedeni tartışmanın iki veya daha fazla taraflı düşünmeyi ve konuşmayı gerektirmesidir (Çüçen, 2001:33).

Felsefe tarihine bakıldığında, felsefe sorunlarının tamamen bir tartışma ortamı içerisinde olduğu görülebilir. Düşüncenin tartışma zemininde gerçekleşmesi, hem daha kolay hatırlanmasını hem de kalıcılığı sağlar. Felsefe tartışmalarında kaçınılması gereken en önemli nokta ikili diyaloglara girmektir. Felsefe tartışmalarında, öğrencilerin veya öğretmenin kullanacağı kavram ve terimler doğru olarak seçilmeli düşünceleri temsil dere nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda tüm bireyler aynı anlam yükünü taşıyan kavram ve terimle ile tartışmalıdırlar. Bu durum felsefe öğretiminde bilgi düzeyine dayalı hedeflerin eksiksiz olarak gerçekleştirilmiş olmasını gerektirir.

Felsefe öğretiminde tartışma yönteminin kullanılması aynı zamanda öğretmene kimi noktalarda ipucu verecektir. Tartışma sürecinde öğrencilerin davranışları konunun öğrenciler tarafından nasıl kavranıldığının bir göstergesidir. Örneğin; şüphenin bilgiyi elde etmedeki olumlu ve olumsuz yönlerinin tartışılması öğrencilerin bilginin kaynağına ve ölçütlerine ilişkin tutum ve tavırlarını da ortaya koyacaktır. Tartışma esnasında belirtecekleri şüphenin yöntemiyle bilgiyi irdelemelerine dolayısıyla bilgi felsefesini içselleştirmelerine zemin hazırlanacaktır.

Felsefe öğretiminde tartışma yöntemi kullanılmadan önce öğrenciler durumdan haberdar edilmeli hazırlıklı olarak derse gelmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen de tıpkı öğrenciler gibi felsefe konularının tartışılmasını yönlendirebilmek için bir takım anahtar sorular hazırlamalı ve bunları tartışma esnasında kullanmalıdır (Özden, 2000:156).

Tartışma yönteminin kullanılmasında temel ilkeleri belirleyecek olursak;

(1) Tartışmanın yapılacağı konu ve hedefler önceden belirlenerek sınırlandırılmalıdır.

(2) Felsefenin bir sorgulama , sorgulamanın da bireysel farklılıklara ve algılamalara bağlı olduğu unutulmamalı, çok kalabalık sınıflarda tartışmanın amacının dışına çıkılma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

(3) Felsefe tartışmalarında öğretmen demokratik bir tavır sergilemeli, katı, bağnaz, tutucu, sabırsız ve sinirli tavırlar içerisinde bulunmamalıdır. En önemlisi de aceleci olmamalıdır.

(4) Tartışma yapılmadan önce önemli noktalar ve çerçeve tahtaya yazılmalıdır. Bu noktalar şöyle sıralanabilir; tartışmanın amacı, hangi sorulara yanıt aranacağı, tartışmanın süresi, tartışma sonucunda yapılacak işler (Küçükahmet, 1998:55; Sönmez, 1999:194).

Felsefe öğretiminde tartışma yönteminin kullanılmasının bir takım sınırlılıklarının olduğu unutulmamalıdır. Bir felsefe konusunun tartışılması öğrencinin temel kaynaklara ve makalelere yönelmesini gerektireceğinden hazırlık çalışmaları çok zaman alacaktır. Hazırlığın tam olarak gerçekleşmediği tartışmalar, tartışmanın amacına ulaşmasını engelleyecektir. Kontrolün öğretmen tarafından tam olarak gerçekleştirilemediği tartışmaları en fazla hazırlık yapmış öğrencilerin merkezinde gerçekleşecektir. Bu durum diğer öğrencilerin ilgisizliğini arttırabilir. Tartışmanın konu merkezinden çıkması ve yayılması sürenin değerlendirilememesine neden olur. Kalabalık sınıflarda bu durum daha fazla ortaya çıkacağından uygulaması neredeyse imkansız hale gelecektir (Özden, 2000:156).

4.7.3. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılımını sağlar. Sorunlu olay gerçek veya kurgusal olabilir. Önemli olan öğrencilerin olayın çözümüne ilişkin öneriler getirmeleridir (Küçükahmet, 1997:83).

Bu yöntemde tıpkı tartışma yöntemi gibi buluş yoluyla öğretme stratejisinin kullanıldığı, kavrama düzeyindeki öğretim aşamasında kullanılır.

Felsefe öğretiminde örnek olay yönteminin kullanılması öğrencileri sorunla karşı karşıya getirerek, olayın analiz edilmesi, nedenlerin tespit edilmesi ve çözüme ilişkin öneriler oluşturmalarını sağlar.

Pek çok farklı derste örnek olay yönteminin kullanılması ve uygulamaya dönük somut sonuçların alınması kuram ve uygulamayı el ele götürmektedir. Ancak felsefe dersinde sürekli kuramlar, ilkeler, yasalar, sınıflamalar ve ölçütler öne çıkmaktadır. Konuları daha çok soyut olarak görülen felsefe dersinde öğrenciler daha sonra karşılayacakları durumlarla çoğu kez yüz yüze gelemezler. Örnek olay yöntemi öğrencilerin günün birinde karşılaşılabilecekleri düşünsel sorunlar olan felsefe soruları ile önceden derste yüz yüze gelmelerini sağlayacaktır.

Bu manada felsefe dersinde kullanılabilecek örnek olay yöntemine iki örnek verecek olursak: Ahlak felsefesinde insan eylemlerinden bazıları ahlaki olarak değerlendirilebilir bazıları ise böyle bir değerlendirmeye tabi tutulamaz. Bu tip eylemlerde temelde iki özellik bulunması gereklidir. Bunlardan birincisi eylemin bilinçli olarak yapılmış olması, ikincisi ise eylemin özgürce, zorlama ve baskı altında olmadan yapılmış olmasıdır. Öğrenciler “Yolda bir adam yürümektedir. Cebinden on milyon düşürür. Arkasından gelen adam parayı alır. Parayı alan adam gerçekte kötü durumdadır ve o parayla ihtiyacını karşılar.” Bu durumda örnek olay yöntemiyle parayı düşüren adamın eylemi değerlendirilebilir. Yine bu konu ile ilgili olarak. “Bir adamın çocuğu ölümcül bir hastalığın pençesindedir. Tedavi için gereken ilaç ise sadece bir eczanede kalmıştır. Eczacı ise bu durumdan çıkar sağlayarak ilaç için fahiş fiyat istemektedir. Adam ise parası olmadığı için gece dükkana girerek ilacı alır. Çocuk ilacı kullanır ve iyileşir.” Bu durumda yine örnek olaydan hareketle ilacı çalan adamın eylemi ahlaki açıdan değerlendirilebilir.

Örnek olay yönteminin felsefe dersinde kullanılabilmesinin en önemli geçerliği ve gerekçesi felsefe dersinde herhangi bir sorunun çözüm yolunun tek olmamasıdır. Öğrencilerin örnek olay yönteminde en fazla ilgilerini toplayacak nitelikler, seçilen örnek olayın anlamlı, farklı görüşlere açık ve bütünlük içinde olmasıdır. Felsefe dersinde örnek olay yöntemi kullanılırken belirli bir sıra takip edilmeli ve bunlar özen gösterilerek hazırlanmalıdır. Hazırlanan örnek olay ile ilgili olarak bir takım temel ayrıntılar ve bilgiler önceden öğrencilere verilmiş olmalıdır. Örnek olaydan hareketle ana problem öğrenciler tarafından bulunmalı, bulunan bu problem felsefe tarihi içerisinde ortaya konulmuş bir başka düşünürün ifadesiyle dile getirilmelidir. Böylece öğrenci cesaretlendirilerek, doğru yolda olduğunu düşünecektir. Öğrenciler tespit edilmiş felsefe problemini her yönüyle analiz etmelidirler. Her örnek olay bir takım ilişkiler ve değerler açısından ele alınarak irdelenmelidir. Öğretmen böyle bir yöntemi uygulamadan önce bir takım anahtar sorular hazırlamalıdır (Sönmez, 1999:230).

Felsefe derslerinde kullanılacak olan örnek olay yönteminin temel özelliklerini belirleyecek olursak;

(1) Öğrenciler belirli bir sorun ile ilgilendiklerinden motiveleri yüksektir, bu durum olumlu bir şekilde değerlendirilmelidir.

(2) Öğrencilerin problem çözme yeteneği gelişir, bu da felsefeye olumlu bir transfer gerçekleştirerek, çözüm yolları geliştirme becerisi kazandırır.

(3) Sınıfta kullanılacak olan örnek olaydaki temel sorun önceden tespit edilmeli ve değerlendirme aşamasında dile getirilmelidir.

(4) Sorunun her yönüyle analizi gerçekleştirilmeli, yönlendirici sorular yerinde ve zamanında kullanılmalıdır.

(5) Sonuçta en çok benimsenen çözüm yolları toplanarak yeniden değerlendirilmelidir.

Örnek olay yöntemi felsefe dersinde öğretime olumlu katkılar sağlayabileceği gibi bir takım sınırlılıklar da getirebilir. Öncelikle bu yöntem uzun zaman alır. Öğretmenin örnek olayın seçiminden analizine kadar önceden çok hazırlanmış olması gerekir. Öğrencilerin ise daha önceden bir takım temel bilgileri öğrenmiş olmaları beklenir. Kalabalık sınıflarda bu yöntemin kullanılması bir takım güçlükler doğurabilir ve çözüm yolu üretmek güçleşir. Her zaman gerçek bir örnek olay bulmak güçleşebilir, bu durumda öğretmen tarafından çok dikkatli bir şekilde örnek olay yazılması gerekebilir (Arslanoğlu, 1999:30). Öğrencilerin içine düşmüş oldukları yanlış çözüm yolları sonucu olumsuz yönde etkileyebilir, bu nedenle sıkı bir takip ile böyle durumların ortadan kaldırılması gerekir.

4.7.4. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme yöntemi öğrencilerin karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin kullanılma amacı öğrencide karar verme yeteneğini geliştirmek ve ömürleri boyunca kullanabilecekleri problem çözme yeteneğini kazandırmaktır.

Felsefe, alan itibarıyla tamamen sorunlarla doludur. İnsanın düşüncesini meşgul eden soruların büyük bir kısmı felsefe alanında yerini bulmuştur. Çözümüne ulaşan sorular her ne kadar felsefenin alanından çıkacakmış gibi gözüke de, her sorunun birden fazla çözüm yolunun olduğu unutulmamalıdır. Felsefe bir düşünce etkinliğidir. Düşünmek ise bir problem çözme çabası veya problem tespit etme çabası olarak adlandırılabilir. Bir sorun ile ilgili olarak karar vermek ise problem çözmenin son evresidir.

Problem çözme John Dewey'in "düşünme işini çözümlemesi"nden sonra öğretimde kullanılmaya başlamıştır. John Dewey'in problem çözme yönteminde tespit ettiği 5 aşama şunlardır (Küçükahmet, 1996:71);

- (1) Problemi tanıma
- (2) Geçici hipotezleri formüle etme
- (3) Veri toplama, organize etme, değerlendirme, açıklama
- (4) Sonuca ulaşma,
- (5) Sonucu tespit etme.

Bu yöntem bir problemin çözümünde genelleme ve sentez yapmada kullanılmaktadır. Bu nedenle daha çok araştırma yoluyla öğretim stratejisinin bir parçası olarak, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme ile ilgili hedef ve davranışların kazandırılmasında kullanılır (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:98).

Problem çözme yöntemi felsefe dersinin amacına en doğru bir şekilde hizmet edebilmesi için kullanılabilecek yöntemdir. Çünkü bu yöntem bireysel etkinliğin en fazla olduğu yöntemdir. Gökberk'in ifadesiyle felsefe kendi kendine akan bir olay, bir süreç değil, "sorunlar" üzerine bir çalışma, bu sorunları çözme denemesidir. Bu nedenle felsefe öğretimi felsefe tarihinin sorunlar üzerine toplanarak yapılması gereken bir öğretim şeklidir (Kaynardağ, 1986:31). Felsefe öğretiminde problem çözme yönteminin öğrenci merkezli olması, güdülenmeyi arttırmakta ve pekiştirmektedir. Problem çözme yönteminin felsefe dersleri açısından uygunluğunun bir başka sebebi ise eleştirel kültür bilincinin ve demokratik tavırların gelişmesine yardımcı olmasıdır. Felsefe derslerinde bu yöntemin kullanılması felsefi etkinliğin motoru olan bireyin merak duygusunu ve ilgisini artırır. Problem çözme sürecinin bir alışkanlık haline gelmesini ve günlük hayata pozitif transferini sağlar (Özden, 2000:163).

Felsefe derslerinde problem çözme yöntemi felsefe sorunlarının yeniden gündeme alınması ve bunlara çözüm aranması ile sağlanabilir. "Bilginin kaynağının ne olduğu", "Evrenin zamanda bir başlangıcının ve sonunun olup olmadığı", "İyi ve kötünün ne olduğu", "Ahlaki davranışın amacının neye dayandığı" vb...problemler felsefe tarihi içerisinde tam olarak

çözülememiş birer problem olarak vardırırlar. Ve bütün felsefe etkinlikleri bu problemler üzerinde gerçekleşmektedir.

Felsefe dersinde öğretmen problem çözme yönteminin kullanıyorsa probleme ilişkin çözüm yollarını kesinlikle ilk olarak kendisi belirtmemelidir. Problemlerin çözümü noktasında öğrencilerin geliştirmeye çalıştıkları çözüm yollarını sabırla takip etmeli, empati geliştirerek değerlendirmelidir (Limpman, 1980:76). Öğretmen problemin çözümüne ilişkin yollar ararken farklı problemlerin çıkabileceğinin farkında olarak arada bir asıl problemi hatırlatmalı ve başa dönmelidir. Felsefe problemlerinin çözümünde bu yolun seçilmesi metafizik konulara ilişkin çözüm yollarının geliştirilmesini güçleştirebilir. Çünkü öğrenciler somut olarak algılayamadıkları problemler üzerine fikir geliştirmekte zorlanabilirler. Öğretmen bu durumun farkında olarak felsefe problemlerini onların hayatlarına uyarlamalıdır. En azından ömürlerinde bir defa olsun böyle bir problemle karşılaşabilecekleri durumları belirtmelidir. Böyle bir yol öğrencilerin probleme ilişkin ilgilerini arttıracaktır. Siyaset felsefesinde siyasetçiler ve içinde bulunduğumuz siyasal düzen, ahlak felsefesinde toplumumuzun iyi ve kötü değerlendirmeleri, sanat felsefesinde sanatçının kişiliği vb.... günlük hayat örnekleri dersin ders kitapları dışına taşmasına katkıda bulunacaktır.

Felsefe derslerinde problem çözme yönteminin kullanılmasından önce öğrencilere bir takım gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Bunlardan en önemlisi problemin çözüm yolunun tek olmadığının önceden bilinmesi gerektiğidir. Birden fazla çözüm yolunun olabileceğini düşünen öğrenci zihnini sınırlamadan daha esnek bir şekilde ve kendine güvenerek hareket edecektir. Çünkü tek çözüm yolunun olduğunun düşünülmesi bir ikincisini düşünme teşebbüsünü bile engeller.

Felsefe derslerinde çeşitli sorulara ilişkin çözüm yollarını geliştirmek için öncelikle yapılması gereken, sorunun sınırlarının çizilmesidir. Problemin çözümüne başlamadan en az bir ders önceden kimi noktalar öğrencilere

hatırlatılmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin sorun hakkında araştırma yoluyla yazılı veya yazısız kaynaklardan bilgi toplamaları beklenmelidir. Öğrenciler problemlerin çözülmesini için denetlenebilecek varsayımlar geliştirmeli ve bunlar üzerinde akıl yürütmelidirler. Bu akıl yürütmeler çerçevesinde tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılmalı, karşılaştırmalar yapılmalıdır. Farklı problem alanlarına ait çözüm yolları analiz edilmeli, bunlardan bir senteze ulaşarak üzerinde akıl yürütülen probleme pozitif transfer sağlanmalıdır. Sorunun uygun bir çözümünün olup olamayacağının baştan düşünülmesi de sorunun çözülmesine katkı sağlayacaktır (Binbaşıoğlu:1977:177).

Problem çözme yönteminin felsefe derslerinde kullanılmasını diğer yöntemlerde olduğu gibi bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunların en başında temel bilgilerin daha önceden kazanılıp kazanılmadığı gelir. Eğer öğrenci problem alanına ilişkin bir takım temel bilgileri önceden edinmemiş ise problem çözme yönteminin kullanılması deneme-yanılmadan öteye geçemez. Aynı zamanda problem çözme yöntemi bir ders saatini aşabilir. Bunun daha sıkı süreli olması önceden yapılacak olan hazırlığa bağlıdır. Hazırlık çalışmasının uzun ve verimli olması, dersin işlenişini kısaltacaktır. Eğer hazırlık aşaması kısa ve verimsiz olursa dersin işlenişini uzayacaktır. Problem çözme yönteminin felsefe dersinde kullanılmasından önce kaynak taramasının yapılması bir zorunluluktur. Böylesi bir zorunlulukla birlikte kaynaklara ulaşmak zor olabilir. Her problem ile ilgili olarak kaynak bulmak güçleşebilir, bulunsa bile dilin sade olmayışı problem alanına ilişkin çözüm yollarının anlaşılmasını güçleştirebilir (Özden:2000:163).

4.7.5. Bireysel Çalışma Yöntemi

Bireysel çalışma yöntemi pek çok kişinin kendi öğrenme modeline göre belirlediği bir yöntem olduğu için tüm derslerde en fazla kullanılan yöntemlerden bir tanesidir. Bireysel çalışma pek çok amaçla yapılabileceği

gibi bireyin kendisinin geliştirmiş olduğu bir plan çerçevesinde de gerçekteştirilebilir (Binbaşıoğlu:1977:180).

Bireysel çalışma bir öğrencinin konuyu yaparak ve yaşayarak öğrenmesinin yoludur. Araştırma yoluyla öğretim stratejisinin tercih edildiği durumların bir parçasıdır. Felsefe derslerinde bireysel çalışma genellikle metin okuma, metin tahlil etme, özet çıkarma şeklinde gerçekteşir. Felsefe metinleri ile bireysel çalışma yapılacağı durumlarda bireyin çalışma ortamında felsefe sözlüğü bulundurması şarttır. Çünkü metinler her zaman gündelik dilde almayacağından anlaşılması güç olabilir. Böyle bir çalışmada düşünürler gruplandırılabilir, şemalar çizilebilir, belirli fikir ve düşünceler özlü sözler ile kategorize edilebilir. Bunun yanında kronolojik bir sıralama yaparak da öğrenme etkinliği anlamlandırılabilir.

Düşünürlerin görüşlerine ait bir eser veya okuma parçası ile çalışırken özet çıkartmak ve konunun ana bölümlerini belirlemek fayda sağlayabilir. Felsefe dersinde önemli olan farklı düşüncelerden yenilerine ulaşmak olduğuna göre özetlerde düşünürlerle ait cümleler aynen alınmamalı bireyin kendi fikir ve yorumları da ilave edilmelidir. Bir başka önemli nokta anılan bilgilerin bireyin kendi ifadesiyle not edilmesinin gerekliliğidir. Böyle bir yol izlemek daha sonra bunların kullanılmasında öğrenciye kolaylık sağlayacak, kendisini ifade etmesini kolaylaştıracaktır.

