

Felsefe Grubu Eğitimi Araştırmaları

Editörler:

Ekrem Ziya DUMAN • Faruk MANAV



Editörler: Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN - Doç. Dr. Faruk MANAV

FELSEFE GRUBU EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI

ISBN 978-625-8044-20-1

DOI 10.14527/9786258044201

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2021, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. A.Ş. ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayinevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye’de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000’in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

I. Baskı: Aralık 2021, Ankara

Yayın-Proje: Zeynep Güler
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Tic. Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler - Ankara
Tel: (0312) 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 51818
Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim

Macun Mah. 204. Cad. No: 141/A-33 Yenimahalle/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50
Dağıtım: 0312 434 54 24
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

Bu kitap, Felsefe Grubu Eğitimi temelinde yolu kesişen, Türkiye’de felsefe, mantık, sosyoloji ve psikoloji derslerinin öğretimini geliştirilmesini kendilerine amaç edinen, dolayısıyla çalışma alanlarını bu yönde ilerleten araştırmacılar tarafından alanla ilgili problemleri veya konuları birleştirici, bütünleştirici, kuşatıcı bir açıklama gayreti ile yazılmıştır. Felsefe merak ile başlar. Merak ise bireyleri sorgulama sürecinde harekete geçiren temel bir güçtür. İşte bu noktada araştırmacıları da harekete geçiren güç, alandaki belli başlı problemlere veya konulara işaret etmek yolu ile alandaki boşluğu doldurabilme arzusu olmuştur. Kitabın yazarları; alanla ilgili çalışan akademisyenler, öğretmenler ve lisansüstü öğrencilerdir.

Kitabın oluşturulma süreci yaklaşık bir yıl sürmüştür. Bu süreçte yazarlar arasında fikir alışverişleri ve yapıcı tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Böylece çalışmalar farklı açılardan irdelenerek geliştirilmiştir. Bu kadar kişinin bir araya geleerek süreci sonlandırabilmesi ve ürünü ortaya koyabilmesi elbette kolay olmamıştır. Tüm yazarlar “Felsefe yolda olmaktır.” sözünün bilincinde olarak hareket etmiş ve akademik hayatlarında, mevcut konularından bir adım öteye gitme gayretlerini bu kitap ile ortaya koymuşlardır. Çünkü yazarlar, kitabın okuyucu ile buluşması sonucunda gerek ortaya konulan sorunların gerekse de görüşlerin kümülatif bir hâl alacağına bilincindedir. Dolayısıyla bu konular, artık başkalarının da zihinlerini meşgul edecek konular olacaktır.

Kitapta; felsefe öğretiminde mizahın yeri ve önemi, Cumhuriyet dönemi felsefe grubu derslerinde okutulan kitaplar ve içerikleri, felsefe grubu dersleri öğretim programları ve bunların farklı programlarla karşılaştırılması ile programların bazı taksonomiler açısından incelenmesi, mantık ders saat çizelgeleri, felsefe grubu dersleri çerçevesinde üniversite sınavlarında sorulan sorular, felsefe grubu derslerinin farklı derslerle ilişkisi, felsefe grubu dersleri ve değerler, sosyoloji öğretimini sosyolojik düşünme becerisine katkısı gibi konular araştırılmış, irdelenmiş ve tartışılmıştır. Bu bağlamda kitap, felsefe grubu dersleri açısından hem Cumhuriyet’ten günümüze kadar karşımıza geniş bir resim çizmekte hem de güncel konuları ele alarak bu konular hakkında düşünülmesini sağlamaktadır.

Okuyucusunun ve alanla ilgili çalışmaların bol olması dileğiyle...

Editörler

Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN
ORCID No: 0000-0002-1965-1378

Doç. Dr. Faruk MANAV
ORCID No: 0000-0002-4588-7886

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editörler: Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN - Doç. Dr. Faruk MANAV

- 1. Bölüm: Felsefe Öğretiminde Mizahın Yeri ve Önemi**
Dr. Sibel KADIOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0002-0714-7270
- 2. Bölüm: 2010-2017 Yılları Arasındaki Üniversiteye Giriş Sınav Sorularının 2009 Felsefe Dersi Öğretim Programı Kazanımları Doğrultusunda Değerlendirilmesi**
Arş. Gör. Sevgican AKÇA, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8020-9581
- 3. Bölüm: Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Felsefe Dersi Öğretim Programı ve 2018 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programının İçerik Bakımından Karşılaştırılması**
Elif Can ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8832-623X
- 4. Bölüm: 2018 Yılı Felsefe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom'un Yenilenen Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi**
Sema Hande ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-5305-8674
- 5. Bölüm: Türkiye ve İspanya Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması**
Seher ARICI, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6124-8128
- 6. Bölüm: Cumhuriyet'ten Günümüze Mantık Ders Saati Çizelgelerinin Analizi**
Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1965-1378
Aylin ARSLAN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3372-2109
- 7. Bölüm: Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg'in Lise Modern Mantık Deneme Ders Kitabı ile Ortaöğretim Mantık (Komisyon) Ders Kitabının İçerikleri ve Kullandıkları Kavramlar Bakımından Karşılaştırılması**
Doç. Dr. Dilek BAŞERER, Atatürk Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-7098-3645

- 8. Bölüm: Mantık Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Solo Taksonomisine Göre Analizi**
Aylin ARSLAN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3372-2109
- 9. Bölüm: Ortaöğretim Matematik Derslerinde Mantığın Rolü ve Önemi: ‘Mantık ve Kümeler Konuları Kapsamında Bir Değerlendirme’**
Banu KABATAŞ, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4797-4841
- 10. Bölüm: Ortaöğretim Mantık Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler Üzerine İnceleme**
Sevginur KARAOĞLAN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5844-0429
- 11. Bölüm: “Mantık Uygulamaları” Konusunun 1993 ve 2009 Mantık Dersi Öğretim Programları Bağlamında Değerlendirilmesi**
Özlem KÜÇÜKŞABANOĞLU, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3731-2844
- 12. Bölüm: Sosyoloji Dersi Öğretim Programında Değerler Öğretimi**
Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8974-9103
- 13. Bölüm: Sosyoloji Öğretiminde Tabu ve Tartışılabilir Konular**
Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8974-9103
- 14. Bölüm: Ortaöğretimde Sosyoloji Öğretiminin Sosyolojik Düşünme Becerisine Katkısı Açısından İrdelenmesi**
Nebile EROĞUL, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8099-5559
- 15. Bölüm: 2009 Sosyoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi**
Firdevs Sinem EKİZ, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4574-7103
- 16. Bölüm: Osman Pazarlı’nın Psikoloji Dersleri Kitabı ile Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabının Değerlendirilmesi**
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞERER BERBER, Atatürk Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-5422-8532

İÇİNDEKİLER

Önsöz	iii
Bölümler ve Yazarları.....	v

1. BÖLÜM

FELSEFE ÖĞRETİMİNDE MİZAHIN YERİ VE ÖNEMİ

Giriş.....	1
Türkiyede Felsefe Öğretimine Genel Bir Bakış	2
Felsefe Öğretiminin Önemi ve Felsefenin Nasıl Öğretileceği Sorunu	4
Felsefe Öğretiminde Mizah.....	9
Mizah	9
Mizahın Eğitim ve Öğretimdeki Yeri.....	12
Felsefe ve Mizah	17
Felsefe Öğretiminde Mizah	20
Sonuç.....	23
Kaynakça.....	25

2. BÖLÜM

2010-2017 YILLARI ARASINDAKİ ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAV SORULARININ 2009 FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş.....	27
Bulgular ve Yorum.....	30
Tartışma ve Sonuç	33
Kaynakça.....	34

3. BÖLÜM

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE 2018 ORTAÖĞRETİM FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİK BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Giriş.....	35
Yöntem	38
Bulgular	39
Programların Karşılaştırılması	39
Üniteler Bakımından Karşılaştırma.....	39

İçerik Bakımından Karşılaştırma	40
Programlarda Ortak/Benzer Olarak Bulunan İçerik	40
Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Felsefe Dersi Öğretim Programına Özgü Olan İçerik	46
2018 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programına Özgü Olan İçerik	49
Sonuç ve Tartışma	50
Kaynakça.....	55

4. BÖLÜM

2018 YILI FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ BLOOM'UN YENİLENEN TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş.....	57
Yöntem	58
Verilerin Toplanması	59
Verilerin Analizi	59
Bloom'un Orijinal Taksonomisi	60
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi	61
Bulgular ve Yorum.....	62
Sonuç ve Öneriler.....	64
Kaynakça.....	64

5. BÖLÜM

TÜRKİYE VE İSPANYA ORTAÖĞRETİM FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Giriş.....	65
Yöntem	67
Bulgular ve Yorum.....	68
Sonuç.....	77
Kaynakça.....	78

6. BÖLÜM

CUMHURİYET'TEN GÜNÜMÜZE MANTIK DERS SAATI ÇİZELGELERİNİN ANALİZİ

Giriş.....	81
Bulgular ve Yorum.....	86
1924 Programı ve Mantık Dersi	86
1935 Programı ve Mantık Dersi	87
1957 Programı ve Mantık Dersi	88
1976 Programı ve Mantık Dersi	88
1986 Programı ve Mantık Dersi	89
1993 Programı ve Mantık Dersi	89
2009 Programı ve Mantık Dersi	89
Sonuç ve Tartışma	95
Kaynakça.....	97

7. BÖLÜM

HÜSEYİN BATUHAN VE TEO GRÜNBERG'İN LİSE MODERN MANTIK DENEME DERS KİTABI İLE ORTAÖĞRETİM MANTIK (KOMİSYON) DERS KİTABININ İÇERİKLERİ VE KULLANDIKLARI KAVRAMLAR BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Giriş.....	99
Yöntem	103
Bulgular	103
Kitapların İçerik Açısından Karşılaştırılması	103
Kitapların Kullandıkları Kavramlar Bakımından Karşılaştırılması.....	107
Sonuç.....	108
Kaynakça.....	110

8. BÖLÜM

MANTIK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ SOLO TAKSONOMİSİNE GÖRE ANALİZİ

Giriş.....	113
SOLO Taksonomisi	114
Bulgular	118
Sonuç ve Tartışma	123
Kaynakça.....	127

9. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE MANTIĞIN ROLÜ VE ÖNEMİ: ‘MANTIK VE KÜMELER KONULARI KAPSAMINDA BİR DEĞERLENDİRME’

Giriş.....	129
Yöntem	131
Bulgular ve Yorum.....	131
Niceleyiciler.....	152
Sonuç.....	155
Kaynakça.....	156

10. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM MANTIK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DEĞERLER ÜZERİNE İNCELEME

Yöntem	161
Bulgular ve Yorum.....	163
Mantık Ders Kitapları Künye Bilgileri.....	163
Mantık Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler	163
2008 Basım Lise Mantık Ders Kitabında Yer Alan Değerler	165
2019 Basım Ortaöğretim Mantık Ders Kitabında Yer Alan Değerler	171
Sonuç.....	179
Kaynakça.....	180

11. BÖLÜM

“MANTIK UYGULAMALARI” KONUSUNUN 1993 VE 2009 MANTIK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş.....	183
Mantığın Uygulama Alanları.....	186
1993 ve 2009 Mantık Dersi Öğretim Programları	188
Bulgular ve Yorumlar	190
Sonuç ve Tartışma	193
Kaynakça.....	194

12. BÖLÜM

SOSYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA DEĞERLER ÖĞRETİMİ

Giriş.....	197
Değerler Bağlamında Öğretim Programının İçeriği.....	200
Öğretim Programı Vizyonunda Ele Alınan Değerler Eğitimi.....	201
Öğretim Programında Değerler Eğitimi İçeriği Hangi Başlıklar Altında Yer Almaktadır?.....	202
Etkinlik Örneği: Toplumsal Bütünleşme/Toplumsal Dışlanma.....	205
Kaynakça.....	207

13. BÖLÜM

SOSYOLOJİ ÖĞRETİMİNDE TABU VE TARTIŞMALI KONULAR

Giriş.....	209
Öğretim Programında Ortaya Çıkan Yaklaşım ve İçerik.....	210
Tartışmalı ve Tabu Konular.....	214
Ortaöğretim Sosyoloji Öğretim Programı ve Lise Ders Kitabı.....	214
Öğretim Programı ve Ders Kitabında Tartışmalı ve Tabu Konular.....	216
Kaynakça.....	224

14. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİMDE SOSYOLOJİ ÖĞRETİMİNİN SOSYOLOJİK DÜŞÜNME BECERİSİNE KATKISI AÇISINDAN İRDELENMESİ

Giriş.....	225
Sosyolojik Düşünme Nedir?.....	228
Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programının Sosyolojik Düşünme Bakımından İncelenmesi.....	232
Sosyolojik Düşünme Becerisi ile İlişkisi Açısından Dersin Öğretim Programının Genel Amaçları.....	235
Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabının Sosyolojik Düşünme Bakımından İncelenmesi.....	237
Sosyolojik Düşünme Becerisine Yönelik Metin Örnekleri.....	240
Sonuç.....	244
Kaynakça.....	245

15. BÖLÜM**2009 SOSYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ
YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Giriş.....	247
Yöntem.....	251
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	251
Bulgular.....	255
Sonuç ve Tartışma.....	257
Kaynakça.....	258

16. BÖLÜM**OSMAN PAZARLI'NIN PSİKOLOJİ DERSLERİ KİTABI İLE
ORTAÖĞRETİM PSİKOLOJİ DERS KİTABININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Giriş.....	261
Yöntem.....	262
Bulgular.....	263
Kitapların Amaç Bakımından İlgili Öğretim Programlarıyla Birlikte Değerlendirilmesi.....	264
Kitapların Bölüm, Başlık ve İçerik Bakımından İlgili Öğretim Programlarıyla Birlikte Değerlendirilmesi.....	266
Kitapların Ölçme ve Değerlendirme Bakımından İlgili Öğretim Programlarıyla Birlikte Değerlendirilmesi.....	270
Sonuç.....	272
Kaynakça.....	273

Editörler ve Yazarlar Hakkında.....	275
--------------------------------------------	------------

1. BÖLÜM

FELSEFE ÖĞRETİMİNDE MİZAHIN YERİ VE ÖNEMİ

Dr. Sibel KADIOĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı
ORCID No: 0000-0002-0714-7270

Giriş

Eğitim ve öğretimin bireysel ve toplumsal yaşam içerisinde taşıdığı önem, göz önüne alındığında bu alanın içerdiği problemlerin çözümü de insan yaşamı için zaruri olmaktadır. Eğitim kavramı bireysel ya da toplumsal bağlamda daha çok bir sorun yumağı olarak görülebilmektedir. Bireylerin neye göre ve nasıl eğitileceği, insanlığın binlerce yıllık birikimi içerisinde çözüme kavuşabilmiş değildir. Değişen koşullar ile birlikte sorunlar, amaçlar, beklentiler, içerikler de farklılaşmaktadır. Bu noktada eğitim ve öğretim, insan bilimlerinde ve felsefede çalışma alanı bakımından güncelliğini korumaktadır. Eğitim alanında genel bir bakış ile birlikte disiplinler özelinde de neyin, nasıl, ne amaçla daha iyi öğretilbileceği noktasında çalışmalar devam etmektedir. Mizah ve felsefeyi bir araya getiren bu çalışmada ise felsefe öğretiminin nasıl daha iyi düzeye ulaşabileceği sorusu karşısında mizahın rolünün sorgulanması amaçlanmıştır.

Felsefe öğretimi, eğitimin genel hedefleri içerisindeki rolü ile birlikte alana özgü sorunlar barındırmaktadır ve felsefe öğretiminin istenilen düzeye ulaşabilmesi, genel anlamda eğitim sorunu içerisinde de çözüme yönelik önemli bir basamak oluşturmaktadır. Bu noktada önemi artan felsefenin nasıl öğretilceği sorusu bizi yöntem arayışına götürmektedir. Bu yöntem arayışı içerisinde, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde katkısı yapılan çalışmalar ile de belirginleşen mizah; felsefe öğretimini daha ilgi çekici, kolay, anlaşılır ve kalıcı hale getirecek bir yol ya da araç olarak bu çalışmada ele alınıp değerlendirilmiştir. Mizahın eğitim öğretim süreçlerine olan genel katkısının yanında felsefe öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesini mümkün kılan nitelikleri ile değerlendirilmesinin, alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu değerlendirmede, ülkemizde felsefe öğretimine genel bir bakışın sonrasında, felsefe öğretimindeki yöntem sorununa değinilmiş ve ardından felsefe ve mizahın ortaya çıkan yakın ilişkisi ile birlikte mizaha felsefe öğretiminde nasıl yer verilebileceği ele alınmıştır.

1. Türkiye’de Felsefe Öğretimine Genel Bir Bakış

Köklü bir devlet geleneğine sahip Türk milletinin kurduğu genç Türkiye Cumhuriyeti, toplumsal kurumların hemen hemen tümünde yeni bir inşa yoluna girmiş, önüne koyduğu çağdaş idealler ve sahip olduğu zengin kültürel miras ile bütünleşmeyi, yenileşmeyi, ilerlemeyi hedeflemiştir. Yeni rejim, yeni bir toplumsal yapıyı gerektirmiş ve bu süreçte eğitim kurumları da acil ve zaruri bir ihtiyaçla önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Osmanlı Devletinin yıkılış sürecinde önemli bir payı olduğu düşünülen eğitim sistemindeki problemler dikkate alınarak yeni Türk devleti; akılcılık, bilimsellik, laiklik ilkeleri üzerinde yükselen milli bir eğitim hedeflemiştir.

Eğitim alanında yaşanan büyük değişim içerisinde felsefe öğretimi de önemli bir ivme kazanmıştır. Öncesinde, Osmanlı Devletinin yenileşme hareketlerinin yaşandığı son dönemlerinde felsefe öğretiminin, eğitim sistemi içinde yer bulmaya başladığı görülür (Kafadar, 1994, s.283). Cumhuriyet öncesi dönemde program, öğretmen ve ders kitabı yetersizliği karşısında, küçük ama önemli adımlar atılmış, Cumhuriyet sonrası dönemde felsefe öğretimindeki gelişmeye zemin hazırlanmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 yılında yapılan program çalışmalarında, felsefe dersine de yer verilmiş ve Cumhuriyet döneminin ilk ders kitabı 1929 yılında yayımlanmıştır (Kaynar dağ, 2002, s.88). Günümüze değin süren çalışmalar ile birlikte felsefe öğretiminde ‘ders kitabı’ sorunu, varlığını devam ettirmiş ve alanın paydaşlarının bütünüyle tatmini mümkün olmamıştır.

Felsefe öğretiminin ana unsurlarından bir diğeri olan öğretim programları açısından bakıldığında, Cumhuriyet’ten günümüze felsefe öğretiminde uygulanmış sekiz program olduğu görülmektedir. Bunlar; 1924, 1935, 1957, 1976, 1985, 1993, 2009 ve 2018 felsefe ders programlarıdır. Uygulanan bu programlar incelendiğinde ve üzerlerine yapılan çalışmalar dikkate alındığında istikrarlı bir gelişmenin olmadığı dikkat çekmektedir. Bu programlarda ifade bulan felsefe öğretiminin amaçlarına yönelik yıllar içinde önemli farklılık görülse de bu amaçların günümüz felsefe öğretiminin, felsefi kavram ve bilgi edinimi, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme becerileri kazandırma vb beklentileri ile örtüştüğü söylenebilir. Ancak amaçlar ve içerik arasındaki tutarsızlıklar ve uygulamada yaşanan problemler ile felsefe öğretiminde içerik değişiminin daha fazla öne çıktığını görülür. En mühim kararsızlık felsefenin tarihsel bir akış içerisinde mi yoksa sistematik bir çerçevede mi verilmesi konusunda yaşanmıştır. 1876 ve 1985 programları, felsefenin tarihsel bir akış içinde öğretimini esas alırken, diğer programların daha çok felsefenin temel konu ve problemleri üzerinden giden, sistematik bir nitelik taşıdığı görülür. Felsefeyi tarihsel akış içerisinde öğretmek önemli olsa da zengin düşünce tarihini orta-

öğretim kademesinde öğrenciye sunmak, aşırı bir bilgi yüküne neden olabilmekte ve öğrencileri ezberciliğe sevk edebilmektedir. Felsefenin sistematik bir biçimde temel problemler üzerinden verilmesi ise bu riskleri bertaraf etme, öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya sevk etme hedefini daha mümkün kılabilir.

Türkiye’de felsefe öğretiminde belki de en önemli kırılma 2018 programı ile yaşanmıştır. 2018 yılında biri 10. sınıfta diğeri 11. sınıfta okutulmak üzere iki felsefe programı hazırlanmıştır. Felsefe, her iki kademe de zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu program değişikliği ile birlikte felsefe öğretimindeki önemli bir sorun çözülmüş; felsefe dersi 10. sınıfta temel kavramlar ve problemler üzerinden sistematik bir biçimde eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi amaçlayan bir program ile 11. sınıfta ise tarihsel akış içerisinde felsefi metinlerin de dâhil olduğu bir program ile okutulmaya başlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 27, 2018). Hem amaçlar hem içerik bakımından önemli bir yenilik getiren bu iki program ile felsefe ders saatinin yükseltilmiş olması, alan içerisinde olumlu tepkiler almıştır, ancak bununla birlikte programın daha iyi hale getirilmesi açısından eleştiri ve öneriler de sunulmaya devam etmektedir.

Türk eğitim sisteminde kalıcı reformlar yapmak için her dersin, öğrencilerin hem merak etme, hem şüphe etme yeteneğini geliştirecek biçimde düzenlenmesi önemli bir gerekliliktir. Çocuklarımıza anlam ve önemini bile anlamadıkları bölük pörçük bilgileri belletmeye devam etmek yerine onlara öğrenmekten zevk almayı öğretmek gerekmektedir. Felsefe dersi, bu konuda eğitici ve yol gösterici bir role sahiptir (Batuhan, 1998, s.20). Felsefe; kültürün, insan olma bilincinin temelidir. Birey ve yurttaş olabilmek için felsefeden yararlanılması gereklidir. Bu da liselerde başlamaktadır. Kimi ülkelerde felsefe eğitimi çocuklukta başlamaktadır (Kaynar dağ, 2002, s.93). Ülkemizde ise ortaöğretim düzeyinde zorunlu ders olarak okutulan felsefe dersine hazırlayıcı bir ders niteliği taşıyan ‘Düşünme eğitimi’ dersi ortaokullarda seçmeli dersler arasında yer almaktadır. Ancak ortaokul kademesinde felsefe öğretmeni kadrosu bulunmaması gerekçesinin de etkisiyle bu ders çoğunlukla seçilmemekte ve okutulmamaktadır.

Ülkemizde orta öğretim kademesinde, felsefe öğretiminde; içerik, program ve amaçlar bakımından kısaca değinilen bu değişimler felsefe öğretiminde istenilen düzeyin yakalanamadığını, ancak geliştirme çabasının devam ettiğini göstermektedir. Yürürlükte olan son ders programının önceki programlara nazaran felsefe öğretiminin genel amaçlarına daha hizmet eder nitelikte olduğu görülse de felsefe öğretiminde başarıyı sağlayacak başka etkenler de bulunmaktadır. Felsefe dersine yönelik var olduğu kabul gören olumsuz toplumsal bakış, öğretmen yetiştirilmesi ve ataması, felsefe dersine özgü öğretim yöntem ve teknikler bu etkenler arasında gösterilmektedir. Program ya da ders kitabı sorunu, öğrencilerdeki derse

yönelik önyargılar; yetkin bir felsefe öğretmeni tarafından bertaraf edilebilse de burada öğretmene yardımcı olacak derse özgü yöntem ve tekniklere ihtiyaç bulunmaktadır.

2. Felsefe Öğretiminin Önemi ve Felsefenin Nasıl Öğretileceği Sorunu

İnsanın yaşamı anlamlandırma çabasının ürünü olan felsefe; zengin birikimi ile birlikte doğanın tahakkümünden kurtulan, sahip olduğu akıl gücünün sınırlarını zorlayan, zaman ve mekânın sınırlılıklarını aşmayı başaran çağımız insanı için hala güçlü ve çekici bir yoldur. Felsefe öğretimi de eğitim süreçleri içerisinde üzerinde önemle durulması gereken bir bölümdür. Hızla değişen toplumsal yapı, bilim ve teknolojideki muazzam gelişmeler ve dönüşen insan varoluşu karşısında, eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması, çağımız eğitim dünyası için öne çıkan bir zorunluluktur. Bu doğrultuda felsefe öğretiminin amaçlarının ve nasıl öğretileceğinin çağın koşullarının yarattığı ihtiyaçlar ile birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

UNESCO-Uluslararası Eğitim Birimi 1998'de 21. yüzyılda eğitim programlarının güncellenmesine yönelik olarak; öğrencilerin zihinsel, ruhsal, ahlaki, estetik, duygusal, fiziksel ve sosyal gelişimini bütüncül olarak oluşturma, öğrencileri ülkelerinin ekonomik ve sosyal gelişmelerinde, geleceğin iş gücü ve aktif rol alıcıları olarak hazırlama, öğrencilerin bilimsel, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme, bilim ve teknolojiye uyum için gerekli beceri ve yeterliklerle donanmış bireyler yetiştirme eğilimleri öne çıkmaktadır (Akt. Tutkun, 2010, s.998) Bu eğilimlerde öne çıkan tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasında felsefe öğretimi kilit bir rol oynamaktadır. Özellikle bütüncül bir gelişim hedefi, insanı sadece akılsallığı ile değil tüm varoluşu ile sorgulayan çağdaş felsefenin, insanın varoluş sorunu karşısında verdiği cevaplarla örtüşmekte, bu eğitim hedeflerinin gerçekleşebilmesi, felsefi bir temel ile mümkün kılınmaktadır. Böylelikle hem felsefe hem de felsefe öğretiminin çağdaş eğitim dünyasında, temel unsurları, sorunları ve yeni olanakları ile ele alınması gerekmektedir.

Çağın ortaya çıkardığı yeni gerçeklikler (teknoloji, medya, moda, terör, ekonomik ve siyasi krizler, küresel felaketler) karşısında çözüm üretebilen, yaratıcılığını kullanabilen, şüphe duyan, sorgulayan bireyler yetiştirebilmeye ihtiyacımız bulunmaktadır. Felsefe bu bakımdan etraflarındaki gizemleri çözmeye çalışan öğrenciler için anlam elde etmelerini, önlerindeki yaşam bulmacalarını çözmelerini sağlayacak uygun bir yoldur (Munby, 1979, s.237). Felsefe öğretimi de kazandırmayı hedeflediği eleştirel ve sorgulayıcı düşünme ile zihinlerde meydana gelen tıkanmışlıkları ortadan kaldırarak toplumun gelişip yol alabilmesi için hayati bir

önem taşımaktadır (Koç ve Çıtak, 2017, s.69). Felsefi düşünme becerisi, öğrencilere yaşamın tüm unsurlarıyla farkında olabilmek, bu farkındalık ile birlikte bir bakış, tutum, duruş kazanma ve bunu davranışa, eyleme dökme olanağı sunmaktadır.