Felsefe derslerinde bireysel çalışmanın diğer yönü bir takım ana sorulara cevap aramak olmalı, bu soruların cevapları tespit edilmelidir. Ne? Niçin? Nasıl? Gibi sorulardan hareket etmek bireyin anlamlandırmalarını kuvvetlendirecektir. Öğrencilerin toplu halde tartışılacak, sınıfta işlenecek derslere gelirken bireysel çalışma yöntemini kullanmaları gerekmektedir. Felsefenin bireysel bir etkinlik olduğu düşünülecek olursa böyle bir öğretim yönteminin öğrenci merkezli olması öğrenmenin hızlanmasına katkı sağlayacaktır.

Felsefe konularının anlaşılmayan yönleri bireysel çalışma ile uzun zaman dilimi kullanılarak anlaşılır hale getirilebilir. Kimi durumlarda felsefe sorunlarının sınıf içinde anlaşılmaması bireysel hızın öğrenci tarafından ayarlanarak sonradan çözümlenmesini sağlar. Öğrenci felsefe konularının tamamına aynı ilgiyi göstermeyeceğinden ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap veren konularda bireysel çalışma yöntemini kullanarak başarıyı arttırabilir.

Felsefe öğretiminde doğru düşünme yolunun kullanılması ön koşul olarak kabul edilirse, bireyin kimi noktalarda rehbersiz kalması bir takım olumsuzlukları doğurabilir. Bireysel çalışmada önemli olan amacın tespit edilmesidir. Bu durumun tüm öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi imkansızdır. Zamanlamanın ve planlamanın doğru bir şekilde yapılmaması öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrenci felsefe dergilerinden, makalelerinden, kitaplarından faydalananırken öğretmeninden fikir almalı, hangi konuyu hangi makaleden veya kitaptan okuyabileceğini sormalıdır. Ancak öğretmen bu tür kaynakları tavsiye ederken yanlı davranmamalı tüm görüşlere ait kaynakları öğrenciye önermelidir. Bireysel çalışma yönteminde kullanılabilecek tekniklerden metin çözümleme tekniğine öğretim teknikleri kısmında değinilecektir.

4.8. Felsefe Öğretiminde Öğretme Teknikleri

Teknik kavramı sözlük anlamına göre özel bir davranışın biçimsel yönüdür. Teknik kavramı özel bir davranışın biçimsel yönünü ifade ettiğine göre öğretim açısından teknik öğretim ilkelerinin ve yöntemlerinin özel kullanılış biçimlerini belirten bir kavramdır (Binbaşıoğlu, 1977:188).

Yöntem ve teknik kavramları sürekli birbirine karıştırılmaktadır. Farklı kaynaklarda farklı yöntem ve teknik sınıflamaları mevcuttur. Bu karmaşanın iki kavramın anlamlarının birbirlerine çok yakın olmasından kaynaklandığı açıktır. Daha önce de belirttiğimiz gibi yöntem bir konuyu öğretmen için bilinçli

olarak seçilen ve izlenen yoldur. Buna karşılık teknik ise öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri ve işlemler olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2000:153). Her iki kavramın ortak yanının belli bir amaç için izlenen yol olduğu açıktır. Ancak teknik yönetime göre daha dar kapsamlı bir kavramdır. Teknik genel bir ifadeyle yöntemi uygulamaya aktarmak için izlenen yol olarak da tanımlanabilir. Yöntem bir tasarım ise teknik bir uygulama olarak görülebilir. En geniş şekliyle teknik tüm öğrenme ve öğretme sürecinin uygulama safhasıdır.

Öğretme sürecinde hiçbir tekniğin belli bir yöntem ile kullanılması gibi bir zorunluluk bulunmamaktadır. Bir teknik birden fazla yöntem içerisinde kullanılabilir. Literatürde teknikler; gözlem gezisi, gösteri, benzetişim, drama, grup çalışması, soru-cevap, inşaat, iş başında öğretim tekniği olarak sınıflandırılmıştır. Ancak bu tekniklerin tümünün felsefe öğretiminde kullanılması mümkün değildir. Felsefe öğretiminde kullanılabilecek teknikleri kimi strateji ve yöntemlerle birlikte düşündüğümüzde en genel hatlarıyla karşımıza şöyle bir sınıflama çıkmaktadır.

Tablo-5: Hedef-Strateji-Yöntem-Teknik ilişkisi

	Hedef	Strateji	Yöntem	Teknik
Bilgi	Alma	Sunuş Yoluyla Öğretim	Düz Anlatım	Ödev-Tez Drama Beyin Fırtınası Seminer Metin Çözümlemesi Terminoloji Tanıtım
Kavrama	Tepkide Bulunma	Buluş Yoluyla Öğretim	Tartışma Örnek Olay	Soru-Cevap Beyin Fırtınası Münazara
Uygulama Analiz-Sentez Değerlendirme	Değer Verme Örgütlenme Kişilik Haline Getirme	Araştırma Yoluyla Öğretim	Problem Çözme Bireysel Çalışma	Beyin Fırtınası Drama Rol Yapma Seminer Ödev-Tez

Kaynak: Binbaşoğlu, 1977:145; Demirel, 2000:80; Özden, 2000:155; Küçükahmet, 1998:54; Büyükkaragöz, Çivi, 1999:61; Tan, Erdoğan, 2001:16; Sönmez, 1999:158-188-221

Bu bölümde yukarıda belirtilen tekniklerin felsefe öğretiminde kullanıma şekilleriyle ilgili değerlendirmeler yapılacaktır.

4.8.1. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, bir konuya çözüm getirmek, belli bir durum karşısında nasıl hareket edileceğine karar vermek ve hayal yoluyla düşünce üretmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu tekniğe diğer bir isimle “Buluş Fırtınası” adı da verilmektedir (Demirel, 2000:91).

Bu teknik felsefe öğretiminde etkili olarak kullanılabilecek teknikler arasındadır. Felsefe etkinliğinin bir düşünme ve sorulara cevap verme etkinliği olduğu düşünülürse, beyin fırtınası sorunlara çözüm aramada etkili bir tekniktir.

Felsefe derslerinde çoğu öğrenci konulara çekince ile yaklaşmakta, yanlış anlaşılmaktan çekinmekte ve fikirlerini açıklamaktan korkmaktadır. Beyin fırtınası tekniğinin önemli özelliklerinden bir tanesi ise ortaya atılan fikirlerin yargılamasının yapılmamasıdır. Bu açıdan bakıldığında düşüncelerinin ve yorumlarının yargılanmayacağını bilmek öğrencinin motivasyonunun arttıracaktır. Beyin fırtınası, öğrencileri felsefe derslerinde heyecanla tartışmaya yönlendirebilecektir. Ne kadar uçuk olursa olsun, orijinal ve yaratıcı fikirlerin söylenmesine zemin hazırlayacaktır (Arslanoğlu, 1999:29).

Felsefe derslerinde beyin fırtınasının etkili kullanılabileceğinin gerekçelerinden bir tanesi de felsefe sorularının çözüm yolunun tek olmamasıdır. Beyin fırtınası çok farklı cevapların istendiği sorular veya farklı çözüm yollarına ihtiyaç duyulan alanlarda kullanılmaktadır.

Felsefe derslerinde önemli olan düşünmeyi geliştirmek ve becermek olduğuna göre ortaya atılacak görüşlerin niteliğinden çok niceliğine bakmak doğru olacaktır. İşte bu nedenle beyin fırtınasında fikirler iyi-kötü, doğru-yanlış yargılamasından bağımsız olarak üretilir (Özden, 2000:166).

Beyin fırtınasının tekniğinin uygulanacağı derslerde öncelikle problem seçilir. Felsefe derslerinde problem seçiminde zorlanılmayacağı açıktır. Zaten felsefe bir problemler dünyasıdır. Sırası geldikçe en önemli ve tartışılabilir problemler beyin fırtınası yoluyla irdelenebilir. Ancak felsefe öğretmeni, beyin fırtınasını kim, ne, neden, nasıl, niçin, ne zaman vb... sorularla ateşlendirmelidir. Ders içerisinde demokratik ve informal bir düzenin oluşturulması gereklidir. Öğrencilere beyin fırtınası tekniği ile ilgili ön açıklamalar yapılmalıdır. Teknik uygulanmadan önce gruplar oluşturulmalı, süre belirlenmelidir. Öğrencilerin akıllarına gelen fikirleri hemen ifade edememelerine karşı not tutmaları hatırlatılmalıdır.

Felsefe derslerinde beyin fırtınası ile çözüm yollarının başında farklı sorulara ilişkin çözüm yollarından yararlanmak gelir. Bu çözüm yolları arasındaki benzerlik öğrencinin zihninin yeni durumlara entegre olmasını sağlayacaktır. Bunun yanında fikirler arasında bağlantı kurma çözüme ulaşmada önemli bir yoldur. Öğrencilerin felsefe problemlerine yaklaşımları esnasındaki görüşleri içerisindeki ilginçlikler hiç beklenmedik bir başka düşünceye yol açacağından fikir üretimi kesintiye uğratılmamalıdır (Tan, Erdoğan, 2001:35).

Felsefe derslerinde genellikle fazla araç ve gerecin kullanılmadığı düşünülürse, beyin fırtınası bu açıdan ekonomik bir yöntemdir. Beyin fırtınası felsefe dersinde, dersin ileriki safhaları için öğrenciye bir form kazandıracaktır. Farklı görüşlere tahammül edebilme felsefenin sübjektif bir etkinlik olduğunu anlamının en doğru yoludur. Beyin fırtınası felsefe dersinde öğrencilerin kimi nedenlerle ifade güçlüğü çekmesini ortadan kaldıracaktır. Genel olarak üç tip öğrencinin olduğu varsayılırsa, bunlardan ilkinde

öğrencilerin kimileri saygınlık korkusundan ötürü başkası başlamadan sorgulamaya veya fikirlerini ifade etmeye başlamazlar. İkinci tip öğrenciler ise aynı fikirde olamamaktan veya muhaliflikten çekinirler. Son tipte ise öğrenciler açık kişiliğe sahiptirler ve tüm durumlarda fikirlerini serbestçe ifade ederler (Limpman, 1980:88). Hayatın her alanında üçüncü tipteki gibi bir birey olabilmek için felsefe dersi ile başlangıç yapılmalıdır. Bunun en uygun yollarından birisi de beyin fırtınası tekniğidir.

4.8.2. Terminolojiyi Tanıtma Tekniği

Tüm bilimsel çalışmalarda herhangi bir konuya başlamadan önce bir takım tanımlamalarla başlanır. Bunun yararı o konu ile ilgilenen tüm bireylerin anlamlandırmalarının aynı olmasının sağlanmasıdır. Her alanda olduğu gibi felsefede de ortak bir söylemin olması gereklidir. Aksi takdirde bireyler birbirlerinin ne söylediklerini anlayamazlar.

Felsefe dersinin programına bakıldığında her ünitenin (bilgi, varlık, ahlak, siyaset vb..) ilk dersinin bir takım kavramlara ayrıldığı görülmektedir. Öğretmen kendisinin anlatacağı konuların içinde kavramlara öncelik vermeli ortak bir felsefe dilinin oluşmasını sağlamalıdır. Eğer öğrencilerin düşünme etkinliği içine girmesi amaç olarak belirlenmişse, düşüncenin kavramlar ile ifade edildiği unutulmamalıdır. Öğretmenin kavramlar ile ilgili tanımlamaları yapması için kapsamlı bir felsefe sözlüğü kullanması ve önermesi gerekir.

Felsefe öğretiminde terminoloji tanıtma çalışmaları yapılırken bazı noktalara dikkat edilmelidir. Bunların en başında öğrencinin terminolojiyi öğrenirken belirli bir çalışma sistemi geliştirmeleri gelmektedir. Filozofların hepsi aynı kavramı aynı anlamda kullanmamışlar, bunları kendi sistemleri içerisinde anlamlandırmışlardır. Ders içinde bir kavramın anlaşılabilmesi için hangi filozof tarafından kullanıldığına bakmak gereklidir. Aynı zamanda bir

kavramın zaman içinde anlamının değişebileceği de unutulmamalıdır (Çüçen, 2001:34).

Felsefe kavramlarının doğru bir şekilde anlaşılması için öğrenci felsefe sözlüğünü kullanmayı bilmelidir. Bu amaçla öğretmenin yapması gereken her yeni konu başlangıcında öğrencilere terminoloji tanıtımı yapması öğrencinin daha sonradan bunu geliştirmesi gereklidir. Aynı zamanda eğer aynı kavrama farklı farklı anlamlar yüklenmişse bunları da öğrencilere aktarılması gerekir.

Felsefe etkinliği içerisinde fikirlerin anlaşılması, yorumlanması, kabulü veya reddi anlamlandırmaya bağlıdır. Anlamlar ise kavramların taşıdıkları yüklerdir. Filozofların ifadelerinin veya anlatmak istediklerini anlamak için dil terminolojisini hem iyi bilmek hem de doğru ve zamanında kullanmak gereklidir. Tartışmalarda, münazaralarda, metin çözümlemede ve soru-cevap tekniklerinde başarı sağlamanın ön koşulu terminoloji ile ilgili sorunların ortadan kaldırılmasına bağlıdır.

4.8.3. Rol Yapma

Rol yapma, öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmelerin sağlayan bir öğretme tekniğidir. Rol yapma aynı zamanda sosyo-drama olarak da adlandırılmaktadır (Demirel, 2000:96).

Felsefe öğretiminde rol yapma tekniğinden faydalanmak için öncelikle bir sorunun seçilmesi gerekir. Daha sonra bu konu ile ilgili tartışma ve fikir üretimine girmiş kişiler tespit edilir. Bunların eserleri veya konuşmaları toplanır. Eğer bunlar kaynaklarda hazır olarak verilmişse bunlardan yararlanılır. Örneğin Platonun diyalogları veya çeşitli yazarlarca ele alınmış felsefe söyleşileri, öyküleri en uygun materyallerdir. Rol yapma tekniğinde

öğrencinin sorun veya konu ile ilgili görüşlerini büründüğü kişilik ile ortaya koyması beklenir. Ancak buradaki önemli nokta öğrencinin gönüllü olmasıdır.

Rol yapma tekniğinin felsefe derslerinde kullanılabilmesi için diyaloglarda veya metinlerde geçen cümlelerin aynılarının alınmaması gerekir. Öğrenci o anda olay ile ilgili olarak kendi cümlelerini kullanmalıdır. Bu da bireysel düşüncenin gelişmesine yardımcı olacak, öğrencinin konu veya sorun ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkaracaktır.

Rol yapma tekniğinin kullanılabilmesi için bir takım ilkelere dikkat etmek gerekmektedir. Öncelikle felsefe dersinde ancak düşünürlerin-filozofların rolleri yapılabilir. Bu durumda rol yapacak öğrenci rolünü yapacağı filozof-düşünür ile ilgili temel bilgileri önceden tamamlamış olması gerekir. Düşünürlerin yaşadığı dönem dikkate alınarak varsa diğer kişiler ve ortam buna göre hazırlanmalıdır. Öğrencilerin felsefe diyalogları ile ilgili provalar yapması sağlanabilir. Felsefe derslerinde rol yapma tekniğinin uygulanması sadece rol yapan öğrenciler açısından değil seyreden öğrenciler tarafından da ele alınan konuların öğrenilmesini sağlar. Dersi eğlenceli bir havaya soktuğundan motivasyonu artırır. Rol yapma bittiğinde öğrencilerin rollerini uygulamaları esnasındaki güçlü ve zayıf yönleri belirlenmelidir. Aynı zamanda öğretmen oyunun tabii bir şekilde yürümesi için gerekli önlemleri almalıdır (Özden, 2000:175).

Felsefe derslerinde rol yapma tekniğinin kullanılmasının bir çok faydası vardır. Bunların en önemlileri öğrencilerin felsefe problemleri konusundaki görüşlerinin ortaya çıkmasının sağlanmasıdır. Eğlenceli bir teknik olduğundan öğrencilerin çekinceleri ortadan kalkar. Canlandırılan düşünür ve filozofun görüş ve düşüncelerinden günlük hayatta istifade edilmesi ve öğrencinin dünya görüşünün kendisi tarafından yeniden şekillenmesi sağlanır.

Tüm tekniklerde olduğu gibi rol yapma tekniğinin de felsefe öğretiminde kullanılmasının bir takım sınırlılıkları vardır. Bunların en başında felsefe öğretmenin böyle bir tekniği daha önce uygulayıp uygulamadığı gelmektedir. Felsefe öğretmeni bu tekniği çokça kullanmadıysa zorluk çekebilir. Çünkü materyal geliştirmek ve hangi konuda hangi karakterin canlandırılacağını seçmek kolay değildir. Özellikle felsefe öğretimi için tüm karakterlerde canlandırma yapmanın imkanı yoktur. Hazırlık aşamasının uygun olması ve karakterin felsefi düşüncü ve fikirlerinin önceden öğrenilmesi zaman alır. İzleyici öğrenciler rol yapanlar ile dalga geçebilir, onları alaya alabilirler. Bu da rol yapma tekniğinin kullanılmasını güçleştirecektir.

4.8.4. Ödev-Tez Tekniği

Ödev ve tez tekniği felsefe öğretiminde ders içinde kullanılabilecek tekniklerin dışında öğrencinin bireysel araştırma çalışmalarıyla ilerleyen bir tekniktir. Ancak sonuçlarının ders içinde tartışılacağı düşünülürse bireysel olmaktan çıkıp bütün sınıfa bir şeyler kazandırır.

Ödev tez tekniğinin felsefe öğretimin içerisinde seminer tekniğinden, öğrencinin araştırma safhasına ayıracağı vakit ve çalışma sistemi yönüyle fark vardır. Öncelikle kendisine bir problem alanı tespit eden öğrenci bu alandaki problemlerin çözüm yolları için fikir üretmek durumundadır. Bunun gerçekleşmesi için tüm temel felsefi kaynaklardan metinlere kadar inilmesi gereklidir. Lüzumlu olduğu takdirde görüşme yapılması ve bunun ödev veya teze aktarılması ödev veya tezin içeriğini olumlu yönde etkiler (Çüçen, 2001:35).

Öncelikle çözmek için seçtiği belli bir problem ile ilgili bilgi donanımına sahip olması gereken öğrencinin bol bol okuması gerekmektedir.

Felsefe derslerinde ödev tekniğinden MEB Ortaöğretim kurumları Ödev Yönetmeliğine uygun olarak istifade edilmelidir. Öğrencinin ödevindeki

felsefi bilgilerden düzene kadar ödevin nasıl değerlendirileceği öğrenciye önceden bildirilmelidir. Bunun farkında olan öğrenci ödevini daha titiz bir şekilde gerçekleştirecektir.

4.8.5. Seminer Tekniği

Felsefe derslerinde kullanılabilecek tekniklerden bir tanesi de seminer tekniğidir. Dersi sürekli öğretmenin sunması veya bir grup çalışmasının sürekli tekrarlanması dersi sıkıcı hale getirebilir. Bu nedenle felsefe öğretimi hem çekici hale getirmek hem de araştırma yaptırmak amacıyla öğrencilere seminer görevi verilebilir.

Seminer tekniği bir konu veya problemin üzerine araştırma yapmak, yapılan araştırmayı metne dökmek ve sözlü olarak sunmayı kapsar. Böyle bir tekniğin kullanılması, seminere hazırlık sırasında diğer tekniklerin de kullanılmasını gerektirir. Bir seminere hazırlanmak için birinci elden kaynaklara inme gerekliliği nedeniyle metin çözümlemesi yapılması gerekecektir. Aynı zamanda hazırlanan seminerin araştırma safhasında karşı karşıya gelinen felsefe kavramlarının anlamının öğrenilmesi için de felsefe sözlüğünün kullanılması yani terminoloji çalışmasına ihtiyaç duyulacaktır (Çüçen, 2001:35).