Gallagher (1976, s.316) felsefenin bizim için az ya da çok hayatın ne olduğuna dair dürüstçe ve derinden duyulan bir his olduğunu belirtir. Felsefe de öğretimi de bizim için teknik bir mesele olmanın uzağındadır, bireyin tüm varoluşu ile dâhil olduğu bir süreçtir ve bir bilgi aktarımından ziyade varoluşsal bir değişim peşindedir. Bilgiden ziyade bilgeliği amaçlayan felsefede, bilimin doğa yasalarında keşfettiği gibi ebedi gerçekler olmadığını kabul etmek daha makuldür. Felsefe öğretmenin esas amacı sadece cevaplarla değil sorularla da eleştirel düşünmeyi, başka bir deyişle felsefe yapmayı öğretmektir. Çoğu filozof için de felsefe yapmak, felsefeyi bilmekten daha önemlidir (West, 1972, s.310, 311). Felsefe yapmayı öğretmek için, geleneksel felsefi sorunları ve metinleri anlamak, başkalarının görüşlerini değerlendirmek, kendi görüşlerini doğrulamak, kendi başına daha rasyonel ve felsefi keşifler yapmak için gerekli yöntem, strateji ve kuralları, bunun yanında bu zor şeyleri öğrencilere nasıl yapacaklarını öğretmek gereklidir (Levensky, 1971, s.287). Öğrenci bu becerileri kazanabildiği takdirde yaşamını anlamlandırabilecektir ve ona sunulan bilgiler, anlam ve ifade kazanabilecektir.

Felsefe öğreniminin sonuçları genellikle görünmez ya da küçük olsa da öğrenci, felsefe ile inandığı şeyleri gerekçelendirebilir, bir konu ya da bir iddiaya dair daha önce edinmediği bir anlayışa, bilgiye sahip olabilir (Levensky, 1971, s.283). Felsefe öğretimi, gençlere farklı sorulara verilebilen farklı ve savunulabilir cevaplar olduğunu göstererek, hoşgörü ve alçak gönüllüğü uyandırır. Gençler kendinden önce yaşamın büyük sorunlarına verilmiş kesin ve mekanik olmayan cevapları ciddiye almayı öğrenir. Felsefe ile tanışma, bazı duygu ve entelektüel sorunlulukları düzenlemeye yardımcı olur ve lisede çok ihtiyaç duyulan bir meydan okuma sağlar (Moore, 1967, s.217). Lise öğrencisi, yaşama kendince bakabileceği bir pencere arar ve o pencereden kendini ifade etmek ister. Felsefe, bu arzunun güçlü bir temel içerisinde gerçekleşmesini sağlar, öğrencisinin önüne bakabileceği birçok pencere sunar ve kendi ile ilgili, yaşama karşı neleri ifade edebileceğini keşfetmesini mümkün kılar.

Felsefe öğretimi özgür düşünmeye ihtiyaç duyar, onu talep eder ve kazandırmaya çalışır. İnsan bilinci de pratik, spekülatif, bilimsel, ahlaki tüm konularda duygu, düşünce, vicdan özgürlüğü ister. Bunların karşısında 'telkin' ise felsefe öğretiminde uzak durulması gereken bir yoldur. Otoriter, hoşgürsüz tavır, öğrencilerin kendilerini ifade etmesine engel olur, öğretmenin takındığı hoşgörülü tutum ise sınıf ortamını sağlıklı etkiler, yaratıcılığı, bağımsızlığı teşvik eder ve öğretmenin otoriter rolünün vurgusunu azaltır (Wilder, 1978, s.313, 315). Öğretmen, bilgi

temelinde otorite olmak ile güç anlamında otorite olmak arasındaki ayrıma dikkat etmelidir (Munby, 1979, s.246). O bir rehberdir, uzmandır ve bu yüzden yetki ondadır, bu yetki öğretmenin otoritesine temel oluşturur. Sahip olduğu bu nitelikteki otorite ile birlikte öğretmen, öğrencinin boyun eğeceği bir güç değildir (Cahn, 2018, s.2) Öğrencilere kazandırılan bağımsız düşünebilme yeteneği, onları bir üst eğitime ve yaşama hazırlamaktadır. Öğrenciler, insanlığın karşı karşıya olduğu bazı evrensel ve kadim sorunları ve filozofların bu sorunlara sunduğu cevapları felsefe ile tanımaktadırlar (Reinert, 1967, s.240). Öğrencilerin kazandıkları düşünme becerileri, bu sorular ve cevaplar ışığında önünde duran ya da gelecekte onu bekleyen yeni sorulara hazır bulunmalarını sağlamaktadır.

Yaratıcı düşünmeye kapı açan felsefe öğretiminde, öğretmenin öğrenci karşısında sokratik bir rol(ebe) oynaması ve görevini şefkatle yerine getirmesi beklenir. Öğretmen ders sürecinde öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edip tartışabilecekleri bir sınıf ortamı hazırlamalıdır. Tartışmaya temel olacak bilgiyi öğrenciye sağlamalı ve tartışmayı öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini mümkün kılacak şekilde yönlendirmelidir. Bunu yaparken de belli bir bakış açısını dayatmaktan kaçınmalıdır (Reinert, 1967, s.237). Öğretmen, öğrencide böyle bir uyanış sağlarken, kendini keşfetmesine teşvik ederken sokratik bir yol izlemelidir (Hahn, 1967, s.219). Felsefi düşünme, izlediği sokratik yolda, akılcı ve mantıksal bir düzlemde ilerlemekte ve felsefe öğretmeni akılcı olmayan tutumlar karşısında tavır almaktadır (Wilder, 1978, s.318). Felsefe eğitimi de özgür düşünmeye yönlendirirken, zihinleri kualsız bir safatanın içinde bırakmamaktadır. Öğrenciler düşünce zenginliği içinde kafa karışıklığı yaşasalar da onların akılsal düzlemde soru ve cevapları netleştirebilmeleri sağlanmaktadır.

Felsefe, anlam arayışında olan insana düşünme ve sorgulama becerisi kazandırırken kendine dönmesine de olanak tanır. Felsefe dersi, eğitim öğretim sırasında çocukların zengin hayal ve düşüncelerinin yerine geçirilen, bilgi ve düşünceler aracılığıyla onların kendi düşüncelerinden yoksun kalmasının önüne geçer (Munby, 1979, s.238). Dewey eğitim sürecinin öğrencinin kendiliğini bastırması gerektiğini belirtir, ona göre katı bir ahlaki eğitim, insan zihnini de katılaştırabilir. O bu noktada felsefe eğitiminin sunacağı katkıyı savunur (Hahn, 1967, s.220) Öğrencinin bu şekilde kendisine sunulanlardan kişisel bir anlam yakalamasını sağlamak, derse olan ilgiyi artırabileceği gibi öğrencinin kendi görüşlerini geliştirme, sunma ve sorgulama fırsatı verir. Öğrenci sadece felsefe öğrenmekle kalmaz kişisel gelişiminde ilerler, yaşama karşı savunabileceği bir duruş, tavır edinir.

Felsefe öğretiminin amaçladığı bu tutum ve becerilerin yanında öğrencilere aktarılması gereken zengin bir içerik söz konusudur. Düşünce tarihine baktığımızda ortaya çıkan bilgi yükünün ne kadar ve ne şekilde verileceği önemli bir so-

rundur. Bu noktada felsefenin tarihsel bağlamda mı yoksa kavramlar, problemler üzerinden mi verileceği süregelen bir tartışmadır. Tarihsel bağlam içinde filozofların felsefi görüşlerinin verilmesinin yanı sıra, felsefenin temel kavram ve problemleri üzerinden felsefi düşünme ve sorgulama becerisinin kazandırılması dersin temel gerekliliğidir. Felsefenin, epistemoloji, metafizik, ahlak, siyaset, estetik, din olarak sıralanabilecek temel problemleri üzerine sağlanan kavrayış ile birlikte, öğrencilerin kendilerini dünya ile diğer disiplinler ile ilişkilendirmelerini, felsefenin alt dallarındaki merkezi fikirleri kavramalarını ve hissetmelerini sağlamak amaçlanır. Bu amacı gerçekleştirmek için çeşitli öğrenme deneyimlerini açığa çıkarmak gerekmektedir (Reisberg, 1971, s.86). Bu bakımdan felsefe öğretiminde öğrenci, öğretmen, amaç ve içerik unsurlarının yanında tercih edilecek, kullanılacak yöntemler de büyük önem taşımaktadır.

Felsefe dersi öğrenciler için ilgi çekici, düşündürücü ya da şaşırtıcı olabilmektedir. Bazı öğrenciler felsefeyi çok severken bazıları nefret edebilmektedir. Bu tepkiler daha çok onlara felsefeyi kimin nasıl öğrettiğine bağlıdır (Cahn, 2018, s.x) Eğitim ne salt eğlencedir ne de bir grup terapisi, salt bir bilgi aktarımı hiç değildir. İnsan yaşamında sadece zihinsel deneyimler yoktur, içsel, duygusal deneyimlerin de önemli bir yeri vardır (Gallagher, 1976, s.318,319). Felsefe öğretimi için de bu tür deneyimleri açığa çıkaracak, alana özgü yöntemlere ihtiyaç bulunmaktadır. Soyut olarak nitelenen, yaşamla ilişkisini kurmada zorluk yaşanan, gündelik yararın görülmediği bu derste, kullanılacak yöntemler derse dair olumsuzlukların aşılmasında önem kazanmaktadır.

Öğretim yöntem ve teknikleri dikkate alındığında çoğu ders için en çok kullanılan yöntem, düz anlatım tekniği olmaktadır. Felsefe dersinde de öğrencilerin yabancı oldukları yoğun içerik karşısında öğretmenler soru-cevap ve tartışmaya yer vermeye çalışsa da çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanmak durumunda kalmaktadır. Burada daha çok yoğun müfredatı yetiştirmekten kaynaklı bir zaman problemi karşımıza çıkmaktadır. Ancak düz anlatım felsefe öğretiminin amaçladığı tutum ve becerileri kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Bu yöntem, öğrencinin derse karşı motivasyonunu azaltmakta, ezbere yöneltmektedir. Felsefe öğretiminin geliştirilmesi için öğrenciyi pasif alıcı kılan, öğretmenin aktif olduğu ve sınıfı kontrolünde tuttuğu yöntem olarak, yaratıcılığın, tartışma becerileri edinmenin, hatta demokratik değer ve tutumlar geliştirmenin pek mümkün olmadığı ortamlara hazırlayan bu yöntemin en çok kullanılan yöntem olmaktan çıkarılması gereklidir (Engin ve Yıldırım, 1998, s.116). Bunun için başka alternatiflere, öğretmenin dersin kazanım yükünü, zaman endişesi taşımadan gerçekleştirebileceği yöntemlere ihtiyaç bulunmaktadır.

Öğrencilerin çoğunlukla felsefe dersi ile lise düzeyinde tanıştıkları, öncesinde öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya yöneltebilecek hazırlayıcı derslerin olmadığı hesaba katıldığında, öğrencilerin entelektüel ve duygusal açıdan felsefe eğitimini alabilecek olgunlukta olamayabileceklerini görürüz. Felsefe dersinin yoğun içeriği karşısında öğretim süreci; öğrenciler için sıkıcı, kafa karıştırıcıdır ve tatmin edici olmaktan uzaktır (Cahn, 2018, s.4,8). Bu noktada öğrencide istek uyandırabilmenin önemi, kendini gösterir. Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekebilmeyi başarmış öğretmen, bunu devam ettirebilmeli, bu ilgi ve dikkati yöneltebileceği ders süreçlerini planlamalı ve her öğrenciye ulaşabilmeyi mümkün kılacak sistemli, düzenli, sıralı bir yol izlemelidir.

Felsefe dersinde özellikle öğrenci ve öğretmen arasında öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek bir iletişim ortamı gereklidir. Sağlanan iletişim ortamı felsefe öğretiminde başat yöntemler olan tartışma ve problem çözme yöntemlerine zemin oluşturur. Öğrenciler tartışma yöntemi ile akranları karşısında sorgulama yapabilirler, sorgulayışları sonunda ulaştığı cevapları sunabilirler (West, 1972, s.312, 317). Tartışmak, birlikte keşfetmek, paylaşmak, genellemek, açıklamak felsefe dersinde öğrencilerin yaşaması gereken deneyimlerdir. Felsefe öğretmeni de bu doğrultuda öğrencilerin sorgulama ve açıklama arayışlarını teşvik etmeli, onlara güven duygusu vermeli ve sunduklarına saygı göstermelidir.

Felsefe öğretimi, düşünmeyi, soru sormayı, cevap aramayı, keşfettiklerini ifade edebilmeyi, hayal gücünü, yaratıcılığı aktif etmeyi gerektirmektedir. Bu süreç öğrencinin kendisine ve yaşama dair bir anlam arayışını içerir. Bu arayışı başlatacak ve bu arayışa yön verecek yöntemler bu süreci kolaylaştıracaktır. Bu noktada 'metin okuma, inceleme ve yazma', dersin kazanımlarını gerçekleştirebilecek yöntemler arasında karşımıza çıkar. Felsefe dersinin içeriğini oluşturan felsefi görüşlerin metinler üzerinden incelenmesi, üzerine tartışılması, yeni soruların, yeni cevapların ortaya çıkması, felsefi görüşlerin anlaşılabilirliğini daha fazla mümkün kılmaktadır. Uygulanmakta olan 11. sınıf felsefe ders programında bu doğrultuda felsefi görüş ve argümanların, filozofların orijinal metinleri üzerinden incelenmesi, değerlendirilmesi, felsefe öğretimindeki hedeflenen kazanımların gerçekleşmesini desteklemektedir.

Felsefi metinlerin yanında, daha anlaşılır edebi metinlerin incelenmesi de felsefe öğretimi içerisinde önemli bir adım oluşturmaktadır. İnsan varoluşu, hiçliği, özgürlüğü; adalet, erdem, iyi, güzel, mutluluk vb. kavramların açıklanması; var olmanın anlamı, saçmalığı, zorunluluğu vb. konuların tartışılması ve bir sonuca ulaşabilmesi için edebi metinlerden yararlanması mümkündür. Öğrencilerin seviyelerine göre seçilen uygun öykü, roman, tiyatro eseri, mitler vb. çeşitli metinler ile duyguları düşüncenin içine dâhil ederek felsefe dersinin işlenişini daha işlevsel

hale getirmek mümkündür (Kızıltan, 2012, s.339). Seçilen içeriklerin, öğrencilerin seviye ve ilgisine yönelik olması önemlidir. İçerikler üzerine yapılan tartışmalarda, öğrencilerin kendilerinin ve diğer öğrencilerin düşünce ve eylemlerinin arkasındaki ilkeleri anlamlandırmaları sağlanır. Oluşan felsefi diyalog içinde öğrencilerin anlam arayışları teşvik edilir, merakları beslenir. Örneğin seçilen romanlardaki karakterlerin yaşadığı, kişisel sorunlar, duygular, etik ikilemler üzerine konuşmak tartışmak öğrencilerin kişisel ve etik gelişimlerine imkân tanır (Munby, 1979, s.234,235) Sadece metin inceleme değil metin yazma da felsefe öğretiminde önemli bir etkinliktir. Deneme ya da makale yazmak, düşünceleri yazı ile ifade edebilmek etkili bir ders yöntemidir (West, 1972, s.320). Bu tür deneyimler öğrencileri zorlasa da yüksek beklenti güdülmediğinde, sonrasında yıkıcı eleştiriler yöneltmediğinde; öğrencinin kendisini felsefi bir eylem içinde bulması, bundan duyacağı özgüven ve farkındalık, onu düşünce dünyasına daha fazla çekecektir. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı kendisini yazarak daha iyi ifade ediyor olabilir ve böyle bir etkinlik bu tür öğrenciler için önemli bir fırsat yaratır.

Felsefe öğretimine dair, ağır müfredat, soyut içerik, öğrenci ilgisizliği, öğretmen yetersizliği, toplum ve yönetim desteğinin azlığı, yetersiz materyal ve içerik, ölçme ve değerlendirme güclüğü gibi mevcut birçok sorundan bahsedilebilir. Bu sorunların çözümü için en başta güçlü bir program, nitelikli içerikler ve öğretmen yeterliliğinin artırılması gerekmektedir. İlgi ve merak uyandıran ders içerikleri, daha eğlenceli hale getirilmiş ders kitaplarının da bu çözüme katkı sunacağı kesindir (Durakoğlu, Altıparmak ve Coşkun, 2019, s.395). Küçük gruplarla eğitim, öğrenci ve öğretmen etkileşiminin gerekliliği, medya araçlarının eğitim süreçlerini daha etkili ve canlı hale getirmek için kullanılması bu süreci destekleyecektir. Ancak yine de eğitimin karmaşık iletişim sorunlarını çözmek için hiçbir ortam yeterli değildir (Reisberg, 1971, s.84). Bu noktada yeni, farklı, şaşırtıcı yollara ihtiyaç vardır. Öğrencinin ilgisini çekmek, felsefe öğretiminin amaçladığı eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek, öğrencinin kendine ve yaşama dair keşfini kolaylaştırmak ve bu süreci eğlenceli hale getirmek için başvurulacak bir yol da mizahın öğretim sürecine dâhil edilmesidir.

3. Felsefe Öğretiminde Mizah

3.1. Mizah

Hem eğitimin hem de felsefenin içinde var olan bir unsurun, mizahın, felsefe dersi için içeriği zenginleştirecek, öğretimi daha etkili ve keyifli hale getirecek bir yol ya da araç olarak ele alındığı çalışmanın bu bölümünde mizah ve mizahın eğitim içerisindeki yeri ve önemini ortaya konulmuştur. Sonrasında felsefe ile mizah

arasındaki yakın bağ ve mizahın felsefe dersi içerisinde bir öğretim yöntemi olarak nasıl kullanılabilceği değerlendirilmiştir.

Türk Dil Kurumunun 'gülmece' olarak adlandırdığı, Arapça kökenli bir kelime olan mizahın, İngilizce karşılığı ise 'humour'dur (Eker, 2014, s.51). Mizah bir şeyi eğlenceli ya da gülünç hale getiren bir niteliktir. Mizah duygusu da bir insanın hayatın zorlukları karşısında iyimser ve eğlenceli bir karşılık verme kapasitesine karşılık gelir (Morrison, 2007, s.11). Mizahi öge veya durum, bir yargının veya düşüncenin üzerine kurulu olup, yargı ya da düşüncenin; yaratıcı ve farklı bir yolla zihinsel bir süreç sonucunda yansıtılması ile de mizah ortaya çıkmaktadır (Balta, 2016, 1269). Mizahın ilişkili olduğu ya da sonucu olarak değerlendireceğimiz eylem ise gülmedir. Mizah gülmeye yol açsa da, basit anlamda bir gülme nedeni değildir. Mizah, insan varoluşunu derinden etkileyen, hem akli hem duyguları harekete geçiren, geçmişten günümüze uzanan kadim bir etkinliktir. Sanatsal ve düşünsel değer taşıyan bir iletişim ve ifade aracıdır. Felsefi bir söylem olarak da kabul gören, felsefenin, edebiyatın, psikolojinin, dinin üzerine düşünce ürettiği mizah, olumlu ve olumsuz eleştirilerle birlikte ciddi bir felsefi birikime sahiptir. Bu noktada öncelikle mizaha yüklenen anlamlar, nitelikler oldukça ilgi çekicidir (Kadıoğlu, 2021, s.203).

Mizahın yol açtığı gülmek ya da kahkaha atmak sağlıklı bir davranış olarak gösterilir. Gülmek ve mizah üzerine önemli felsefi çalışmalara imza atan John Morrell (2015, s.234), insanı güldüren şeyleri; insani eksiklik, cehalet, beceriksizlik, yanlış anlamalar, aptallık ve ahlaki cendereler olarak sıralar. Kasulis (1989, s.240) de bizi güldüren kelime ve olayların, daha çok bizim normal kavramsal beklentilerimizi ihlal eden şeyler olduğunu belirtir. Burada mizahın içeriğini; olağandışı durumlardaki kültürel öğelerin alışılmadık bileşimleri ve uyumsuzluk, aşırılık ve bozulmaya dair bireysel ve kolektif kültürel algılar belirler. Toplumun normatif yaşamı da böyle çarpıklılar için bol olasılıklar içerir (Apte'den akt. Porteous, 1989, s.279). Mizahçı, gülmeye yol açan bu unsurları bir araç olarak kullanır. Çünkü maksat sadece güldürmek değildir. Verilmek istenen bir mesaj söz konusudur, insan zihninde ve kalbinde bir değişim yaratılmak istenmektedir.

Mizah, hem güldüren hem düşündüren, kızdırabilen, farkına vardırıan, duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlayan sıra dışı bir araç, etkili bir güçtür (Olgunsoy ve Temiz, 2009, s.562). Duyguları açığa çıkaran mizah, düşüncelere de müdahale eder ve çevresel uyaranların daha olumlu ve gerçekçi bir bilişsel yapılanma ile yorumlanmasını sağlayarak, olumsuz düşüncelerin yerini yeni ve gerçekçi düşünce seçeneklerinin almasına yardımcı olur. Böylece bireylerin davranış örüntülerinde de değişiklikler meydana gelir (Kuiper & Martin'den akt. Cesur ve Yaralı, 2019, s.560). Mizah, alıcısına farklı bakış açıları kazandırırken, eleştiri gücünü aktif et-

mekte, yaşanan toplumun kültürel birikiminin anlamlandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yaşamın çelişkileri ve uyumsuzluklarıyla gülerken yüzleşmeyi sağlayan mizah, hem bireyin kendi iç dünyasında hem parçası olduğu toplumsal yaşamda önemli etkiler, değişimler yaratabilmektedir. İnsan, karşılaştığı zorluklar ile kaygıya, acıya, umutsuzluğa sürüklenirken, mizah böyle bir anda bireye kaçmak yerine yüzleşme olanağı ve gücü vermekte, bireyi bağlayıcılarına karşı bir tavır geliştirmeye, özgürlüğünü gerçekleştirilmeye teşvik etmektedir (Kadıoğlu, 2021, s.203).

Aklın bir ürünü olarak görülen mizah bir taraftan da çelişki ve tutarsızlıklar üzerine örülü olmasından dolayı irrasyonel olmakla eleştirilmektedir. Mizah konusunda yapılan objektif tanımların en eskisi bilişsel açıdan uyumsuz ya da örtüşmeyen iki ya da daha fazla koşulun daha karmaşık bir zeminde birleşmesi ya da karşılıklı ilişkiye geçmesi olduğudur (Oral, 2004, s. 20). Ancak bilinir ki, mizah akla özgü bir eylemdir, örneğin hayvanlarda mizah yoktur. Mizah, içerdiği tutarsızlık ve uyumsuzluklarla birlikte bilişsel bir deneyimdir (Porteous, 1989, s.279). Bu doğrultuda mizahın ayna tuttuğu tutarsızlıktan, çelişkiden keyif almak da irrasyonel bir durum olarak görülmemelidir.

Mizaha yönelik irrasyonel olma eleştirisi yanında mizah, içerdiği eğlencenin, insanın kendi yaşamı üzerindeki kontrolü azalttığı düşünülmekte, sorumsuz ve samimiyetsiz olmakla; hazzı, cinselliği, anarşiyi teşvik etmekle suçlanmaktadır (Morreall, 2015, s.237). Bu tür kötü mizah ya da alay çoğunlukla zorbalardan kurbanlarını manipüle etmek için kullanılmaktadır (Morrison, 2007, s.79). Bu kişilerin saldırgan mizahı kullanmadaki amaçları; alay, sataşma, karşısındakini küçümseme, cinsel ya da ırkçı içerikli bir tarzla insanları eleştirmek ya da onları baskı altında tutmaktır (Teker, Çelikten ve Halavuk, 2018, s.532). Bu olumsuz tespitlerin daha çok etik temelde yoğunlaştığı ve mizahın sınırlı bir yönüne işaret ettiği görülmektedir. Yöneltilen eleştirilere muhatap olan bir mizah türü elbette vardır. Ancak eğitim ortamlarına dâhil edilmesi önerilen mizah türü bu nitelikte değildir.

Mizahın sosyal bir ortam içinde işlev gördüğü kabul edilmektedir. Bu şaşırtıcı değildir, çünkü kavramlarımızın çoğu da sosyal bir bağlam içinde oluşturulmaktadır (Kasulis, 1989, s.240). Gülmek, sosyal bir ilişki içerisinde verilen, insani bir karşılıktır ve biriyle birlikte bir şeye gülmek, gülünen şey çok saçma bile olsa, onunla yakınlaşmak demektir. Mizah bu birleştirici etkisi ile pek çok durumda sosyal etkileşimi de kolaylaştırarak ciddi konuşmaların yol açabileceği saldırganlığa engel olmaktadır (Morreall, 1997, s.161,162). Mizahın bu etkiyi yaratabilmesi için insanın karmaşık sosyal ilişki yapısını etkileyecek olan mizahçının, sosyal becerilerinin de gelişmiş olması beklenir (Porteous, 1989, s.288). Mizahçı hem kes-

kin zekâsı ile hem de insan doğasına, ilişkilere hâkim olabilme becerisi ile etkisini güçlendirir. İnsanlar böylelikle komik olanın etrafında birleşirler (Kadıoğlu, 2021, s.204).

Sosyal becerilerin yanında bilişsel farkındalığı da artıran mizah, irrasyonel eleştirilerinin aksine rasyonaliteyi artırmakta, yarattığı olumlu, rahatlatıcı etki ile olumsuz duyguları engellemektedir. Mizah, öfkeli insanları sakinleştirirken, korku ve endişeleri azaltmakta, kötü sonuçları olan olumsuz duygular, mizah aracılığı ile geçersiz kılınabilmektedir (Morreall, 2015, s.239,240). Mizahın yarattığı olumlu duygular insanları etkinleştirmekte ve odaklanmayı sağlamaktadır. İnsanları, yaratıcı, dirençli ve tahmin edilemez yapan mizah, aynı zamanda yaşamın zorluklarını görme kapasitesini de artırmaktadır (Morrison, 2007, s.13, 36). Gülümseyen insan yüzü de her zaman güçlü bir uyarandır ve bu etkisiyle gülme ve gülümseme gerilimi azaltan bir eylemdir (Porteous, 1989, s.285,286).

Mizah, kendimizi, toplumumuzu ve yaşadığımız dünyayı anlamamızda oynadığı önemli rol ile birlikte yaşamımız bize daha olumlu ve aynı zamanda gerçekçi bir ışıkla görünmektedir. Sıcaklığı düşüren, soğukluğu ısıtan mizah, kışkırttığı hayal gücü ile insanı acımasız, can sıkıcı ve kısa yaşamından geçici de olsa kurtarabilmektedir (Kasulis, 1989, s.239-241). Mizah insanı rahatlatan, gereksiz endişelerden kurtaran bu düzeltici etkisi ile psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde de kullanılmaktadır. Genellikle ciddi psikolojik sorunları olan insanların mizah duygusundan ve estetik deneyimden yoksun oldukları belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak, bu insanların içinde buldukları durumdan kendilerini bir türlü uzaklaştıramamaları gösterilir (Morreall, 1997, s.149). Yaşama mizahi bir bakış ile bakan, bu anlamda yeteneği olan insanlar ise kendilerini olumsuz düşüncelerden uzak tutabilmeyi daha kolay sağlayabilmektedir.

3.2. Mizahın Eğitim ve Öğretimdeki Yeri

Öğretim, dünyada bir tür çentik atma işidir, bu çentik ile dünya daha farklı bir hale gelmektedir. Bu noktada önemli olan dünyada nasıl bir çentik atmak istediğimizdir. Bunun için öğretmenin kendisine “Öğrencilerimi nasıl etkilemeliyim?” sorusunu sorması gereklidir (Brookfield’den akt. Peters, 2009, s.112). Bilgiye olan ihtiyacın, bilginin sağladığı gücün farkındalığı ile birlikte eğitim sistemimizdeki önemli bir sorun öğrencide istek uyandırma, onun ilgi ve dikkatini çekebilmektir. Günümüz teknolojisi, ihtiyaç duyulan bilgiye hızlı ve kolay bir erişim sağlamaktadır. Bu erişim her ne kadar doğruluk ve güvenilirlik noktasında problemlili olsa da bu hızı ve kolaylığıyla öğrenci için ihtiyaç karşılayabilmektedir. Öğrenci okul dışı süreçlerde bilme ihtiyacını karşılarlarken, özellikle de ciddi bir akademik hedefi de

yoksa öğretim süreçlerine katılmada ihtiyaç ve istek duymada eksiklik yaşamaktadır. Bu yüzden günümüzde öğretim süreçlerinde izlenen yol ve araçlar daha fazla önem kazanmaktadır. Artık öğrencinin ilgi ve dikkatini daha fazla çekecek yöntemlere, materyallere ihtiyaç vardır. Çağın gereği olarak bu ihtiyaçla birlikte teknolojinin getirilerine başvurulsa da önümüzde erişim sorunu olmayacak, düşük maliyetli, oldukça bilindik bir çare mevcuttur. Mizah, insan yaşamında değinilen olumlu işlevleri ile birlikte eğitim, öğretim süreçlerinde de oldukça işe yarar bir yol ya da araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mizah, her ne kadar kişisel bir beceri gerektirse de bu özel etkinliğin eğitim öğretim süreçlerinde yaygın kullanımı sağlanabilir mi? Morrison (2007, s.318), mizahın öğrenmeyi canlandırarak, zirveye çıkartacak bir bilek olduğunu belirtir. Mizahın insan yaşamında değinilen olumlu etkileri bir yana özellikle hayal gücü ve yaratıcılıkla olan ilişkisi, bakış açısına getirdiği esneklik, tüm eğitim dalları için değerlidir (Morreal, 1997, s.138). Bu değeri ortaya çıkarmak, mizahın etkin ve yaygın kullanımını sağlamak için sistemin paydaşlarının görüşleri ve tutumları önemlidir. Öğrenci ve öğretmenlerin mizaha dair eğilimlerinin, beklentilerin tespit edilmesi mizahın, alanda iş görürlüğünü büyük ölçüde artıracaktır. Günümüzde mizah üzerine yapılan çalışmalar arttığı gibi, mizahın eğitim alanındaki rolüne dair de ilgi artmış ve bu yönde çalışmalar yoğunlaşmıştır. M. K. Morrison (2008)'un "Using humor to maximize learning, the links between positive emotions and education", E. Goldin ve T. Bordan (1999)'ın , The use of humor counseling-the laughing cure, E. Cesur ve K. T. Yaralı (2019)'nın "Humour styles and critical thinking dispositions in adolescents", N. Teker, M. Çelikten ve F. Halavuk F. (2018)'un, "Eğitim yönetiminde mizah tarzı ve iş doyumunu ilişkisi", G. Oral (2004)'in "Ergenlikte mizah ölçeği", E. Balta (2016)'nın "Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumlar" ve N.Aykaç (2018)'in "Eğitim sürecinde mizah ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında mizahi unsurlar" adlı çalışmaları örnek olarak gösterilebilir

Çoğu ders için mizah, dikkati çekme ve devam ettirmede, öğrenim için besleyici bir ortam yaratmakta ve iletişimi kolaylaştırmada oldukça işe yaramaktadır. Yaşamı kolaylaştıran ve daha keyifli hale getiren mizah, eğitim ortamlarında birçok soruna çözüm getirebilecek güce sahiptir. Daha önce değinilen mizahın olumsuz duygu durumlarını değiştiren gücü, eğitim ortamlarında da iş görmektedir. Öğrencinin akademik başarı ya da okul içi ilişkilerde yaşadığı korku, kaygı, stres; öğretim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Hem bedensel sağlığımız hem de bilişsel gelişimimiz için tehlike oluşturan stres ve özellikle ergenlik döneminde sıkça rastlanan depresyon ile baş etmede etkili bir araçtır mizah (Morrison, 2007, s.46-49). Ortamdaki gerilimi azaltan, insanları rahatlatan, neşeli bir atmosfer ya-

ratan mizah, öğrencilerin sadece derslere yönelik stres ve kaygıları ile baş etmesine yardımcı olmakla kalmamakta, onların birbirleri ile ya da öğretmenler ve yöneticiler ile yaşadıkları problemler ile onların özel yaşamlarından okul yaşamlarına yansıyan kişisel zorluklar ile de baş etmelerini sağlamaktadır.

Gülmek, eğlenmek gençler için kuşkusuz arzu edilen eylemlerdir. Öğrenciler ders süresince genelde gülebilecekleri bir şeyler ararlar. Hatta bazı öğrenciler bunun için sınıf düzenini bozacak şekilde çaba harcarlar. Bu bakımdan öğrenciye ders içeriği ile ilgili olarak öğretmen tarafından sunulan mizah, hemen dikkat çekecektir. Öğretimde konu alanına uygun olan mizah türlerinin kullanılması, akademik başarıyı yükseltebileceği gibi öğrencilerin derslere katılımlarını, ilgi ve motivasyonlarını artırarak, öğrenilen bilgi ve becerilerin uzun süreli hatırlanması gibi bilişsel yeterlilikleri de geliştirecektir (Oral, 2004, s. 25). Mizahın veya mizahi öğelerin, öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına etkisinin olumlu olduğu sonucu, mizah üzerine yapılan çalışmalar ile de desteklenmektedir (Balta, 2016, s.1270). Eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme üzerine yükselen mizah, aktif ettiği düşünme gücüyle ders sürecini zenginleştirmekte, başarıyı, dersin kazanımlarını gerçekleştirmeyi mümkün kılmaktadır.

Çağdaş eğitim, yaşamın olası problemleri karşısında problem çözme becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Çağın eğitim anlayışının, bu hedefinin gerçekleşmesine mizah ile katkı sağlamak mümkündür. Yaşamında mizaha yer veren insanların karşılaştıkları problemlerle baş etme şekilleri farklı olmakta ve daha başarılı olmaktadır. En azından karşılaştıkları problemleri daha az gerilimle çözebilmektedirler. Mizahın yol açtığı, farklı bakış açıları, problemler karşısında farklı çözüm yollarını ortaya çıkarmakta, çözümü mümkün kılmaktadır. Gençlerin de problemler karşısında mizaha başvurma eğilimleri yüksektir, eğlenceli çözüm yolları onlar için daha tercih edilir durumdadır (Cesur &Yaralı, 2019, s.560). Mizahi becerinin özgüven duygusu ile olan bağı da öğretim süreçlerinde kullanılacak önemli bir ayrıntıdır. Özgüven duygusunun gelişimi, akademik başarı başta olmak üzere hedeflenen kazanımlara ulaşmada dikkate değer bir koşuldur. Yapılan araştırmalar, mizahın birçok olumlu kişilik özelliğini desteklediğini ortaya çıkarmaktadır. Yüksek mizah duygusuna sahip insanlar genellikle iyimserlik, kendini kabul, özgüven, özerklik gibi kişilik özelliklerini taşıdıkları kabul görmektedir (Teker, Çelikten, Halavuk, 2018, s.542). Bu bakımdan mizahi tutum ve beceriye sahip öğretmen ve öğrenciler, eğitim öğretim süreçlerinde kişilikleri ile iz bırakmakta, bu süreçleri olumlu yönde etkileyebilmektedirler.

Daha önce değindiğimiz, mizahın sosyal becerilere olan katkısını eğitim ortamlarında kullanabilmek, öğretim süreçlerini daha eğlenceli hale getirmektedir. Mizah ile oluşan eğlenceli ortam, eğlenerek öğrenmeyi sağladığından pozitif bir

öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Sınıf içinde mizah, derste işlenen konuların daha etkili bir şekilde akılda tutulmasına ve öğretmenin etkililiğine destek vermektedir. Mizah, öğretmenler için de öğrenciler kadar ihtiyaç duyulan bir savunma mekanizması olarak işlev görebilmektedir (Aykaç, 2018, s.438). Özellikle sınıf içinde yaşanan kriz durumlarında, mizah kurtarıcı bir rol oynamakta, krizin yaratacağı gerginliklerin, olumsuzlukların önüne geçmektedir. Mizahi becerisi yüksek öğretmenler, öğrenciler tarafından daha fazla sevilmekte, sevilen öğretmen öğretim süreçlerini tamamlamada önemli bir avantaj elde etmektedir. Mizah, öğrenciler arasında popülerliği de belirleyici bir güce sahiptir. Bu güç öğrencinin eğitim hayatının daha olumlu geçmesine katkı sağlamaktadır. Mizah öğrencinin zihnini aktifleştirdiği gibi duygulara da dokunmakta ve duygular üzerinde olumlu etkiler bırakmaktadır. Mizahın eğitim ortamlarında hem akademik başarıya, hem kişilik gelişimine hem de sosyal becerilere olan bu katkıları mizahı değerli göz ardı edilemez bir araç yapmaktadır.

Mizahın öğretim süreçlerine istenilen şekilde dâhil edilmesini, mizahın yönetimini sağlayacak kişi öğretmendir. Mizahi beceri, etkili bir öğretmende bulunması gereken bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Genelde merhametli ve tecrübeli öğretmenler, mizah ve eğlence anlayışları ile tanınırlar, onların stratejilerini gözlemek yarattıkları etkileri görebilmek önemlidir (Morrison, 2007, s.73, 136). Değerine vurgu yapılan mizahın öğretim süreçlerine dâhil edilebilmesi öğretmenin mizahi tutum ve beceriye eğilimi ve yatkınlığına bağlıdır. Öğretmenin mizah duygusuna, mizah becerisine sahip olması önemli bir etken olmakla birlikte, bu etkenin mevcut kılınması, öğretmenlerin geneline yayılması önemli bir sorundur. Sonuçta her öğretmen kişisel bir özellik olarak değerlendirilen mizahi tutum ve beceriye sahip olmayabilir. Öğretmenler genel olarak mizaha dair eğilimleri olumlu olsa da bu eğilimi aktifleştirebilmek için adımlar atılmalıdır.

Öğretmen için iyi ve gerekli bir donanım olan mizahi becerinin, öğretmen eğitiminde, yetiştirilmesinde kazandırılmasının eğitim öğretim sürecine katkı sağlayacağı görülmektedir. Ancak öğretmen yetiştirilmesinde ya da atamasında mizahi beceri bir ölçüt olarak karşımıza çıkmamaktadır. Mevcut öğretmenlerin bir kısmı, bir kişilik özelliği olarak taşıdıkları mizahi tutum ve beceriyi öğretim süreçlerinde kullanabilmektedir. Bu sebeple eğitim, öğretim sürecinde mizahın kullanılması da daha çok öğretmenin tercihinine ve kişisel becerisine bağlı kalmaktadır. Öğretim programlarının ya da ders kitaplarının bu noktada bir bağlayıcılığı bulunmamakta, mizahi unsurlara yeteri kadar yer verilmemektedir. Bu durum, öğretmenin mizahı teşvik etmesinde sınırlayıcı bir etki yaratmaktadır

Mizahın eğitim ortamlarında kullanımının yöneticisi olan öğretmenin mizahın öğrencilerin davranışlarında ya da akademik başarılarında olumsuz etki yarat-

maması için önlem alması, kırıcı, yaralayıcı, incitici, alaya kaçan ya da zorbalığa varan mizahi ortamların oluşmasını engellemesi gerekli bir koşuldur. Güven duygusunu, öz saygıyı artırdığı belirtilen mizahın, olumsuz nitelikte kullanımı, aksine öğrencilerde utanma, geri çekilme, kendini aşağıda görme gibi istemediğimiz sonuçlara da yol açabilmektedir. Bu durumda öğretmenin bu istenmeyen olasılıkları bertaraf edebilmesi gereklidir. Bu riskli durum çoğu öğretilerde gerginliğe neden olur, böyle bir riski göze almaktansa mizaha ders sürecinde yer vermemek tercih edilebilir.

Öğretmenlerin mizahı tercih etmeyişlerinde başka etkenler de söz konusudur. Bunların başında, mizahın sınıf yönetimini, öğretmen kontrolünü zora sokabilme ihtimali ve zaman kaybı gelir. Bu haklı endişeler, mizahın sınıf içinde öğretmenin rehberliği kontrolünde ilerlemesi gerekliliğini belirginleştirir. Öğretmenlerin taşıdıkları bu endişelerin yanında okul yönetimi, aileler ya da toplumsal, kültürel kalıplaşmış bakış açıları da mizahın okul ortamında yer bulmasına engel oluşturmaktadır (Morrison, 2007, s.55-72). Bu açıdan bakıldığında eğitim süreçleri söz konusu olduğunda mizah ve mizahın yarattığı eğlenceye temkinli bir yaklaşım söz konusudur ve etkisinin olumsuz olacağı kanısı yaygındır. Bu bakış açısını değiştirebilmek, mizahın öğretim süreçlerine sağlayacağı katkıyı mümkün kılmak için önemli bir zorunluluktur.

Mizahın bu dezavantajlarını bertaraf edebilmek, mizahı bir öğretim yöntemi olarak kullanmak daha fazla çaba gerektirecektir. Öğrencilerini hazır bilgi alıcısı gibi görmeyip, onları meraklı, oyun canlısı ve yaratıcı insanlar olarak gören öğretmenler, öğrencilerinin düşüncelerle oynadıklarını, sık sık garip sorular sorduklarını, kimi zaman da nükteli sözler sarf ettiklerini göreceklerdir. Böyle bir öğretmen artık öğrettiği şeyi yalnızca tek şekilde anlaşılabilen kuru bir bilgi olarak sunmayacaktır. Daha fazlasını ortaya çıkarmak için daha fazla çaba harcayacaktır. Mizahın yarattığı çok boyutlu ilişkide kontrolü sağlamak, mantıksal temellendirme yapabilmek için sınırlarını zorlayacaktır (Morreal, 1997, s.139). Mizahın sınıf yönetimini zora sokacağı haklı bir endişe olsa da mizahın sınıf yönetimi ve disiplin konusunda olumlu etkisi olduğu da düşünülmektedir. Mizah, otoriter disiplinler karşısında bir alternatif olarak da görülmektedir. Kontrollü eğlence, korkunun yerine güveni getirmekte, öfke ve korkuyu azaltan kahkaha, disiplin sorunlarını önlemeye yardımcı olmaktadır. Mizah, özellikle meydan okuyan öğrenciyi disipline etmek için etkili bir araç olarak kullanılabilir (Morrison, 2007, s.136-144). Bu noktada yine öğretmenin mizahi tutum ve becerisi ile sınıf ortamında mizahı kontrol edebilme gücü devreye girmektedir.

Mizahın kişisel bir yatkınlık gerektirdiği düşüncesi karşısında mizah; prosedürlü, öğretilebilir bir beceri, geliştirilebilir ve beslenebilir bir özellik olarak da de-

ğerlendirilmektedir (Morrison, 2007, s.59, 75). Bu durum, bu becerinin hem öğretmenlere hem de öğrencilere kazandırılabilmesi olasılığını güçlendirmektedir. Öğretmenlerin mizahı, öz saygıyı yükselten, gerginliği ve stresi bastıran psikolojik bir güç olarak görmeleri mizahın, sınıf ortamında karmaşaya sebep olmasının aksine, uygun kullanıldığı takdirde öğrenme ortamlarını olumlu hâle getireceği düşüncesinde olmaları (Balta, 2016, s.1278), onların mizahi tutum ve becerinin kazandırılmasına açık ve istekli olduklarını göstermektedir. Öğretmeni bu noktada destekleyecek, eğitimin diğer unsurlarına da mizahi öğenin yansıtılması gereklidir. Ders programlarında, kitaplarında, sınıf içi öğretim materyallerinde mizahi içeriklere yer verilmesi süreci kolaylaştıracaktır.

3.3. Felsefe ve Mizah

Mizahın insan yaşamında yarattığı bu olumlu etkiler ve genel olarak eğitim öğretim sürecindeki göz ardı edilemez katkısı sonrasında mizahın felsefe öğretiminde bir yöntem olarak nasıl kullanılabilmesi ele alınmıştır. Bunun öncesinde mizahın felsefe ile olan yakın ilişkisi ortaya konulmuştur. Mizahın insan varoluşunda yarattığı etkiler, mizaha felsefi bir değer yüklemektedir. Özellikle mizah ve felsefenin pek çok noktada yarattıkları etki bakımından ortaklaştığı görülmektedir. Mizah, felsefi bir tarz içermekle birlikte felsefeye katılmış mizah da ayrı bir renk, özgünlük ve zenginlik kazandırmaktadır. Hem felsefe hem mizah özgürleştirici etkisiyle eleştirel tutumu teşvik etmekte, hayal gücünü ve zihinsel esnekliği beslemekte ve bize tanıdık olmayan yeni bir şeyler göstermektedirler (Morreall, 1989, s.257,258). Eleştiri ruhunu canlı tutan mizah; ‘telkin’ ya da ‘beyin yıkama’ gibi zihinsel işlemler zincirine karşı güçlü bir savunma sağlamaktadır. Mizahi tutum, felsefi tutum gibi, insanı kendi duygularının baskısından kurtarmakta ve kendi hakkında daha nesnel bir görüş edinmesine yardımcı olmaktadır (Morreall, 1997, s.146-151). Felsefe dersinin öğretim amaçları ile örtüşen bu etkiler, bizi felsefe ve mizah arasındaki bu yakın ilişkiyi açığa çıkarmaya ve bu yakınlığı felsefe öğretiminde kullanmaya yönlendirmektedir.

Aklı, sıradan, olası yollardan uzaklaştırarak, yaratıcıyı düşünmeyi teşvik eden mizah ve felsefe arasındaki yakın ilişki, ortaya ‘mizah felsefesini’ çıkarmaktadır. Mizahın düşünce dünyasında yerini ve önemini sorgulayan mizah felsefesi ilk olarak “Neden gülüyorsunuz?”un cevabını aramakta, insan doğasını ve dünyasını güzelleştirecek olanı açığa çıkarmaya çalışmaktadır (Popkin, 1996, s.242). Bu arayışın hem özne hem nesne boyutu bulunmakta, hem insanı güldürebilecek olanın ne olduğu, hem de neye gülebileceği açısından insan sorgulanmaktadır. Ulaşılan sonuçlar ise bize mizahın temellerini verdiği gibi, yaşadığımız dünyaya dair anlayışımızı da derinleştirmektedir (Kadıoğlu, 2021, s.206).

Mizah, varoluşun sorunları, tutarsızlıkları, çelişkileri karşısında geri adım atmayı, araya mesafe koyarak, durumu mizaha çevirerek gülmeyi sağlamaktadır (Morreall, 1989, s.263). Bu bakımdan çoğu düşünür, mizahın değerini, yaşamın problemleri karşısında bize duygusal bir mesafe sağlamasında görmektedirler. Burada araya mesafe koymak, büyük resmi görmeye yardımcı olmakta, resmi değiştirmekte, resme canlılık katmaktadır. Mizahın kazandırdığı yeni bakış açısı, insana çözüm için yer ve zaman yaratırken devamında insan, karşılaştığı soruna, çelişkiye meydan okuma cesareti gösterebilmektedir (Porteous, 1989, s.286). Mizah, felsefenin sadece rasyonel olması gerektiği fikrinin dışına çıkarak yaşama karşı daha sakin bir tutum yaratırken aynı zamanda karamsarlığı ve kibri uzaklaştırmayı başarmaktadır. Yol açtığı kavramsal esnekliğin yanı sıra felsefe ve mizahın ortak etkisi olarak alışılmadık perspektiflerin yaratıcı kullanımı ortaya çıkmaktadır (Morreall, 1984, s.316). Düşünce dünyasının arzu edilen ilerlemesi de bu şekilde mümkün olmaktadır.

Mizah; felsefi derinliği, insan yaşamındaki yeri ve önemi ile felsefe tarihinde birçok filozofun ilgisini çekmiştir. Sadece felsefede değil din, edebiyat ve psikoloji alanında da üzerine düşünülen bir konu olmuştur. Felsefe tarihinde özellikle 19. yy'a kadar değeri göz ardı edilen mizah, Batılı filozoflar tarafından kendi kültürel sınırları içinde değerlendirilmiştir. Batı geleneğinin aksine Doğuda ise; Budizm, Taoizm, Konfüçyüs ve Zen Düşüncesi gibi mistik, felsefi, inanç sistemlerinde mizah değerli bir yer edinmiştir (Kasulis, 1989, s.239). Budizm'de mizah, özgürleştirici gücü ile insanları her türlü zihinsel esaretten kurtarmak için bir araç olarak görülmüştür. Zen düşüncesinde ise mizah; algı ve fikir çatışmasını, algıların tersine çevrilişini ve aklın hüsrânını içermekte, benliğin doğasına dair bir aydınlanma sağlamaktadır (Morreall, 1989, s.259, 262). Mizah, uzak doğu mistisizminin yakaladığı bu içeriği ile yaşamın çelişkilerini, varoluşun bir gerçekliği olarak kabul ederek üzerine yükselbilmeyi ve kendini görebilmeyi sağlamaktadır.

Batı felsefesinde ise mizaha dair farklı yaklaşımlar söz konusudur. Antik Yunan'da Platon ve Aristoteles, Modern Felsefe'de Descartes, Hobbes, Kant, 19. Yy'da Bergson, Schopenhauer, Kierkegaard gibi önemli düşünürler mizaha ilişkin önemli tespitlerde bulunmuşlardır. Felsefe tarihinde mizaha dair üç temel yaklaşım ya da teori kabul görmektedir. Bunlar; Üstünlük, *Uyumsuzluk* ve *Rahatlama teorileri* olarak adlandırılmaktadır. Üstünlük *teorisi* içinde değerlendirilen Platon, Aristoteles ve Hobbes, mizahı bir zafer duygusu ile birleştirmektedir. Mizah burada kısır bir zevk kaynağı ve vazgeçilmesi gereken bir etkinlik olarak görülmektedir (Morreall, 1989, s.245). Bu görüş içerisinde Platon, gülmenin rasyonelitesi ve öz kontrolü geçersiz kıldığı endişesini yansıtır. O, mizahın insanı, insana dair aşağı şeylerle, örneğin kusurları ile yüz yüze getirdiğini, bu sebeple potansiyel bir tehli-

ke oluşturduğunu düşünür. Aristoteles de mizahın akli bastırıldığını, engellediğini düşünür, ancak onlara göre asıl bastırılması gereken mizahın kendisidir (Morreall, 1997, s.8,121) Mizahın akıl ile olan bağına dair ulaşılan sonuçlar ise Platon ve Aristoteles'in eleştirilerini bu yönde zayıflatmaktadır. Mizah, aklın bir ürünü olarak, bilişsel gücü harekete geçiren bir etkinlik olarak kabul görmektedir (Kadioğlu, 2021, s.207)

Modern felsefede ise Descartes ve Hobbes yine mizahı 'üstünlük' düşüncesi bağlamında değerlendirmişlerdir. Hobbes'a göre, gülme başkaları üzerinde kazanılmış ani bir zaferin ifadesidir. Descartes ise gülme esnasında bedende oluşan fizyolojik değişimlere değinmiş ve gülmenin öfke, nefret ve merak içerdiğini belirtmiştir (Moland, 2018, s.4,5). Mizaha bu akılcı öğretiler içerisinde yöneltilen eleştirilerin yanında, mizahın sadece 'üstünlük' düşüncesi bağlamında açıklanamayacağı ve mizahın akılla ters düşen görünümünün, mizahın özüne dair açıklanmaya değer bir gerçeklik olduğunun göz önüne alınması gerekmektedir.

Mizah, sadece küçümseme ya da üstün görme içermediği eleştirisi ile birlikte mizahın özünün anlaşılabilmesi için temele *uyumsuzluk düşüncesinin alındığı görülmektedir. Bu bakış açısı ile şekillenen Uyumsuzluk Teorisi*, mizahı akli dışlayan bir etkinlik olarak değerlendirmemekte, mizahın aklın askıya alınışından ziyade aklın ciddi olmayan bir kullanımını içermektedir. Kant, Schopenhauer ve Kierkegaard'ı gördüğümüz bu teoride mizah, bizim gerçek deneyimlerimiz ile beklentilerimiz arasındaki zıtlıklar üzerine yükselmektedir (Evans, 2006, s.82). Temelinde yer alan çelişki sebebi ile mizah, kavramsal olarak ele alındığında, kargaşa içerse de mizahın verdiği zevk aslında bu uyumsuzluktan değil, uyumsuzluğa getirdiği çözümden kaynaklanmaktadır (Morreall, 2015, s.227, 228). İnsan yaşamındaki trajik çelişkilerin mizahi sunumu, insanlara çelişki ile arasına mesafe koymasını sağlamakta ve mizahın daha önce belirttiğimiz yeni bir bakış açısı, bir çıkış yolu sunma işlevini hayata geçirmektedir.

Freud ve Spencer'i gördüğümüz *Rahatlama Teorisinde* ise mizah bir zevk unsuru olarak ele alınır (Evans, 2006, s.82). Bu teori, mizahın insan üzerinde yarattığı olumlu etkiye vurgu yapmaktadır. Mizah, yol açtığı gülme ile insana keyif verir, duyguları serbest bırakır, insanı mutlu eder, sorunların yarattığı yükü hafifletir (Morreall, 2015, s.211). Bu teori içinde değerlendirilen bir diğer isim Bergson ise mizahın sosyal doğası ile ilgilenir, gülmeyi ortak yaşamın gereksinimlerini karşılayan bir eylem olarak görür (Porteous, 1989, s.280). Bergson, yalnız insanın gülemeyeceğini, gülmenin yankılanmaya ihtiyaç duyduğunu ifade eder. Ona göre gülme, sosyal yapıdaki, sosyal yaşamdaki kalıplaşmış davranışları adeta cezalandırarak, mekanikliği esnetir ve insani varoluşa yer açar (Bergson, 2014, s.6-15).

Böylece gülme ve dolayısıyla mizah daha neşeli, yaratıcı sosyal bir düzene ulaşmak için ilham verir.

3.4. Felsefe Öğretiminde Mizah

Felsefe ve mizah arasında özellikle yarattıkları etki bakımından ortaya çıkan benzerlik, mizahın felsefe öğretiminde üzerinde durulması gereken bir öğretim yöntemi olduğunu açığa çıkarmaktadır. Son zamanlarda felsefe ve mizah üzerine çalışmaların arttığı, özellikle mizah, edebiyat, sinema gibi sanat dalları ile felsefi düşünce bağının kurulmaya çalışıldığı görülmektedir (Meskin, 2011, s.361). Mizahın felsefi düşünce ile olan yakın ilişkisi ve bunu felsefe öğretiminde kullanılabilecek etkili bir yol olarak değerlendirilmesi, mizahın bir yöntem, olarak felsefe öğretiminde nasıl kullanılabileceği sorusunu cevaplamaya yönlendirmektedir.