Öğrenci felsefe semineri hazırlarken araştırdığı felsefe konusu veya problemi ile ilgili görüş sunmuş filozofların fikirlerini de etraflıca öğrenme fırsatı bulacaktır. İncelediği konuyu tüm yönleriyle ele alacağından o konu ile ilgili tüm noktaları öğrenecektir. Ancak felsefe öğretiminde seminer tekniği kullanılırken öğrenciden semineri kapsamanı kendi fikirlerini de alması beklenmelidir. Bu durum öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesine olanak sağlayacak, öğrencinin konuya nasıl bir yaklaşım sergilediği konusunda bilgi verecektir.

Semirene hazırlanacak öğrenciye konusu en az üç dört hafta önceden verilmelidir. Bu süre zarfında düzenli görüşmeler gerçekleştirilmelidir. Öğretmen tarafından seminer hazırlığında kullanılabilecek kaynaklar öğrenciye verilmelidir.

Hazırlanan seminer mutlaka metne dökülerek birkaç nüsha çoğaltılmalı ve sınıf içinde dağıtılmalıdır. Seminer sunumu esnasında bu nüshalar dinleyici öğrencilerin takibini kolaylaştırır. Seminer sonunda ise karşılıklı soru cevap tekniğiyle konu tartışılmalıdır. Öğrencinin böyle bir sunu yapacak olması güdülenmesini arttıracak ve seminerini ciddiye alacaktır.

4.8.6. Metin Çözümleme Tekniği

Felsefe öğretiminin en önemli kaynaklarından birisi de filozofların eliyle kaleme alınmış olan metinlerdir. Ülkemizde bu metinler ile ilgili olarak yeterli sayıda çeviri kaynak bulmam mümkündür. Hatta liselerimizde Felsefi Metinler adı altında bir ders bile bulunmaktadır. Ancak daha öncede vurguladığımız gibi bu metinlerin ortak genel kültür dersi olan Felsefe dersine dahil edilmesi gerekmektedir.

Metin çözümleme tekniğinin kullanılması metnin anlaşılmasının ötesinde yorumlanmasını sağlayacaktır. Bir felsefe metni okumak ve bunun üzerinde çözümlemeler yapmak bireysel bir etkinliktir. Metin üzerindeki bu çözümleme faaliyeti de yorumlama işidir. Hatta bu bireysel yorumlama aynı kimsenin farklı anlardaki yaptığı çözümlemelere göre bile değişebilir. Bu sebeple her felsefi metin okuma işi bir yorumdur.

Felsefe konularının öğretilmesinde metin çözümleme tekniği en önemli teknikler arasındadır. Birey felsefe konularının ve sorunlarının özünü, ortaya çıkış sebebini ve şeklini birinci ağızdan yani düşünürün kendi ağzından öğrenir. Öğrencinin doğrudan doğruya filozof ile veya düşünce ile karşı kaşıya gelmesi, onun düşünüşüne ayrı bir biçim kazandırır.

Felsefe öğretiminde ne kadar çok metin çözümlemesi yapılırsa bireyin felsefe konularındaki ilgilisi ve doyumuna o kadar artar. Bu durum öğrencinin konuyu tam kavramasından ötürü kendisine güven kazanmasını sağlar. Aynı zamanda metin sayesinde öğrenci her yeni okumayla filozofun felsefe dünyası içindeki yerini tespit eder. Her yeni karşılaşma, metin çözümleme işlemi felsefeye bütünsel bir yaklaşım geliştirir (Çüçen, 2001:32).

Ancak felsefe derslerinde metin çözümleme tekniğinin kullanılmasının yararı olduğu kadar doğru bir şekilde gerçekleştirilemediği takdirde olumsuzlukları da ortaya çıkabilir. Öğretmen öncelikle konuya en uygun olan felsefi metni tespit etmelidir. Tespit edilen felsefi metnin dili önceden incelenmeli öğrencilerin seviyesine uygunluğuna karar verilmelidir. Dilin ağır olması ve terminoloji yükü altında boğulmuş olması metnin çözümleme amacının dışına çıkmasına neden olur ki bu da öğrencinin anlamamasına neden olacaktır. Bunların yanında derse gelmeden önce öğrencilerin metin üzerinde hazırlık yapmaları gerekmektedir. Eğer öğrenciler metin üzerinde hazırlık yapmazlarsa teknik çözümlemeden terminoloji tanıtmaya veya düz anlatıma dönüşebilir.

4.8.7. Soru-Cevap Tekniği

Soru cevap öğretmenin konuya ilişkin can alıcı soruların öğrenciye sorulması ve öğrencinin sözel olarak cevaplamalarına dayanan bir tekniktir. Tekniğin en önemli yanı öğretmenin neyi ne zaman soracağını bilmesi gerekliliğidir (Küçükahmet, 1996:67).

Felsefe öğretiminde soru cevap tekniğinin kullanılması öğrencilerin hem düşünme hem de düşündüklerini doğru bir biçimde ifade etmelerini sağlar. Felsefenin bir disiplin olarak zaten sorulardan oluşması soru cevap tekniğinin felsefenin ana tekniklerinden birisi haline getirmiştir.

Felsefe derslerinde filozoflar tarafından sorulmuş sorular kullanılacaksa bunların basite indirgenmesi, günlük dilde ifade edilmesi gerekmektedir. Öğrencinin daha önceden bu sorulara verilen cevapları okuyarak gelmesi onun fikir geliştirmesine mutlaka yardımcı olacaktır. Ancak felsefe derslerinde soru cevap tekniği kullanılırken asıl önemli olanın belirli sorulara verilmiş olan cevapları hatırlamak değil, aynı sorulara düşünerek kendi cevabını vermek olduğu unutulmamalıdır (Binbaşıoğlu, 77:162).

Felsefe öğretiminde soru cevap tekniğinin kullanılmasıyla şu hedeflere ulaşılması gerekir. Öncelikle sorular öğrencinin analitik düşüncesini uyandırmalıdır. Eğer öğrenci filozoflar tarafından sorulan soruları anlamlandıramıyorsa daha önce de söylediğimiz gibi bunlar gündelik dile çevrilmelidir. Soruların felsefe konularının güçlüklerine işaret etmesi gerektiği unutulmamalıdır. Öğrencilerden gelecek olan cevapların da bu güçlükleri ortadan kaldırıci nitelikte olması beklenmelidir. Felsefenin soruları aynı zamanda öğrencileri yeni değerlere alıştırmalıdır. Öğrencinin zihninde yaşamın anlamını belirlemeli, kendileri için bir düşünce sisteminin temellerini oluşturmalıdır.

Soru cevap tekniği felsefe konularının bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını sağlamalı, bir takım görüş ve sistemlerin yargılanmasına zemin hazırlamalıdır. Sorulacak sorular felsefe sistemlerini karşılaştırabilmeyi kapsamalıdır. Öğrencinin felsefe sistemlerini bireysel yönden değerlendirmesine imkan tanınmalıdır. Felsefenin soru sormayla başladığı sık sık hatırlatılmalı, sadece öğretmenin değil öğrencilerin de sorular sormaları sağlanmalıdır. Soruların sorulması düşünmenin varlığına işaret edecektir. Dinamik bir felsefe öğretiminin dikkatlice hazırlanmış sorularla sağlanabileceği unutulmamalıdır (Çüçen, 2001:33).

4.8.8. Drama

Drama tekniği doğaçlama, rol oynama, ve tiyatro tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin bir yaşantıyı, olayı, fikri, sorunu veya soyut bir kavramı oyunsu bir süreçle canlandırma etkinliğidir. Dramada önemli olan tıpkı bir tiyatro eserinin sahneye konulmasındaki gibi öğrencilerin kendilerini aynı atmosferin içinde hissetmeleridir (zden, 2000:176).

Felsefe ğretiminde drama tekniğinin kullanılmasının en önemli yararı etkili bir dinleme yeteneğinin geliştirilmesinin sağlanmasıdır. Unutulmamalıdır ki felsefe ğretiminde düşüncenin gelişimi kadar dinleme yeteneğinin de geliştirilmesi çok önemlidir. Drama tekniği dinleme yeteneğinin yanında konuşma ve dili iyi kullanma yeteneğini de geliştirir. Dramanın uygulanmasında dile hakimiyet ve düzgün bir ifade becerisi kazanılır. Aynı zamanda drama tekniğinde uygun materyalin seçilmesi felsefi bilgilerin etkin kullanılmasını gerektirir. Drama tekniği felsefe ğretiminde sadece bilişsel hedeflerin değil, duyuşsal hedeflerin de gerçekleşmesini sağlar.

Felsefe derslerinde kullanılacak oyunların seçiminde öncelikle öğrencilerin fikirleri alınmalı ve karakter seçimi beraberce yapılmalıdır. Bu tekniğin anlaşılması diğerlerine göre daha g olan konularda kullanılması daha doğru olacaktır. Bu amaçla felsefe derslerinde kullanılabilecek oyunların geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin felsefe konuların bir oyun şeklinde öğrenmeleri onların ilgilerini arttıracaktır. Öğretmen ilgiyi daha fazla toplamak, hem dinleyicileri hem de oyuncuları motive etmek için oyunu takdim etmeli ve karakterleri sınıfa tanıtmalıdır. Ancak böyle bir oyunun drama tekniği ile sınıf içinde kullanılabilmesi için eğitim programı hazırlanırken planlama yapılması gerekmektedir. Eğitim programının öğretmene rehberlik ettiği düşünülürse,

nerede ve ne zaman materyal ile drama tekniğinin kullanılabileceğinin bilinmesi öğretmene büyük kolaylık sağlayacaktır.

Felsefe dersini yaratıcı drama tekniğiyle gören öğrenci kendisi için daha anlamlı olan konuları değerlerine göre daha fazla öğrenir. Öğrenciler arasında oyuncuların karakterleri hakkında tartışmalar yapılması aslında felsefe konularının tartışması olacağından, konular tüm öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri neticesinde derinlemesine öğrenilmiş olacaktır.

Farklı felsefe konularına ilişkin farklı drama tekniklerinin kullanılması konuların veya içeriklerin ilişkilendirilmesini sağlar. Örneğin ahlak felsefesi ve siyaset felsefesinde kullanılacak dramada yer alan bir filozofun sistemi hakkında daha derli toplu bir bilgi sahibi olma imkanı vardır. Yaratıcı drama yoluyla konunun amacının bir dizgi çerçevesinde takibi öğrencinin felsefe konusunun ana sorununun keşfetmesini sağlayacaktır. Felsefe sorunları göz önünde bir oyun olarak geçerken , öğrenci bunları objektif olarak değerlendirme imkanı kazanır. Oyuncular açısından ise yaşayarak öğrenme gerçekleştiği için kavrama en üst düzeydedir (Demirel, 2000:107).

Felsefenin yaratıcı drama ile öğretilmesi esnasında roller tam olarak canlandırılmaz veya yanlışlık yapılırsa konular yanlış anlaşılabilir. Bu durum negatif transfer ile daha sonraki konuları da olumsuz yönde etkileyecektir. Felsefe derslerindeki konuların tamamı için oyunlar bulmak güç olabilir. Bu nedenle materyaller daha önce de belirttiğimiz gibi program geliştirme çalışmaları sırasında hazırlanmalıdır. Böyle bir teknikte oyuncuların dışındaki öğrenciler pasif bir şekilde oyunu seyrederken, onların konuya ilişkin görüşleri ile ilgili bilgi sahibi olmak güçtür. Bu nedenle tüm öğrencilerin değerlendirilmesi zorlaşır (Özden, 2000:177).

BÖLÜM V

FELESFE ÖĞRETİMİ VE PLANLAMA

5.1. Felsefe Öğretiminde Öğretim Etkinliklerinin Planlanması

Öğrenme ve öğretmen durumlarında ele almış olduğumuz ayrıntılar bilginin elde edilmesinin bir amaçtan öte bir yöntem sorunu olduğunu göstermektedir. Bu amaçla tüm yaşantı durumları öğretene göre değil öğrenene göre belirlenmektedir (Enginer, 2000:2).

Bu amaçla öğretimde planlama yukarıdaki durumları en verimli şekilde gerçekleştirmeye yarayacaktır. Neyi, niçin, ne zaman ve nasıl öğretelim sorularına önceden verilen cevaplar planlama anlamına gelmektedir. Bir planın iskeleti ise hedefler ve bunlara bağlı davranışlardır. Planlama aynı zamanda bir geri dönüşüm mekanizması olup program geliştirmeye de düzeltme boyutunda fayda sağlar (Tan, Erdoğan, 2001:48).

Planlama 22 Haziran 1981 tarih ve 2089 sayılı T.D. ile yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Aynı zamanda Lise ve Ortaokullar Yönetmeliğinin 57. maddesine göre öğretmenler yıllık plan hazırlamalı ve derslere hazır girmelidirler.

Planlama aşamasında öncelikle dersin ne olduğunun anlaşılması gereklidir. Ders bütün olmalıdır, yeni bir şeyler öğretmeli, uygulanabilirliği olmalıdır. Öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap vermeli, ölçülebilir bir davranış geliştirmelidir. Plan ise bu özellikleri gerçekleştirmek için yapılmaktadır (Küçükahmet, 1998:43).

Araştırmalar bir konu üzerinde harcanan süre ile elde edilen başarı arasındaki korelasyonun istatistiksel olarak manidar olmadığını göstermektedir. Planlamanın en önemli faydası sürenin kullanılmasıdır.

Doğru bir planlamada bir takım özelliklerin bulunması gerekmektedir. Bunların başında planın önemli nedenlerle son anda yapılacak değişikliklere imkan verecek derecede esnek olması gelir. (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:159)

Planlama dersin amaçlarına uygun olmalı, ihtiyaca cevap vermeli, süresi belirlenmeli, başkaları tarafından da uygulanabilir olmalıdır.

Planlama ders notu yazmak anlamına gelmez. Daha önce de belirttiğimiz gibi etkinlik ve materyalin önceden saptanmasıdır. (Demirel, 2000:18) Planlamada en çok karşılaşılan sorunlardan bir tanesi ise derste anlatılacak ve yapılacak her şeyin plan kapsamına alınmasıdır. Oysaki planlama bir taslaktır (Özden, 2000:196).

Felsefe derslerinde daha önceki bölümlerde bahsettiğimiz gibi bilişsel ve duyuşsal alanlarda hedeflerin bulunması planlamayı da bu çerçevede oluşturmayı gerektirmektedir. Bu nedenle planlamanın hedefleri bilişsel ve duyuşsal davranışlara uygun olarak hazırlanmalıdır. Bilişsel boyutta; Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik hedefler seçilmeli bu amaçla öğrenciden beklenen davranışlar önceden düşünülmelidir. Duyuşsal boyutta ise; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme, kişilik haline getirmeye yönelik hedefler seçilmelidir.

5.1.1. Plan Çeşitleri

Felsefe öğretmenleri eğitim ve öğretim çalışmalarında yukarıda adı geçen 2089 sayılı Tebliğler Dergisine göre aşağıdaki planları hazırlarlar.

- (1) Yıllık Plan
- (2) Ünite Planı
- (3) Günlük Plan
 - a) Ders Planı
 - b) Gezi-Gözlem Planı
 - c) Deney Planı

5.1.1.1. Yıllık Plan

Öğretmenin bir öğretim yılı boyunca ders vermekle yükümlü olduğu sınıflarda program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda, yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceğini gösteren ve öğretmen tarafından hazırlanarak öğretim yılı başında okul idaresine verilen çalışma planına yıllık plan adı verilir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:159).

Felsefe öğretmeni yıllık çalışma planı hazırlarken şu noktalara dikkat etmelidir;

(1) Öğretmen öncelikle çalışma takvimini beklemeli, çalışma takvimine göre günleri, haftaları ve ayları ayarlamalıdır. Bunu yaparken, bayram tatillerini, mahalli kurtuluş günlerinin hafta içi ders saatlerine rastlayıp rastlamadığını tespit etmelidir.

(2) Ders vereceği okuldaki haftalık ders programını mutlaka beklemeli, hangi günlerde hangi sınıflara derslerinin bulunduğunu öğrenmelidir (Küçükahmet, 2000:49).

(3) Ders kitaplarını ve müfredat programını inceleyerek, bir yıl içinde okutulacak konuların ağırlıklarını düzenlemelidir.

(4) İşlenecek konuların ve ünitelerin hedefleri III. Bölümde belirttiğimiz hedefler arasından belirlenmelidir. Öğretmen bu hedefleri belirlerken kendi sınıfının düzeyine, öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve çevre şartlarına göre tespit etmelidir.

(5) Konunun işleniş, yöntem ve tekniklerinin ne olması gerektiğini bir önceki bölümde belirttiğimiz yöntem ve teknikler arasından seçmelidir.

(6) Derslerin işleniş esnasında yardımcı olacak kaynak, araç ve gereçler konuların özelliklerine göre belirlenmelidir. Hangi konuyu işlerken hangi yardımcı kitaptan faydalanılacağı ve öğrencilere neyin tavsiye edileceği, felsefe konularının işlenmesi esnasında hangi felsefi metinlerin kullanılacağı önceden belirlenmelidir. Mümkünse derslere kaynaklık etmesi açısından tüm derslerde felsefe sözlüğü bulundurulacak şekilde planlamaya gidilmelidir.

(7) Yıl içerisinde felsefe derslerinde deney ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı düşünülürse ancak belli bölgelere ve kütüphanelere gezi yapılabileceği düşünülerek bu tür aktiviteler yıllık plan dahiline alınmalıdır.

(8) Felsefe dersi programında bulunan çeşitli konular yeri geldikçe diğer zümre öğretmenleri ile işbirliğine gidilerek anlatılmalı, bunlar planlamaya dahil edilmelidir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:161). Örneğin ahlak felsefesi ve din felsefesi konularında din kültürü ve ahlak bilgisi zümre öğretmenleri ile, sanat felsefesi konularında sanat tarihi zümre öğretmenleri ile vb... işbirliği yapılmalıdır.

(9) Öğretim yılı içerisinde yapılacak olan yazılı yoklamaların zamanı yine planlama kapsamında ele alınmalıdır. Felsefe derslerinin değerlendirilmesi bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

5.1.1.2. Ünite Planı

Ünite Planı, öğrencilere belli bir süre içinde ve eğitim amaçları çerçevesinde bir takım bilgi, beceri ve anlayışları kazandırmak maksadıyla belli bir konu çerçevesinde düzenlenmiş türlü etkinlikleri, öğrenme yaşantılarını ve değerlendirme çalışmalarını kapsayan ayrıntılı bir ders planıdır (Demirel, 1999:133). Ancak, Felsefe derslerinde yaygın bir şekilde ünite planı hazırlanmamaktadır. Ünite planı yerine günlük ders planının daha

faal bir şekilde kullanıldığı bir gerçektir. Bu nedenle biz çalışmamızda felsefe dersi açısından ayrıntılı bir ünite planı ele almayacağız.

5.1.1.3. Günlük Plan

Bir öğretmenin bir gün içerisinde yapacağı çalışmalarını gösteren plana “günlük plan” adı verilir. Günlük plan ise kendi içerisinde üç bölümde incelenmektedir.

- (1) Ders planı
- (2) Gezi-Gözlem planı
- (3) Deney planı

Yukarıdaki üç tür plandan felsefe dersi için genellikle ders planı kullanılmaktadır. Bu amaçla bu bölümde felsefe dersi günlük planından anlaşılması gereken felsefe ders planıdır.

Felsefe derslerinde günlük plan hazırlanırken düşünce eğitimi verildiği unutulmamalıdır. Felsefenin bütüncül bir yapı içerisinde ele alınması gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Planlama aşamasında düşünce içeriklerinin hayattan kopuk bir şekilde öğretilmesinin önüne geçilebileceğinden böyle bir durum felsefe dersi için günlük hayata uygulanabilirlik sağlayacaktır.

Ders anında ortaya konulan felsefe kavramları, soruları ve sistemleri mutlaka bir sonuç bölümüyle bitirilmeli bu durum planda ayrıca göz önünde bulundurulmalıdır. Kısacası her ders planı mutlaka bir sonuç elde edecek şekilde hazırlanmalıdır.

Felsefe derslerinin günlük planları bir önceki dersi yeni konular ile ilişkilendirmeyi becerebilmelidir. Bunun yanında bir sonraki derse de hazırlık oluşturmalıdır.

Ders planı içerisinde anlatılan konu ile kazandırılmak istenen hedeflere ehemmiyet verilmelidir. Bu amaçla bir takım davranışlar geliştirilmeli ve bunlar ders esnasında öğrenciden beklenmelidir. Aynı zamanda tüm felsefe konularının aynı yöntem ve teknik ile işlenemeyeceği düşünülürse, ders planında yöntem ve teknik belirtilmelidir.

Felsefe ders planı hazırlarken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir nokta da ders planının hiçbir zaman tam olarak izlenemeyeceğinin bilinmesidir. Plana tam anlamıyla bağlı kalmak hem felsefenin doğasına aykırı olacaktır. Bu nedenle plan esnek hazırlanmalıdır (Binbaşıoğlu, 1977:235).

Planlamanın en önemli boyutu tüm öğrenme ve öğretme sürecini belirlemesidir. Bu nedenle planlama aşamasında yapılacak bir yanlış tüm felsefe öğretiminin amacına ulaşmasını engelleyecektir. Yapılabilecek yanlışların en başında öğrenme sorununun tespit edilmesi gelmektedir. Hangi konunun ve neyin öğretileceği konusunda titiz davranılmalı, planlama aşamasında ağırlıklı olarak verilmesi gereken noktalar belirlenmelidir. Bunun neyin öğretileceği tespit edilse bile yanlış yöntem ve teknik ile öğretmeye çalışmak bir başka hata olacaktır (Demirel, 2000:18).

Literatürde ders planı formatına ilişkin farklılıklar mevcuttur. Günlük planlarda sadece ders esnasındaki temel adımların bulunmasının gerekli olduğu düşüncesinin yanında nitekim Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatları bu durumu teyit etmektedir, ders esnasında örnekler dahil konu içeriklerine kadar her şeyin bulunması gerektiği görüşüne göre hazırlanmış günlük plan örnekleri de bulunmaktadır. Tüm bunların yanında planının biçiminin dersin konusuna göre değişebileceği de unutulmamalıdır.

Ancak biz çalışmamızda geçerli plan olarak 2089 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan günlük plan formatının kullanılmasının gerekliliğinin mevzuat ve yasal durum açısından faydalı olacağı kanaatindeyiz.

5.2. Felsefe Ders Kitaplarının Seçimi

Öğretme ve öğrenme sürecinde felsefe ders kitabının çok önemli bir yerinin olduğu açıktır. Felsefe dersi kitapları öğrencinin kendi başına kaldığı anlarda ona rehberlik edecek derecede ipuçları vermeli ve bir o kadar da anlaşılır olmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı her eğitim ve öğretim yılı sonunda bir sonraki eğitim ve öğretim yılı için okutulabilecek felsefe kitaplarını Tebliğler Dergisinde yayımlamaktadır. Yayımlanan tüm kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayından geçmekte felsefe müfredat programına uygunluğu kontrol edildikten sonra öğretime sunulmaktadır.

Tüm felsefe kitaplarının aynı programa göre hazırlanmış olmasına ve aynı kurum tarafından onanmış olmasına rağmen aralarında özellikle biçimsel ve üslup yönünden büyük farklar bulunmaktadır.

Kaliteli bir ders kitabında kimi özelliklerin bulunması gerekmektedir. Bu özellikleri biçim ve muhteva olarak ikiye ayırmamız mümkün.

Ders kitaplarına biçim yönünden bakılacak olursa; ders kitabının çok fazla parlak olmayan kağıttan yapılması gerekmektedir. Felsefe kitaplarındaki sayfa düzeni, harflerin büyüklüğü ve küçüklüğü, satır aralıkları ve harf aralıkları lise son sınıf seviyesine uygun olmalıdır. Felsefe ders kitaplarında konu ile ilgili bolca resim bulunmalı, düşünürlerin yaşadığı ülkelerden ve şehirlerden görüntülere yer verilmelidir. Çeşitli haritalarla sayfa düzeni

çeşitlendirilmelidir. Felsefe düşünürlerinin ve sistemlerinin önemli tarihi olayları da içine alan bir kronolojik çizelge ili birlikte verilmesi öğrencilerin konuyu anlarken günün şartlarını değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

Ders kitaplarına muhteva yönünden bakacak olursak, felsefe ders kitabının temel özelliğinin Türk Milli Eğitim Sisteminin genel amaçlarına hizmet etmesi gerekliliğidir. Türkiye Cumhuriyetinin temel unsurlarına bağlı, demokratik bir tutum sergileyen, öğretim programına uygunluk sağlayan bir kitap olması gerekir.

Cümle yapıları ve anlatım açısından sade bir dil kullanılmalı, dilbilim kurallarına dikkat edilmelidir. Muhteva açısından bir başka önemli durum ise bilimsel yanlışların bulunmamasıdır (Büyükkaragöz, Çivi, 1999;279).

Felsefe ders kitapları hazırlanırken mutlaka iki şekilde hazırlanmalıdır. Bunlardan ilki öğrenciye yönelik olmalı diğeri ise öğretmene yönelik olmalıdır. Öğrenci kitabı sadece konulardan oluşmalıdır. Öğretmen kitabında ise sayfanın bir bölümünde öğrenci kitabının küçültülmüş şekli diğer kısımlarında ise felsefe müfredat programının adeta bir açılımı olmalıdır. Bu açılımda o sayfadaki dersin konusu ile ilgili öğrenme ve öğretme yaşantı, stil, strateji, model, teknik ve yöntemler ile planlama ve değerlendirme boyutlarında öğretmene rehberlik edecek bilgilere yer verilmelidir.

Öğrenciler tek ders kitabı kullansalar bile öğretmenler mutlaka farklı ders kitaplarını da kullanmalı, farklı kaynaklardan istifade etmeli ve bu kaynak kitapları öğrencilere tavsiye etmelidirler.

5.3. Felsefe Öğretiminde Öğretim Araç ve Gereçleri

Günümüzde öğrencilerin ihtiyaçları ve derse ilgileri arasında doğru orantının olduğu konusunda şüphe götürmeyecek bir kanaat hakimdir. Dersin ilgi çekici bir hale gelmesi ise ancak ve ancak dersin kimi öğretim materyalleri ile çeşitlendirilmesine bağlıdır. Ancak bu materyaller dersin içeriğine göre ve zamanında kullanılmalıdır.

ABD Texas Üniversitesi'nde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğundan şu durum ortaya çıkmaktadır.

İnsanlar; okuduklarının % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem duyduklarının % 50'sini, görüp, işittikleri ve söylediklerinin % 80'ini, görüp, işitip, dokunup söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadırlar (Demirel, 2000:48).

Bu araştırma görsel ve işitsel öğretim materyallerinin ne derece önemli olduğunun en büyük kanıtıdır. Eğitim de uzun yıllar ders kitabı tek başına kullanılmıştır. Günümüzde ise tam ve etkin bir öğretim için sayısız materyal geliştirilmiştir. Bu materyaller sınıf içerisinde ne kadar çok kullanılırsa öğrencilerin motivasyonu da o derece artmaktadır.

Ancak öğretim materyallerinin kullanımındaki gelişmelere rağmen, öğretmenlerin, öğretim materyalini kullanmayı bilmemekten ve öğretim materyalinin kendisinin yerine geçme kaygısından dolayı bunları kullanmakta çekingen kaldıkları gözlenmektedir (Küçükahmet, 2000:130).

Felsefe öğretimi gibi düşünce ağırlıklı ve genel olarak soyut bir zeminde gerçekleşen bir öğretimin materyaller ile zenginleştirilmeye diğer alanlardan daha çok ihtiyacı vardır.

Felsefe derslerinde öğretim materyallerinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle bunların kendine özgü özelliklerinin bilinmesi ve tanımlanması gerekir. Daha sonra da mevcut materyalin derse uygunluğunun seçilmesi gerekmektedir.

Öğretim materyallerin literatürde farklı sınıflamaları yapılmaktadır. Burada, varolan sınıflandırmalardan birisini vermek yerine farklı sınıflamalar içerisinde felsefe öğretimi için uygun olanlar seçilerek yeni bir sınıflamaya gidilmiştir. Buna göre öğretim materyallerini dört bölümde inceleyebiliriz. Bunları görsel materyaller, görsel ve işitsel materyaller, işitsel materyaller ve teknoloji destekli materyaller olarak sıralayabiliriz.

5.3.1. Görsel Materyaller

Felsefe öğretiminde en fazla kullanılabilecek öğretim materyallerinin başında görsel materyaller gelmektedir. Görsel materyaller genellikle yazı tahtaları dediğimiz kara tahta, pazen tahta ve bülten tahtası, resimler, haritalar, grafikler, gerçek eşyalar ve çeşitli projeksiyon makinelerinden oluşmaktadır. (Büyükkaragöz, Çivi, 1996:271)

5.3.1.1. Yazı Tahtaları

Öğretimde kullanılabilecek görsel materyallerin başında çeşitli tahtalar gelmektedir. Bunların hem kullanılması kolaydır, hem de aynı anda birden fazla kişiyle iletişim kurulabilmesini sağlar. Konularına ve amaçlarına göre tahtalar çeşitli tiptedirler.

Kara Tahta :Okullarda kullanılan en temel araçlardan bir tanesi yazı tahtasıdır. Tahtanın uygun bir şekilde ve düzenli kullanımı öğrenmeyi etkilemektedir. Tahtaya herhangi bir şey yazılırken mutlaka başlıklandırma yapılmalıdır ki öğrenci hangi konuyu hangi başlığın altında sınıflandıracağını görmelidir. Ayrıca ders esnasında tüm notların sürekli olarak tahtaya yazılması da ilgiyi azaltıcı bir etken olduğu açıktır (Küçükahmet, 1998:131).

Yazılar en arkadaki öğrenciler tarafından da görülecek şekilde yazılmalıdır. Anlatılan konu ile ilgili düşüncelerin isimleri mutlaka yazılış şekilleri ile birlikte verilmeli öğrencilerin bunların yazılışlarını öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu durum aynı zamanda akım adları için de geçerlidir. Kimi durumlarda zamandan tasarruf etmek için yazıların bir kısmı ders öncesinden bir öğrenciye yazdırılmalıdır (Büyükkaragöz, 1999:271).

Pazen Tahta: Kara tahtanın dışında her sınıfta çerçeve içine geçirilmiş bir pazen tahtanın bulunmasında son derece fayda bulunmaktadır. Güncel felsefe sorunlarına dair yazıların asılabileceği bu tahta sınıfın en uygun yerinde bulunmalıdır. Tahtadaki yazılar çok uzun süre bekletilmemeli sürekli güncellenmelidir. Felsefe makaleleri, yazıları, haberleri bu tahtada yer alabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi kompozisyonları ve denemeleri de bu tahtada yer alabilir (Özden, 2000:188).

Bülten Tahtası: Felsefe öğretiminde verimi arttırmak için sınıf dışında okulun içinde felsefe dersi alan veya almayan tüm öğrencilerin görebileceği bir yere bülten tahtasının asılabilir. Bülten tahtası genelde felsefi etkinlikler için yapılacak duyuruları içerir. Duyuruların yanında ders dışı konuların bu bölümde yer alması uygundur. Kısa felsefe öyküleri, zihin egzersizleri, düşünürlere ait özlü sözler ve karikatürleri bülten tahtasını zenginleştirici içeriklerdir (Demirel, 2000:53).

5.3.1.2. Resimler, Haritalar ve Grafikler

Resimler Genellikle bir konuya giriş yapmak , desteklemek veya özetlemek için kullanılır. Felsefe derslerinde ilgiyi toplamak için filozofların resimlerinden faydalanılabilir. Yaşadıkları çevre ve dönemi anlatan resimler de konunun bütüncül bir yaklaşım içerisinde algılanmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin düşünürlerin yaşadıkları yerler ile ilgili resimler görmeleri onların motivasyonunu arttıracaktır (Özden, 2000:188).

Felsefe derslerinde kullanılacak bir diğer materyal de haritalardır. Önceden hazırlanacak felsefe haritaları yeri geldikçe sınıf içinde kullanılabilir. Bu haritalar da filozofların kendi ülkeleri ve yaşadıkları yerler üzerinde resimleri yerleştirilebilir. Belli akımların cereyan ettiği coğrafyalar belirlenebilir. Bunlar farklı farklı yüzyıllar olarak haritalandırılıp ders içerisinde kullanılabilir.

Felsefe derslerinde tıpkı tarih derslerindeki gibi kronolojik grafikler kullanılabilir. Bu grafikler önceden program dahilinde geliştirilmelidir. Grafiklerde önemli sistemler, akımlar ve sorunların ortaya çıkış tarihleri yer alabilir. Bunun yanında düşünürlerin yaşadığı yıllar tarihi çağlar grafiği gibi hazırlanabilir. İki ya da daha fazla düşünürün görüşleri yalın bir dille karşılaştırılabilir. Bu tür grafikler öğrenmeyi hızlandırıcı ve kalıcı hale sokacaktır.

5.3.1.3. Gerçek Eşyalar ve Modeller

Felsefe derslerinde konu yeri geldikçe gerçek eşyalar ve modeller kullanılmalıdır. Filozofların minik heykelticikleri öğrencilerin ilgilini çekecek bir materyal olabilir. Bunun yanında bilim felsefesi gibi ünitelerin içerisinde çeşitli bilimsel teorilere ait modeller kullanılabilir. Örneğin yer merkezli ve güneş

merkezli sistemlerin anlatıldığı derste bu sistemleri anlatan modeller kullanılabilir.

Modellerden öğretimde etkin olarak yararlanmanın bir yolu da ders içerisinde kullanılan modele öğrencilerin yaklaşmasını sağlamaktır.

5.3.1.4. Projeksiyon Makineleri

Önceden hazırlanmış bir takım bilgi ve belgelerin çeşitli cihazlar yardımı ile duvara, tahtaya vb.. yansıtılması öğrencinin görsel algılamasını önemli ölçüde etkiler. Böylesi aletler ki bunların başında episkop, tepegöz ve slayt makinesi gelmektedir, öğrenmeyi kolaylaştıran zamandan tasarrufu sağlayan aletlerdir.

Episkop (Opak): Kitap, fotoğraf, resim, kart, şema, harita vb.. şeffaf olmayan ve üzerinde basılı görüntüleri ekrana yansıtmaya yarayan arca opak projeksiyon (episkop) adı verilir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999:275).

Bazı durumlarda tahtaya yazılamayacak kadar uzun notlar veya alıntılar bu cihaz ile ekrana yansıtılabilir. Özellikle ders sonlarındaki değerlendirme bölümlerinde, üniversiteye yönelik hazırlık çalışmalarında test sorularının ekrana yansıtılması büyük avantajdır.

Ayrıca tahtaya çizilemeyecek resim ve şemalarda bu makine ile ekrana yansıtılabilir. Ancak öğretmenlerin çok ihtiyaç duydukları bu araç karanlık ortam gerektirdiğinden ve çok pahalı olmasından dolayı yaygınlaşmamıştır.

Tepegöz :Tepegöz eğitimde son yılların en gözde makinesidir. Şeffaf materyalleri yansıtan bu araç her durumda kolayca kullanılabilir. Kullanımının kolay olması ve maliyetinin düşük olması önemli bir etkidir. Aynı zamanda ortamın karartılmaya ihtiyaç duymaması da tepegöz için bir öğretim avantajıdır.

Felsefe tersi için büyük önemi olan bu araç öğretmenin tahtayı kullanarak öğrencilere sırtını dönmesini engellemekte ve iletişimi kuvvetlendirmektedir. Hazırlanan saydam araç ve gereçler defalarca kullanıldığı için ekonomiktir (Küçükahmet, 2000:124).

Slayt Makinesi: Slayt makinesi 35 mm'lik fotoğraf makinesi ile çekilmiş fotoğrafları şeffaf bir levhaya yapıştırılması ile elde edilen slaytları (dia) ekrana yansıtmaya yarayan araçtır.

Felsefe derslerinde slayt makinesinin kullanılabilmesi için da önceden fotoğrafların hazırlanması gerekir. Bu amaçla felsefe derslerinde yeri geldikçe düşünürlerin kendilerinin ve yaşadıkları yerlerin fotoğrafları kullanılabilir.

Slayt makinesini kullanmanın diğer materyaller gibi avantaj ve dezavantajları vardır. Taşınmasının kolay olması bir avantajdır. Ancak slaytların sıralanmasında yapılacak yanlışlıklar ya da ileri geri gidiş ve dönüşler motivasyonu bozucu olacaktır (Küçükahmet, 1995:125).

5.3.2. İşitsel Araçlar

Öğrenme sadece görsel boyutta gerçekleşmeyen bir durumdur. Kimi durumlarda ilginç sesler ve ses dizeleri de öğrencinin zihninde yer tutar. Bu amaçla önceden hazırlanmış materyaller kullanılabilir.

Teyp ve ses banlarının öğretimde kullanılması öğrencilerin dinleme yeteneklerine yardımcı olacaktır. Özellikle felsefe eğitiminde dinleme ve dinlediğini anlama, düşünce yeteneğini geliştirmeye yardımcı olur.

Felsefe derslerinde önceden hazırlanacak çeşitli diyaloglar veya konu anlatımları banda kaydedilerek öğrencilere sunulabilir. Ancak bunlar hazırlanmadan önce ses kaydının kaliteli bir şekilde yapılması gerekir ki sınıf içinde anlaşamamazlık olmasın (Özden, 2000:189).

5.3.3. Görsel ve İşitsel Araçlar

Görsel materyaller ile işitsel materyallerin bir bileşimi olan video / vcd 7 dvd gibi materyaller hem sesin hem de görüntünün bir arada olduğu materyallerdir.

Felsefe derslerinde kullanılabilecek diğer bir materyal de video/vcd/dvd'dir. Araştırılarak önceden tespit edilecek konuya uygun filmler ders içerisinde eğitim amaçlı kullanılabilir. Ancak felsefe öğretmeni filmi önceden izlemelidir. Felsefe derslerinde film sonunda sığağı sığağına mutlaka tartışma yapılmalı bu tartışma bir sonraki derse bırakılmamalıdır. Sonuçtaki tartışmaya hazırlık olması amacıyla öğretmen öğrencilere film esnasında hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiğini belirtmelidir.

Felsefe derslerinde uygun filmlere yer verilmesi soyut düşüncelerin daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır. Ancak tek film içerisinde birden fazla konu işlenmemelidir (Özden, 2000:190).

5.3.4. Teknoloji Destekli Araçlar

Günümüzde bilgisayar ortamı her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli mesafeler kat etmiştir. Bu amaçla hazırlanan internet siteleri ile çeşitli multimedya programları her geçen gün çoğalmaktadır.

İnternet :İnternet günümüzde artık çok yaygın hale gelmiş bir iletişim aracıdır. Tek bir bağlantı ile dünyanın her tarafına anında ulaşılabilir.