Morreall (1984, 305-315), mizahın, felsefe öğretimine uygun bir disiplin olduğu görüşündedir. Mizah, yol açtığı gülme eylemi ile bir ölçüde küçük düşürme ya da alay içerse de sınıf ortamında olumlu bir sosyal etkileşim yaratmakta ve oluşturduğu atmosfer ile çekinme duygusunu kırarak, düşünme ve ifade rahatlığı, sağlamaktadır. Mizahın öğretim sürecine dâhil edilmesi ile somut, alışılmadık ve eğlenceli şeylere yönelen ilgi ve dikkatin öğretim süreçlerinde kullanılması, isten-dik yönde ve sistemli bir hal almaktadır. Felsefe dersi de mizahi düşünce deneyimleri için fırsatlarla doludur. Yetenekli bir öğretmenin elinde mizah, öğrencilere felsefi düşünceyi kazandırmak için etkili bir yoldur.

Felsefe, diğer derslere nazaran öğrencilerin olumsuz önyargularla yaklaştığı bir derstir. En başında toplumdan kaynaklanan bir olumsuz bakış söz konusudur. Bu yüzden felsefe öğretimine bir nevi eksilerle başlanır. İbrenin tersine çevrilebilmesi için de felsefenin nasıl öğretileceği daha fazla önem kazanır. Felsefe dersi, düşüncenin gelişim serüvenini bir doğru çizgi boyunca, bir masal rahatlığı içinde genç zihinlere sunmakla gerçekleştirilebilir. Böylesi bir eğitimde yöntemin baş koşulu, genç insanlara ilginç ve sevimli olanı verebilmektir (Timuçin, 1998, s.6). Bu da derse dair olumlu, eğlenceli bir atmosfer yaratmak ile mümkün olacaktır. Hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından sınıf ortamında canlandırıcı bir etki yaratan mizahın felsefe dersinde daha nitelikli olması beklenir. Çünkü dersin amacı temel olarak düşündürebilmektir. Bu yüzden güldürürken düşündüren, nitelikli mizahi içerikler tercih edilmelidir. Mizahın insanların bakış açılarını, farklı hatta karşıt yönleri çekebilme gücünden bu doğrultuda faydalanılmalıdır.

Mizahın önemli bir etkisi bireyin kendisi ile olan ilişkisinde ortaya çıkmaktadır. Mizah, kendine dönüklük, kendi ile barışıklık gerektirirken felsefe de insanın genel olarak yaşamın yanı sıra kendisini de anlamasının yolunu açar. Bu ortak etki

felsefe öğretimi ile mizahı bir araya getirmektedir. Özellikle çocuklar ve gençler için felsefe öğretiminin temel amacı, öğrencinin hem kendini hem de başkalarını anlama ihtiyacını karşılayabilmesini sağlamaktır (Munby, 1979, s.230). Dersin bu temel amacı doğrultusunda özellikle kendine ve başkalarına dair anlam arayışına götüren felsefi problemlerde mizahi yaklaşımın tercih edilmesi önemli bir avantaj sağlamaktadır. Eğitimde kişisel olmanın, kişisel ilişkinin önemi doğrultusunda, aktif ve samimi grubun resmi olmayan tartışması içinde kişisel dinamikler keşfedilebilmektedir (Mahood, 1977, s.162, 169). İçsel uyumun, kendine güvenin yansıması olan mizah, eğitim ortamı içinde var oldukça öğrencilerin kendilerine dair farkındalıkları gelişirken, kişisel farkındalık da kendi mizah gücünü keşfetme yolculuğunun kritik bir bileşeni olarak gücünü hissettirmektedir. Öğrencilerin içsel hayal kırıklıklarının farkına varmasını sağlayan mizah ayrıca bu farkındalığın üzerine yükselip olumlu tepkiler verebilmeyi sağlamaktadır.

Mizah, bireyin kendisi ile olan ilişkisinde hem sebep hem sonuç olarak olumlu etki yaratırken, mizahın sosyal ilişkilerde, bireyin başkalarıyla olan ilişkilerinde de güçlü bir yansıması söz konusudur. Eğitim kurumları, resmi ortamlar olarak görülse de resmi olmayan, kişisel, içsel ilişkilerin önemli rol oynadığı ortamlardır. Bu ilişkiler öğretim hedeflerinin gerçekleşmesini büyük ölçüde etkilemektedir. Eğer sınıf içinde öğrenciler arasında arkadaşlık ve uyum yerine düşmanca ya da zorbaca bir ilişki varsa yine öğretmen ve öğrenciler, bir savaşın iki ayrı tarafı rolünü oynuyorsa öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Bu bakımdan eğitim ortamlarında, ilişki kurmak ve sürdürmek için mizah paha biçilmez bir beceri olmaktadır. Felsefe öğretimi, öğretim ortamı içerisinde karşılıklı ilişkiyi gerektirmektedir. Hem kendine hem de başkalarına güven duygusunu artıran mizahi beceri, felsefe öğretiminin vazgeçilmezi olan tartışmalarda kişiler arası ilişkileri gerekli düzeye çıkarmaktadır. Soru sormak, cevap verebilmek, kendine ve başkalarına güveni, rahatlığı gerektirir, mizah, bu ortamı yaratacak önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Sorgulama gücünün ürünü olarak değerlendirilebilen mizah, güldürürken, düşündürürken aynı zamanda sorgulama gücünü de aktif hale getirmektedir. Mizahın yarattığı sorgulama gücünün öğretmen tarafından yönlendirilebilmesi, felsefenin kavram ve problemlerinin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesine yardımcı olmaktadır. Felsefi bilginin sunulmasında genellikle tercih edilen düz anlatım, öğrencileri pasif hale getirirken, sorgulama ve tartışma içerisinde aktif hale gelmesi amaçlanan öğrencinin, bu atmosfer içine istekli olarak katılabilmesi, mizahi öğelerin sürece dâhiliyle daha kolay gerçekleşmektedir. Özellikle ironinin eşlik ettiği mizah, öğrencinin zihninde peşine düşeceği yeni sorular oluşturmakta, cevap arama isteği ve enerjisi yaratmaktadır.

Sorgulama becerisinde olduğu gibi yaratıcılık gerektirirken bir taraftan da yaratıcılığı destekleyen mizah, insana yeni bakış açıları kazandırır ve farklı yollar gösterir. Felsefe öğretiminin de vazgeçilmezi olan yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasında mizah, önemli bir rol oynar. Mizah ve yaratıcılık iki büyük yoldaştır. İkisi de düşünceyi beslemede birbirini tamamlamakta, karmaşık problemleri çözmede farklı düşünme yeteneğini ve potansiyelini artırmaktadır. Mizahın yarattığı olumlu duygular öğrencileri etkinleştirmekte, dirençli, tahmin edilemez ve yaratıcı hale getirmektedir (Morrison, 2007, s.3, 13). Mizaha derslerinde yer veren öğretmenler de öğrencilerinde bu değişimi fark edecekler ve onların çevrelerine daha estetik ve yaratıcı baktıklarını görecektirler (Morreal, 1997, s.137).

Eğitim ve öğretim değişime açık bir süreçtir ve değişim durumlarında mizah iş görür niteliktedir. Sadece değişim durumlarında değil kriz durumlarında mizahın gerilimi azaltan, iyimser bir hava yaratan etkisi, uyum sağlamayı, başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır. Değişime, farklı olana adım atmak, bunu yaparken risk almak, bunu mizah ile yapmak, öğretim sürecinde kriz anlarını fırsata çevirebilmektedir. Öğrencilerin, farklı içeriği ile garipseyebilecekleri felsefe dersinde, mizahı araç olarak kullanmak, dersin handikaplarını aşmayı kolaylaştıracaktır. Öğrenciler, felsefenin sıra dışı içeriği ile yine sıra dışı bir öğretim aracı olan mizah ile baş edebileceklerdir.

Mizahın genel olarak eğitim sürecine katkıları ve felsefe öğretimindeki rolü bizi bu etki gücünü nasıl artırabileceğimiz, mizaha nasıl daha fazla yer verebileceğimiz sorusuna götürür. Bizler mizah anlayışımızı, kendimizi mizahi deneyimlere açarak, maruz bırakarak artırabiliriz. Komik filmler, kitaplar, haberler, komik insanlarla iletişim kurmak, mizah anlayışımızı geliştirebilmektedir. Yine tarihsel olaylar, coğrafi konumlar, siyasi aktörler mizah malzemesi olabilmektedir (Morrison, 2007, s.128). Öğretmenin ders içeriğine uygun mizahi öğeleri dahil edebilmesi ve bunlardan fayda sağlayabilmesi için gündemi, güncel olayları, özellikle de öğrencilerin kişisel ve sosyal yaşamlarını çevreleyen değişkenleri takip edebilmesi önemli bir gerekliliktir.

Morrison (2007, 171-172), öğretim süreçlerinde mizahı ortaya çıkaracak bazı kategoriler sıralar. Bu kategoriler; abartı, uyumsuzluk, sürpriz, absürd, insani çıkmazlar, alay, karşı koyma ve sözlü mizahtır. Fiziksel özelliklerin, duyguların, yaşamsal deneyimlerin abartılı ifadesi mizahi içerik oluşturabilir. Mizahın felsefi temelleri içerisinde yer bulan; durumlar, nesnelere ve fikirler arasında ortaya çıkan uyumsuzluklar öğretmen için fırsat oluştururlar. Beklenmedik olay, düşünce ve nesnelere yarattığı şaşkınlık; akıl almaz, fantastik, saçma, gerekçelendirilemez, absürd durumlar da mizaha temel oluşturan durumlardandır. İnsani çıkmazlar olarak gösterilebilecek, eksiklikleri, rahatsızlıkları, talihsizlikleri öfke ile bastır-

mak yerine sempati ile kabul etmek de mizahı yaratan önemli bir unsurdur. Alay, olumsuz değerlendirilebilecek bir durum olsa da özellikle insanın kendi kendisiyle alay edebilmesi mizahın başlaticıları arasında yer alır. Öğrencilerin özellikle lise öğrencilerinin meydan okuma arzusu; içerideki düşmanlığı, saldırganlığı neşe içinde serbest bırakarak rahatlayabilmesi, mizah ile gerçekleşebilir. Yine öğrencilerin ilgisini çekecek kelime oyunları, dil üzerinden gerçekleşen manipülasyon yolu ile kurulan mizah da öğretim süreçlerini zenginleştiren unsurlardandır.

Sonuç

Felsefe öğretiminde süregelen yöntem arayışı içerisinde, eğitim alanında işlerliği kabul gören mizahın, felsefe dersi için bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmesine, hem eğitim ve mizah hem de felsefe ve mizah bağlamında yapılan çalışmalar, önemli bir dayanak oluşturmuştur. Bu doğrultuda felsefe öğretiminde, ilgi ve dikkati çekmede, etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlamada felsefe ile yarattıkları etkiler bakımından ortaklaşan mizahın oldukça işe yarar bir yöntem olarak kullanılabileceği görülmektedir. Ülkemizde mizah, zengin bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkarken, mizahın eğitim öğretim süreçleri ile olan bağına dair de son zamanlarda yapılan çalışmaların artması dikkat çekicidir. Yabancı literatürde ise mizah etkili bir öğretim yöntemi olarak ele alınmakta ve üzerine yapılmış önemli çalışmalar, ülkemizdeki çalışmalara yön vermektedir. Mizahın felsefe ile olan ilişkisi de aynı şekilde güncel bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yakın ilişki alanının uzmanlarını; mizahı, felsefe öğretiminde bir yöntem olarak değerlendirmeye yöneltmiştir. Özellikle yabancı literatürde ulaşılan çalışmalar, felsefe dersinde mizahın bir öğretim yöntemi olarak kullanımına ilişkin önemli bir yol haritası çizmektedir.

Ülkemizde ise mizahı felsefe öğretiminde bir yöntem olarak ele alan bir çalışma bulunmamakta fakat mizah ile bağlantılı olarak değerlendirilebilecek bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar arasında Erdinç Sayan ve Tevfik Aytekin'in (2016) *Philosophy and Cartoons: Their Relevance To Each Other* adlı çalışması felsefenin karikatürler ile olan bağına değinirken, Serkan Ünsal'ın (2017) *Felsefe Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımı* adlı çalışmasında felsefe öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının derse olan ilgiyi artırmada başarı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise karikatürler özelinde değil genel olarak mizah, felsefe öğretiminde karşılaşılan çıkmazları çözüme kavuşturacak bir yol olarak ortaya konulmuştur. Felsefenin mizah ile olan yakın bağı ve mizahın taşıdığı felsefi değer ile birlikte güçlü bir temel üzerine inşa edilen bu değerlendirme; mizahın felsefe dersinde nasıl yer bulabileceğine dair avantajlar ve dezavantajlar üzerinden doyurucu bir rehber niteliği taşımaktadır.

Ulaşılan sonuçlar göstermektedir ki mizahın felsefe öğretiminde etkin kullanımını için sistemli bir yol çizilebilir. Felsefe dersinin temel unsurlarını oluşturan, felsefi kavramlar, felsefi problemler ve filozofların verilişi mizahi içerikler ile zenginleştirilebilir. Felsefi kavramların, ilginçliği, farklılığı, yabancılığı mizahi içerik oluşturabilecek nitelik taşımaktadır. Bazı kavramlar, ilk duyulduğunda bile öğrencinin yüzünde tebessüm oluşturabilmektedir. Bu tebessümü desteklemek öğretmenin kavramın anlaşılmasını sağlama çabasını kolaylaştırır. Bu kavramları öğrencilerin komik ile bağdaştırabileceği durum, nesne ya da kişilerle ilişkilendirmek kolaylığı sağlayabilecek başka adımlardır.

Felsefi problemler ve bu problemler karşısında verilen cevaplar; mizaha temel oluşturan, abartı, uyumsuzluk, absürlük, şaşırtıcılık kategorileri kullanılarak ilgi ve dikkati çeken, anlama isteğini, farklı açılardan bakabilme becerisini açığa çıkaran bir ortam yaratılabilir. Öğrenci bir felsefi probleme verilen farklı hatta karşıt cevapları gördüğünde mizahi becerisini açığa çıkarma eğilimi hissedecektir. Bu durum öğretmen için de önemli bir fırsat oluşturur. Öğrencideki eğilimin desteklenmesi, bu eğilim oluşmadığında kendi müdahalesi ile mizahi içerik yaratabilmesi gerekli adımlardır. Felsefi problemler ve cevapları, öğrencilerde çoğu zaman şaşkınlık yaratabilmektedir. Bu şaşkınlığı kullanabilmek önemlidir. Yine öğrencilerin düşüncelerde tespit edeceği uyumsuzluk ya da absürlüğün üzerine gidilmeli, zihinlerinde yapacakları muhakemeye yol göstermeli, bulacakları komiklikler desteklenmelidir. Düşünce tarihini aktörleri olan filozoflar da ilginç yaşamları ile mizahi malzemeye zemin oluştururlar. Filozofların isimleri, sözleri, yaşamlarından alınacak şaşırtıcı, komik anekdotlar öğrencilerin ilgisini cezp etmeye yetecektir.

Öğrencilerin özellikle benliklerini sorgulayabilecekleri problemler söz konusu olduğunda ılımlı, hoşgörülü, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri bir atmosfer gereklidir. Öğrencinin bu sorgulamayı yapabilme rahatlığına kavuşabilmesinde mizahın devreye girmesi önemli bir kolaylık sunar. İnsanın kendi ile yüzleşebilmesine, kendini alaya alabilmesine olanak tanır mizah. Özgürleştirici, sınırları yıkıcı etkisi ile bireyin yaşam üzerine, benliği üzerine yaptığı sorgulamalarda rahatlıkla ilerlemesini sağlar. Sınıf ortamında bunu başarabilmek için öğretmenin tek başına mizahi becerisi yeterli olmayacaktır. Bu noktada onun yardımına koşan içeriklere ihtiyacı olacaktır. Bu içerikleri, ele alacağı problemler doğrultusunda kendisinin oluşturması mümkün olsa da mevcut program ya da ders kitaplarına bu içeriklerin yerleştirilebilmesi, bu başarıyı bireysel bir çabaya bağlı olmaktan çıkaracaktır.

Kaynakça

- Aykaç, N. (2018). Eğitim sürecinde mizah ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında mizahi unsurlar, *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 5 (27), s. 433-447
- Balta, E. (2016). Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumlar, *Elementary Education Online*, 15(4), s.1268-1279.
- Batuhan H. (1998). Felsefenin eğitimdeki yeri, *Öğretmen Dünyası*, sayı: 18, s.18-20
- Bergson, H. (2014). *Gülme* (D. Çetinkasap, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Cahn, S. M. (2018). *Teaching philosophy a guide*, Newyork: Routledge
- Cesur, E. Yaralı, K. T. (2019). Humour styles and critical thinking dispositions in adolescents, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(36), s.551-568)
- Demirdöven, İ.H. (1998). Yeni bir eğitim anlayışı ve felsefe eğitimi, *Öğretmen dünyası*, 18, s. 16-17
- Durakoğlu, A. Altıparmak, İ. B. Coşkun, H. (2019). Orta öğretim felsefe ders kitaplarının içerik açısından değerlendirilmesi, *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, s. 393-408
- Eker, E. (2014). İnsan, kültür, mizah: eğlence endüstrisinde tüketim nesnesi olarak mizah, Ankara: Grafiker.
- Engin, C. ve Yıldırım A. (1998). Liselerde Felsefe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, *Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), s. 102-117
- Evans, C. S. (2006). *Kierkegaard on faith and the self, collected essays*. Texas: Baylor University.
- Gallagher, W. (1976). Intellectual growth and the teaching of philosophy, *Metaphilosophy*, 7(3), pp. 316-326
- Goldin E & Bordan T, (1999). The use of humor counseling-the laughing cure, *Journal of Counseling & Dvelopment* (Wiley), 77(4), 405-410.
- Hahn, L. E. (1967). John Dewey on teaching philosophy in high school, *Educational Theory Volume*, 17(3), pp.219-221.
- Kadioğlu, S. (2021). Kierkegaard felsefesinde 'kendi olma' problemi ve çağımıza yansımaları, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara
- Kafadar, O. (1994). Felsefe öğretiminin Türk eğitim sistemine girişi ve tarihsel gelişimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), s.279-288)
- Kasulis, T. P. (1989). Introductions, philosophy and humor, *Philosophy East and West*, 39(3), pp 239-241.
- Kaynaradağ, A. (2002). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde felsefe, düşünceler, etkinlikler, filozoflar, söyleşiler, Ankara: TC Kültür Bakanlığı Cumhuriyet Kitapları Yayınları.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe eğitimi sorunları ve yeni yaklaşımlar, *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), s.334-342.
- Koç, A. A. ve Çıtak E. (2017). 2009 Felsefe öğretim programının program geliştirmenin temel öğeleri kapsamında değerlendirilmesi, *Dört Öğe*, 5(11), s.67-90.
- Lewinsky, M. (1971). Teaching and learning philosophy in a classroom, *Metaphilosophy*, 2(3), pp.277-291.
- Mahood, G. H. (1977). Inter-personal values in the teaching of philosophy, *The Journal of Value Inquiry*, 11(3), pp. 161-169.
- Meskin, A. (2012). Teaching & Learning guide for: The philosophy of comics, *Philosophy Compass* 7(5), pp. 361-364.
- Moland, L.L. (2018). Introduction: Taking laughter seriously in nineteenth century philosophy. In L. L. Moland (ed), *All too human, laughter, humor and comedy in nineteenth century philosophy*. (pp.1-12). USA: Springer International.

- Moore, w. (1967). A of pioneer study of the teaching philosophy in the high school, *Educational Theory Volume*, 17(3), pp. 216-218
- Morreall, J. (1984). The philosopher as teacher humor and philosophy, *Metaphilosophy*, 15(3&4), pp 305-317.
- Morreall, J. (1989). The rejection of humor in western thought, *philosophy east and west, philosophy and humor*, 39(3), 243-265. <http://www.jstor.org/stable/1399447> adresinden erişilmiştir.
- Morreall, J. (1997). Gülmeyi ciddiye almak (K. Aysenever, Ş. Soyer, Çev.). İstanbul: İris.
- Morreall, J. (2015). The primer of humor research, *Philosoph and Religion*, 8, pp 210-241.
- Morrison, M. K. (2008). Using humor to maximize learning, the links between positive emotions and education, USA Maryland: R&L Education.
- Munby H. (1979). Philosophy for children: An example of curriculum review and criticism, *Curriculum Inquiry*, 9:3, pp 229-249
- Olgunsoy, H. & Temiz C. (2009). "Nasrettin Hoca'nın günümüz dergilerindeki yeri nedir?", *21. Yüzyıllı Nasreddin Hoca ile Anlamak Uluslararası Sempozyumu*, 8-9 Mayıs 2008, Atatürk Kültür Merkezi, s. 561-573, Akşehir.
- Oral G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği, *Eğitim ve Bilim*, 29(133), s.20-27
- Peters, M. A. (2009). Teaching philosophy or philosophy of teaching? *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), pp, 111-113
- Popkin, R. H. (1996). Scepticism, humor and the archipelago of knowledge, *Scepticism in the History of Philosophy*, 17, pp 235-252.
- Porteous, J. (1989). Humor and social life. *Philosophy East and West*, 39(3), pp 279-288.
- Reinert, H. (1967). Teaching philosophy in high school, *educational Theory Volume*, (17(3), pp.236-240
- Reisberg, S. (1971). The philosopher as teacher mass and quality teaching of philosophy? *Metaphilosophy*, 2(1), pp.83-95
- Sayan, Erdinç, & Aytekin, Tevfik. (2016). Philosophy and cartoons: Their relevance to each other. *Kilikya Felsefe Dergisi* 3. pp. 1-12.
- Teker N. Çelikten ve M. Halavuk F. (2018). Eğitim yönetiminde mizah tarzı ve iş doyumunu ilişkisi, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(8), s.521-546.
- Timuçin, A. (1998). Felsefe eğitiminin yaygınlaştırılması, *Öğretmen Dünyası*, 18, s.6-7.
- Tutkun, F. Ö. (2010). 21. Yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları, *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), s.993-1016.
- Ünsal, S. (2017). Kavram karikatürlerinin felsefe öğretiminde kullanımı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), s. 223-243.
- West, D. (1972). The philosopher as teacher- articles, comments, correspondence, a new medium for teaching philosophy, *Metaphilosophy*, 3(4), pp. 310-323.
- Wilder, H. (1978). Tolerance and teaching philosophy, *Metaphilosophy*, 9(3), pp.311-323.
- 1924 Lise Programı, Maarif Vekâleti, İstanbul h. 1340/1924.
- 1938 Lise Programı, Devlet Matbaası, İstanbul.
- Tebliğler Dergisi, 957, 1957.
- Tebliğler Dergisi, 1900, 1976.
- Tebliğler Dergisi, 101, 1985.
- Tebliğler Dergisi, 184, 1992.
- Tebliğler Dergisi, 235, 2009.
- Tebliğler Dergisi, 27, 2018.

2. BÖLÜM

2010-2017 YILLARI ARASINDAKİ ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAV SORULARININ 2009 FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARI DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. Sevgican AKÇA, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8020-9581

Giriş

Eğitim-öğretim süreçlerinin en önemli unsurlarından biri olan sınavlar ölçme ve değerlendirme aşamasının temelinde yer almaktadır. Üniversiteye giriş sınavlarında öğrencilerin karşılaşacağı sorular öğrenme süreçlerinde yer alan, öğretim programlarıyla belirlenmiş konular içerisinde seçildiği için bu programlar içerisinde yer alan kazanımlar oldukça önemlidir. Her sınav sorusunun belli bir ünitelerdeki kazanıma işaret etmesi gerektiği gibi, üniteler ve kazanımların da bu anlamda açık ve anlaşılır ifadelerle hazırlanması gerekmektedir.

Yaşama yön veren bir kurum ve toplumsal bir olgu olarak eğitim, sistematik bir nitelik taşıması bakımından bazı önemli gereklilikleri de beraberinde getirmekte, ayrıca kişinin hayat kalitesi, gereksinimleri, sosyal ve kültürel durumu, meslek seçimi gibi konularda önemli bir noktada yer almaktadır. Bu anlamda bireylerin, bu sistemsiz yapı içerisinde ilerleyecekleri konulara, objektif bir biçimde yerleşmeleri amacıyla başarı odaklı sınav sistemleri oluşturulmaktadır. Ülkemize bakıldığında sistemsiz bir eğitim, ölçme ve değerlendirme süreci görülmeyle birlikte, sıklıkla yaşanan değişim ve dönüşümlerden etkilenen bir öğrenci ve öğretmen yapısı da söz konusudur. Sınav soruları hazırlanırken dikkate alınan unsurlar ve soruları doğru cevaplama yönünde eğitim öğretim verilen öğrenciler için hazırlanan öğretim programlarının sınavlarla olan uyumu, bu bağlamda büyük bir önem taşımaktadır.

MEB tarafından 2010 yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve 2018 yılında tüm sınıf düzeylerinde uygulamadan kaldırılmış olan felsefe öğretim programında, felsefe öğretiminin temel amacı; felsefenin alanı ve temel problemleri hakkında bilgi sahibi olan, sistematik ve tutarlı düşünme becerileri gelişmiş, kendini, yaşadığı çevreyi ve toplumu anlayan, felsefi bir bakış açısını kazanmış ve bu bakış açısını günlük yaşama aktarabilen, olaylara ve olgulara çok yönlü bakabilen, bağımsız, eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip olan, tartışma kültürü gelişmiş ve düşüncelerini ifade ederken kavramları doğru ve bağlamı içinde kullanabilen entelektüel bireyler yetiştirmek olarak belirtilmektedir (MEB, 2009, s. 4-5). Öğretim programları, alanın amaçlarını gerçekleştirebilmesinde öğretmene yol gösteren en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle ihtiyaçları gözeterik hedefleri belirleyip bir program halinde sunma k eğitim öğretim sürecinin en temel noktalarından birisidir. Bunun yanı sıra alanda çalışan bazı önemli isimler programlarda öğretmene esneklik sağlanamadığı hususunda eleştiriler ortaya koysalar da hazırlanan programı dikkatle incelemenin gerekliliği konusunda ortak bir kanaate sahiptirler (Yaşaroğlu & Manav, 2015, s. 249).

Bu çalışmada, 2009 yılında hazırlanmış olan felsefe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ve 2010-2017 yılları arasında gerçekleşmiş olan üniversiteye giriş sınavları dikkate alınmıştır. Çalışma, bu süreçteki üniversiteye giriş sınavlarında yer alan felsefe grubu testlerinde yer alan felsefe sorularının 2009 felsefe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde ele alınarak değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca kazanımlara yönelik hazırlanan soruların bu kazanımlardan hangileriyle eşleştiğine, soru dağılımlarında öne çıkan ve daha az soru sorulan kazanımların neler olduğuna dikkat ederek analizlerini yapmak ve dağılımlarını ortaya koymak çalışmanın amaçları içerisinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra çalışmanın alt amacı olarak kazanımların dışında, öne çıkan üniteler ile daha az soru çıkan ünitelerin dağılımı da tablolastırılarak yorumlanmıştır. Bu alt amacın çalışmada yer almasının nedeni ise kazanımların içerisinde buldukları üniteler ile çıkmış sınav sorularının ilişkisini saptayarak havuzda yer alan soruların ağırlıklarını görebilmektir. Ayrıca en fazla soru çıkan ya da oldukça az sayıda soru çıkan ünitelerin de yıllara göre dağılımını tespit etmenin soru hazırlama süreçlerinde de yardımcı olabileceği düşünülmüştür.

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılan çalışmada, felsefe sorularına ve öğretim programı içerisindeki kazanımlara ilişkin yapılan değerlendirme ve analizler sonucunda, ilgili alanda sorulan soruların, bu alana ait kazanımlarla ilişki seviyesi incelenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda çalışmanın sınav sorusu hazırlarken kazanım odaklı olma hususundaki önemi vurgulanarak ortaya koyacağı gerekçelerle literatüre katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan doküman analizi yöntemi, uzun yıllardır kullanılan bir araştırma yöntemi olmuştur. Kitaplar, gazeteler, harita ve çizelgeler, istatistikler, mektuplar, kanun metinleri, fotoğraf vb. belgeler doküman örneklerinden bazılarıdır. Bu yöntem belli bir hedefe odaklanarak ilgili alanyazındaki basılı veya elektronik belgeleri tarama, okuma ve değerlendirme gibi aşamaları içerir. “Belgeler, bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metin ve görüntülerden oluşur” (Bowen, 2009, s. 27). Dolayısıyla doküman analizi yönteminde olgular doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ele alınır. Çalışma süresince bu yöntemle elde edilen veriler incelenir ve yorumlanır. Yöntem bilimin parçalarından biri olarak doküman analizinin araştırma makalelerinde kullanımını son yıllarda artış göstermektedir. “Nitel araştırmalar, insanların tutumlarını, davranışlarını görüşlerini, deneyimlerini daha detaycı bir yaklaşımla anlamayı, yorumlamayı ve betimlemeyi hedefleyen, derinlemesine incelemeye imkân sunan bir araştırma olarak ifade edilmektedir” (Kıral, 2020, s. 172). Bu çalışmanın da nitel araştırma çalışmaları kapsamında yer alacağı düşünüldüğünden, yazılı kaynakları analiz etmek ve bulgulardan yola çıkarak bir sonuca varmak hedeflenmiştir.

Doküman analizi yöntemi kullanılırken özellikle üniversite sınavlarındaki felsefe dersi kapsamındaki sorular her bir yıl için ayrı ayrı incelenmiştir. Ayrıca MEB tarafından hazırlanan 2009 yılında hazırlanmış olan felsefe dersi öğretim programı ve özelde program içerisinde yer alan “Kazanımlar” başlığı incelenerek maddeleştirilmiştir. Sınavlarda yer alan felsefe testi soruları, maddeleştirilen bu kazanımlarla tek tek eşleştirilerek her sorunun denk geldiği kazanım tespit edilmiştir.

Geçmişte yapılmış çalışmalara bakıldığında Biçer (2013), “Felsefe Gurubu Dersleri (Psikoloji, Sosyoloji, Mantık) Öğretim Programları ve LYS Sorularının Karşılaştırmalı Analizi” adlı makalesinde, ortaöğretimde yer alan psikoloji, sosyoloji ve mantık derslerine ait öğretim programlarını incelemiş ve bu programlar ile ilgili alanların LYS sınav soruları arasındaki ilişkiyi kapsam geçerliği açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda sorular ile ünite ve etkinlikler arasında homojen bir dağılım olmadığı gösteren Biçer, kazanımlara yönelik etkinliklerin, sınav soruları içerisinde yeterince yer alamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmaya benzer biçimde Duman ve Arslan (2020), “2009-2020 Yılları Arasındaki Üniversiteye Giriş Sınavı Lise Mantık Dersi Sorularının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma makalesinde üniversiteye giriş sınavlarında yer alan mantık dersi sorularını, ders saati ve konu dağılımları üzerinde yapılan değişiklikler bağlamında ele alarak incelemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlarla gelecek yükseköğretim sınavlarına girecek öğrenciler için, mantık sorularının ünitelere, kazanımlara ve soru kalıplarına göre analizi sunulmuş ve bu doğrultuda hem öğ-

rencilere fayda sağlanması hem de sınav soruları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktalara vurgu yapılmasında katkıda bulunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. 2010-2017 Yılları Arasında Gerçekleşen YGS Sosyal Bilimler Testi İçerisinde Yer Alan Felsefe Dersi Soru Sayılarının Yüzdelerik Dağılımı

Yıllar/Sınav İsimleri	Toplam Soru Sayısı	Felsefe Soru Sayısı	Yüzde (%)
2010 YGS-Sosyal Bilimler Testi	40	9	22,5
2011 YGS-Sosyal Bilimler Testi	40	9	22,5
2012 YGS-Sosyal Bilimler Testi	40	9	22,5
2013 YGS-Sosyal Bilimler Testi	45	8+5: 13(Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini zorunlu biçimde alanlar +5 Din sorusunu çözüyor. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini zorunlu biçimde almayanlar ise +5 Felsefe sorusu yani toplam 13 Felsefe sorusu çözüyor)	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini zorunlu biçimde alanlar için: 8 sorudan: 17,7 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini zorunlu biçimde almayanlar için: 13 sorudan: 28,8
2014 YGS-Sosyal Bilimler Testi	45	“	“
2015 YGS-Sosyal Bilimler Testi	45	“	“
2016 YGS-Sosyal Bilimler Testi	45	“	“
2017 YGS-Sosyal Bilimler Testi	45	“	“

Felsefe dersi sınav soruları, 2010-2017 yılları arasında gerçekleşen üniversiteye giriş sınavlarının ilk basamağı olan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) içerisinde, Sosyal Bilimler Testleri bölümünde yer almaktadır. Tablo 1’de bu sayılar dağılım yüzdeleri ile birlikte verilmiştir. 2010, 2011 ve 2012 yıllarında 40 sorudan oluşan Sosyal Bilimler Testi içerisinde 9 adet Felsefe sorusu yer almıştır. 2013-2017 yılları arasında gerçekleşen sınavlarda ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersini zorunlu alan ve almayan öğrenciler göz önüne alınarak farklılaşma gerçekleşmiş ve bu yıllarda Sosyal Bilimler Testi içerisinde 8’i Felsefe, 5’i DKAB soruları olmak üzere 45 soru yer almıştır. Bunun dışında DKAB dersini yasal olarak almak zorun-

da olmayan veya farklı müfredat ile alan öğrenciler için DKAB soruları yerine 5 adet Felsefe sorusu eklenmiştir. Bu bağlamda bakıldığında, DKAB dersini zorunlu olarak alan öğrenciler için felsefe sorularının oranı %4,8 azaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra DKAB dersini zorunlu olarak almayan öğrencilerin çözecekleri felsefe sorularının oranı %6,3 artmıştır.

İkinci basamak olan Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) içerisinde ise Felsefe Grubu Testi bölümünde Psikoloji, Sosyoloji ve Mantık soruları bulunurken, Felsefe sorusu bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmada YGS/Sosyal Bilimler Testi içerisinde yer alan Felsefe dersi soruları incelenmiştir.

Tablo 2. 2010-2017 Yılları Arasındaki YGS/Sosyal Bilimler Testi İçerisinde Yer Alan Felsefe Dersi Sorularının 2009 Felsefe Öğretim Programı'nın Kazanımlarına Göre Dağılımı

Yıllar/Sınav İsimleri	Toplam Soru Sayısı	Soru/Ünite/Kazanım Numaraları
2010 YGS-Sosyal Bilimler Testi	9	S32/Ü1/K4, S33/Ü1/K5, S34/Ü3/K5, S35/Ü8/K4, S36/Ü4/K3, S37/Ü2/K7, S38/Ü7/K5, S39/Ü5/K6, S40/Ü5/K3
2011 YGS-Sosyal Bilimler Testi	9	S32/Ü1/K2, S33/Ü2/K5, S34/Ü2/K6, S35/Ü3/K5, S36/Ü3/K5, S37/Ü7/K6, S38/Ü4/K8, S39/Ü5/K7, S40/Ü8/K3
2012 YGS-Sosyal Bilimler Testi	9	S32/Ü1/K4, S33/Ü1/K1, S34/Ü2/K6, S35/Ü3/K5, S36/Ü4/K7, S37/Ü4/K7, S38/Ü3/K5, S39/Ü5/K5, S40/Ü8/K4
2013 YGS-Sosyal Bilimler Testi	8+5=13	S28/Ü1/K4, S29/Ü1/K5, S30/Ü2/K4, S31/Ü3/K4, S32/Ü4/K7, S33/Ü5/K5, S34/Ü7/K4, S35/Ü8/K5, (S36-40 arası DKAB sorularıdır), S41/Ü1/K7, S42/Ü2/K2, S43/Ü4/K3, S44/Ü6/K1, S45/Ü8/K5
2014 YGS-Sosyal Bilimler Testi	8+5=13	S28/Ü1/K5, S29/Ü2/K4, S30/Ü2/K8, S31/Ü3/K4, S32/Ü4/K6, S33/Ü5/K3, S34/Ü1/K4, S35/Ü8/K5, (S36-40 arası DKAB sorularıdır), S41/Ü2/K3, S42/Ü3/K4, S43/Ü4/K7, S44/Ü5/K5, S45/Ü8/K5
2015 YGS-Sosyal Bilimler Testi	8+5=13	S28/Ü1/K5, S29/Ü2/K8, S30/Ü3/K4, S31/Ü4/K6, S32/Ü5/K7, S33/Ü6/K5, S34/Ü7/K4, S35/Ü8/K1 (S36-40 arası DKAB sorularıdır), S41/Ü1/K4, S42/Ü2/K4, S43/Ü3/K5, S44/Ü4/K5, S45/Ü8/K5
2016 YGS-Sosyal Bilimler Testi	8+5=13	S28/Ü1/K4, S29/Ü2/K4, S30/Ü3/K6, S31/Ü3/K7, S32/Ü4/K6, S33/Ü6/K5, S34/Ü7/K4, S35/Ü8/K4, (S36-40 arası DKAB sorularıdır), S41/Ü2/K7, S42/Ü3/K4, S43/Ü4/K7, S44/Ü5/K4, S45/Ü7/K5
2017 YGS-Sosyal Bilimler Testi	8+5=13	S28/Ü1/K4, S29/Ü2/K4, S30/Ü2/K8, S31/Ü3/K5, S32/Ü4/K6, S33/Ü5/K6, S34/Ü7/K4, S35/Ü8/K4, (S36-40 arası DKAB sorularıdır), S41/Ü2/K5, S42/Ü4/K7, S43/Ü5/K2, S44/Ü6/K2, S45/Ü8/K5

Tablo 2’de görüldüğü üzere felsefe dersi öğretim programı içerisinde kazanımlar her ünite için ayrı ayrı belirlenmiş ve numaralandırılmıştır. Bu nedenle bütün bir program içerisinde en fazla yer verilen kazanım değil, üniteler içerisinde en fazla yer verilen kazanımlar belirlenmiştir. Bu bağlamda 1. ünite en fazla K4, 2. ünite en fazla K4, 3. ünite en fazla K5, 4. ünite en fazla K7, 5. ünite en fazla K5, 6. ünite en fazla K5, 7. ünite en fazla K4 ve K5, 8. ünite en fazla K5 yer almaktadır. Bu kazanımlar ise şunlardır:

Ü1/K4: Felsefenin soruları, disiplinleri hakkında bilgi sahibi olur.

Ü2/K4: Bilginin doğruluk ölçütleri konusundaki farklı görüşleri kavrar.

Ü3/K5: Varlığın niceliği ve temel niteliği ile ilgili görüşleri karşılaştırır.

Ü4/K7: Ahlaki eylemin amacının ne olduğunu tartışır.

Ü5/K5: Sanat eserinin niteliklerini fark eder.

Ü6/K5: Tanrı hakkındaki görüşlerin temel özelliklerini açıklar.

Ü7/K4 ve K5: Devletin nasıl ve neden ortaya çıktığına ilişkin görüşleri fark eder./Toplumun düzenine ilişkin farklı görüşlere imkân veren tartışmaları tanır.

Ü8/K5: Bilimsel yöntem hakkında bilgi sahibi olur.

Tablo 3. 2010-2017 Yılları Arasındaki YGS/Sosyal Bilimler Testi İçerisinde Yer Alan Felsefe Dersi Sorularının Ünitelerine Göre Dağılımı

Sayı	ÜNİTELER	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Toplam	Yüzde (%)
1	Felsefeyle Tanışma	2	1	2	3	2	2	1	1	14	15,21
2	Bilgi Felsefesi	1	2	1	2	3	2	2	3	16	17,39
3	Varlık Felsefesi	1	2	2	1	2	2	3	1	14	15,21
4	Ahlak Felsefesi	1	1	2	2	2	2	2	2	14	15,21
5	Sanat Felsefesi	2	1	1	1	2	1	1	2	11	11,95
6	Din Felsefesi	0	0	0	1	0	1	1	1	4	4,34
7	Siyaset Felsefesi	1	1	0	1	0	1	2	1	7	7,6
8	Bilim Felsefesi	1	1	1	2	2	2	1	2	12	13,04

Tablo 3’te görüldüğü üzere sınav sorularında en fazla orana sahip olan ünite 2. Ünite Bilgi Felsefesi olarak saptanmıştır. Soruların dağılımında 6. ve 7. Ünite dışında yüksek bir fark görülmemiştir. Buna karşın oldukça düşük oranla tabloda yer alan 6. ve 7. ünitelerden çok az sayıda soru çıktığı tespit edilmiştir. Bu durum ilgili ünitelerin öneminin az olduğunu ve sonraki yıllarda soru çıkma ihtimalinin düşük olduğunu değil, ancak soru havuzunda bu ünitelerden daha az sayıda soru bulunduğunu gösterebilir.

Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte değerlendirildiği zaman görülür ki, Felsefe Testi sorularında en fazla yer verilen ünite 2. Ünite Bilgi Felsefesi ve bu ünite içerisinde de en fazla yer verilen kazanım 4. Kazanım yani “Bilginin doğruluk ölçütleri konusundaki farklı görüşleri kavrar” kazanımı olmuştur. Bu üniteyi takip eden 1. ve 3. ünitelerden çıkan soru sayıları da azımsanmayacak düzeydedir. Yine 4. Ünite olan Ahlak Felsefesi ünitesinde de özellikle 2012-2017 arasında aralıksız biçimde ikişer soru çıktığı görülmüştür. Soru sayısında azalma veya artma olmamıştır. Bu durum yine sonraki yıllarda da böyle gerçekleşeceği anlamını taşımamakla birlikte, ilgili üniteden kayda değer biçimde soru çıktığını göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmene eğitim sürecinde yol göstermesi, öğrencilerin karşılaçacakları konu ve problemlerin sınırlarını çizmesi bakımından haberdar edici özellikler taşıyan öğretim programlarının, eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilmesi yanlış olmayacaktır. Bu programlar içerisinde yer alan her bir kazanım, hedeflere ulaşmada adeta öğretme sürecinin mihenk taşlarıdır. Bu anlamda kazanımları hazırlarken öğrenciden beklenecek çıktuları göz önüne alarak titizlikle çalışma gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada görülmüştür ki, üniversiteye giriş sınavlarının felsefe sorularında kazanımlardan sapmadan, program çerçevesinde sistemli bir gidişat söz konusudur. Tablo 2’den anlaşılacağı üzere, her soru belli bir ünitenin tek bir kazanımına işaret etmiştir. Öğrencileri hataya sürüklenme tehlikesi göz önüne alındığında elde edilen veriler olumlu bir izlenim yaratmıştır. Bazı soruların işaret ettikleri kazanımları açık bir biçimde görmekte zorlanılsa da genel çerçevede soru-kazanım eşleştirmesinde bir uyum ve tutarlılık görülmüştür. Buna karşın soru sayısı ile toplam kazanım sayısı arasında oldukça büyük bir fark bulunmaktadır. 58 kazanımın yer aldığı felsefe öğretim programı içerisinde özellikle 2010, 2011 ve 2012 yıllarında 9 adet soru, sonrasında ise DKAB dersini zorunlu olarak alan öğrencilerde 8 adet soru sorulması, öğrencinin felsefe dersi başarısını ölçme anlamında tartışılabilir bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada soruların ünite bazlı dağılımlarının incelendiği Tablo 3 kısmında ise soru havuzundan seçilen soruların dağılımına bakıldığında çalışmanın kapsamındaki yıllarda 2009 öğretim programı kazanımları çerçevesinde en fazla sorunun 2. Ünite olan Bilgi Felsefesi ünitesinden geldiği görülmüştür. Elbette bu durum sonraki yıllarda da bu biçimde ilerleyeceğini gösterme anlamını taşımaz. Buradan yapılabilecek çıkarımlardan birisi, soru havuzunun içeriğinde Bilgi Felsefesi ünitesinden daha fazla soru olabileceğidir. Buradan yola çıkarak daha az

sayıda çıkan soruların bulunduğu ünitelere bakıldığında bu ünitelerde toplumsal hayatta belki de en fazla ilgilenilen, sözü edilen alanların ele alındığını görüyoruz. 6. Ünite olan Din Felsefesi ve 7. Ünite olan Siyaset Felsefesi içerisinde çıkan soru sayılarının Tablo 3'te görüldüğü üzere dağılım içerisinde en az oranda yer alması bu anlamda dikkat çekicidir. Bu durumun sebebini net bir biçimde söylemek mümkün olmasa da, soru havuzunda yer alan soruların ünitelere göre dağılımı bağlamında bir yorum yapılabilir. Tartışmalı alanlarda soru yazmanın zorluğu, üniversiteye giriş sınavlarında ilgili alanlardan gelen soru sayısını da azaltan bir faktör olarak düşünülebilir.

Çalışmanın kazanım ve ünite bazlı değerlendirmesinin sonunda genel bir bakış açısıyla en fazla sorunun hangi kazanıma işaret ettiğine bakıldığında, en fazla sorunun sorulduğu Bilgi Felsefesi ünitesinin 4. kazanımı (Bilginin doğruluk ölçütleri konusundaki farklı görüşleri kavrar) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınava hazırlandıkları süreçte bu ünite ve kazanıma yoğunlaşmaları onlar için avantaj sağlamakla birlikte, diğer sınavlarda bu ünitenin ağırlığının ne düzeyde olacağı belli olmadığından program doğrultusunda hazırlanmaları gerekecektir. Fakat burada faydalı olabilecek bir nokta şu olabilir: Öğretmenler soruların kazanımlara ve ünitelere göre dağılımlarını yıllık olarak takip ettikleri takdirde, programı sürdürürken vurguladıkları noktaların önemini öğrencilere daha net biçimde aktarabilecektir.

Kaynakça

- Bıçer, B. (2013). Felsefe Gurubu Dersleri (Psikoloji, Sosyoloji, Mantık) Öğretim Programları ve LYS Sorularının Karşılaştırmalı Analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 1-14.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal.*, 27-40.
- Duman, E. Z., & Arslan, A. (2020). 2009-2020 Yılları Arasındaki Üniversiteye Giriş Sınavı Lise Mantık Dersi Sorularının Değerlendirilmesi . *International Social Sciences Studies Journal*, 5618-5625. doi:10.26449/Sssj.2795
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(15), 170-189.
- MEB. (2009). Felsefe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 247-258.

3. BÖLÜM

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLER İÇİN FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE 2018 ORTAÖĞRETİM FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİK BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Elif Can ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8832-623X

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak bireyler ve toplumların istek, ihtiyaç ve yeterliliklerine yönelik gereksinimler hızla değişmektedir. Bireyin ve toplumun mevcut gelişmelere uyum sağlaması için her alanda yenilikleri takip etmesi ve ulaşılan gelişmişlik düzeyine yaklaşması gerekir. Bu süreçte eğitim, bireyi ve toplumu neredeyse eşit oranda belirlediği için oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Birey açısından eğitim; bireyin ihtiyacı olan yeterlilikleri elde etmesini, hayata atılmak için gerekli donanımı kazanmasını, kendi gelişimini sosyal, bilişsel, kültürel boyutlarıyla tamamlamasını amaçlamaktadır. Eğitimin bireyler üzerindeki işlevini gerçekleştirme, toplumu oluşturan bireyler aracılığıyla toplumun da istendik yönde ilerlemesini sağlayacaktır. Diğer yandan, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar eğitimin amaçlarını ve işlevini de belirlemektedir. Karşılıklı etkileşime dayanan bu ilişkide eğitimin önemi, bilgi ile şekillenen günümüz toplum yapısına uyum sağlamak için sürekli yenilenmeyi ve gelişmeyi gerekli kılmaktadır.

Eğitimde sürekli yenilenme ve gelişmenin gerçekleşebilmesi için öğretim programlarının işlevi oldukça önemlidir. Öğretim programı, eğitim programı içinde yer alan ve “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2017, s. 6). Dersin nasıl yürütüleceği, içeriklerin nasıl uygulanacağı, hangi içeriklerin derste yer alacağı, öğretim sürecinin nasıl değerlendirileceği gibi hususlar öğretim programları ile düzenlenir. Bu yönüyle öğretim programları, öğrencinin

motivasyonunu sağlayarak öğretim sürecinin daha sağlıklı ve öğrenci yararına olacak şekilde yürütülmesine yardımcı olmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için öğretim programlarının ihtiyaca yönelik olarak hazırlanması gerekmektedir. Öğrencinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanan bir öğretim programı ile öğrenme güdüsü artmakta, aktif yaşantı ve katılım yoluyla öğrencide kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde sınavlara odaklanan bakış açısının hâkim olması, öğretim programlarının önemini daha üst düzeylere çıkarmaktadır. Özellikle sosyal bilimlerin bazı alanları, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde geri planda bırakılmaktadır. Bu alanlardan biri de felsefedir. Felsefe dersine yönelik ilgi ve önemin azalması, felsefe dersi ile ulaşılmak istenen becerilerin geri planda kalmasına neden olmaktadır. Oysaki felsefe eğitiminin pek çok beceri ve kazanım sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Felsefe eğitiminin sağladığı kazanımlardan bazıları bütünsel bir bakış açısı elde etme, ilkeli bir yaşam sürebilme, etik ilkeleri kavrama, bireysel ve toplumsal ilişkilerde verimli olma, diğer disiplinleri anlama ve eğitime felsefe ile bakabilmedir. Ayrıca etkili iletişim, düşünme, aktif metin okuma ve anlama, dinleme, tartışma ve yazma becerileri de felsefe eğitimi ile sağlanabilmektedir (Koç, 2020, s. 8 – 13). Bu anlamda felsefe dersinin amacına ulaşması ve istendik becerilerin öğrencilere kazandırılması için felsefe öğretim programlarının felsefenin sorgulayıcı düşünme anlayışına uygun olarak hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte sistematik bir yapıya kavuşan felsefe dersine yönelik olarak şimdiye kadar sekiz kez müfredat veya öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programlar 1924, 1935, 1957, 1976, 1985, 1993, 2009 ve 2017 programlarıdır (Kızıltan, 2020, s. 18; Demircioğlu ve Duman, 2013, s. 272).

2017 yılında hazırlanan felsefe dersi öğretim programı, 17.07.2017 tarih ve 86 sayılı karar ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. 2018 yılında yapılan değişiklikler ile son halini alan ve 19.01.2018 tarih ve 27 sayılı karar ile yeniden kabul edilen programdan, genellikle 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı olarak bahsedilmektedir (Kızıltan, 2020, s. 42).

Felsefe dersi öğretim programlarına yönelik olarak gerçekleştirilmiş pek çok çalışma bulunmakla birlikte, bu çalışmanın konusu bağlamında 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı üzerine yapılan çalışmalardan bahsedilebilir. Yatık ve Güven (2020), *Felsefe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Araştırmaların İncelenmesi* isimli çalışmalarında, felsefe dersi öğretim programları üzerine 1999 - 2019 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezleri ve başlıca araştırma makalelerini in-

celemiştir. İncelenen çalışmalar; yayın türü, yayın yılı, tezlerinin yapıldığı üniversiteler, amaçları, yayımlandığı dergiler, öğretim programlarının yıllara göre dağılımı, araştırma yöntemleri, kullanılan veri toplama araçları, yazar sayıları, çalışma grupları, örneklem sayısı ve veri analiz yöntemleri başlıkları altında incelenmiştir. Bu başlıklarda ele alınan çalışmaların yoğunlukla 2009 felsefe öğretim programına odaklandığı ve incelenen programların öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bulgulanmıştır (Yatık ve Güven, 2020, s. 508). Aynı çalışmada, daha güncel bir program olan 2018 felsefe dersi programı hakkında yapılmış bilimsel çalışmaların önceki programlara göre daha fazla olduğu vurgulanmaktadır.

2018 felsefe dersi öğretim programı üzerine yapılmış çalışmalar arasında, programın 2017 yılındaki versiyonuna dair Manav'ın (2017) *Ortaöğretim Felsefe Dersi 2017 Yılı Öğretim Programının 10.Sınıf Düzeyinin Değerlendirilmesi* başlıklı araştırması, programdaki kazanımların ve kazanımlara ait açıklamaların olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada kazanımların incelenmesi ile programın içeriğine yönelik bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

Manav (2018), *An Investigation into the 11th Grade National Philosophy Curriculum in Turkey* başlıklı çalışmasında, 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının 11. sınıf düzeyini kazanımlar, açıklamalar ve üniteler bakımından incelemiştir. Bu çalışmada Manav, programın olumlu özelliklerine dikkat çekmekle birlikte bazı bölümler için çözüm önerileri sunmuştur.

Kızıltan'ın (2012) *Felsefe Öğretiminin Tarihçesi ve Uygulanan Felsefe Dersi Öğretim Programının Yapısı* isimli çalışması, Cumhuriyet döneminden itibaren uygulanan felsefe öğretim programlarına odaklanan kapsamlı bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, öğretim programlarının yapısı, biçim ve içerik bakımından karşılaştırılmıştır.

Koçer (2019), *2018 Felsefe Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi -Adana Örneği 2018-* başlıklı çalışmasında, 2009 ve 2018 felsefe öğretim programlarını oluşturan kazanımları, öğretmen görüşlerinden hareketle, üniteler bakımından karşılaştırmaktadır. Benzer şekilde Çalkap (2019), *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Felsefe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Rize-Artvin-Trabzon Örneği)* başlıklı çalışmasında, 2018 felsefe dersi öğretim programının kazanımlarını, öğrenciler üzerindeki etkileri ve öğretmen görüşleri bakımından incelemiştir.

Felsefe dersine yönelik olarak, yürürlükte olan 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının yanı sıra, hazırlanan ve kabul edilen bir diğer program

da Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Felsefe Dersi Öğretim Programıdır. Bu program, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda Türkiye’de ilk defa 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve TÜBİTAK ortaklığında hazırlanan bir proje dâhilinde, tüm sınıflar düzeyinde hazırlanmış ve 10.12.2019 tarih ve 39 sayılı karar ile kabul edilmiştir. Bu program, Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan ilk felsefe dersi öğretim programıdır. Bu yönüyle bu programın önemi, bu alandaki ihtiyacı karşılamasıdır.

Bu çalışmada, 2019 yılında hazırlanan Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Felsefe Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı ile yürürlükte olan 2018 Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programının içerik bakımından karşılaştırılması amaçlanmıştır. İçerik; hedef, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ile birlikte eğitim programlarının dört temel ögesini oluşturmaktadır. Bu ögeler “Neyi, nasıl, niçin ve ne kadar öğrenmeliyiz?” sorularının bir bağlam içinde bulunması ile programları oluştururlar (Demirel, 2017, s. 55). İçerik (muhteva) boyutu; konular listesi, öğretim işlemleri ve davranış boyutu da dâhil olmak üzere öğretim programlarını farklı yönlerden kapsamaktadır (Demirel, 2017, s. 70). Bununla birlikte bu çalışma, söz konusu öğretim programlarının konular listesi ve üniteler bakımından karşılaştırılması ile sınırlıdır.