Felsefe öğretiminde internetin son derece kullanışlı olacağı bir gerçektir. Çeşitli ortamlarda e-mail, gruplar, forumlar ve soru-cevap yöntemleriyle felsefe tartışmaları gerçekleştirilmektedir. Böyle bir eylemin içerisinde bulunmak karşılıklı yazışmayı gerektirdiğinden kişilerin birbirlerinin sözlerini kesmemesi ve sırayla yazışmaları olumlu bir ortam oluşturmaktadır.

Günümüzde felsefe tarihinden, konu alanlarına ve disiplinlere yönelik hazırlanmış binlerce internet sitesi mevcuttur. Ayrıca Türkiye’de de yavaş yavaş felsefe siteleri oluşturulmaya başlanmıştır. Bunların birçoğunda ders notları ve ÖSS için hazırlık çalışmaları yapılmaktadır.

Nasıl ki Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kitaplar için tavsiye kararı almaktadır, aynı kararı İnternet siteleri için de alarak öğretmenlere rehberlik yapmalıdır.

Ders içerisinde kullanılabilecek materyaller için de yararlı olabilecek olan İnternet taramaları birçok kaynağa ulaşılmasını sağlayacaktır. Ders içerisinde sitelerin tanıtılması ve içeriklerinin öğrencilere aktarılması öğrencilerin derse olan ilgisini bilgisayar vasıtası ile arttıracaktır. Bu durum felsefe öğretimine olumlu bir ortam hazırlayacaktır.

Multimedya Programları :Bilgisayar ortamları günümüzde multimedya ortamları ile aynı anlamı taşıyor hale gelmiştir. İnteraktif bir şekilde hazırlanmış paket programlar kullanılarak ders anlatımları gerçekleştirilmektedir. Bu durum felsefe öğretimine de kısa süre içinde entegre edilmelidir. Türkiye’de de şu ana kadar birkaç firma bu anlamda çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarda hem ders anlatımı hem de ÖSS sınavına yönelik çalışmalar mevcuttur. Çeşitli grafik ve animasyonlar ile ders anlatımlarının gerçekleştirilmesi güdülemede önemli bir rol oynamaktadır.

Ünlü düşünürlerin animasyonlarının gerçekleştirileceği ve kendi ağızlarından düşüncelerini anlatacakları felsefe multimedya programları ivedilikle hazırlanmalı, programa dahil edilmeli ve kullanılmalıdır. Bu durum felsefe öğretimine farklı bir boyut kazandıracaktır.

BÖLÜM VI

FELSEFE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

6.1. Felsefe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Eğitim istenilen davranışları geliştirmek, istenmeyen davranışları ise ortadan kaldırmak için yapılır. Eğitim ve öğretimi sürecinde bir takım davranışlar bireylere kazandırılmış da olabilir, kazandırılmamış da olabilir.

Eğitime bir sistem yaklaşımıyla bakıldığında bu sistemin girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme öğelerinden oluştuğu görülecektir. Sistemin önemli girdileri olarak öğrenciler, öğretmenler ve eğitim programları; sistemin süreç öğeleri olarak ders programının işlenmesi, eğitim durumlarının düzenlenmesi, öğrenci katılma, öğrenme ve öğretme yöntemleri, süre; çıktı öğelerinde ise kazanılan olumlu ya da olumsuz davranışlar ölçme ve değerlendirmeyi önemli ölçüde etkileyen unsurlardır.

Eğitim sisteminin tüm aşamasında kullanılabilecek olan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri eğitim sisteminin kontrol öğesinin işlevinin sağlanması için yapılması zorunlu olan etkinliklerdir. Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların yeterli düzeyde kazanılıp kazanılmadığını ortaya koymak için gözlenip gözlem sonucunun sayılara veya başka sembollerle ifade edilerek ölçülmesi, bu ölçüm sonuçlarının da bir ölçüte vurularak bir değer yargısına varılması gerekir (Turgut, 1992:3).

Eğitimde boy, yaş, ağırlık gibi bir çok değişkenin ölçülmesine ihtiyaç duyulabilir. Bu tür değişkenlerin ölçülmesinde çok fazla sorun çıkmamaktadır. Çünkü bu tür büyüklüklerin birimleri tamamlanmış ve ölçme araçları geliştirilmiştir. Ancak felsefe dersinin hedef ve davranışları gibi bir çok değişkenin ölçülmesi henüz standartlara bağlanamamıştır.

Felsefe derslerinde öğrencilerin davranışlarının ölçülmesi için ya öğrencinin davranışının, ya davranış sonunda ortaya çıkan ürünün ya da her ikisinin de nicelendirilmesi gerekmektedir.

Eğitimde en geçerli ölçmenin davranışların bireyde doğrudan doğruya ve gerçek hayat şartları altında gözlenmesiyle yapılan ölçme olduğu vurgulanmaktadır. Ancak davranışın gerçek hayatta gözlenmesi her zaman mümkün olmayabilir. Felsefe öğretimi gibi soru sorma, eleştirel düşünmeyi geliştirme, analiz ve sentez yapabilme davranışları gerektiren hedeflerin olduğu bir öğretimde izlenecek tek yol gerçek duruma benzeyen yapay bir durumda ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirmektir.

Felsefe öğretiminde böyle bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirmek için ölçme aracının öncelikle direkt olarak öğrencinin bireysel düşüncelerine yönelim olması gerekmektedir. Örneğin siyaset felsefesi ile ilgili derslerin değerlendirilmesi amacıyla öğrencinin düşüncelerinin siyaset felsefesindeki görüşlerini bilip bilmediklerini ölçmek yerine, siyasal düzenin kaynağı, siyasal sistemlerin meşruiyeti, siyaset ve ahlak gibi sorunlara olan bireysel ve eleştirel bakış açıları ölçülmelidir. Böylelikle hem davranışları hem de onların dayandığı bilgi, beceri ve tutumlar ölçülmüş olur.

Felsefe derslerinde ölçme ve değerlendirme işlemleri için ders öğretmenine büyük görevler düşmektedir. Bu nedenle felsefe öğretmeni hangi durumda hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanacağını bilmelidir. Sadece hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanacağını değil bu tekniklerde hangi özelliklerin bulunması gerektiğini de bilmelidir. Bu amaçla bir sonraki başlıkta ölçme araçlarının özellikleri incelenecektir.

6.2. Felsefe Öğretimi ve Ölçme Araçlarının Özellikleri

Bir ölçme aracının ölçme işlemini doğru bir şekilde gerçekleştirmesi için en az üç niteliğe sahip olması gerekir. Bunlar sırasıyla güvenirlik, geçerlik ve kullanışlıktır (Turgut, 1992:27; Saban, 2000:204).

6.2.1. Güvenirlik

Güvenirlik bir ölçme aracının ölçmeye çalıştığı bir özelliği her defasında aynı sonucu verecek şekilde ölçebilmesidir. Güvenirlik aynı zamanda ölçüm aracının tutarlılığını gösterir (Saban, 2000:214).

Felsefe derslerinde ölçme aracının güvenirliğini arttırmak için şu önlemler alınmalıdır;

Ölçme aracında bulunan soru sayısı mümkün oldukça arttırılmalıdır. Bu durum aynı zamanda öğrencinin belirli bir felsefe sorununa farklı noktalardan bakışını da ölçecektir.

Felsefe derslerindeki ölçme araçlarında karşılaşılan en önemli sorunlardan bir tanesi de soruların anlaşılır olup olmadığıdır. Soyut düşüncenin hakim olduğu felsefe derslerinde öğrenci sorunun ne olduğunu tam olarak anlamalıdır. Aynı zamanda soruların kesinlikle cevaplanır nitelikte olması gerekmektedir.

Yoruma dayalı felsefe sorularından oluşan bir ölçme aracının ne kadar süre zarfında uygulanacağı ayrı bir sorundur. Bu nedenle sorular yoruma dayalı bile olsa belli bir sınır çerçevesinde sorulmalı sürenin doğru kullanılması sağlanmalıdır.

Felsefe sorularına ilişkin sorularda öğrenci seviyesi mutlaka göz önünde bulundurulmalı, sınıf genelinin en az yarısının cevaplayabileceği tarzda sorular sorulmalıdır.

6.2.2. Geçerlik

Bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan ölçebilme derecesine geçerlik adı verilmektedir. Kısacası ölçme aracı neyi ölçmek istiyorsa onu ölçmelidir. Ancak ölçmek istediğimiz özelliğe, bu özelliğin dışındaki etkenlerin etkisi bir hayli fazladır. Felsefe öğretiminde ölçülecek özelliklerin dış etkenlerden etkilenmesi diğer disiplinlere göre daha fazladır. Çünkü felsefe bilginin peşinde koştuğundan bütün disiplinler ile ilgilidir (Küçükahmet, 2000:171).

Felsefe derslerinde ölçme aracının geçerliğini sağlamak için şu önlemler alınmalıdır;

Felsefe derslerinde kullanılacak bir ölçme aracı ölçülecek özelliğin kapsamı ile yakından ilgilidir. Bu amaçla her soru bir özelliğin farklı yönlerine yönelik olmalıdır. Sorular sadece felsefe yorumlarına, öğrencilerin yaklaşımlarına değil aynı zamanda filozofların görüşlerini ve de birbirleri ile olan bağlantılarını da kapsamalıdır.

Ölçme aracının ne amaçla kullanıldığı geçerliği önemli ölçüde etkiler. Bu nedenle normal bir felsefe yazılısı ile sınıflar arası felsefe yarışması veya felsefe olimpiyatlarına hazırlık amacıyla kullanılacak ölçme araçlarının geçerliği de birbirinden farklı olacaktır. Felsefe yazılısında kullanılacak ölçme aracı en az sınıfın yarısının cevaplandırabileceği bir geçerliğe sahip olmalı iken felsefe olimpiyatlarına seçilecek öğrenciyi belirleyecek bir sınavın en fazla bir veya iki kişi tarafından cevaplandırılabilmesi geçerlikte bir sınav olması gerekir.

Felsefe öğretmeni hazırladığı soruları farklı sınıflarda aynı şekilde kullanmamalıdır. Her öğretim yılı ve her sınıf için farklı sorular hazırlanmalıdır. Sürekli aynı düşünür, görüş ve sorunlara ilişkin sorular sorulmamalıdır.

6.2.3. Kullanışlık

Ölçmede kullanışlı ölçüm aracının hazırlanmasından, ölçüm sonrası değerlendirmeye kadar olan süreçte kullanım kolaylığını dile getirir (Saban:2000:236).

Kullanışlım için öncelikli belirleyici sınavın amacının belirlenmesidir. Sınavlar belli bir derse girişte, ders esnasında yani süreçte veya ders sonunda gerçekleştirilir. Bu amaçla bizim ele alacağımız sınavların felsefe öğretiminin ortaöğretimde ders sürecinde olduğu unutulmamalıdır.

Felsefe sınavlarında hazırlama süresi sınavın türüne göre değişmektedir. Test şeklinde ve kısa cevaplı sınavlarda süre daha uzun, kompozisyon tipi sınav yoklamalarda ise daha kısadır. Uygulama süresi genellikle bir ders saati olan sınavlar 40 (kırk) dakika sürmektedir. Puanlama ve puan cetvelinin önceden çıkarılması da öğretmenin sınav kullanışlığı açısından rahat etmesini sağlayacaktır (Turgut:2000:46).

6.3. Felsefe Derslerinde Bilişsel ve Duyuşsal Davranışların Ölçülmesi

Felsefe derslerinde bilişsel ve duyuşsal davranışlardan önceki bölümlerimizde bahsetmiştik. Bu bölümde bu davranışların ölçülmesi için sorulabilecek soru tiplerine yer vereceğiz.

6.3.1. Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi

Bilişsel alan zihinsel etkinliklerin baskın olduğu bir alandır. Bilişsel alan daha önce de belirttiğimiz gibi çeşitli düzeylerden oluşmaktadır. Bu düzeylerden kavrama ve daha yukarı düzeydeki ölçme işlemlerinde ders kitaplarında bulunan, ders içinde ele alınmış sorular kullanılmamalıdır (Turgut, 1992:128).

6.3.1.1. Bilgi Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi

Bu düzeyde felsefe konuları ile ilgili bilgilerin hatırlanması veya tanınması hedefini gerektiren ölçme işlemleri yapılır. Bu amaçla şu tip sorular kullanılabilir?

- (1) “Özgürlük”ün tanımını yazınız.
- (2) Aşağıdaki düşünürleri bilgi felsefesinde savundukları akımlar ile eşleştiriniz.
- (3) Karışık olarak verilmiş olan bilimsel yöntemin aşamalarını sıraya koyunuz.

6.3.1.2. Kavrama Düzeyindeki Davranışların Ölçülmesi

Kavrama düzeyindeki davranışların ölçülmesi, öğrencilerin öğrendiklerini bir başka forma çevirmelerini, açıklamalarını veya yorumlarını gerektirir. Çünkü kavrama düzeyi öğrencinin önceden öğrendiklerini yeni bir biçimde yeni bir düzenlemeyle sunmasını ya da farklı biçimlerde ve düzenlemelerde gördüğünde onları tanımasını gerektirir (Tekin, 1991:191).

Felsefe öğretiminde bu düzeydeki davranışları ölçmek için şu tip sorular kullanılabilir. Aşağıdaki sorulara şıklar eklenebileceği gibi üstelerine açıklamalar verilerek de sorulabilir.

(1) “İnsan insanın kurdudur” diyen Hobbes’in bu sözüyle ne demek istemiştir.

(2) Septiklerin “varlığın olup olmadığı” sorusuna yaklaşımlarını açıklayınız.

(3) “Sokratesin’in Savunması”nı özetleyiniz. (Metin verilmeli)

6.3.1.3. Uygulama Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Bilindiği gibi uygulama düzeyindeki davranışlar daha önceden öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılmasıyla ilgilidir. Felsefe derslerinde öğrencilerin uygulama düzeyinde davranışlar geliştirebilmeleri için konu alanı ile ilgili kavramların iyice sindirilmiş olması gerekir (Tekin, 1991:196).

Bu düzeydeki soruları felsefe derslerinde kullanırken, sorunun çözüm yolunun verilenler arasından seçilmesi, bir probleme karşı geliştirilen yöntem sorununun açıklanması gibi davranışlar hedef alınmalıdır. Örnek verecek olursak;

(1) Bir önermenin nasıl temellendirildiğine örnek veriniz?

(2) Etkinlik olarak bilim ile ürün olarak bilimi karşılaştırdığınızda sizce hangisi geçerlidir? Neden?

(3) Evrensel ahlak yasasını kabul edenlerin görüşleri ile evrensel ahlak yasasını evrensel dinlere göre temellendirenlerin ortak noktalarını belirtiniz.

şeklinde sorular kullanılabilir.

6.3.1.4. Analiz Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Analiz işlemi bir sistemin ne gibi öğelerden meydana geldiğini, bu öğeler arasında ne gibi ilişkiler olduğunu, sistemin hangi ilkelere göre kurulduğunu ve işlediğini meydana çıkarmak amacıyla yapılır. Felsefe de önemli olan problem alanları olduğundan öğrencilerin bu problem alanlarını analiz etmeleri onların konu ile ilgili bilgilerinin derinleşmesine neden olacaktır. Bu amaçla şu tip sorular analiz düzeyinde kullanılabilir (Turgut, 1992:142);

- (1) Siyaset felsefesinin ana hatlarını belirtiniz.
- (2) Teoloji ile din felsefesinin ayrımını belirtiniz.
- (3) Tanrının varlığı hakkında ortaya konan kanıtları sıralayınız.

6.3.1.5. Sentez Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Sentez belli bir maksada yönelik öğeleri ve parçaları seçip onları birbirleriyle ilişkilendirecek yeni ürünler ortaya koymaktır. Felsefe derslerinde sentez düzeyindeki davranışların en önemli hedefinin özgünlük olmasıdır. Sentez düzeyindeki davranışlar öğrencilerin belli bir sorun karşısındaki sözlü veya yazılı ifadelerinden oluşmaktadır. Bu amaçla öğrencilere çeşitli felsefe konularında kompozisyonlar yazdırılmalıdır (Turgut, 1992:148).

Felsefe derslerinde öğrenciler özetleme ve sınıflama yaparak sentez düzeyinde davranışlar gösterebilirler. Bu amaçla şu tip sorular sorulabilir:

- (1) Platon'un ahlak, din, siyaset ve bilgi felsefelerindeki görüşlerini ana hatları ile sınıflandırınız.
- (2) Aristo'nun varlık hakkındaki düşüncelerini özetleyiniz.
- (3) Din felsefesinin sorunlarına ilişkin kendi görüşlerinizi belirtiniz.

6.3.1.6. Değerlendirme Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Felsefe derslerinde değerlendirme düzeyinde ölçüm yaparken felsefi bilgilerin, bilgi edinme yöntemlerinin, teorilerinin ve öğretilerinin değere hakkında bir amaç için yargıya varıp varamama davranışlarına dikkat edilmelidir.

Her ne kadar eğitimde hedef alınan değerlendirme davranışları kişisel tercihlerin dayandığı yargılara varabilme değil de, objektif ölçütlerle değerlendirme yapma yeteneği olarak kabul edilse de felsefe derslerinde bu değerlendirmelerin objektif değil de sübjektif yargılar temelinde gerçekleşeceği dikkate alınmalıdır. Bu nedenle sorular hazırlanırken şu tip sorular yer verilmelidir (Turgut, 1992:146);

(1) Evrensel ahlak yasasını kabul etmeyenlerin ortaya koyduğu nedenleri sorgulayınız.

(2) Size göre bilginin elde edilişindeki en geçerli kaynakları önem sırasına göre sıralayınız.

6.3.2. Duyuşsal Davranışların Ölçülmesi

Günümüze kadar uygulana gelen felsefe programlarına ve kitaplarına bakıldığında duyuşsal alandaki hedef ve davranışların çok sınırlı olduğunu daha önce de vurgulamıştık. Oysa ki öncelikle felsefeyi daha sonra da felsefe yapmayı öğrenmek bir ilgi, tutum ve değer meselesidir. İlgi, değer ve tutum bakımından öğrencinin bulunduğu pozisyonun kavranması öğretime yön verecektir.

Felsefe öğretiminde gözden kaçırılmaması gereken nokta felsefi etkinlik sonucunda ortaya çıkan felsefi bilgilerin en önemli özelliğinin sübjektif

olduğudur. Doğruların görelî olduğu bir ortamda öğrencinin yaklaşımı ve algılama durumu önem kazanmaktadır (Tekin, 1991:210).

Felsefe öğretiminde en önemli zorluklardan bir tanesi de duyuşsal davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesidir. Bunun yanında ölçme araçlarının geçerliğı ve güvenilirliğı de son derece düşüktür.

Duyuşsal davranışların ölçülmesinde genellikle uzmanların geliştirmiş oldukları tutum ölçekleri ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belirten kompozisyonlar kullanılmalıdır. Ancak bunların kullanılabilmesi için duyuşsal davranışların düzeylerine bakmak gereklidir.

6.3.2.1. Bilgi Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Duyuşsal alanın bu düzeyi öğrencilerin felsefe sorunlarının farkında olduklarını gösteren davranışlar içerir. Böylece öğrenci farkında olduğu bir takım sorunlara karşı ilgi geliştirerek bunlar ile ilgili tutumlarını derinleştirecektir. İlgi genişlemesi sonunda kontrollü seçicilik artacaktır. Öğrencinin bu şekildeki davranışları ile bireysel ilgileri tespit edilip ona uygun öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilebilir. Bu davranışları ölçmek için;

(1) Bilgi felsefesi içerisinde sizin en fazla ilginizi çeken sorun hangisidir? Sebepleriyle birlikte yazınız.

şeklinde sorular kullanılmalıdır.

6.3.2.2. Tepkide Bulunma Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Öğrenciler ilgi yoğunlukları olduğu bazı felsefe sorunlarına karşı olumlu veya olumsuz tepki göstererek derse katılırlar. Böyle durumlarda

öğrencilerin hangi alana ilgilerinin daha fazla olacağını bilmesi öğretmene kolaylık sağlayacaktır. Bu amaçla;

(1) Siyaset felsefesinde iktidarın kaynağına ilişkin görüşlerden onayladıklarınızı, nedenleri ili birlikte yazınız?

(2) Bilginin kaynağına ilişkin görüşlere alternatif geliştiriniz.

vb... sorular sorulmalıdır.

6.3.2.3. Değer Verme Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Değer verme felsefe derslerinde öğrencinin bir konuya veya soruna önem vermesi ile ilgilidir. Bu durumda öğrenci bir önermeye değer vermiş durumdadır ve davranışlarını bu önermeye göre belirlemektedir. Örneğin insan yaşamında tapınmanın önemine değer veren bir öğrenci, din felsefesin yolu ile sorgulamalarını ve değer verdiği davranışları inceleyecektir. Aynı şekilde demokrasinin önemine değer veren bir öğrenci siyaset felsefesine ayrı bir değer verecektir. Bu düzeydeki davranışların ölçülmesi için genellikle dereceli şıkların verildiği sorular kullanılmalıdır. Örn;

(1) Siyasiler toplum yararını düşünen değil, koltuk sevdalısı kimselerdir.

a) Şiddetle katılıyorum b) katılıyorum c) katılmam d) şiddetle reddederim

6.3.2.4. Örgütlenme Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Örgütlenme düzeyinde davranışlar felsefe dersi hedefleri için son derece önemlidir. Nasıl ki bir filozof kendi sistemi içerisinde tutarlı davranışlar sergiliyorsa, felsefe dersi alan bir öğrenci de tepkilerinde aynı örgütlemeyi

gerçekleştirebilmelidir. Öğrenci kendi yaşam biçimiyle ilgili fikirler oluşturmak için felsefeden yararlanmalı, farklı değerler sistemini bütünleştirebilmelidir. Bu düzeydeki davranışlar için şu sorular kullanılabilir;

(1) Siyaset ve ahlak felsefesinin sorunlarına karşı yaklaşımınızdaki ortak noktaları belirtiniz.

6.3.2.5. Kişilik Haline Getirme Düzeyinde Davranışların Ölçülmesi

Duyuşsal davranışların bu düzeyinde kişi artık felsefi bilgilerden ve sorunlardan hareketle davranışları kontrol eden bir değer sistemi oluşturmaktadır. Örneğin kimi durumlarda olaylara nesnel bakış açısı geliştirebilmeyi kimi durumlarda ise öznel fikirlerini sergilemeyi becerebilmeyi gerçekleştirmektedir. Aynı zamanda tutarlı bir yaşam felsefesine sahip olmaya başlamıştır. Bu tip örüntüler genellikle evet veya hayır yolu ile ölçülmektedir. Ayrıca bunun yanında kişinin temel tespitleri de davranışların ölçülmesinde bir araçtır. Bu nedenle;

(1) Türkiye’de son 5 yılda siyaset kurumunun karşılaştığı sorunların en önemli üç tanesini yazınız.

Bunun yanında öğrencilerin çeşitli kişilik yönlerini ölçmek üzere evet veya hayır şeklinde cevaplandıracakları sorular da sorulabilir.Örneğin;

() “Doğru” – “Yanlış” kavramları görelidir.

() Kişinin, kendisine yararı dokunmayacak bilgileri edinmesi gereksizdir.

() Kişi, farklı görüştekilerle tartışarak kendi görüşlerinde değişiklik ve düzeltmeler yapabilir.

6.4. Felsefe Öğretiminde Kullanılabilecek Ölçme Teknikleri

Eğitimde kullanılan ölçme teknikleri genel olarak sözlü sınav, kompozisyon tipi sınav, doğru yanlış testi, kısa cevap gerektiren testler, eşleştirmeli testler, çoktan seçmeli testler ve ödev tekniği olarak yedi bölümde incelenmektedir. Bu bölümde genel olarak ifade edilen bu ölçme tekniklerini felsefe öğretimi özelinde değerlendireceğiz.

6.4.1. Sözlü Sınav Tekniği

Sözlü yoklamalar öğretmenlerin sıkça kullandıkları bir sınav türüdür. Sözlü yoklamalar farklı çeşitlerde uygulanmaktadır. Öğretmenler sözlü sınav tekniklerini bir ders öncesi, önceki derste anlatılanların ne derecede anlaşıldığını tespit etmek için kullanılabileceği gibi ders esnasında da kullanılmaktadır.

Sözlü yoklamalar, ders öğretmeni tarafından öğrencilere verilecek olan notların belirlenmesinde temel oluşturmaktadır. Bu nedenle belli bir konu alanındaki öğrenci başarısının ölçüsü olarak kullanılacak veriler elde etmek maksadıyla yapılır Bu amaçla felsefe derslerinde kullanılacak olan sözlü yoklamaların güvenilirliği ve geçerliği sağlanmalıdır (Turgut, 1992:121).

Felsefe derslerinin en önemli hedefinin düşünceyi geliştirme ve bunu doğru ifade edebilme olduğu düşünülürse sözlü yoklamaların öneminin ne kadar büyük olduğu görülecektir.

Sözlü yoklama ile öğrencinin düşünce bütününde karanlık ve belirsiz kalan noktalar tespit edilerek bilginin derinlemesine kazandırılması sağlanabilir. Felsefe sorunlarına ilişkin gösterilen düşünme sürecinin adım adım izlenmesi sağlanarak değerlendirme için bir temel oluşturulabilir.

Felsefe derslerindeki sözlü yoklamalarda kullanılabilecek soruların daha çok duyuşsal düzeylere yönelik olması gerekir ki öğrenci kendi kişilik özelliklerini cevaplara yansıtabilsin. Ancak cevapların kayıt altına alınamaması veya az soru sorulması öğrencinin düşünme etkinliğini ölçmede sorun oluşturabilir. Bu sebeple öğretmen sorularını önceden belirlemeli ve planlamalıdır. Felsefe derslerindeki sorular genel olarak öğrencinin çabuk ve mantıklı düşünebilme, düşünce ve duygularını anlatabilme gücünü ölçmelidir. (Tan, Erdoğan, 2001:206)

6.4.2. Kompozisyon Tipi Sınav Tekniği

Günümüzde öğretmenler kompozisyon tipi sınav tekniğini genel olarak kullanım kolaylığı ve alışkanlıktan ötürü tercih etmektedirler. Bu gün felsefe dersine bakıldığında durum farklı değildir.

Felsefe derslerinde kompozisyon tipi sınav tekniğini kullanmanın en önemli geçerliği cevabın ifadesinde ve konunun esnekliğinde öğrenciye esneklik tanınmasıdır. Ancak bu durum kısa cevaplı sınavlarda mümkün değildir. (Tekin, 1991:56)

Felsefe derslerinde öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerin sentezlenmesini gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine bakabilmek için en geçerli teknik kompozisyon tipi sınav tekniğidir. Ancak kompozisyon tipi sınav tekniğinin yukarıdaki amaçlar ile kullanılması geçerlik ve güvenirliğin sağlanamamasını beraberinde getirir.

Kompozisyon tipi sınav tekniğinde sınırlı sorular da kullanılmalıdır. Bu tip sorular değerlendirmede nesnellik sağlayacaktır. Aynı zamanda soru sayısının az ya da çok olması da geçerlik ve güvenirlik açısından önemli bir etkidir.

Kompozisyon tipi sınav tekniği kullanıldığında soru mutlaka anlaşılır olmalıdır. Örneğin “Platon’un bilgi felsefesindeki görüşlerini anlatınız.” Şeklindeki bir soru karşısında öğrenci bilginin kaynağını mı, değerini mi yoksa ölçütünü mü temel alacaktır. Bu nedenle sınırlı sorular bilgi ve kavrama düzeyini ölçmede son derece önemlidir.

Serbest cevaplı sorular sorulacaksa en fazla iki soru sorulmalı ve kompozisyon şeklinde değerlendirilmelidir. Ancak kısa cevaplı sorular kullanılacaksa soru sayısı bir ders saati için en az on olmalıdır. Bu sorular ise 1 çok zor, 2 zor, 4 orta, 2 kolay ve 1 çok kolay olarak sorulabilir (Turgut, 1992:119).

Her ne kadar kompozisyon tipi sınavlarda daha önceden sorulmuş sorular kullanılmamalı ise de bu tip sorular ancak bilgi ve kavrama düzeyi için geçerlidir. Felsefe derslerinde öğrencinin periyodik olarak gelişimini incelemek maksadıyla zaman zaman bu yola başvurulabilir.

Öğretmenler felsefe derslerinde düşünürler ile ilgili olarak kim, kim tarafından, ne zaman, hangi dönemde şeklinde yazılı soruları kullanılabilir. Konu özellikleri ile ilgili olarak listelemeler ve filozofların düşüncelerinin belirli özelliklerini sorabilirler. Tanımlama ve tasvir etme soruları da felsefe derslerinde kompozisyon tipi sınavteknğinde kullanılacak sorular arasındadır. Görüşler arasındaki zıtlıkların ve ayrılıkların belirlenmesi, kimi yaklaşımların eleştirilmesi, felsefe derslerinde en fazla kullanılabilecek soru içerikleridir.

Felsefe dersi sürekli düşünce içerikleri ile dolu olduğu için soyuttur. Bu nedenle anlam kargaşasını önlemek için kompozisyon tipi sınavlarda açıklayıcı bir yönergenin bulunması da yararlı olacaktır.

6.4.3. Doğru-Yanlış Testi Tekniği

Doğru-yanlış testleri genel olarak bir ifadenin doğruluğunu veya yanlışlığını tespit etmek için kullanılmaktadır. Doğruluk ve yanlışlığa felsefe dersleri açısından bakıldığında durum farklılaşmaktadır. Çünkü felsefi bilgi doğruluğu kesinleşmemiş, görelî bir bilgi türüdür. Bu bağlamda felsefe öğretiminin tüm düzeylerinde kullanılması imkansızdır. Aynı zamanda doğru ve yanlış gibi iki seçeneğin kullanılması düşünme eylemini ortadan kaldırıp şans faktörünü etkili kılan bir durumdur ki, kimi durumlarda felsefe öğretiminin hedeflerine de aykırıdır.

Doğru-yanlış testleri felsefe derslerinde ancak bir düşünürün hangi akıma dahil olduğunu, temel kavramları ve kimi problem alanlarının belirgin sorularının bilinip bilinmediğini ölçmek için kullanılabilir. Fakat bu durum da geçerli bir ölçme değildir. Doğru veya yanlış seçeneklerinin birbirine eşit sayıda olması gerektiği düşünülse de, yanlış olarak işaretlenen soruların doğru cevaplarının öğrenci tarafından bilinip bilinmediğini ölçmek mümkün değildir (Tekin, 1991:193).

Felsefe derslerinde kullanılacak doğru-yanlış testlerindeki kanı veya yargı ifadeleri mutlaka bir kişiye veya kaynağa dayandırılmalıdır. Bu kaynak bir akım veya dönem de olabilir. Öğrenci bu durumda kendi düşüncelerinden bağımsız hareket edecektir.

Eksik ve yetersiz açıklamalar ya da ifade belirsizlikleri özellikle felsefe dersi için bilgi seviyesi yüksek öğrencileri yanıltacaktır. Olumsuz ifadeler öğrenciyi olumsuzluğa dolayısıyla da yanlış seçeneğine yönlendirileceğinden kullanılması uygun değildir (Turgut, 1992:78).

“Gorgias sofist filozofların en ünlülerindendir ve her şeyin ölçüsünün insan olduğunu söyler.” Şeklindeki bir test maddesi birden fazla yargı

içerdiğinden ne doğru ne de yanlıştır. Bu nedenle bu tip noktalara dikkat edilmelidir. Her madde sadece bir düşünür, akım ya da soruna işaret etmelidir.

6.4.4. Kısa Cevap Gerektiren Test Tekniği

Kompozisyon tipi sınavlara göre daha alt düzeyde zihinsel eylemleri ölçmeye yarayan kısa cevaplı testler genelde bilgi ve kavrama düzeyini ölçmede kullanılırlar. Bu nedenle kısa cevaplı testler felsefe öğretiminin duyuşsal düzeylerini ölçmede yetersizdir. Her maddenin sadece bir bilgiyi yokladığı bu testlerde temel felsefe kavramları, çeşitli ilkeler ve sınıflamalar sorulabilir (Tan, Erdoğan, 2001:208).

Soru sayısının çok olması ve yoklanacak konu alanının genişliği güvenilirliği ve geçerliği arttırmaktadır. Bu nedenle de şans faktörü yok denecek kadar azdır.

Kısa cevaplı testler felsefe derslerinde ancak olgusal bilgileri ölçmeye yararken hatırlama ve bulma etkinliklerini de ölçmektedir.

Felsefe derslerinde kullanılacak bu test tekniğindeki maddeler anlaşılır ve net olmalıdır. Eğer boşluk doldurma sorulacaksa bu bir düşünür eser veya akım adı olabilir. Cevaplar mutlaka kesin ve tek doğru olmalıdır. Örneğin:

Sadece duyulara, deneye ve gözleme dayalı bilgileri kabul eden ve geçerli sayan, metafiziğe karşı olan ve metafizik bilgiyi kabul etmeyen bilgi felsefesi disiplinindeki düşünce akımı nedir?

Yayların esnekliklerinin, dayanıklılıklarının insanların daha rahat etmesini sağlamak amacıyla kullanılması hangi bilgi türünü ifade eder?

Gazali'ye göre duyular da akıl da yanıltıcıdır, onlara dayanılarak mutlak gerçeklere ulaşmak olanaksızdır. Mutlak gerçeği apaçık bir biçimde kavramının yolu gönülden geçer. Duyuların ve aklın bize veremeyeceği bu bilgiye ancak gönül gözüyle ulaşabiliriz. Buna göre Gazali bilginin kaynağı olarak neyi kabul etmektedir?

6.4.5. Eşleştirmeli Test Tekniği

Eşleştirmeli testler genel olarak çoktan seçmeli testlerin bir biçimidir. Bu tür testlerde iki kolonda verilen cümle, ifade, bilgi, yazar, eser, düşünür, problem vb.... birbirleriyle ilişkilendirilerek karşılaştırılır (Tan, Erdoğan, 2001:224).

Felsefe derslerinde bu tür ölçme araçları diğer test tekniklerinde olduğu gibi bilgi ve kavrama düzeylerini ölçmeye yarar. Düşünürler ile akımlar, eserler ile düşünürler, önemli sözler ile düşünürler, problem alanları ile içerikler vb... ilişkiler felsefe derslerinde kullanılabilir. Ancak bu tip sorularda konu bütünlüğü her zaman bir zorunluluktur.

Bu tip test maddelerinde uzun cümleler soru kısa cümleler ise cevap olarak yazılmalıdır. Hazırlanacak yönerge ile bir şıkkın birden fazla soru ile eşleştirilip eşleştirilmeyeceği mutlaka belirtilmelidir. Aynı zamanda soru ve cevap sayısı eşit olmamalıdır.

6.4.6. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler madde kökü ve seçeneklerden oluşan testlerdir. Bu tür testlerle bilişsel düzeyin tüm aşamalarını ölçmek mümkündür. Günümüzde ÖSS sınavlarında da bu tür testlerin kullanılması felsefe

öğretiminde de çoktan seçmeli testlerin kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

Çoktan seçmeli testlerin ifadesi açık olmalı, aldatıcı ifadeler kullanılmamalıdır. Önemsiz ayrıntılar soru olarak seçilmemelidir. Maddelerdeki bilgiler farklı soruların açıklaması veya cevabı olmamalıdır.

Seçeneklerde çeldirici unsurlara yer verilmeli, test bütününde seçenek sayısı aynı olmalıdır. Genel olarak seçenekler 5 maddeden hazırlanmaktadır (Saban:2000:224).

Felsefe derslerinde kullanılacak çoktan seçmeli test türlerini şu şekilde sınıflandırabiliriz;

6.4.6.1. Madde Kökü Olumlu Testler

Madde kökü olumlu testler daha çok öğrencinin doğru bilgiyi diğerlerinden ayırt etmesine yarayan testlerdir. Bu tip testlerde şıkların ayıklanması madde kökü olumsuz testlere göre daha kolaydır (Tekin, 1991:150).

Aşağıdakilerden hangisi hem bilimin hem felsefenin ortak özelliğidir?

- a) eleştirel olma*
- b) olgulara dayalı olma*
- c) birikimli olarak ilerleme*
- d) sınırlı bir alanı inceleme*
- e) düşünce ürünü olma*

6.4.6.2. Madde Kökü Olumsuz Testler

Platon, tüm değişimlerden öte, mutlak ve değişmez olanı bulmak peşindedir. Sonunda, duysal dünyanın üzerinde, doğadaki tüm olup bitenlerden daha gerçek olduğu öne sürdüğü fikirleri bulmuştur. Platon'a göre bütün varlıklar, varlıklarını bu fikirlerden almışlardır. Bu fikirler "idea"lardır ve bunlar doğuştandır.

Yukarıdaki parçaya dayanılarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamaz?

- a) gerçeklik insan düşüncesinde yer alır
- b) mutlak, değişmez ve gerçek olanlar, idealardır
- c) gerçek olan tek şey algılarımızdır
- d) nesneler ideaların görüntüsüdür
- e) mutlak ve değişmez olanın bilgisine ulaşılabilir

Kökü olumsuz maddelerin geliştirilmesi olumlu maddelerin geliştirilmesine göre daha kolaydır. Çünkü ilkinde çeldirici bulmak daha kolaydır. Olumluluk veya olumsuzluk belirten soru kökünün altı çizilmelidir. (Tekin, 1991:150)

Bu tip sorularda bir düşünüre ait olan/olmayan görüşler, bir felsefe disiplinine ait olan/olmayan kavramlar, verilecek parçaya uygun olan/olmayan görüşler test maddesi olarak kullanılabilir.

6.4.6.3. Madde Kökü Eksik Cümleli Testler

Bu tip sorularda madde kökü eksiktir ve öğrenci eksik kısmı seçeneklerden uygun olan ile tamamlar. Madde kökü her zaman cümlelerin ilk kısmını oluşturur. Felsefe derslerinde şu şekilde kullanılabilir;

Sofistler doğruluğun görelî olduğunu söylerken

- a) düşünmenin doğuştan olduğunu kabul ederler*
- b) doğru bilginin doğru düşünmeyi gerçekleştirdiğini kabul ederler*
- c) aklın ilkelerini her zaman doğru kabul ederler*
- d) mutlak doğrunun olmadığını kabul ederler*
- e) davranışların değişip değerlerin değişmediğini kabul ederler*

Madde kökü eksik sorular ölçme ve değerlendirme uzmanlarınca hazırlanması en zor test türleri arasında gösterilmektedir. Çünkü Türk dilinin yapısı bu tip sorulara imkan tanımamaktadır. Cümle içinde yüklem pozisyonu anlam kargaşasına yol açmaktadır (Turgut, 1992:93).

6.4.6.4. En Doğru Cevabı Gerektiren Testler

Bu tür maddelerde verilen seçeneklerin tümü doğrudur, ancak öğrenci seçeneklerde diğerlerine göre doğruluğu daha açık olanı bulmak durumundadır. Bu nedenle soru kökünde en doğru cevabın istendiğini belirten kısmın altı çizilmelidir. Bu tür sorular felsefe konularının can alıcı noktalarını ölçmek için kullanılabilir.