Bu çalışmanın önemi, hakkında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmayan özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programına odaklanmasıdır.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, “kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45).

Bu çalışmanın verileri, özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programı ve 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programından doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman analizi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217). Doküman analizi tekniğinde, incelenen konuya dair bilgi ve belgeler, birincil ve ikincil veriler olarak değerlendirilmekte, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259). Bu anlamda özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programı ve 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı incelenmiş, bu programlar üzerine yapılmış çalışmalardan yararlanılmıştır.

Bulgular

Programların Karşılaştırılması

1. Üniteler Bakımından Karşılaştırma

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının 10. Sınıf düzeyinde içeriğin 4 ünite başlığı ile verildiği görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programı ise bu üniteleri içerik bakımından kapsayan ve detaylandıran 9. Sınıf düzeyinde 4 ünite, 10. Sınıf düzeyinde 4 ünite olmak üzere 8 ünite olarak hazırlanmıştır. Bu ünitelerden 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında “*Felsefeyi Tanıma*” başlıklı ilk ünitenin özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan öğretim programının 9. Sınıf düzeyinde ilk ünite olarak “*Felsefeyle Tanışma Ve Felsefi Düşünme*” başlığıyla yer aldığı görülmektedir.

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında 10. Sınıf düzeyinde yer alan “*Felsefeyle Düşünme*” başlıklı 2. Ünite ve “*Felsefi Okuma Yazma*” başlıklı 4. ünitenin içeriğinin özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan öğretim programının 9. sınıf düzeyinde, “*Felsefede Yöntem*”, “*Felsefi Söylem ve Dil*”, ve “*Felsefi Çözümleme ve Argümantasyon*” başlıklı 3 üniteye dağıtılmıştır.

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında 10. sınıf düzeyinde “*Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri*” başlıklı ünitenin içeriği özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan öğretim programının 10. sınıf düzeyinde “*Ontolojik Meseleler*”, “*Epistemik Meseleler*” ve “*Aksiyolojik Meseleler*” olmak üzere 3 üniteye dağıtılmıştır. 2018 felsefe dersi öğretim programının “*Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri*” başlıklı ünitesinde bilgi felsefesi ve varlık felsefesi konularının birer kazanımda yer alırken özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan öğretim programının 10. sınıf düzeyinde ayrı birer üniteye yer verildiği görülmektedir. Aynı şekilde, 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında tek bir kazanım ile verilen bilim felsefesi konusunun özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının 12. sınıf düzeyinde ayrı bir ünite olarak yer aldığı görülmektedir.

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının 11. sınıf düzeyinde yer alan 5 ünitenin içeriği, özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan felsefe dersi öğretim programının 11. sınıf düzeyinde 7 üniteye ele alınmıştır. Bu üniteler felsefe tarihinin yüzyıllara bölünmesiyle oluşturulmuştur.

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının 10. sınıf düzeyinde yer alan “*Meta - Söylem*” ünitesi ve 12. sınıf düzeyinde yer alan “*Bilim Felsefesi*”, “*Matematik Felsefesi*”, “*Fizik Felsefesi*”, “*Biyoloji Felsefesi*”, “*Nörofelsefe*”, “*Yapay Zeka*”, “*Çevre Felsefesi*”, “*Hukuk Felsefesi*”, “*Edebiyat Felsefesi*”, ve “*Sinema Felsefesi*” başlıklı üniteler sadece bu programda yer almıştır.

2. İçerik Bakımından Karşılaştırma

2.1. Programlarda Ortak/Benzer Olarak Bulunan İçerik

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının 10. sınıf düzeyi ile özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının 9. ve 10. sınıflarında ortak özellikler olarak öncelikli; anlama ve bilme ihtiyacı temelinde felsefenin ortaya çıkışı, philosophia tanımı üzerinden sevgi, arayış, bilgi, veritas (hakikat), hikmet (bilgelik, sophia) kavramları; felsefi düşüncenin merak etme, şüphe duyma, hayret etme, özellikleri yer almıştır (MEB, 2018, s. 18; MEB, 2019, s. 20).

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında Platon, Aristoteles, el-kindî, Fârâbî, İbn Sînâ, I. Kant, K. Jaspers, Hilmi Ziya Ülken ve Takiyettin Mengüşoğlu olarak belirlenen düşünürlerin felsefe tanımları ve “Bilgi nedir?”, “Bilinç nedir?”, “Öz bilinç nedir?” sorularından hareketle düşünmenin önemi ve gerekliliğinin tartışılması yer almıştır (MEB, 2018, s. 18). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında felsefe tanımı görülmemekle birlikte İyonya, Hint, Çin, Mezopotamya vb. coğrafyalarda anlama ve bilme ihtiyacının nasıl karşılandığı konusu; coğrafi, tarihi, sosyal, siyasi, ekonomik, dini vb. etmenlerin felsefeye etkisi, felsefenin ortaya çıkışını önceleyen kavramlar olarak arete (erdem), mitos, logos, sophos, hakim kavramlarına yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 20).

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında felsefi düşüncenin özellikleri olarak sorgulama, yığılımlı ilerleme, eleştirel, refleksif, rasyonel, sistemli, tutarlı ve evrensel olma yer alırken özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında felsefi düşünme konusu felsefi düşüncenin ele aldığı konuların dönüşümü, konuların ele alınma biçimindeki dönüşümlerin kavramsal, deneyimsel, fenomenolojik, dilsel, teolojik vb. olarak örneklendirilmesi, bilimsel gelişmelerin felsefe üzerindeki etkisi ve bilimlerin felsefeden bağımsızlaşma süreci konuları; karşılıklı konuşma (diyalog), deneme, eğretileme (metafor), uslamlama (argümantasyon), özdeyiş (aforizma), roman vb. ifade etme biçimlerindeki dönüşüm; görünüşün ardındaki gerçeklik ve çokluğun altındaki birlik problemleri yer almıştır (MEB, 2019, s. 21).

Akıl yürütme becerisinin, her iki programda öncelikli olarak yer aldığı görülmektedir. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı akıl yürütmeyi; görüş, argüman, önerme, tümdengelim, tümevarım, analogi, tutarlılık, çelişiklik, gerçeklik, doğruluk ve temellendirme kavramları ile ele almaktadır (MEB, 2018, s. 19). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programı ise akıl yürütmeyi, eleştirel düşünme ve mantık alanı ile birlikte ele almaktadır. Bu anlamda akıl yürütme türleri olarak tümdengelim, tümevarım, analogi, hepten gitme (abduction), hipotetik tümdengelim, olmayana ergi ele alınırken mantık konusunda akıl ilke-

leri olarak özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü hâlin imkânsızlığı, yeter-sebep, önerme, tutarlılık, çelişiklik, totoloji, ikilem, doğruluk, çıkarım, temellendirme, geçerlilik, argüman kavramlarına yer verilmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme, mantık ve dilsel çözümleme ile ilişkilendirilerek hayırseverlik ilkesi ve farazi argüman örneklerine yer verilmektedir (MEB, 2019, s. 21).

Akıl yürütmenin dil ile ilişkisi, dilin doğru kullanımının önemi bağlamında programlar tarafından ortak olarak vurgulanan bir konu başlığıdır. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında dilin ifade etme ve kavramlaştırma rolüne yer verilirken özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında sentaktik, semantik ve pragmatik dil kategorilerine; düşünmek, okumak, yazmak, konuşmak, söylemek vb. dil eylemlerine; düşünceyi ifade etme biçimi olarak ise retoriğin felsefi düşüncedeki yerine değinilmektedir (MEB, 2019, 22).

Felsefi soru oluşturma konusu, programlarda ortak olarak yer alan bir diğer konu başlığıdır. Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında felsefi soru oluşturma konusunda filozof ve felsefi söylemin farklılaşması konusu dikkati çekmektedir (MEB, 2019, s. 22).

Felsefi metin analizi, alternatif görüş geliştirme, felsefi deneme yazma ve diğer alanlarda yazılan metinlerin felsefi akıl yürütme becerileri ile incelenmesi konuları, her iki programda da ortak olarak yer almaktadır. Farklı olarak özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında felsefi metin çözümlemeyi denetlemede kavramsal tutarlılık, arka plan bilgisinin doğruluğu, önerme tutarlılığı, çıkarım geçerliği kriterlerine dikkat çekilmektedir. Ayrıca bu ünite de felsefi deneme yazma, felsefi argümantasyon kurma, felsefi metin okuma ve yazma yöntemleri üzerine araştırma yapma da yer almaktadır (MEB, 2019, s. 22).

Programlarda, felsefenin alt dallarına yer verildiği görülmektedir. Varlık felsefesi konusu, 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında “Varlık var mıdır?”, “Varlığın mahiyeti nedir?”, “Evrende amaçlılık var mıdır?” soruları üzerinden varlık felsefesinin konusunu açıklama, varlık türlerini sınıflandırma başlıklarıyla yer almaktadır (MEB, 2018, s. 20). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında ise varlık felsefesi konusu, ontolojik meseleler ünitesinde görünüş ve gerçeklik ilişkisi, töz, bilinç ve insan doğası tartışmaları ile verilmiştir. Bu tartışmalardan görünüş ve gerçeklik problemine ilişkin olarak algı ile ilişkisi, mağara alegorisi, simülasyon kuramı, kavanozdaki beyin, Matriks, T. Mann Değişen Kafalar vb. örnekleri; realizm, idealizm, öznelizm ve fenomenalizm, empirizm, pozitivizm, varoluşsal gerçeklik, antropolojik ontoloji, spiritüalizm, fundamental ontoloji, belirsizlik kuramlarına yer verilmiştir. Töz tartışmasında, değişim ve oluş kavramları, özcülük, monizm, ikicilik, zihin-beden, doğacılık ve teolojik akımlar,

süreçsellik, evrensellik, madde ve doğa kavramları ile modern bilim perspektifinden töz anlayışı konularına değinilmiştir. Bilinç konusunda bilincin anlamları, işlevselcilik, fizikalizm, özdeşçilik, fenomenoloji gibi akımlar ve açıklayıcı boşluk, zombi argümanı, diğer zihinler problem vb. örnekleri ile bilince ilişkin açıklama ve yöntemsel tartışmalardan bahsedilmiştir. İnsan doğasının olup olmadığı, felsefi antropoloji perspektifinden insan doğası ve aksiyolojik alana etkisi, mahkûm deneyi, Miligram deneyi, Asch uyum deneyi, Muzaffer Şerif uyum deneyi, oyun kuramı, insan hakları konuları insan doğası tartışması bağlamında yer almıştır (MEB, 2019, s. 23).

Bilgi felsefesi konusu, 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında “Doğru bilgi mümkün müdür?”, “Bilginin kaynağı nedir?”, “Bilginin sınırları ve doğru bilginin ölçütleri nelerdir? problemleri ile bilgi felsefesinin konusunu açıklamak, doğru ve gerçeklik kavramlarının felsefi bir metin üzerinden tartışılması, öğrencilerin bir dokümanı bilginin değeri ve güvenilirliği açısından tartışılması gibi başlıklarla yer almaktadır (MEB, 2018, s. 20). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında ise bilgi felsefesi içeriği epistemik meseleler ünitesinde bilgi, akılcılık (rasyonalizm), deneyim, eleştircilik (kritisizm), sezgicilik (intüisyonizm), doğruluk ve anlam konu başlıkları ile verilmiştir. Temel bilgi felsefesi problemleri olarak bilginin doğası, kaynağı, sınırı ediniminin ayırt edilmesi ve kuantum teorisi, Einstein’ın genel görelilik kuramı, Crick Watson’ın DNA çalışmaları, Gödel’in eksiklik teoremi gibi bilimsel gelişmelerle modern bilgi kuramının etkileşimine yer verilmiştir. Akılcılık (rasyonalizm) konusunda akılcılığın koşulları, neden gerekli olduğu, oyun kuramı ile bir yöntem olarak akılcılığın kullanımı, Descartes’in 3. Meditasyonu yer almıştır. Deneycilik (empirizm) konusuna ilişkin olarak duyu ve algı kavramları, deneyciliğin neden gerekli olduğu, J. Locke’un deneycilik yaklaşımı yer almıştır. Eleştircilik (kritisizm) konusuna ilişkin olarak Kant’ın “Görüsüz (deneysiz) kavramlar boş, kavramsız (aklın kalıpları dışında) görüşler kördür” sözü ile akıl ve deney uzlaşımı, eleştirciliğin insan zihni bakımından değerlendirilmesi, apriori (deney öncesi) ve aposteriori (deney sonrası) kavramlarına yer verilmiştir. Sezgicilik (intüisyonizm) konusuna ilişkin olarak sezginin akıl ve deneyden öncelik ve üstünlüğüne, anlamına Gazali ve H. Bergson’un yaklaşımlarına yer verilmiştir. Doğruluk kavramına ilişkin olarak anlam ve bilginin doğrulukla ilişkisi, bilgi doğrusu ve mantık doğrusu ayrımları, tümel uzlaşım, uygunluk, yarar, apaçıklık, tutarlılık gibi doğruluk ölçütleri yer almıştır. Anlam kavramına ilişkin olarak ise teleolojik, teolojik, zamansal, mekânsal ve nedensel vb. bağlamların anlama olan etkisi ve anlamın bir dil aracı olarak bilgiye olan etkisine yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 23 – 24).

Bilim felsefesi konusu, 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında “Bilim nedir?”, “Bilimsel yöntem nedir?”, “Bilimin değeri nedir?” problemleri ile bilim felsefesinin konusunu açıklamak, bilim ve felsefe ilişkisine değinmek, B. Russell’ın “Bilgelikle birleştiğinde bilimin sağladığı kudret tüm insanlığa büyük ölçüde refah ve mutluluk getirebilir; tek başına ise yalnız yıkıntıya yol açar.” sözü bağlamında bilim ve hayat arasındaki ilişkini tartışmak gibi temalarla işlenmektedir (MEB, 2018, s. 20). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında, bilim felsefesine 12. sınıf derecesinde ayrı bir ünite olarak yer verilmiştir. Bu ünite, kesinlik, yasa ve olasılık kavramlarına, bilimsel modelleme ve hipotez oluşturma yöntemleri olarak tümevarımcı yaklaşım ve tümdengelimci yaklaşım örneklerine yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 31).

Ahlak felsefesi konusu, programlarda ortak olan konu başlıklarından biridir. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında ahlak felsefesine ilişkin olarak “İyi ve kötünün ölçütü nedir?”, “Özgürlük ve sorumluluk arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Evrensel bir ahlak yasası var mıdır?” problemleri ile ahlak felsefesinin konusunu açıklamak, iyilik ve mutluluk kavramlarının tartışılması, okul ortamındaki örneklerden hareketle özgürlük, sorumluluk ve kural(norm) kavramlarının tartışılması yer almaktadır (MEB, 2018, s. 20). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının “*Aksiyolojik Meseleler*” ünitesinde ahlak felsefesine ilişkin değer, özgür istenç ve etik kavramları temelinde problemler yer almıştır. Değer konusunda değer kavramının nitelikleri, yaşam hakkı, kimlik, çok kültürlülük, kadın hakları, çocuk hakları, yerellik, evrensellik vb. değer tartışmaları, değer yargıları konuları yer almıştır. Özgür istenç kavramına ilişkin olarak bağdaşırcılık - bağdaşmazcılık tartışmaları ile özgür istencin imkanına, hukuk ve etik alanlarına yansımalarına yer verilmiştir. Etik kavramına ilişkin olarak ise moral ve etik kavramlarının farkı, mutlakçılık, nesnellik, rasyonel seçim, utilitarianism (genelin faydası-yararı), egoism, kültürel görecelilik gibi ölçütler, evrensel ahlağın imkanı konuları yer almıştır (MEB, 2019, s. 25).

Her iki programda da din felsefesi ve inanç konusu yer almıştır. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında din felsefesine ilişkin olarak “Tanrı’nın varlığı ile ilgili görüşler nelerdir?”, “Evren sonlu mudur, sonsuz mudur?”, “Ölümünden sonra yaşam var mıdır?” problemleri ile din felsefesinin açıklanması, teoloji ve din felsefesinin farkı, “Ben kimim” sorusunun felsefe, bilim ve din açısından tartışılması konuları yer almaktadır. Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının “*Aksiyolojik Meseleler*” ünitesinde inanç konusunda bireysel ve toplumsal bağlamlarıyla inancın doğasına, inanç ve şüphe yöntemleriyle 20. yy da inancın bilgi kuramındaki yerine değinilmiştir.

Programlarda ortak olarak bulunan bir diğer konu başlığı, siyaset felsefesidir. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında siyaset felsefesi “Hak, adalet ve özgürlük nedir?”, “İktidarın kaynağı nedir?”, “İdeal devlet düzeni olabilir mi?” problemleri ile siyaset felsefesinin konusuna değinmek, egemenlik sorununun temel hak ve özgürlükler açısından tartışılması, ülkemizde yaşanan sorunların araştırılarak birey, toplum ve devlet ilişkileri bakımından tartışılması yer almaktadır (MEB, 2018, s. 21). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının aksiyolojik meseleler ünitesinde siyasete ilişkin olarak kamusal alan, özel alan, iktidar, yönetim, egemenlik, adalet, eşitlik, hak, hukuk, yurttaş, temsil kavramlarına; toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik dönüşümlerin siyaset felsefesine olan etkilerine değinilmiştir (MEB, 2019, s. 25).

Sanat felsefesi, programlarda ortak olarak ele alınan bir konu başlığıdır. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında “Güzel nedir?”, “Sanat nedir?”, “Sanat eserinin özellikleri nelerdir?” problemleri ile sanat felsefesinin konusunu açıklamak, sanat ve duyarlılık ilişkisinin felsefi bir metin üzerinden tartışılması, öğrencinin yaşadığı şehrin mimari yapısının estetik açıdan tartışılması yer almaktadır (MEB, 2018, s. 21). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının aksiyolojik meseleler ünitesinde güzelliğin nitelikleri, kaynağı, temsil biçimleri olarak doğa ve sanat, ayrıca teknolojinin bir temsil biçimi olabileceği makine ve medyanın etkisi ile birlikte tartışılmasına yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 25).

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı 11. sınıfında ve özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının 11. sınıfında ortak/benzer olan içerikler arasında felsefenin doğuşuna etkileri bakımından Sümer, Mezopotamya, Mısır, Çin, Hint ve İran medeniyetlerinde varlık, bilgi ve değer anlayışları, Sokrates ve Sofistlerin bilgi ve ahlak anlayışları yer almaktadır (MEB, 2018, s. 23; MEB, 2019, s. 27).

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında MÖ 6. yüzyıl - MS 2. yüzyıl felsefesi döneminde filozof ve felsefe okullarının özellikleri, ilk neden (arkhe) anlayışı ve değişim düşünceleri genel bir konu başlığı olarak yer alırken 2018 felsefe dersi öğretim programında Thales, Anaksimandros, Anaksimenes, Anaksagoras, Herakleitos, Epiktetos, Diogenes, Lukianos, Ksenofanes ve Empedokles, Demokritos, Lao Tse, Parmenides filozofları ile yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 27, MEB, 2018, s. 23).

Her iki programda da Platon ve Aristoteles’in varlık, bilgi ve değer anlayışları yer almıştır. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında Platon’un “Sokrates’in Savunması” adlı eseri üzerinden bilgelik ve erdem anlayışı ile “Devlet”

eseri üzerinden siyaset anlayışına yer verilirken özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında Platon'un devlet anlayışı genel bir konu olarak yer almıştır (MEB, 2018, s. 23; MEB, 2019, s. 27).

Aristoteles'in *Nikomakhos'a Etik* eseri üzerinden etik görüşünün incelenmesi yer almıştır. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında "altın orta" düşüncesi irdelenirken özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında mutluluk ve etik ilişkisi Aristoteles sonrası okullar ile karşılaştırmalı olarak yer almıştır (MEB, 2018, s. 23; MEB, 2019, s. 27).

Programlarda İslam ve Hıristiyan felsefesinin temel özellikleri ve problemlerine yer verilmiştir. İnanç – akıl – iman ilişkisine dikkat çekilmiş, tasavvuf felsefesinde Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli'nin insan anlayışları yer almıştır (MEB, 2018, s. 24; MEB, 2019, s. 27 – 28).

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında düşünürlerin felsefeleri, seçilen eserleri ve bu eserlerinde yer alan konular ile sınırlandırılmıştır. St. Augustinus'un *İtiraflar*, Farabi'nin *El-medînetü'l fâzıla*, İbn Sînâ'nın *Salâmân ve absâl*, Gazâlî'nin *El-münkız Mine'd-dalâl*, İbn Rüşd'ün *Tehâfut et-tehâfut el-felâsife*, Thomas Hobbes'un *Leviathan*, John Locke'un *İnsan Zihni Üzerine Bir Deneme* eserleri 2018 felsefe dersi öğretim programında yer alan eserlerdir (MEB, 2018, s. 24 – 25). Bu düşünürlerin felsefeleri özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında daha ayrıntılı olarak yer verilmekle birlikte belirlenmiş eserleri yer almamaktadır. İnanç ve akıl ilişkisi, tümeller tartışması, kötülük problemi, bilgi anlayışı, siyaset felsefesi gibi başlıklar ile bu felsefeler daha geniş bir çerçevede ele alınmıştır (MEB, 2019, s. 28).

Programlarda rasyonalizm konusu, ortak olarak yer almaktadır. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında Descartes'in *Felsefenin İlkeleri* eseri üzerinden bilgi ve varlık felsefesi yer alırken, özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında rasyonalizmin temel ilkeleri genel başlığı yer almıştır. Ayrıca, özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının 10. sınıf düzeyinde Descartes'in 3. Meditasyonu akılcılık konusu içinde yer almıştır (MEB, 2019, s. 24).

Her iki programda da Immanuel Kant felsefesine değinilmiştir. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında Kant'ın "Ahlak Metafizikinin Temellen-dirilmesi" eserinde ödev ahlakı konusuna yer verilirken özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında Kant felsefesinde numen ve fenomen ayrımı konusu yer almaktadır (MEB, 2018, s. 26; MEB, 2019, s. 24).

Programlarda ortak olarak ele alınan bir diğer konu, Hegel'in diyalektik yöntemidir (MEB, 2018, s. 26; MEB, 2019, s. 26). 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğre-

tim programında F. Hegel'in "Tin'in Fenomenolojisi" başlıklı eserinden yola çıkılarak diyalektik idealizm konusu işlenmektedir (MEB, 2018, 26).

17. yüzyıl düşüncesinde bilimsel gelişmelerin felsefeye etkileri konusu, 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında; hümanizm, bilimsel yöntem, hukuk felsefesi, skolastik düşünce ve modern düşüncenin farklılıkları, N. Kopernik, G. Galileo, F. Bacon ve I. Newton'un çalışmalarının felsefeye etkileri bağlamında yer almaktadır (MEB, 2018, s. 25). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında ise bilimsel yöntemin sosyoloji, psikoloji, vb. pozitif bilimlerin doğuşuna etkisi, doğa ve bilgi ilişkisi, duyu ve algının bilgi edinme süreçlerine etkisi ile David Hume'un bilgi anlayışı, Kıta Avrupası felsefesine Endülüs Emevi Devletinin etkisi, coğrafi keşifler ile bilimdeki gelişmelerin dönemin düşüncesine etkisi, formel sistemler (kalkülüs, analitik geometri) ile ortaya çıkan yenilikler, mekanizm, determinizm, Bütünsel ve çoklu bakış açıları (dualizm, monizm, pan-teizm vb.), tözsellik kavramı temelinde bilginin imkanı sorunu yer almıştır (MEB, 2019, s. 28 – 29).

Programlarda Türkiye'de felsefi düşünceye katkıda bulunan düşünürler olarak Nurettin Topçu ve Takiyettin Mengüşoğlu'nun düşüncelerine yer verilmektedir. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında N. Topçu'nun "İsyan Ahlakı" eserinde ahlak anlayışı ve T. Mengüşoğlu'nun "İnsan Felsefesi" eserinde bütüncül insan anlayışı yer alırken özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında Hilmi Ziya Ülken'in varlık ve bilgi anlayışı, Takiyettin Mengüşoğlu'nun felsefi antropolojisi, Nurettin Topçu'nun hareket felsefesi ve Nermin Uygur'un yaşayan felsefesine yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 27; MEB, 2019, s. 31).

20. yy. felsefesinde etkili olan kartezyen felsefe, pozitivism, materyalizm, varoluşçuluk, sezgicilik felsefi akımları, programlarda ortak olarak yer almaktadır. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında fenomenoloji, hermeneutik, yeni ontoloji akımları yer alırken özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında iki ana felsefi akım olan Analitik ve Kıta Felsefeleri, psikolojizm eleştirilerinin felsefi düşünceye (Husserl - Fenomenoloji, Frege - Mantıkçılık) etkisi, varoluş ve kültür kavramları bağlamında kıta felsefesi, Saussure'un dil ile ilgili görüşleri ve yapısalcılığın ortaya çıkışı konuları yer almıştır (MEB, 2018, s. 25; MEB, 2019, s. 30).

2.2. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Felsefe Dersi Öğretim Programına Özgü Olan İçerik

Meta – Söylem ünitesinin içeriği sadece özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında yer almıştır. Bu ünite, ütopya ve distopya, doğu ve

batı ayrımı, diyalektik kavramı, modern ve postmodern tartışması konuları yer almaktadır (MEB, 2019, s.26).

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında ütopya ve distopyaların toplumsal yapı kurguları, düzen, güvenlik, birlikte yaşam, teknolojik tahakküm, tekillik, panoptikon (geneli gözlemlenme), insansızlaşan toplum, biyoiktidar, eşitlik, çalışma, zaman, öznellik, yabancılaşma kavramlarına yer verilmiştir. Devlet, Erdemli Şehir, Güneş Ülkesi, Ütopya, Yeni Atlantis, Cesur Yeni Dünya, 1984, Hayvan Çiftliği, Yıldızlardan Dönüş, Mülksüzler, Biz, Ben, Açlık Oyunları, Uyumsuz örnekleri ile klasik ve modern ütopyaların karşılaştırılması ve Cumhuriyet dönemi edebiyatından Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Ankara, Ziya Gökalp'in Kızılelma, Halide Edip Adıvar'ın Yeni Turan, Peyami Sefa'nın Yalnızız ve Tarık Buğra'nın Gençliğim Eyvah eserlerinin ütopyik öğeleri bakımından incelenmesi yer almıştır (MEB, 2019, s.26).

Doğu ve batı ayrımına ilişkin olarak doğu ve batı ayrımının ölçütleri, ontolojik- epistemolojik- aksiyolojik farklılıkları, oryantalizm ve oksidentalizm kavramları, küreselleşmenin doğu ve batı ayrımı üzerindeki etkisi yer almaktadır.

Diyalektik konusunda diyalektiğin anlamı ve kullanımları, Herakleitosçu ontolojik diyalektik, Hegelci metafizik diyalektik, Marksçı toplumsal diyalektik çeşitleri yer almıştır (MEB, 2019, s.26).

Modern ve postmodern tartışması konusunda yöntemsel ve ilkesel farklar ile etik, estetik ve siyasi tartışmalara etkileri, *Yeraltından Notlar*'ın modernizm bağlamında ve *Dönüşüm*'ün hayatın anlamı ve yabancılaşma açısından postmodernizm bağlamında incelenmesi yer almıştır (MEB, 2019, s.26).