Nasıl ki bir bestekar, çeşitleri bilinen ve sınırlı olan notalardan çeşitli kompozisyonlar meydana getiriyorsa, filozoflar da her dönemde bilinen ve belirli olan bilim sonuçlarından, kendine özgü çeşitli felsefi sistemler meydana getirmektedirler.

Bu parçada felsefi düşüncenin daha çok hangi özelliği vurgulanmıştır?

- a) sübjektif olduğu*
- b) tutarlı olduğu*

- c) *yığılma gösterdiği*
- d) *düzenli olduğu*
- e) *akla dayandığı*

6.4.6.5. Tek Bir Doğru Gerektiren Testler

Bu tür maddelerde verilen seçeneklerden sadece bir tanesi kesin doğrudur. Doğru cevap dışındakilerin tümü yanlıştır. Bu türden maddelere örnek olarak ise şu tip sorular sorulabilir;

Etiğin açıklamaya çalıştığı temel kavramlar aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?

- a) *iyi-kötü*
- b) *varlık-hiçlik*
- c) *doğru bilgi-yanlış bilgi*
- d) *gerçek – gerçek dışı*
- e) *bilinen –bilinmeyen*

6.4.7. Ödev Tekniği

Felsefe öğretiminde öğrenci başarısını belirlemede ödev ve proje çalışmaları da etkili olmaktadır. Ödevlerin kendi arasında ikiye ayrıldığını düşünürsek bunlardan birincisi ev ödevi ikincisi ise yıllık ödevlerdir. Ev ödevleri öğretmenin direkt kanaat notlarını etkilemektedir. Yıllık ödevler ise ortalamaya not olarak katılmakta ve öğrenci başarısını değerlendirmede önemli rol oynamaktadır (Demirel, 2000:223).

Ödev bir öğrencinin ders dışında kendi çabalarıyla bir problemi çözmesi ya da bir proje tasarlaması için verilir. Hazırlanan ödev rapor halinde

verilir. Felsefe derslerinde düşünmenin önemi dikkate alındığında düşünmeyi ifade güçlüğü çekenlerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi sorunu ortaya çıkacaktır. İşte ödevler öğrencinin sınav heyecanından uzak gerçeğe daha yakın bir davranış ölçüsüdür. Ancak ödevin öğrencinin kendisi tarafından yapılıp yapılmadığı sürekli görüşme ile denetim altına alınmalıdır (Turgut, 1992:180).

Felsefe derslerinde öğrencilere verilecek ödevlerin konularının bilişsel hedeflere yönelik olması hem öğrencinin bireysel gelişimini ölçmeye yarayacak hem de ödevi temel kaynaklardan kopya etmesini engelleyecektir. Yorumlama, kendi görüşlerini ifade etme, eleştirme veya kabullenme gibi davranışlar sergilenebilecek felsefe konuları seçilmelidir.

Ödevlerin değerlendirilmesindeki ölçütler mutlaka öğrencilere ödev konusu verildiğinde beraberinde verilmelidir.

6.5. Değerlendirme ve Not Verme

Öğrencilere her dersin sonunda olduğu gibi felsefe dersinin sonunda da bir not verilmektedir. Ortaöğretimde okutulan felsefe derslerinde not verilirken Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğine göre hareket edilmektedir. Bu yönetmeliğe göre not sistemi “beşli sistem” olarak belirlenmiştir.

Verilen notlar başarının bir ölçüsüdür. Öğrencilere not verilirken yani başarıları değerlendirilirken öğrencinin öğrenme düzeylerinin bir göstergesi olan sınavlardan aldıkları puanlardan, ölçümlerden veya ölçütlerden faydalanılır. (Tan, Erdoğan, 2001:228)

Felsefe öğretiminde değerlendirme genel manada eğitim sistemine özel manada ise öğrenciye ve öğretmene, öğretimin etkinliği hakkında dönüt

sağlar. Tüm felsefe öğretiminin düzeyini belirlemede program geliştirme uzmanları için de önemli bir basamaktır.

Değerlendirme ile felsefe öğretimi alan öğrencinin davranışlarının nasıl değiştirileceği bilinir, öğrencinin ileriye dönük vereceği kararlara yardımcı olunur, uygun öğretim etkinliğinin belirlenmesi sağlanır. (Turgut, 1992:221)

Ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında birden fazla değerlendirme türü bulunmaktadır. Bunlar; mutlak değerlendirme, bağıl değerlendirme, normal dağılımdan faydalanarak değerlendirme, öğrenci puanlarının arzulanan dağılıma dönüştürülmesi, yüzdelik sıradan faydalanılarak değerlendirme olarak sıralanabilir. Ancak bunların içerisinde en çok kullanılan değerlendirme teknikleri mutlak değerlendirme ile bağıl değerlendirmedir. Mutlak değerlendirme bir öğrencinin başarısını diğer öğrencilerin başarısından bağımsız olarak değerlendirmedir ki genel olarak felsefe öğretimi için kullanılması gereken değerlendirme tekniğidir. Bağıl değerlendirme ise öğrencinin başarısının gruba göre değerlendirilmesidir. Felsefe öğretiminde bağıl değerlendirmenin kullanılacağı durumlarda mevcuttur. Öğrencilerin problem çözme, sorunlara yaklaşım gibi niteliklerini değerlendirmede bağıl değerlendirme kullanılmalıdır.

Ölçme objektif olmasına karşın değerlendirme subjektif bir işlemdir. Değerlendirme, not vermek için gereklidir. Bir bakıma not değerlendirmenin matematiksel ifadesidir. Not güdüleyici olarak, öğrenme etkinliklerinin rehberliği olarak, mesleki rehberlik olarak, kişisel gelişim olarak verilir ve anımladılır. Verilecek olan notlar iki unsura dayanmalıdır. Bunlardan ilki ölçümlerin güvenilirliği ve geçerliliği ikincisi ise ölçütlerin amaca uygunluğudur.

SONUÇ

Yapılan çalışmadan şu sonuçlar elde edilmiştir;

IX. yüzyıldan itibaren Türk Dünyası ile tanışan felsefe günümüze kadar eğitim kurumlarında okutulan bir ders olmuştur. Bu tarihi süreç içerisinde uzun yıllar felsefeye önyargı ile bakılmıştır. Fatih Sultan Mehmet dönemiyle birlikte hareketlenen ve belirli bir düzene sokulmaya çalışılan felsefe öğretimi II. Meşrutiyet dönemiyle beraber eğitim sistemleri içinde belirgin hale gelmiştir. II. Meşrutiyet dönemiyle birlikte aynı zamanda felsefe öğretimi ilk defa ortaöğretim kurumlarında yerini almıştır.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte Fransız lise ve programları örnek alınarak sultaniler liselere çevrilmiştir. Bu liselerde okutulan felsefe dersleri çoğu zaman sosyoloji ve mantık ile birlikte verilmiş, kimi zaman bu üçlüye psikoloji de dahil edilmiştir. Beraber okutulan bu derslerin programlarında da hangi dersin kaç saat okutulacağına dair net bir bilgi bulunmamaktadır. Yıllara göre bakıldığında bazen 2. bazen 3. bazen de 4. sınıflarda okutulduğu görülmektedir. Felsefe dersi aynı zamanda ders saati açısından da yıllara göre bir gelişme göstermemekte, 2-3-4-6'şar saat okutulduğu görülmektedir. Dersin liselerdeki çeşitli alanlardaki (fen – edebiyat vb..) öğretiminde de farklılık görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçen süre içinde yıllara göre sınıfların okuduğu derslerin programları arasında en fazla % 10'luk yeri olan felsefe dersi, % 5.4 ile % 10 arasında sürekli değişmiştir. Uygulamadaki programda ise felsefe dersinin toplam programlar arasındaki yeri % 6'dır.

Felsefe derslerinin programlarına bakıldığında 1924, 1938, 1957, 1976, 1985 ve 1993 yıllarında olmak üzere altı programın uygulandığı görülmektedir. Bunlardan ilkinin program olarak nitelendirilmesi yanlış olur çünkü kılavuz adı altında hazırlanmıştır.

Programların içerikleri yönünden de bir gelişme mevcut değildir. Örneğin; felsefi düşünme etkinliği 1924 programında yokken 1938 programında var; 1957 programında bulunmazken 1976 programında var; 1985 programında bulunmazken 1993 programında vardır.

Kısaca tarihsel gelişim sürecinde felsefe dersi gerek isim, gerek içerik, gerek ders saati gerekse hedefler yönünden bir gelişme göstermemiş eski-yeni, ileri-geri çalışması yaşamıştır.

Uygulamadaki felsefe dersi programına bakıldığında 22 adet hedefin bulunduğu görülmektedir. Bu hedeflerin tamamı bilişsel düzeyin kavrama boyutundadır. Hedeflerin tamamının kavrama düzeyinde seçilmesi dersi ezber merkezli hale getirmekte öğrencinin düşünme etkinlikleri içine girmesini engellemektedir. Oysa ki programın genel açıklamalar kısmındaki ilk madde “öğrenciye felsefi düşünme tarzının kazandırılmasını sağlamak”tır. Böyle bir durum ise sadece kavrama zihinsel etkinliği ve tamamlama, hatırlama, yazma, listeleme, eşleştirme, altını çizme, gösterme vb... davranışlar ile sınırlıdır.

Programın bir başka olumsuz yanı ise bilişsel alanın yanında öğrencide tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme vb.. duyuşsal hedeflerden hiçbirine yer verilmemesidir. Programın öğretmene kılavuzluk edeceği düşünülürse böylesi bir kılavuzun yetersiz kalacağı son derece açıktır.

Felsefe dersi programında 22 hedefe yönelik toplam 115 davranış bulunmaktadır. Daha öncede belirtilen ve tümü bilişsel düzeyin kavrama boyutunda seçilen hedeflerin gerçekleşmesine yönelik davranışlarda da tıpkı hedefler gibi bir kısırlık ve tek düzelik hakimdir. Toplam 115 davranışın 82 tanesi *açıklama* davranışı olarak seçilmiş kalan 23 davranışın da yine

kavrama düzeyinin *sınıflama, sıralama, tanımlama ve özetleme* davranışlarından oluştuğu görülmektedir.

Öğrencinin *sınıflama, sıralama, tanımlama ve özetleme* gibi davranışları sergileyebilmesi için sürekli olarak pasif durumda olması, salt bilgi elde etmesi ve bunu aktarması öğretmenin yöntem ve teknik seçimini sınırlandırmaktadır. Oysa ki dersin işlenişine ilişkin yöntem ve tekniğin, konu ve hedef ile uygunluğu tüm öğrenme ve öğretme durumlarının temelini oluşturmaktadır. Bilgi ve kavrama boyutundaki hedeflere yönelik olarak gerçekleştirilebilecek *açıklama, sınıflama, sıralama, tanımlama ve özetleme* gibi davranışlar için sadece düz anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılabilir. Bu yöntemler ise öğrencinin bireysel düşüncelerinin aktif bir şekilde kullanılmasını engellemekte, düşünürler tarafından ortaya atılmış fikirlerin değişik yönleriyle ele alınmasını zorunlu kılmaktadır.

Düz anlatım ve tartışma yöntemini ile bağlantılı olarak kullanılacak teknikler arasında her ne kadar ödev, metin çözümlemesi, beyin fırtınası, münazara bulunsa da yine bu tekniklerin kullanımı esnasında bilginin kavranılmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır. Örneğin programda bulunan “doğru bilgiyi bilgi kuramı açısından açıklama”, “Gazalinin sezgiciliğini önceleyen görüşlerini açıklama”, “bilimi ürün olarak kabul edenlerin görüşlerini açıklama”, “felsefenin varlık konusunu ele alışını açıklama” vb... birçok davranışta öğrencinin farklı yöntem ve teknikler ile etkinlik içinde bulunması neredeyse imkansızdır.

Bu açıdan bakıldığında felsefe dersi programındaki hedeflerin ve bu hedeflere yönelik davranışların sınırlı kalması tüm hedef ve davranış aşamalarına yayılmaması öğretmenin ders esnasındaki etkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Önceden belirlenen sınırlı hedefler ve sınırlı davranışlar karşısında yöntem, teknik ve diğer etkinliklerinde sınırlı olması şaşılacak bir durum değildir.

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin belirli bir strateji altında gerçekleştirilmesi felsefe dersinde verimi sağlayacaktır. Aynı zamanda bu stratejilerin öncelik sonralık ilişkisi içinde ele alınması dersin amacına uygun bir hale getirilmesine yardımcı olacaktır. Dersin en temel hedeflerinden olan dil ve düşüncenin geliştirilmesi, soru sormanın ve eleştirel düşünme becerisinin olgunlaştırılması ancak ve ancak daha önceden belirlenen ve bir dizgeye göre ele alınacak uygun öğrenme ve öğretme stratejileri ile gerçekleşebilir.

Dersin işlenişi esnasında öğretmen sunuş, buluş ve araştırma stratejilerini kullanabilir. Bunlara yönelik olarak, düz anlatım, tartışma, örnek olay, problem çözme, bireysel çalışma yöntemlerini; beyin fırtınası, terminolojiyi tanıtmaya, münazara, rol yapma, ödev-tez, seminer, metin çözümleme, soru-cevap, drama tekniklerini de ele alabilir. Tüm bu strateji, yöntem ve tekniklerin felsefe dersinde aktif ve konu özelliğine uygun olarak kullanılması doğru biçimde tespit edilecek hedeflerin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır.

Öğretimin planlı gerçekleşmesi uygun yöntem ve tekniğin seçilmesinin dışında önemli bir faktördür. Önceden hangi konu, hedef ve davranışa uygun hangi yöntemin ve tekniğin kullanılacağını belirlemek kargaşaya meydan vermeyecek, zamanın doğru biçimde kullanılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle felsefe öğretiminde planlama önemli bir boyuttur. Planlamanın genel olarak iki ayağı mevcuttur bunlardan ilki yıllık plan ikincisi ise günlük plandır. Yıl boyunca gerçekleştirilecek etkinliklerin çalışma takvimine göre belirlenmesi resmi tatiller ile belirli gün ve haftalara ilişkin etkinliklerin dikkate alınması hedeflerin gerçekleşmesini doğrudan etkiler. Kimi hedeflerin ve davranışların belirli bir öncelik sonralık ilişkisi içinde gerçekleşmesi gerektiği düşünülürse yıllık planlamanın ne derece önemli olduğu anlaşılabilecektir. Planlama aynı zamanda 22 Haziran 1981 tarih ve 2089 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan yönetmelik ile yasal bir zorunluluktur.

Felsefe öğretiminin bir diğer önemli boyutu da materyal kullanımıdır. Öğrencilerin görsel, işitsel ve teknoloji destekli materyalleri kullanması bilginin kalıcı olarak gerçekleşmesini ve davranışa dönüşmesini hızlandırmaktadır. Bu nedenle dersler esnasında kullanılacak materyallerin önceden belirlenmesi verimi arttıracaktır. Yapılan araştırmalar öğrencilerin sadece duyduklarına kıyasla hem duyup hem gördükleri ve uyguladıkları bilgi içeriklerinin daha kalıcı olduğunu göstermektedir. Ancak materyalleri kullanmada yine programın öğretmene kılavuzluk etmesi gerekir. Felsefe programına bakıldığında böyle bir durumun ele alınmadığı görülecektir. Bu nedenle uygulamadaki haliyle felsefe dersi programı materyal kullanımında belirleyici değildir. Bu durum öğretmenin bireysel beceri, ilgi ve isteklerine bırakılmış durumdadır. Öğretmenin bireysel özelliklerine bırakılan bu durum kimi öğrencileri şanslı kılarken kimilerini de bu haktan mahrum bırakmaktadır.

Öğretimin istenen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamanın en doğru yolu ölçme ve değerlendirmedir. Ancak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilirken uygun ölçme aracının seçilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenin kullanacağı ölçme arasında kimi niteliklerin bulunması gerekir. Bunların başında güvenilirlik, geçerlik ve kullanışlılık gelmektedir.

Davranışların ölçülmesi yine önceden belirlenen hedef ve davranış düzeylerine uygun olmalıdır. Programdaki hedeflerin ve davranışların sınırlı seçilmesi sadece yöntem ve teknikleri sınırlı hale getirmemiş, ölçme aracının hangi davranışı hangi düzeyde ölçeceğini de sınırlandırmıştır. Felsefe programına bakıldığında 57 değerlendirme sorusunun bulunduğu görülecektir. Bu sorulardan 30 tanesinin açıklama ve belirtme düzeyindeki ölçme işlemlerini gerçekleştirdiği, kalan 27 tanesinin de sıralama ve yazma düzeyinde gerçekleştiği görülecektir. Öğrencinin elde öğrendiği bilgileri yeni durumlara uyarlaması için örnek vermesi, analizlerde ve sentezlerde bulunması, kimi düşünceleri değerlendirmesi gerekmektedir. Bu türden bilişsel etkinliklerin yanında bireysel düşünme becerilerinin ölçülmesi için duyuşsal etkinliklerin de ölçülmesi zorunluluktur. Aksi takdirde öğrencinin

kendi adına neyi, ne kadar ve nasıl gerçekleştirdiği bilinmeden program tamamlanmış olacaktır. Kimi düşünürlerin görüşlerini karşısında alternatifler geliştirme, onlara değer verme, tepkide bulunma, örgütleme, kimi düşünceleri kişilik haline getirme gibi davranışların da ölçülmesi gerekmektedir.

Öğrencilere her dersin sonunda olduğu gibi felsefe dersi sonunda da bir not verilmesi gerekir. Not verme ve değerlendirme işlemleri sınıf geçme yönetmeliklerine göre gerçekleştirilmektedir. Verilen her notun başarının bir ölçüsü olduğu unutulmamalıdır.

Felsefe öğretiminde değerlendirme genel manada eğitim sistemine özel manada ise öğretmene ve öğrenciye yönelik bir geribildirim sağlar. Ölçme ve değerlendirme felsefe öğretiminin tüm düzeylerinin yeniden belirlenmesinde eğitim uzmanlara yönelik bilgi içerikleri oluşturacaktır. Doğru ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmaması programın ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin hangi açılardan eksik olduğunu tespit ve yeniden yapılandırılmasına yönelik fayda getirmeyecektir.

Özetle felsefe dersinin hedefleri sınırlı bir şekilde belirlendiğinden hedeflere yönelik davranışlar, bu davranışların gerçekleştirilmesi için kullanılacak yöntem ve teknikler de sınırlı kalmıştır. Program öğretim materyalleri açısından öğretmene kılavuzluk etmemekle birlikte ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de sınırlı hedef ve davranışları ölçmeye yönelik olarak belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Öneriler bölümü iki kısımda ele alınmıştır. Çalışmamızın büyük bir kısmı esasen uygulamaya yönelik öneriler şeklinde olup kuramsal bir çerçeve belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bunların daha somut bir şekilde ifade edilmesi gerekecekse şu noktaların dikkate alınmasında fayda vardır. Bunlardan ilki uygulama yönelik ikincisi ise araştırmacılara yöneliktir.

Uygulama Yönelik Öneriler;

Felsefe dersi eğitim sistemimizin düşünce lokomotifi olup yeri doldurulamayacak dersler arasındadır. Bu nedenle dersin programının amacına hizmet eder hale gelmesi için program geliştirme tekniklerine yönelik olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Felsefe dersinin hedefleri sadece bilişsel boyutta kalmamalı duyuşsal boyutta da hedefler seçilmelidir. Çünkü felsefe ve felsefi bilgi öznel bir yapıya sahiptir. Öznel değerlendirmeler kişinin kendine ait düşüncelerinden, algılamalarından, tepkilerinden, değerlerinden oluşur. Dersin bir düşünce etkinliği yeniden hatırlanacak olursa program kapsamına duyuşsal hedeflerin de dahil edilmesi sağlanmalıdır.