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında logos kavramının akıl, sistematiklik ve düzen kavramları ile olan ilişkisi, düşüncenin doğaya yönelmesi ile meydana gelen değişimler ve Hellenistik Dönem'e geçişte yaşanan dönüşümlere yer verilmiştir. Ayrıca birlik – çokluk, gerçeklik – değişim, madde – form tartışmaları, evren anlayışının temelindeki fikirler, doğruluğun ölçütleri, erdeme ilişkin görüşlerdeki değişimler felsefi tartışmalar olarak yer almıştır (MEB, 2019, s. 27).

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında, Hıristiyan felsefesinde bir kurum olarak kilisenin etkisi, teolojik ve teleolojik ereksellik kavramlarına değinmiştir. Tümel tartışması, tanrı kanıtlamaları ve kötülük problemi konularında Augustinus, Anselmus, Abaelardus, Albertus Magnus, Thomas Aquinas, Boethius felsefelerine yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 27 – 28).

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında İslam felsefesine yönelik konular olarak tasavvuf, fıkıh, kelim Vahiy, hikmet kavramları; ontolojik tartışmaların temel bakış açıları olan zorunlu, mümkün ve imkânsız kavramları ile zaman, mekân ve hareket tasavvurları; El Kindi felsefesi'nde inanç ve akıl ilişkisi, yaratıcının varlığını kanıtlama problemi, bilgi anlayışı; Ravendi, Sühreverdi, Zekeriya er-Razii felsefelerinde bilgi problemi; İslâm Kelamcılarında (Mu'tezile, Eş'ariyye ve Maturidi) irade özgürlüğü problemi; Nizâmülmülk ve İbn Haldun'un toplumsal yaşama ilişkin görüşleri ve Hoca Ahmet Yesevi'nin insan anlayışı yer almıştır (MEB, 2019, s. 28).

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında 20. yy felsefesine ilişkin olarak Fransız İhtilali ve Aydınlanma düşüncesi arasındaki ilişki, Sanayi Devrimi'nin siyaset felsefesi üzerine etkileri, Adam Smith'in "Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler." düşüncesinin dönemin felsefi tartışmalarına etkisi, materyalizm ve idealizm tartışması, romantizm hareketi ve Alman idealizmi; anarşist, sosyalist ve liberal görüşlerin felsefi perspektiften karşılaştırılması, fenomenolojik yöntem bağlamında noema ve noesis kavramları; Husserl felsefesi, Montesquie'nun güçler ayrılığı, Rousseau'nun genel irade, Proudhon'un mülkiyet görüşlerinin siyaset felsefesi bağlamında karşılaştırılması yer almıştır (MEB, 2019, s. 29).

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında Cumhuriyet Dönemi Türk Felsefesi ünitesinde Tanzimat Döneminden günümüze Türk düşünce geleneğinin tarihsel seyri, Atatürk'ün felsefeye verdiği önem ve onun görüşlerinin felsefi arka planı konuları yer almıştır (MEB, 2019, s. 30).

Matematik felsefesi ünitesinde sezgiselcilik, formalizm, yapısalcilık ve mantıksalcılık, belit kavramlarının matematik felsefesindeki yerine; Hilbert, Frege ve Russell felsefesi üzerinden matematiğin temelleri üzerine yapılan tartışmalara, matematik ve bilim ilişkisine ve sınırlarına yer verilmiştir (MEB, 2019, s. 31).

Fizik felsefesi ünitesinde klasik mekanik, görelilik ve kuantum kuramlarının felsefi arka plan kavramları olarak nedensellik, zaman, belirlenemezlik vb. kavramlar, kuantum felsefesi ve Kopenhag yorumu gibi felsefi çözümler, sicim kuramı ve çoklu evrenler kuramı vb. yaklaşımların incelenmesi yer almıştır (MEB, 2019, s. 32).

Biyoloji felsefesi ünitesinde yaşam, sistem biyolojisi, evrim, taksonomi, tür, fenotip ve genotip, varyasyon, adaptasyon, mutasyon, doğal ve yapay seçim kavramları, yapay yaşam ve sentetik biyolojiye dair felsefi görüşler yer almıştır (MEB, 2019, s. 32).

Nörofelsefe ünitesinde bilinç problemine dair kuramlar; ikicilik, özdeşçilik, işlevselcilik, epifenomencilik, eliminatif, materyalizm kavramlarının ve zihin – beden birlikteliğinin nörofelsefe ile değerlendirilmesi yer almıştır (MEB, 2019, s. 32).

Yapay zeka ünitesinde tekillik kavramı, “Makineler düşünebilir mi?” sorusunun tartışılması, Turing Sınaması ve Çin Odası Uslamlaması, mekanistik ve bağıntısallık düşünceleri, yapay zekanın günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi yer almıştır (MEB, 2019, s. 33).

Çevre felsefesi ünitesinde çevre, doğa, ekoloji, biyolojik çeşitlilik, ekosistem, yeşil kimya kavramları, ekolojik perspektifin felsefi temelleri, çevre etiği ve iklim değişikliği tartışmaları yer almıştır (MEB, 2019, s. 33).

Hukuk felsefesi ünitesinde doğa yasası, anayasa hukuku, suç, ceza ve doğal hukuk kavramları, doğa ve toplum perspektifinden yasa kavramı, ahlak ve yasa ilişkisi perspektifinden hukuki olmanın anlamı, modern hukuk felsefesinin ana akımları ve ilkeleri, İslam hukuk Felsefesi (usûlü’l fikh) konuları yer almıştır (MEB, 2019, s. 34).

Edebiyat felsefesi ünitesinde felsefe ve edebiyat ilişkisi, metafizik, özne (kurgu, gerçeklik), dil (kelime-kavram), tema - problem kavramları, bir eserin edebi değere sahip olabilmesinin ölçütlerinin tartışılması, kurgu ve gerçeklik ilişkisi, felsefenin edebiyata bakışı konuları yer almıştır (MEB, 2019, s. 34).

Sinema felsefesi ünitesinde hareket, zaman, görünüş, gerçeklik, özne kavramları, “Film bir sanat biçimi olarak düşünülebilir mi?” sorusunun tartışılması, film çalışmaları ve simülasyon kuramları, bir filme estetik değer katan etmenlerin tartışılması konuları yer almıştır (MEB, 2019, s. 34 – 35).

2.3. 2018 Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programına Özgü Olan İçerik

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında Konfüçyüs’ün “İdeal Bir İnsan ve Topluma Dair Konuşmalar” adlı eseri üzerinden ahlak görüşü, Protagoras’ın “İnsan her şeyin ölçüsüdür” sözünün incelenmesi yer almıştır (MEB, 2018, s. 23).

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında J. J. Rousseau’nun “İnsan özgür doğar oysa her yerde zincire vurulmuştur.” sözünden hareketle özgürlük probleminin incelenmesi yer almıştır (MEB, 2018, s. 2016).

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında F. Nietzsche’nin “Böyle Buyurdu Zerdüş” eserinde “yeni değerler inşası ve güç istenci” kavrayışı, H.

Bergson'un "Bilincin Dolaysız Verileri Üzerine Deneme" eserinde bilginin kaynağı problemi, J. P. Sartre'in "Varoluşçuluk" eserinde varoluş kavramı, T. Kuhn'un "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" eserinde bilim anlayışı, Popper'ın "Ben yanılmış olabilirim ve sen haklı olabilirsin ve ortak çaba sonucunda belki doğruluğa biraz daha yaklaşabiliriz." sözü üzerinden bilginin doğruluğu problemi konuları yer almıştır (MEB, 2018, s. 27).

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında B. Spinoza'nın "Ethica" eseri üzerinden ahlak anlayışı ve F. Bacon'ın "Bilgi güçtür" görüşü üzerinden bilgi anlayışı yer almıştır (MEB, 2018, 25).

Sonuç ve Tartışma

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı ile özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının içerik bakımından karşılaştırılması, programlar hakkında bir inceleme yapmakla birlikte aynı zamanda felsefe öğretimine dair bahsedilebilecek pek çok sorunu da değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Felsefe derslerinin amacına uygun olarak uygulanamaması, öğrenci ve velilerin felsefe dersine gereken önemi vermemesi, felsefe öğretimi ile üniversite sınavının birbirini destekler nitelikte olmaması gibi başlıca sorunlardan bahsedilebilir (Çalkap, 2019, s. 18; Dombaycı, 2008, s. 58). Felsefe dersine öğrencilerin ilgisinin az olmasında sınavda çıkan soru sayısının azaltılması nedeniyle öğrencilerin dersin değerini YKS'ye göre belirlemeleri önemli bir noktadır. Koçer (2019), öğrencilerin felsefe dersine ilgilerinin arttırılması için YKS'de, felsefi beceriler olan eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme becerileri kazandıracak soruların da hazırlanmasını önermektedir (s. 90; 95).

Bahsedilen sorunları çözmek için felsefe dersinin, bütünlüklü bir yaklaşımla ele alınması ve felsefi perspektifin her aşamada uygulanması gerekmektedir. Felsefe dersi ve geliştirilecek felsefe öğretim programları da bu perspektife uygun olarak hazırlanmalıdır. Felsefe dersi öğretim programları, sadece ezberlenmesi gereken konuların yer aldığı bir içerikte olmamalıdır. Felsefe dersi, öğrencinin sadece felsefi bilgileri edindiği değil farklı konu alanlarını da içeren geniş bir çerçevede, farklı düşünce ve yaklaşımları da edindiği bir ders haline getirilmelidir (Dombaycı, 2008). Hatta, sadece okuldaki derslerle sınırlı kalan bir felsefe eğitimi yerine, öğrenciye düşünme becerilerini ve yaşamını bütünüyle kapsayacak deneyimleri kazandırmayı sağlayan bir felsefe eğitimi amaçlanmalıdır (Çalkap, 2019, s. 18;). Böylece felsefe dersi ile amaçlanan düşünme ve sorgulama becerilerinin öğrencilerde kalıcı olarak kazanılması mümkün olacaktır. Kızıltan (2012) ise felsefe öğretiminde düz anlatım yerine daha etkili olacak yöntemlerin kullanılması

ile öğrencilerin derse daha çok ilgi göstereceğini, ezberci yaklaşımdan uzaklaşabileceğini ve öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirileceğini vurgulayarak felsefe öğretiminde yeni yaklaşımlar olarak edebi metinlerden yararlanma, analogi yöntemi ve drama yöntemini ele almaktadır (Kızıltan, 2012). 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının daha önceki felsefe dersi öğretim programları ile karşılaştırıldığında, özellikle içerik bakımından hedeflenen nitelikleri kısmen de olsa taşıdığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programı ise içerik bakımından ve düşünme becerilerini geliştirme bakımından 2018 programının oldukça genişletilmiş halidir.

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının, hem sınıf düzeylerinin içeriği hem de programın genel içeriği bakımından 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programına göre daha kapsamlı ve detaylı olarak hazırlandığı görülmektedir. Bu durum, 10. ve 11. Sınıf olmak üzere iki sınıf düzeyinde hazırlanan 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı ile 9, 10, 11 ve 12. sınıf olmak üzere dört sınıf düzeyinde hazırlanan Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının karşılaştırılmasının bir sonucu olarak görülebilir. Ancak yapılan karşılaştırmada, aynı sınıf düzeyinde ele alınan (örneğin her iki programın 11. sınıf düzeyinin karşılaştırılmasında görülebileceği gibi) içeriğin de özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında çok daha kapsamlı olduğu görülmektedir. Programın çok daha kapsamlı olması, konuların çeşitlenmesi, detaylandırılması ve farklılaşması ile sağlanmıştır.

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının içerik bakımından 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programını kapsadığı söylenebilir. Programların, ünite başlıkları ve temel içerik bakımından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Daha detaylı bir program olması nedeniyle özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının içeriği, 2018 programındaki konuları içeren ve genişleten bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Burada yapılan karşılaştırmada, 2018 felsefe dersi programının 10. sınıf düzeyi içeriğinin özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının 9. ve 10. sınıf düzeyinde içerildiği ve detaylandırıldığı görülmüştür. Aynı şekilde iki programda da 11. sınıf düzeyinde ünitelerin aynı tarzda, felsefe tarihinin kronolojik olarak bölümlenmesi ile oluşturulduğu görülmüştür. İçeriğin ayrıntılarına inildiğinde ise özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının sadece kronolojik bir felsefe tarihi programı olmadığı görülebilir. Programda sayıca fazla ve çeşitli olan konular, tematik başlıklarla düzenlenmiştir.

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programını temel alarak oluşturulduğu göz önüne alındığında, felsefe dersinden beklenen düşünme ve sorgulama becerilerine yer

vermesi ve bunları geliştirmesi oldukça önemlidir. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı bu özellikleri taşımaya nispeten yaklaşan bir programdır. Programın özellikle 10. sınıf düzeyinde yer alan felsefi düşünme ve yazmayı öne çıkaran içeriği, Manav (2017)'in belirttiği gibi "...felsefenin temel niteliklerine, felsefi düşünme ve sorgulama, felsefenin gündelik yaşamla ilişkisi, felsefenin başkaca alanlara uygulanması ve felsefi yazma gibi beceri ve davranışlara yer vermesi" açısından önemli görülmektedir (s. 132). Yatık ve Güven (2020), 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında felsefe konularının "felsefi kavram ve bilgi edinimi, akıl yürütme, sorgulama, argümantasyon, analitik düşünme, eleştirel düşünme, ifade ve yazma becerisi, felsefi okuryazarlık ve özgün fikirler üretme" yeterliliklerine odaklanmasının felsefe dersinin önemine işaret ettiğini söylemektedir (s. 501).

Manav (2017), ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında, akıl yürütme ve düşünme becerilerinin yer almasını olumlu bir özellik olarak yorumlamış ancak bu konunun felsefe alanı dışına çıkarak dili doğru kullanma becerisini de vurgulayarak mantık konularını kapsayacak şekilde yer aldığını belirtmiştir. Manav, bu sorunun çözümü için felsefenin temel niteliklerinin ön plana alınarak bir düzenleme yapılmasını önermektedir (s. 129; 132). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında ise mantık ve dil konularına ayrıca yer verilmiştir. Mantığın temel kavramlar ve tartışmalarına yer verilmiş, böylece felsefe alanının mantık ve dil ile olan ilişkisi kurularak bahsedilen alanların ayrımları yapılabilmektedir (MEB, 2019, s. 20).

11. sınıf konularının felsefe tarihinin yüzyıllara ayrılması ile oluşturulması, 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının önceki programlardan farklılaşan bir özelliğidir. 2018 öğretim programının taslağında, 11. sınıf konularının İlk Çağ, Orta Çağ Felsefesi, Rönesans ve XVII. yy. Felsefesi, XVIII. yy. Aydınlanma Felsefesi ve Çağdaş Felsefe başlıkları ile bölümlenmesi düşünülürken kabul edilen programda bu içerik M.Ö. 6. Yüzyıl - M.S. 2. Yüzyıl Felsefesi, M.S. 2. Yüzyıl- M.S. 15. Yüzyıl Felsefesi, 15. Yüzyıl-17. Yüzyıl Felsefesi, 18. Yüzyıl-19. Yüzyıl Felsefesi ve 20. Yüzyıl Felsefesi başlıkları ile bölümlendirilmiştir. Bu tasnif, felsefe geleneğine uymaması nedeniyle eleştirilmiştir (Koçer, 2019, s. 39). Manav (2018), ünitelerin felsefe tarihi literatürü ile uyumlu hale getirilmesini önermektedir. Böylelikle öğrenci ve öğretmenler için ortaya çıkabilecek sorunlar engellenebilecektir (s. 251). Çalkap (2019), içeriğin yüzyıllara ayrılarak belirli filozofların görüşleri temelinde verilmesini olumlu bir özellik olarak yorumlamıştır. Ona göre bu şekilde oluşturulan üniteler, konu edilen tarihsel dönemin düşüncesinin öğrenciler tarafından analiz edilmesine ve böylelikle farklı ve eleştirel bakış açılarının kazandırılmasına imkân sağlamıştır (s. 51). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim prog-

ramında ise 11. sınıf konularının 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programına benzer şekilde hazırlandığı görülmektedir. Felsefe tarihinin yüzyıllara ayrılarak bölümlendiği ünitelerde, temel olarak konu edilen tarihsel dönemin temel tartışmalarına, kavramlarına ve düşünürlerine yer verilmiştir. Tematik olarak ayrılan alt başlıklarda oldukça kapsamlı ve detaylı bir içerik yer almıştır. Bu yönüyle özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında, felsefe tarihine yer verilirken daha bütünlüklü bir bakış açısı ile yaklaşmış, böylece hem felsefe tarihi sınırlandırılmamış hem de bilimsel, coğrafi, edebi alanlar ile felsefe ilişkisi kurularak öğrencilere daha geniş bir düşünsel altyapı sağlanmıştır.

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının farklılık arz eden bir diğer özelliği, programda felsefeye katkıda bulunan Türk düşünürlere de yer verilmesidir. Çalkap (2019), yalnızca Batı düşünürlerinin değil Türk düşünürlerinin de felsefe tanımlarına yer verilmesinin, öğrencilerin karşılaştırma yapabilmeleri açısından önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde, 11.sınıf düzeyinde Türk - İslam felsefesi düşünürlerine yer verilmesi de Batı felsefi düşünürlerinin görüşleri ile kıyaslama yapılabilmesi açısından önemli görülmüştür (s. 50). Koçer (2019) de Türk düşünürlerinin felsefi söyleme katkılarının 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında yer almasının olumlu bir özellik olduğunu vurgulamaktadır (s. 38). Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında ise Türk düşünürlere, Türk edebiyatçılarına ve önemli eserlerine de yer verilmiştir. Bu yönüyle program, Türk düşüncesini farklı yönleriyle kapsayan konuları da ele alabilmiştir.

2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında konular büyük oranda düşünür isimleri ve belirlenmiş eserlerinden seçilen örnek metinler aracılığıyla ele alınmaktadır. Durakoğlu (2017), ortaöğretim felsefe dersi öğretim programının taslak halini incelediği çalışmasında, programın amaçları arasında felsefenin en önemli amacı olan sorgulama becerisi kazandırmanın vurgulandığını; ancak programdaki konuların bu amaca yönelik olmadığını belirtmektedir. Durakoğlu, taslak programın özellikle konular bakımından revize edilmesini önermiştir (s. 14). Durakoğlu, taslak programda “Çağdaş Felsefe” ünitesinde Kierkegaard, Comte, Husserl felsefelerinin konu edildiğini belirtmiş; ancak Marx, Sartre, Camus, Foucault gibi düşünürlerin felsefesine yer verilmemesini eleştirmiştir (s. 10). Yürürlüğe giren ve uygulanan 2018 ortaöğretim felsefe öğretim programında Durakoğlu'nun önerdiği isimlerden sadece Sartre'a yer verildiği görülmektedir. Manav (2017), ahlak felsefesi konusunun ortaöğretim felsefe dersi öğretim programında sadece yarar, mutluluk ve iyilik kavramları ile felsefi bir metin üzerinden ele alınışını değerlendirmiştir. Manav, bu konunun incelenmesi için seçilecek kapsamlı bir felsefi metin bulmanın zor olacağını söylemektedir. Ayrıca, ahlak felsefesini belirli kavramlarla sınırlamak yerine çeşitli ahlak görüşlerine yer verilmesini

de önermiştir (s. 131). Diğer yandan Koçer (2019), 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programını öğretmen görüşleri merkezinde değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin programda öğrencilere verilmesi gereken konuların yeterince verildiğini, konuların felsefe dersinin amaçlarına uygun olduğunu, temel felsefi metinlere yer verildiğini düşündüklerini aktarmıştır (72). Manav (2018) da programda felsefi metinleri incelemenin felsefe tarihinde yer alan kavram ve fikirlerin daha iyi anlaşılması için önemli olduğunu belirtmektedir (s. 251). 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programını ile karşılaştırıldığında özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının barındırdığı konuları, düşünürler ve eserleri üzerinden değil temel tartışmalar ve bağlamlar üzerinden ele aldığı görülebilir. Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında konular, konu başlığı ve düşünürlerin felsefelerinin bütününe işaret ederek verilmiştir. Böylelikle 2018 programındaki gibi belirli metinlerle sınırlı kalmak yerine çok daha geniş bir perspektifle öğrencinin konuyu ele alması ve tartışması sağlanabilmektedir. Bu durumun olumlu bir sonucu olarak, programın ele alınan konularda pek çok düşünürün görüşlerini tartışmaya yönlendiren bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Böylelikle öğrencinin konuyu farklı bakış açıları ile sorgulaması mümkün görünmektedir. Diğer yandan bu yaklaşım, 2018 programında eleştirilebilecek bir nokta olarak, programda seçilen metinlerin konuya uygunluğu sorununu ortadan kaldırmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programında daha çok ucu açık bırakılmış ve tartışmaya yönlendiren konuların seçilmesi, öğrencide kazandırılması hedeflenen davranışların yerleşmesi için uygun bir öğretim stratejisi olarak görülebilir. Programın bu yönü, öncelikli olarak, programın özel yetenekli öğrencilerin hazır bulunuşluk durumuna hitap etmesinin amaçlanması ile anlamı görülmektedir. Çünkü özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan bir programın öncelikli olarak öğrenciye görelilik ilkesine bağlı kalması beklenmektedir. Öğrencileri sınırlamayan, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiren bir programın aynı zamanda öğrenciyi yeni konulardan haberdar ederek derse ilgiyi sürdürmesini sağlamak oldukça önemlidir.

Diğer yandan, üniversite sınavı açısından ele alındığında, özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programının yeterli bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. 2018 ortaöğretim felsefe dersi öğretim programından çok daha kapsamlı bir program olması nedeniyle üniversite sınavında çıkmayacak pek çok konuya da yer verdiği görülmektedir. Özel yetenekli öğrenciler için felsefe dersi öğretim programı, felsefe dersinden beklenen düşünme ve sorgulama becerilerinin öğrenciye bütünlüklü bir bakış açısı kazandırarak öğretilmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Böylece programı, üniversite sınavına yönelik olarak değil öğrenciye felsefi

bakış kazandıran bir program olarak değerlendirmek gerekmektedir. Ancak bu programın uygulanmasında ortaya çıkabilecek bir sorun olarak öğretmen yeterliliklerinden bahsetmek gerekmektedir. Son derece kapsamlı bir içeriğe sahip bir programın uygulanması için öğretmenlerin içeriğe hakim olması, gerekli bilgi ve beceriye sahip olması, düşünme ve sorgulama becerilerini kazandıracak sınıf yönetimini sağlayabilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Çalkap, M. (2019). *Ortaöğretim 10. ve 11. Sınıf Felsefe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Rize - Artvin - Trabzon Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=npGs9H39x7G6401x51yqpAsyAg7AHh5i5nAAGCXh0MFW2HkyWSrMC9Pu8ZxCNdvd> adresinden 22.11.2021'de erişildi.
- Demircioğlu, A., Duman, E. Z. (2013). 1935 ve 2009 Felsefe Öğretim Programlarına Göre Yazılmış Ders Kitaplarındaki Çeşitli Felsefe Kavramlarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (29), 271-277.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31._aytekin_demircioglu_ekrem_ziya_duman.pdf adresinden 22.11.2021'de erişildi..
- Demirel, Ö (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Pegem.
- Dombaycı, M. A (2008). *Türkiye'de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Z0vbSUgrhM9fXoGkRe6Q19ftV_iuGjyI6XCk3kydtkl7GO1vdScQ3mPnfRt8lg adresinden 22.11.2021'de erişildi.
- Durakoğlu, A (2017). Türkiye ve İtalya Ortaöğretim Kurumları Felsefe Öğretim Programının Karşılaştırılması. *DPÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi/ EBDER*, 1(1), 1-15. <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/debder/issue/31123/310029> adresinden 22.11.2021'de erişildi.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe Öğretimi Sorunları ve Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 334-342.
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/36a.kiziltan.pdf> adresinden 22.11.2021'de erişildi.
- Kızıltan, Ö. (2020). Felsefe Öğretiminin Tarihçesi Ve Uygulanan Felsefe Dersi Öğretim Programının Yapısı. Faruk Manav (Ed.), *Ana Hatlarıyla Ortaöğretimde Felsefe Grubu Öğretimi* içinde (s. 19- 49). Ankara: Pegem.
- Koç, E. (2020). *Felsefe Öğretimi*. Faruk Manav (Ed.), *Ana hatlarıyla ortaöğretimde felsefe grubu öğretimi* içinde (s. 3-15). Ankara: Pegem.
- Koçer, H (2019). *2018 Felsefe Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi Adana Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta,
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=FgmKgchPKo23qQqBeqzVZqg0dYD9gfuxy_V43JvrpG8n12bEaKO_U8ZxdorTLJP0 adresinden 22.11.2021'de erişildi.
- Manav, F (2017). Ortaöğretim Felsefe Dersi 2017 Yılı Öğretim Programının 10. Sınıf Düzeyinin Değerlendirilmesi. E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, O. Köksal ve A. N. Çoklar (Eds.). *Eğitim Araştırmaları içinde* (s. 126-133). İstanbul: Çizgi.

- Manav, F. (2018). An Investigation into the 11th grade national philosophy curriculum in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (12), 247 – 254. doi: 10.11114/jets.v6i12.3672
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Felsefe Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Yatık, A., Güven, S. (2020). Felsefe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Araştırmaların İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (75), 499 – 509. doi:10.17719/jisr.11260
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

4. BÖLÜM

2018 YILI FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ BLOOM'UN YENİLENEN TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Sema Hande ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-5305-8674

Giriş

Milattan önceki dönemlerden başlayarak, farklı filozoflar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılan felsefenin insan yaşamı ve fikirlerinin gelişmesi, değişmesi için ne derece önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Cevizci'ye göre, "Felsefenin tanımını; bütün çağlar, kültürler, filozoflar ve insanlar için geçerli olacak şekilde yapabilmek çok güç olsa da, bu durum felsefenin ne olduğunu ortaya koyabilmek için engel değildir. Nitekim felsefenin; çağdan çağa ve filozoftan filozofa değişen birçok farklı tanımı yapılmıştır (2007: 16).

Felsefe insanın, varlığın, evrenin, hayatın anlamı, değerler sorunu, bilginin güvenilirliği, egemenliğin kaynağı, sanatın amacı ve değeri gibi konulardaki temel sorular hakkında sorgulayıcı eleştirel, yaratıcı ve bütüncül düşünmeyi içerir. Sorgulama yapabilen, farklı fikirlere saygı duyan, tartışma kültürü edinen, özgün, bağımsız, eleştirel ve mantıklı düşünme ile yorumlama yeteneğine sahip, insan düşüncesindeki değişim ve gelişimin farkında olan bireyler yetiştirilmesinde ve bu nitelikleri taşıyan bireylerden meydana gelen bir toplum oluşturulmasında felsefe eğitimi ve öğretiminin önemli bir yeri vardır. Ortaöğretimde, felsefe derslerinin istenilen düzeyde etkili olabilmesi için gereken önemli unsurlardan biri, felsefe öğretim programıdır. Bu durum bizi felsefe öğretim programının büyük bir özenle, konu alanının ve program geliştirmenin çağdaş bilgileri doğrultusunda hazırlanması gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır. Böyle bir şeyin gerçekleşebilmesi için geçmişte uygulanmış felsefe öğretim programları ve halen uygulamada olan felsefe öğretim programı hakkında bilgi sahibi olunması ve yeniden gözden geçirilmesi

gerekmektedir. Böylece, yeni öğretim programı geçmiş öğretim programlarının ışığında daha iyi bir yapıya kavuşacaktır

2018 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 10. Sınıf Felsefe Dersi için hazırlanan Öğretim Programı ile öğrencilere “felsefi kavram ve bilgi edinimi, akıl yürütme, sorgulama, argümantasyon, analitik düşünme, eleştirel düşünme, ifade ve yazma becerisi, felsefi okuryazarlık, özgün fikirler kazandırılması hedeflenen başlıca yeterlilik ve becerilerdir.