Hedefler tüm öğrenme ve öğretme etkinliklerinin belirleyicisi olduğundan bunları gerçekleştirmeye yönelik davranışların seçilmesinde çeşitliliğe yer verilmelidir.

Dersin işlenişi esnasında kullanılabilecek yöntem ve teknikler programın rehberliğinde yürütülmelidir. Uygun yöntem ve tekniğin seçimi hedefin gerçekleşmesinin ana şartıdır. Kullanılacak yöntem ve teknikler günlük hayattan kopuk olmamalı öğrencilerin yaşamından kimi olayları yansıtmalıdır.

Her ders içinde mutlaka en az bir öğretim materyali kullanılarak ders zenginleştirilmelidir. Derse sürekli yardımcı kaynak kitaplar ile girilmeli, öğrencilere yönelik ilginç hikaye ve felsefe metinlerinin bulunduğu kitaplar kullanılmalıdır. Bu yolla öğrencilerin dikkati çekilmeli motivasyon sağlanmalıdır. Unutulmamalıdır ki dersi eğlenceli, zevkli ve çekici hale getiren materyallerdir.

Derse belirli bir plan dahilinde girilmelidir. Plansız ve hazırlıksız derslerin öğretmen kontrolünde gerçekleşmediği bilinen bir durumdur. Planlama öğretime şekil veren önemli unsurlardan bir tanesidir. Günlük planlar mutlaka yapılmalıdır. Sene başında hazırlanan yıllık plan tüm öğretim etkinliğini belirleyeceğinden çalışma takvimine göre hazırlanmalı tüm etkinlikler dikkate alınmalıdır.

Felsefe dersinin hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmenin sadece tek bir yolunun olmadığı unutulmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini çok ve çeşitli olduğu sürekli hatırlanmalı, program dahilinde uygun ölçme araçları geliştirilmelidir. Sürekli aynı ölçme tekniğinin kullanılması dersi tekdüze hale getireceğinden birçok teknik bir arada kullanılmamalıdır. Ölçme aşamasında özellikle ve öncelikle yorum sorularına önem verilmeli öğrencilerin duyuşsal özellikleri mutlaka ölçülmelidir. Duyuşsal davranışların ölçülmesine yönelik teknikler geliştirilmeli, ölçme işlemi sadece bir sınav formatında gerçekleştirilmemelidir. Yazılı yoklamaların yanında sözlü yoklamalar da kullanılmalı değerlendirme aşamasında not öğrenciyi sürekli motive edecek şekilde kullanılmalıdır.

Plandan uygulamaya felsefe dersinin hedef, davranış, yöntem ve teknik ile ölçme ve değerlendirme açısından birbirine bağlı olduğu unutulmamalı tüm etkinlikler bu dizgeye göre hazırlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Felsefe dersinin programının daha kullanışlı hale getirilmesi için program geliştirme uzmanları tarafından ele alınması gerekmektedir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliğine gidilerek felsefe dersinin amaçlarının ne düzeyde gerçekleştiğini anlamak için kapsamlı bir araştırma yapılmalıdır. Bu araştırmanın içine felsefe dersinin liselerin tüm sınıflarında okutulup okutulamayacağı sorusu da dahil edilmelidir.

Yurt dışında orta öğretim seviyesinde okutulan felsefe dersleri incelenmeli, bu derslerin programları ile ülkemizdeki program kıyaslanmalı ve gelişmeye yönelik adımlar atılmalıdır.

Dersi okutan öğretmenlerin dersin içeriği, programı ve uygulaması ile ilgili sorun tespiti konusundaki fikirleri alınmalı, bu fikirler yapılacak çalışmalarda veritabanı olarak kullanılmalıdır.

Program dahilinde kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri içerisinde kullanılabilecek materyallerin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ders Araçları Yapım Merkezi ve Eğitim Araçları Daireleri ile işbirliğine gidilmeli, alınacak fikirler dersin uygulamasına pratik olarak aktarılmalıdır.

Kaynak kitaplar ile ilgili çalışmalar yapılmalı, ders esnasında kullanılabilecek bu kitapların dili sadeleştirilmelidir. Kitapların yanında felsefe konularını ele alan tiyatrolar, skeçler, diyaloglar vb.... geliştirilmelidir. Geliştirilmiş olan yabancı eserlerin çevirileri hazırlanmalıdır.

Felsefe öğretmeni yetiştiren üniversitelerin ilgili fakültelerinin programları titizlikle incelenmeli göreve hazırlanan öğretmen adaylarına verilen derslerin içerikleri araştırılmalıdır.

- APAYDIN, Talim. "Düşünmek ya da İnanmak". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 25
- ARSLAN, Ahmet. Felsefeye Giriş. Vadi Yayınları, Ankara, 1996
- AYDIN, Ayhan. Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara, 1999
- BACANLI, Hasan. Duyuşsal Davranış Eğitimi. Nobel Yay. Dağ., Ankara, 1999
- BACANLI, Hasan. Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yay. Dağ., Ankara, 1999
- BAŞAR, Hüseyin. Sınıf Yönetimi. M.E.B. Basımevi, İstanbul, 1999
- BATUHAN, Hüseyin. "Felsefenin Eğitimdeki Yeri". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 18-20
- BAYATA, Nazım. "Türkiye'de Felsefe Öğretimi Üstüne Bazı Düşünceler". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 23-24
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. Genel Öğretim Bilgisi. Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara, 1977
- BLOOM, Benjamin S.. İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme, Çev. Durmuş Ali Özçelik. M.E.B. Basımevi, İstanbul, 1998
- BÜYÜKDÜVENÇİ, Sabri. Varoluşçuluk ve Eğitim. Siyasal Kitapevi, Ankara, 2001
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş Ve Cuma Çivi. Genel Öğretim Metotları. Beta Yayınları, İstanbul, 1999
- BONCORI, Giuseppe. "Teaching Philosophy As Education an Evaluation". Teaching Philosophy. Boston, 1998 (www.bu.edu)

ÇİCİOĞLU, Hasan. "Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarında Felsefe Grubu Derslerinin Analizi". Eğitim ve Bilim. Cilt: 10, Sayı: 55, Ankara, 1985, 16-22

ÇİCİOĞLU, Hasan. Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:140, Ankara, 1985

ÇELİK, Atilla ve Aysel Bal. Liseler İçin Felsefe Ders Kitabı. M.E.B. Basımevi, İstanbul, 1999

ÇÜÇEN, A. Kadir. Felsefeye Giriş. Asa Kitabevi, Bursa, 2001

DEMİRDÖVEN, İsmail H. "Yeni Bir Eğitim Anlayışı ve Felsefe Eğitimi". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 16-17

DEMİREL, Özcan. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999

DEMİREL, Özcan. Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı. Pegem Yayınları, Ankara, 2000

ERDEM, Selman. "Lise Felsefe Öğretim ve Eğitimine Genel Bakış". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 21-22

ERDEN, Münire ve Yasemin Akman. Eğitim Psikolojisi. Arkadaş Yayınları, Ankara, 1996

ERDEN, Münire. Eğitimde Program Değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara, 1998

ERGİNER, Ergin. Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara, 2000

ERTUĞRUL, Halit. Öğretmenin Başarı Kılavuzu. Nesil Yayıncılık, İstanbul, 1999

ERTÜRK, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme. Meteksan A.Ş., Ankara, 1998

FELSEFE KURUMU SEMİNERLERİ. Türk Tarihi Kurumu Basımevi, Ankara, 1977

FİDAN, Nurettin. Ve Münire Erden. Eğitime Giriş. Meteksan Matbaacılık, Ankara, 1994

HİLÂV, Selâhattin. 100 Soruda Felsefe El Kitabı, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1997

İNAM, Ahmet. "Türkiyede Felsefe Eğitimi". Yeni Dergi. Sayı: 124, Ocak 1975, 28-32

KAFADAR, Osman. "Felsefe Öğretiminin Türk Eğitim Sistemine Girişi ve Tarihi Gelişimi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 27, Sayı:1, Ankara, 1994, 279-288

KAFADAR, Osman. "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Liselerde Felsefe Eğitimi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:27, Sayı:2, Ankara, 1994, 691-718

KAFADAR, Osman. Türkiye'de Kültürel Dönüşümler Ve Felsefe Eğitimi. İz Yayıncılık, İstanbul, 2000

KALE, Nesrin. "Felsefe Öğretimi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:27, Sayı:1, Ankara, 1994, 113-120

KARASAR, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yay. Dağ., Ankara, 1999

KAYNARDAĞ, Arslan. "Türk Ortaöğretiminde Felsefe Derslerinin Yeri". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 8-12

KAYNARDAĞ, Arslan. Felsefîcilerle Söyleşiler. Elif Yayınları, İstanbul, 1986

KOLNIK, Rudi. "Exploring Subjectivity in Teaching Philosophy". Teaching Philosophy. Boston, 1998 (www.bu.edu)

KUÇURADI, Ioanna. "Ortaöğretim Kurumlarında Felsefe Öğretimi". Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları. T.E.D. Yayınları, Ankara, 1987, 195-218

KÜÇÜKAHMET, Leyla (Ed.). Eğitim Bilime Giriş, Gazi Kitabevi, Ankara, 1997

KÜÇÜKAHMET, Leyla. Eğitim Programları ve Öğretim. Gazi Kitabevi, Ankara, 1997

KÜÇÜKAHMET, Leyla. Öğretim İlke Ve Yöntemleri. Alkım Yayınları, İstanbul, 1998

KÜÇÜKAHMET, Leyla. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Nobel Yay. Dağ., Ankara, 2000

KÜKEN, A. Gülnihâl. Felsefe Açısından Eğitim. Alfa Yayıncılık, İstanbul, 1996

LIPMAN, Matthew. Ann Margaret Sharp and Frederick S. Oscanyan. Philosophy in the Classroom. Temple University Press, Philadelphia, 1980

LIPMAN, Matthew. Philosophy Goes to School. Temple University Press, Philadelphia, 1988

MİLLÎ EĞİTİM ŞURASI HAZIRLIK ÇALIŞMALARI SERİ 1. Ortaöğretim Programlarındaki Yönelmeler, Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları No:16, M.E.B. Basımevi, İstanbul, 1972

NUTKU, Uluğ. Ve Erol Türedi. "Mersin'de Felsefe Öğretmenleri Toplantısı". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 26-27

ÖZDEN, Yüksel. Eğitimde Yeni Değerler, Pegem Yay., Ankara, 1999

ÖZDEN, Yüksel. Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayıncılık, Ankara, 2000

ÖZOĞLU, Süleyman Ç. Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:38, Ankara, 1974

SABAN, Ahmet. Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar. Nobel Yay. Dağ., Ankara, 2000

SEZGİN, Saim İlhan. Mesleki Ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme. Gazibüro Kitapevi, Ankara, 1994

SÖNMEZ, Veysel. Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık, Ankara, 1999

TAN, Şeref ve Alaattin Erdoğan. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara, 2001

TANILLI, Server. "Eğitimde Reform ve Felsefe Dersleri". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 4-5

TEKİN, Halil. Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Yargı Yayınları, Ankara, 1991

TİMUÇIN, Afşar. "Felsefe Eğitimi ya da Bilincin Düzenlenmesi". Felsefelogos Sayı 10. Bulut Yayınevi, İstanbul, Mart 2000, 11-21

TİMUÇIN, Afşar. "Felsefe Eğitiminin Yaygınlaştırılması". Öğretmen Dünyası. Sayı:218, Ankara, 1998, 6-7

TİMUROĞLU, Vecihi. "Farklılaşmamış Gerçekliğe Müdahale". Öğretmen Dünyası, Sayı:218, Ankara, 1998, 13-15

- TOZLU, Necmettin. "Liselerde Felsefe Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Problemler I". Din Öğretimi Dergisi, Sayı:7, Ankara, 1986, 108-127
- TOZLU, Necmettin. "Liselerde Felsefe Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Problemler II". Din Öğretimi Dergisi, Sayı: 8-9, Ankara, 1986, 128-138
- TURGUT, M. Fuat. Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları. Saydam Matbaacılık, Ankara, 1992
- UYGUR, Mermi. 100 Soruda Türk Felsefesinin Boyutları, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1988
- VARIŞ, Fatma. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara Üni. Basımevi, Ankara, 1978
- YAVUZER, Yasemin. Zekeriya Demir Ve Mustafa Çalışkan. Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi. Mikro Yayınları, Konya, ?
- YILDIRIM, Ali. ve Cennet Engin. "Liselerdeki Felsefe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi". Çukurova Üniversitesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 17, Adana, 1998. 102-117
- YILDIRIM, Cemal. Bilim Felsefesi. Remzi Kitapevi, Ankara, 1998

EKLER

Ek-1: Hedeflerin Aşamalı Sınıflaması

a- BİLİŞSEL ALAN

- 1.00 BİLGİ
 - 1.11 Terimlerin Bilgisi
 - 1.12 Olguların Bilgisi
 - 1.13 Araç-Gereçlerin Bilgisi
 - 1.21 Alışların Bilgisi
 - 1.22 Yönelimler ve Aşamalı Dizelerin Bilgisi
 - 1.23 Sınıflamaların ve Sınıfların Bilgisi
 - 1.24 Ölçütlerin Bilgisi
 - 1.25 Yöntemlerin Bilgisi
 - 1.31 İlke ve Genellemelerin Bilgisi
 - 1.32 Kuramların ve Yapıların Bilgisi
- 2.00 KAVRAMA
 - 2.10 Çevirme
 - 2.20 Yorumlama
 - 2.30 Öteleme (Kestirme)
- 3.00 UYGULAMA
 - 4.00 ANALİZ
 - 4.10 Öğelerin Analizi
 - 4.20 İlişkilerin Analizi
 - 4.30 Örgütlenme ilkelerinin Analizi
 - 5.00 SENTEZ
 - 5.10 Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma
 - 5.20 Bir Plan ya da İşlemler takımı Oluşturma
 - 5.30 Soyut ilişkiler Takımı Önerme
- 6.00 DEĞERLENDİRME
 - 6.10 İç Ölçütlere Göre Değerlendirme
 - 6.20 Dış Ölçütlere Göre Değerlendirme

b- DUYUŞSAL ALAN

- 1.0 ALMA
 - 1.1 Farkındalık
 - 1.2 Almaya İsteklilik

1.3 Kontrollü ya da Seçici Dikkatlilik

2.0 TEPKİDE BULUNMA

- 2.1 Uysal Davranma
- 2.2 Karşılık Verme İsteği Gösterme
- 2.3 Karşılık Vermekten Tatmin Olma

3.0 DEĞER VERME

- 3.1 Bir Değeri Kabullenmişlik
- 3.2 Bir Değere Düşkünlük
- 3.3 Adanmışlık

4.0 ÖRGÜTLEME

- 4.1 Değerleriyle Uyumlaştırma
- 4.2 Değer Sistemine Katma

5.0 KİŞİLİK HALİNE GETİRME

- 5.1 Davranış Ölçütü Haline Getirme
- 5.2 Karakterlenme

c- DEVİNİŞSEL ALAN

1.0 ALGILAMA

- 1.1 Duyuşsal Uyarılma
- 1.2 İşaret Seçme
- 1.3 Çevirme

2.0 KURULMA

- 2.1 Zihinsel Kurulma
- 2.2 Bedensel Kurulma
- 2.3. Duygusal Kurulma

3.0 KILAVUZLA YAPMA

- 3.1 Taklit
- 3.2 Deneme

4.0 MEKANİKLEŞME

5.0 BECERİ HALİNE GETİRME

- 5.1 Kararsızlığı Giderme
- 5.2 Otomatik İcra

6.0 UYUM (DURUMA UYMA)

7.0 YARATMA

Kaynak: Ertürk, 1998:64

**Ek-2: Bilişsel Davranış Hedeflerinin Davranışa Dönüştürülmesinde
Kullanılan Eylemsiler**

HEDEF	HEDEF DAVRANIŞ	DAVRANIŞ/EYLEMSİLER
BİLGİ	HATIRLAMA/TANIMA	tanımlama/hatırlama/tanım söyleme/yazma/seçme/isimlendirme/ eşleştirme/sıraya koyma/listeleme gösterme/işaret etme/ altını çizme
KAVRAMA	BİRBAŞKA FORMA ÇEVİREBİLME	çevirme/yorumlamak/kestirme söyleme/yazma/ ana hattını bulma özetleme/örnek gösterme/grafikle & şemayla & simgeyle gösterme
	AÇKILAYABİLME/ YORUMLAYABİLME	ilişkileri/nedenleri yazma/söyleme değiştirerek yazma/yeniden sıraya koyma
	TAHMİN ETME/ KESTİRME	tahmin etme/sonucu kestirme/ sonucu bulma/ayırt etme/yeniden düzenleme/değiştirme/öteleme/ulaşma
UYGULAMA	UYGULAYABİLME	yapma/çalıştırma/ilişki kurma/kullanma/hazırlama/hesaplama/ ilkeyi uygulama/problem çözme
ANALİZ	ÖĞELERE AYIRABİLME	analiz etme/karşılaştırma/şematik olarak gösterme/saptama/ayırdetme/
	İLİŞKİLERİ BELİRLEYEBİLME	parçalara ayırma/ana hatlarını gösterme/bölgelere ayırma
SENTEZ	ORJİNAL/ÖZGÜN BİR BÜTÜN MEYDANA GETİREBİLME	birleştirme/yaratma/üretme/tasarlama/ planlama/özetleme/sınıflama yapma/ değerleme/organize etme/geliştirme/ yeniden düzenleme/örgütlenme karar verme/ formüle etme
DEĞERLENDİRME	BİR ÖLÇÜTE DAYALI YARGIDA BULUNABİLME	Yargılama/değerlendirme/açıklama/kar şılaştırma/irdeleme/ispat etme/karar verme/standardize etme

Kaynak: Demirel, 2000:113

Ek-3: Duyuşsal Davranış Hedeflerinin Davranışa Dönüştürülmesinde Kullanılan Eylemsiler

HEDEF	HEDEF DAVRANIŞ	DAVRANIŞ/EYLEMSİLER
BİLGİ	FARKINDALIK ALMAYA KONTROLLÜ YA DA SEÇİCİ DİKKATLİLİK	Ayır detme/ayırma/paylaşma/birleştirme /kabul etme/kontrol etme
TEPKİDE BULUNMA	UYUSAL DAVRANMA KARŞILIK VERME İSTEĞİ GÖSTERMEK KARŞILIK VERMEKTEN TATMİN OLMA	İzleme/onaylama/öneride bulunma/ tartışma/pratik yapma/oynama
DEĞER VERME	BİR DEĞERİ KABULLENMİŞLİK BİR DEĞERE DÜŞKÜNLÜK ADANMIŞLİK	Açıklama/yeterliliği artırma/yardım etme/ destekleme/ inkar etme/ protesto etme/tartışma
ÖRGÜTLEME	DEĞERLERİYLE UYUMLAŞTIRMA DEĞER SİSTEMİNE KATMA	tartışma/kurumsallaştırma/ karşılaştırma/örgütleme/ formüle etme
KİŞİLİK HALİNE GETİRME	DAVRANIŞ ÖLÇÜTÜ HALİNE GETİRME KARAKTERLEME	gözden geçirme/değiştirme/ tamamlama/ akranlarıyla üst ve altlarıyla karşılaştırma

Kaynak: Demirel, 2000:113