Bu çalışmanın amacı, 2018 yılında hazırlanan 10. sınıf felsefe dersi öğretim programında yer alan kazanımları yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre inceleyerek kazanımların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımını ortaya koymaktır. Çalışmanın problem cümlesi “10.sınıf felsefe dersi öğretim programı kazanımları yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre sınıflandırıldığına nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında hazırladığı 10. Sınıf felsefe dersi öğretim programındaki kazanımların Bloom'un yeniden yapılandırılmış taksonomisine göre dağılımı incelenmiş ve bu çerçevede hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada 2018 felsefe dersi öğretim programı dikkate alınmıştır çünkü bu program önceki programlardan farklı olarak yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak oluşturulmuştur. Konuyla ilgili olarak yapılan alan yazın taramasında farklı sınıf düzeylerine ilişkin kazanımlarla ilgili çalışmalar saptanmış ancak 10.sınıf felsefe dersi kazanımlarının Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma sonucunda elde edilecek bulguların ve yapılacak değerlendirmelerin yeniden oluşturulacak felsefe dersi öğretim programlarına, dolayısıyla ülkemizde felsefe öğretimi/öğrenimi alanına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma betimsel tarama modeline göre hazırlanmış nitel bir çalışmadır. Nitel çalışma, olay ve durumların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma deseniştir. Çalışmada yöntem olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda dokümanlar etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri 2018 yılında T.C Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan ortaöğretim 10. sınıf felsefe dersi öğretim programındaki kazanımların Bloom taksonomisine göre incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada incelenen dokümanlar tek başına tüm veri setini oluşturduğundan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizi Karasar (2005)'a göre, belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacıyla yapılan bir taramadır. İçerik analizi, araştırmacının teorik bilgileri somut verilere dönüştürerek yorum yapmasına yardımcı olan bir yöntemdir.

Araştırmanın kapsamını 10. sınıf öğretim programında yer alan toplam 18 öğrenci kazanımı oluşturmaktadır. 10.sınıf felsefe dersi öğretim programına ilişkin ünite, kazanım ve ders saatine ilişkin bilgiler Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1. 10. Sınıf Ünite, Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu

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

Tablo 1 incelendiğinde, 10. sınıf felsefe dersi öğretim programına yönelik toplam 4 ünite ve 18 kazanım olduğu görülmektedir. Kazanımların ünitelere göre dağılımlarına baktığımızda, Felsefeyi Tanıma ünitesine ait 3 kazanım (%15); Felsefeyle Düşünme ünitesine ait 4 kazanım (%18); Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri ünitesine ait 7 kazanım (%50) ve Felsefi Okuma ve Yazma başlıklı son üniteye ait 4 kazanım (%17) olduğu görülmektedir. Bu durumda en fazla kazanım sayısının 7 kazanımla Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri; en az kazanımın ise 3 kazanımla Felsefeyi Tanıma ünitelerinde olduğu, diğer 2 ünitenin ise 4'er kazanımla eşit sayıda kazanım içerdiği görülmektedir. Ünitelere ayrılan süreler bakıldığında 1.üniteye 11, 2.üniteye 13, 3.üniteye 36, 4.üniteye ise 12 saat zaman ayrıldığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel veriyi oluşturan öğrenci kazanımlarının, belli ölçütler çerçevesinde analiz edilebilmesi için bir takım işlem basamakları gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, 2018 yılı 10. sınıf felsefe dersi öğretim programında yer alan

öğrenci kazanımlarının taksonomik analizi yapılırken ölçüt olarak, 10.sınıf felsefe dersi öğretim programında yer alan her bir kazanım incelenmiş ve Bloom'un taksonomisinde yer alan öğrenme düzeylerinden biriyle eşleştirilmiştir. Sınıflandırmaya tabi tutulan her bir kazanım sadece içerdiği fiile bağlı kalınmaksızın, cümlelerin tamamından çıkan anlama ve öğretim programında yer alan kazanımlara göre değerlendirilmiş ve uygun düzeylere yerleştirilmiştir. En son aşamada, elde edilen veriler tablolara dönüştürülmüş ve her bir kazanıma ait frekans ve yüzdelik değerleri verilmiştir.

Bloom'un Orijinal Taksonomisi

Bloom ve bir grup eğitimci tarafından 1948-1956 yılları arasında yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen ve 1956 yılında yayınlanan *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain* (1956) (Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması. Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması El Kitabı I: Bilişsel Alan) başlıklı kitapta ilkeleri ortaya konan Bloom'un bilişsel alan taksonomisi olarak bilinen taksonomi bilişsel yaklaşıma yönelik bir taksonomidir. Bilişsel alan, öğrenilmiş davranışlardan zihinsel yönü ağırlıklı olan bilgilerin yer aldığı taksonomidir (Dombaycı, 2008; Sönmez, 2012).

Bloom'un orijinal taksonomisi olarak da bilinen bu ilk taksonomi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak altı basamaktan oluşmaktadır: Bilgi basamağında gerekli olan olgu, ilke, bağıntı ve terimlerin hatırlanmasıdır. Bu basamakta öğrencinin gösterilen şeylerin ne olduğunu söylemesi, bir kavramı tanıması kısaca öğrendiği bilgileri anımsayabilmesi beklenir. Kavrama basamağı, öğrencinin bir bilgi bütününe farklı şekilde ifade etme, yani öğrendiği bilgiyi kendi sözcükleriyle anlatma, yorumlama, neden-sonuç ilişkilerini kurma becerisinin beklendiği basamaktır. Uygulama basamağında ise öğrencinin ilk iki basamaktaki yani bilgi ve kavrama düzeyindeki kazanımlarını ve ilkeleri davranışlara dayanarak uygulamaya dönüştürmesi gerekir. Dördüncü basamak olan analiz basamağı, içeriği meydana getiren bütünü öğelere ayırarak öğeler arasındaki ilişkilerin açık seçik hale getirilmesini gerekli kılar. Sentez basamağında, öğrenilen bilgilerin orijinal bir bütün meydana getirmesi beklenir. Bilişsel alanın son basamağı olan değerlendirme basamağında ise öğrencinin belirli ölçütlere dayanarak çıkarımında bulunması gerekmektedir. Tüm dünyadaki eğitim uygulamalarını önemli ölçüde etkileyen bu taksonominin (Senemoğlu, 2010; Dombaycı, 2008; Kablan, 2012; Seddon, 1978; Richard, 1985; Demirel, 2011) zaman içinde eğitim-öğretim ilke, uygulama ve gereksinimlerinin değişmesi nedeniyle yenilenmesi gereği ortaya çıkmış ve 2001 yılında yenilenmiş bilişsel alan taksonomisi ortaya konmuştur.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

1995-1999 yıllarında, Anderson ve Krathwohl öncülüğünde bir araya gelen bilişsel psikologlar, eğitim-öğretim programı kuramcıları ve araştırmacıları ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından oluşan bir çalışma grubu, Bloom'un sınıflamasını gözden geçirmek ve yenilemek üzere yaptıkları çalışmalar sonucu, yeni bir sınıflama ortaya koymuşlardır (Anderson ve diğ., 2010). Yenilenmiş sınıflamaya ilişkin bilgileri içeren kitap *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete Edition)* (Bir Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Sınıflaması. Bloom'un Eğitimsel Hedefler Taksonomisinin Yeniden Düzenlenmiş Şekli) başlığıyla 2001 yılında yayınlanmıştır. Taksonominin yeniden düzenlenmiş biçimi Tablo 2' deki gibi özetlenebilir:

Tablo 2. Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi

Bilgi Birikimi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu
1. Olgusal Bilgi	1. Hatırlama
2. Kavramsal Bilgi	2. Anlama
	3. Uygulama
3. İşlemsel Bilgi	4. Çözümleme
	5. Değerlendirme
4. Üstbilişsel Bilgi	6. Yaratma

(Anderson ve Krathwohl, (akt. Özçelik, 2010, s. iv), Krathwohl, 2002, s. 216.)

Bloom'un yeniden düzenlenmiş taksonomisinin özelliklerini gösteren Tablo 2'de görüldüğü üzere, yeni sınıflamada, ilk olarak bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere birbiriyle ilişkili iki farklı boyutun ortaya konulduğu görülmektedir. Yani öğrenci, bilişsel süreç boyutunun herhangi bir aşamasında iken bilgi birikimi boyutunda bulunan dört çeşit bilgiyi de kullanabilir.

Bilgi birikimi boyutu daha çok orijinal taksonomideki bilgi basamağının alt basamaklarına benzer ve kazanımların isim ya da ad öbekleri boyutunu ifade etmektedir. Bu boyut, bilgi türlerine dayandırılan dört ana alt boyuttan oluşmaktadır: Olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi. Bunlardan ilki olan **olgusal bilgi**, terminoloji ve öğeler bilgisini içerir. İkinci sıradaki **kavramsal bilgi** ise daha karmaşık bilgi biçimlerinin bilgisidir. Bu basamak belirli sınıflamaları, kategorileri, kuram ve yapıları içerir. Üçüncü bilgi düzeyi olan **işlemsel bilgi**, bir şeyin nasıl yapılacağı bilgisidir. Beceri ve algoritmaları ve belirli disiplinlerdeki ölçütleri içerir. Son olarak, üstbilişsel bilgi, bilişsel görevlerle ilgili bilgidir. Aynı zamanda bu bilgi, bireyin kendi hakkındaki bilgisini içerir.

Bloom'un yeni taksonomisinde ikinci boyut olarak ortaya konan bilişsel süreç boyutu ise kazanımların eylem boyutunu ifade eder. Bu boyutta ilk taksonomidekine benzer biçimde birbirini izleyen altı farklı basamak vardır ancak bu basamaklarla ilgili bazı değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bunlardan, daha önce bilgi olarak adlandırılan basamak hatırlama; kavrama olarak adlandırılan basamak anlama olarak değiştirilmiştir. Uygulama basamağı aynı şekliyle korunmuş olup analiz olarak adlandırılan basamak çözümlene, sentez olarak adlandırılan basamak ise yaratma olarak yeniden tanımlanmıştır. Yaratma basamağı değerlendirme basamağı ile yer değiştirilerek en üst basamağa alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilecektir. Felsefe dersi 10. Sınıf öğretim programında yer alan kazanımların dağılımı Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Felsefe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Kazanım Sayıları
Hatırlama	—
Anlama	12
Uygulama	2
Çözümlene	1
Değerlendirme	2
Yaratma	1
Toplam	18

Tablo 3'teki Felsefe dersi öğretim programının bilişsel süreç boyutunda yer alan kazanım sayılarına bakıldığında; **hatırlama** boyutunda yer alan herhangi bir kazanımın olmadığı görülmektedir. **Anlama** boyutundaki on iki kazanım; (*Felsefenin anlamını açıklar. Felsefi düşüncenin özelliklerini açıklar. Felsefenin insan ve toplum hayatı üzerindeki rolünü örneklerle açıklar. Düşünme ve akıl yürütmeye ilişkin kavramları açıklar. Düşünme ve akıl yürütmede dili doğru kullanmanın önemini açıklar. Varlık felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar. Bilgi felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar. Bilim felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar. Ahlak felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar. Din felsefesinin konusunu ve sorularını açıklar. Siyaset felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar. Sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.*) **şeklinde ifade edilebilir. Uygulama** boyutundaki iki kazanım; (*Bir konu hakkında felsefi bir deneme yazar. Felsefi akıl yürütme becerilerini diğer alanlarda kullanır.*) **şeklindedir. Çözümlene** boyutun-

daki bir kazanım; (*Felsefi bir metni analiz eder.*), **değerlendirme** boyutundaki iki kazanım ise (*Felsefi bir görüşü veya argümanı sorgular. Verilen konu hakkında alternatif görüşler geliştirir.*) biçiminde ifade edilebilir. **Yaratma** boyutunda yer alan tek kazanım ise (*Bir konuyla ilgili felsefi sorular oluşturur.*) şeklindedir.

Tablo 3'e göre, kazanımların ağırlıklı olarak anlama basamağında yer aldığı, buna karşılık uygulama ve değerlendirme boyutlarında ikişer kazanım, çözümleme ve yaratma boyutlarında ise birer kazanım bulunduğu görülmektedir. Felsefe dersi kazanımlarının Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre ayrıntılı dağılımları ise Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. 2010 Yılı Felsefe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Birikimi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst bilişsel Bilgi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anlama	3	16.56	9	50	-	-	-	-	12	66.56
Uygulama	-	-	-	-	2	11.10	-	-	2	11.10
Çözümleme	-	-	-	-	1	5.55	-	-	1	5.55
Değerlendirme	-	-	1	5.55	-	-	1	5.55	2	11.10
Yaratma	-	-	-	-	1	5.55	-	-	1	5.55
Toplam	3	16.56	10	55.55	4	22	1	5.55	18	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Felsefe dersi öğretim programında yer alan 18 kazanım incelendiğinde; **'bilgi birikimi boyutu'** kapsamında, kazanımların 6'sı **olgusal bilgi**, 10'u **kavramsal bilgi**, 4'ü **işlemsel bilgi**, 1'i de **üst bilişsel bilgi** kategorisine girmektedir.

Taksonomi **'bilişsel süreç boyutu'** açısından incelendiğinde ise, kazanımların 12'sinin **anlama**, 2'sinin **uygulama**, 1'inin çözümleme (analiz), 2'inin **değerlendirme**, 1'inin de **yaratma** basamağında olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, 10.sınıf Felsefe dersi öğretim programında hatırlama basamağında yer alan kazanım bulunmamaktadır. Tabloda yer alan bulgular göz önüne alındığında, 2018 Felsefe dersi öğretim programında en fazla **"anlama"** basamağında kazanım olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

Felsefe dersi 10. Sınıf öğretim programı kazanımlarının Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre incelenmesi sonucunda bilişsel süreç boyutunda en fazla kazanımın anlama basamağında yığıldığı, buna karşın hatırlama basamağında yer alan hiçbir kazanımın bulunmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, uygulama ve değerlendirme basamağında ikişer kazanım, çözümlenme ve yaratma basamağında ise birer kazanım bulunduğu görülmüştür. Bilgi birikimi boyutu açısından incelendiğinde kazanımların en fazla kavramsal bilgi başlığı altında toplandığı (%55.55), bunu işlemsel bilgi (%22), olgusal bilgi (%16.56) ve üstbilişsel bilgi (%5.55) boyutlarının izlediği tespit edilmiştir.

Burada üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisi şudur: MEB tarafından hazırlanan felsefe dersi öğretim programında dersle ilgili yapılacak ölçme ve değerlendirmenin, öğrencilerin üst düzey becerilerini değerlendirmeye çalışması gerektiği ifade edilmiş fakat yaptığımız incelemede programda üst bilişsel bilgi düzeyinde kazanımlara çok az yer verildiği saptanmıştır. Programda yer verilmeyen kazanımların değerlendirilmesinin istenmesi, 2018 felsefe dersi öğretim programındaki kazanımların ölçme ve değerlendirme hedeflerine uygun düşmediğini göstermektedir. Öğretim programında yer alan hedefler, programın diğer öğeleriyle paralellik taşımalı, tutarlı olmalıdır. Programın kendi içinde yer alan uyumsuzluklar bireyde istenilen davranışı gerçekleştirmeyecektir.

Bu sonuçlara bakıldığında, yeni hazırlanacak olan öğretim programında; hatırlama ve üst bilişsel bilgi boyutunda yer alan kazanımlara da yer verilmelidir. Öğretim programları hazırlanırken programın diğer öğeleriyle paralellik taşımasına dikkat edilmelidir.

Kaynakça

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pint-rich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2010). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili bir Sınıflama (A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing). (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: PegemA.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkođan, A. (2010). Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7, 1, ss. 13-25.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8, 1, ss. 65-88.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Cevizci, Ahmet. (2007). *Felsefe*. İstanbul: Sentez.

5. BÖLÜM

TÜRKİYE VE İSPANYA ORTAÖĞRETİM FELSEFE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Seher ARICI, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6124-8128

Giriş

Düşünmek dili, inancı, ırkı, cinsiyeti ya da tarihi ne olursa olsun bütün insanların ortak noktada buluşturan en önemli olgulardan biridir. İnsanoğlu düşünmekle kalmayıp bunun yanında düşüncelerini ifade etmek ve nesilden nesile aktarmak, düşünmeyi yönetmek ya da sistemli hale getirmek için çeşitli alanlarda çalışmalar yapmıştır. Bilim ve felsefe bu alanların başında gelir.

Felsefe, düşünmek ve sorgulamak için zihinde verilen bir çabadır (Cevzici, 2010, s. 29). Felsefe bütün insanları kapsayan düşünme olgusuyla evrensel olmasının yanında her toplumun kendi kültürel değerlerini ve düşüncelerini taşıma özelliği ile de özgündür. Farklı coğrafyalarda farklı dilleri konuşan insanlar farklı ya da benzer felsefi geleneğe sahiptirler ve felsefenin temel aldığı konuları kendi kültürlerine özgü şekilde yorumlamışlardır. Bunun yanında, bir çok sebeple ilişki içerisinde olan toplumlar birbirlerinden ya da geçmişteki atalarından da etkilenmişlerdir. Zaman içerisinde filozoflar da kendi alanlarına ait bir kültür oluşturmuş ve felsefenin temel aldığı evrensel konular çeşitli toplumlarda karşılık bulmaya başlamıştır.

Felsefe ve eğitimin kaçınılmaz ilişkisi, bu toplumlarda karşılık bulan evrensel konuların eğitim yoluyla aktarılmasıyla daha da perçinlenmiştir. Eğitimin amaçları arasında bireylere bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması ile birlikte kültürün ve çeşitli alanlardaki bilgilerin gelecek nesillere aktarılması da vardır. Arslanoğlu (2005, s. 64-65) bu alanların başında dil, tarih, ahlak, hukuk, sanat, bilim ve felsefenin geldiğini ifade etmiştir. Tarih içinde insanlar çeşitli toplumlar, devletler, kültürler, dinler vs. içinde yaşamaları, onların farklı farklı eğitim sistemleri geliştirmelerine de neden olmuştur. Toplumların farklı eğitim sistemlerine sahip olmaları,

çeşitli sebeplerle bir arada yaşayan ya da iletişim içerisinde olan toplumlar tarafından hem bir kültürel özellik olarak görülmüş hem de o toplum insanların yetişme biçimi olarak tarihin her döneminde ilgi ile izlenmiştir. Öyleyse, insanlar felsefenin temelinde bulunan konuların farklı toplumlarda nasıl işlendiğini incelerken aynı zamanda o toplumların eğitim sistemlerini de inceleyip irdelemişlerdir.

Günümüzde karşılaştırmalı eğitim olarak adlandırdığımız bu bilim dalı “çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de bir kaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında yararlanmaya çalışır.” (Ergün, 1985, s.3).

Türkoğlu (1985) ise karşılaştırmalı eğitimin, farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplin olduğunu ifade etmiştir (s.18).

Karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Erdoğan, 2003; King, 1979; Ergün, 1985, s. 4 & Bignold ve Gayton, 2009, s.8):

1. Eğitim sistemleri, problemleri ve uygulamaları hakkında geçerli bilgiler sağlamak,
2. Eğitimle ilişkili varsayımlar geliştirmek ve yorumlar yapabilmek için gerekli bilgileri sağlamak,
3. Eğitimi etkileyen unsurların, çeşitli ülkelerdeki gelişimini ve görünümünü inceleyerek eğitim politikalarının oluşmasına yardım edecek bir bakış açısı kazandırmak,
4. İnsanların ve özellikle eğitimcilerin kültür ufkunu genişletmek,
5. Eğitime etki eden faktörlerin çeşitli eğitim sistemleri içerisinde incelemek,
6. Sahip olunan bilgi ve deneyimleri zaten bilinen veya bilinmeyen ile sınırlandırmamak,

Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve öğretim programıdır (Dombaycı, 2008).

Öğretim programları, ilgili ülkenin eğitim sisteminin temelini ve genel yapısını da yansıtmaktadır (Dengiz, 2006). Bu yüzden milli ilkelerin farkında olmanın yanında çağın doğru bilgileri ve uygulamalarını inceleyerek uluslararası bir

değerlendirme yapmak önemli hale gelmiştir (Özyılmaz, 2013, s. 5). Bu sebeple öğretim programı geliştirirken izlenecek yollardan birisi farklı ülkelerin öğretim programlarını incelemektir. Aradaki benzerliklerden faydalanıp farklılıklardan yola çıkarak çözümler üretilebilir.

Farklı ülkelerdeki öğretim programlarının karşılaştırılmasıyla ilgilenen karşılaştırmalı eğitim, iki kültürün yaşadığı problemlerin nedenlerini keşfetmeyi kolaylaştıran zengin bir taslağı ortaya çıkarır (Büge, 2005).

Aynı mesleği icra eden meslektaşların, hem yurtiçinde hem de yurtdışındaki deneyimlerinin dinlenmesi ve öğretim programlarının karşılaştırılması, öğretimi durağanlıktan ve gelecekte kendisini etkileyecek muhtemel problemleri farkedememe durumundan kurtaracaktır (Mazurek ve Winzer, 2006).

Literatür incelendiğinde, Felsefe öğretim programları üzerine yapılmış karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Bunlardan bir tanesi Durakoğlu'nun (2017) yapmış olduğu 'Türkiye ve İtalya Ortaöğretim Kurumları Felsefe Öğretim Programının Karşılaştırılması çalışması', Türkiye ile İtalya'nın ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarını bileşenleri açısından inceleyerek niteliklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunmaktadır.

Bu çalışmada ise farklı coğrafyada ama tarih boyunca etkileşim halinde olan iki ülke Türkiye ve İspanya'nın ortaöğretim kurumları felsefe dersi öğretim programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Doğu ve batı arasında köprü görevi gören bu iki ülkenin tarihi incelendiğinde bu etkileşimin köklerinin çok eskilere Antik Yunan'a kadar uzandığı görülmektedir. (Akyol, 2016) Bu konuda tarih en önemli rolü İspanya'ya vermiştir. İspanya Yunan felsefesinin Arap dünyasından Avrupa dünyasına nakledildiği önemli noktalardan biri olmuştur. (Lapidus, 2002, s. 511)

Yöntem

Bu çalışma, ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır ve veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmada, Türkiye ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı ve İspanya felsefe dersi öğretim programı karşılaştırmalı olarak incelenmiş, öğretim programlarının amaç, kazanım ve öğretilmesi hedeflenen içerik açısından benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Tablo şeklinde sunulan bulgular karşılaştırmalı olarak yorumlanarak araştırmanın sonuçları oluşturulmuştur. Bu incelemeler yapılırken her iki ülkenin de yetkili makamlarınca yayınlanan resmi öğretim programları esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Türkiye ve İspanya Eğitim Sistemlerinin yapısı arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Türkiye ve İspanya eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye ve İspanya Eğitim Sisteminin Genel Yapısının Karşılaştırılması
(<https://eacea.ec.europa.eu>) (<https://ttkb.meb.gov.tr>)

	İspanya	Türkiye
Sorumlu Bakanlık	Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığı	T.C Milli Eğitim Bakanlığı
Eğitim Dili	İspanyolca	Türkçe
Eğitim Sistemi	6+4+2	4+4+4
Zorunlu Eğitim	10 yıl	12 yıl
Haftalık Öğretim Günü	5 gün	5 gün
Bir Ders Saati	55 dk	40 dk

Tablo 1'de de görüldüğü gibi İspanya'da eğitim ile ilgili politikaların belirlenip uygulanmasından sorumlu bakanlık Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığıdır. (Ministerio de Educación y Formación Profesional). Eğitim ve Mesleki Eğitim Bakanlığı, hükümetin eğitim sistemindeki eğitim ve mesleki eğitim ve istihdam politikasını önermek ve yürütmekten sorumludur. Türkiye'de ise eğitim ile ilgili politikaların belirlenip uygulanmasından sorumlu bakanlık T.C. Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim politikalarının belirlenmesinden ders saatlerinin belirlenmesine, okul araç-gereçlerinin alınmasına, öğretmenlerin atanmasına kadar birçok öğretim faaliyetlerini yönetmekte ve denetlemektedir (Balci, 2009, s.84).

İspanya'da devlet tarafından finanse edilen okullarda temel eğitim zorunlu ve ücretsizdir. On yıl sürer ve iki aşamaya ayrılır. İlköğretim 6 akademik yılı kapsar. Zorunlu orta öğretim (Eso- La Educación Secundaria Obligatoria) ise 4 yıl sürer ve 12-16 yaş arasını kapsar. Yüksek orta öğretim (Bachillerato) ise 2 yıl sürer ve 16-18 yaş kapsar. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en)

Türkiye'de ise birinci kademe 4 yıl süreli ilkökul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (ortaöğretim) olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim kademeli olarak uygulanmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin yaş aralığı 13-17 dir.

İspanya'da çift dilli eğitim veren okulların dışında eğitim dili İspanyolcadır. Çift dilli eğitim veren okullarda ise İspanyolca ve İngilizce ya da bulunduğu özerk

bölgeye göre Katalanca, Galiçyaca ya da Bask dili kullanılmaktadır. Türkiye’de ise eğitim dili Türkçedir.

Türkiye’de Felsefe dersi Ortaöğretim kurumlarında 10. ve 11. sınıflar için zorunlu olarak karşımıza çıkmaktadır. İspanya’da ise zorunlu ortaöğretimin (Eso 4) son yılında seçmeli, yüksek orta öğretimin (Bachillerato 1) ilk yılında ise zorunlu olarak karşımıza çıkar. (<https://www.educacionyfp.gob.es>) (<https://ttkb.meb.gov.tr>)

Tablo 2. Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı ve İspanya Felsefe Dersi Öğretim Programının Amaçlar Açısından Karşılaştırılması (<https://www.bocm.es>) (<https://ttkb.meb.gov.tr>)

İspanya	Türkiye
Amaçlar	Amaçlar
Madrid Topluluğu için Zorunlu Orta Öğretim müfredatını belirleyen Hükümet Konseyi’nin 14 Aralık tarihli 48/2015 kararnamesinde yer alan Felsefe Dersi Öğretim Programı’yla öğrencilerin;	1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan Felsefe Dersi Öğretim Programı’yla öğrencilerin;
1- Hem teorik hem de pratik alanda bilişsel araçları kullanarak kendilerini ve dünyalarını anlamaları,	1- Felsefi terminoloji hakkında bilgi sahibi olmaları,
2- Teorik alanda, felsefenin temel sorularını, özel kavramlarını ve temel soruları cevaplamaya çalışan teorilerini bilmeleri,	2- Felsefenin cevap aradığı temel sorulara karşı farkındalık geliştirmeleri,
3- Pratik alanda, titizlikle analiz edilmemiş ve kanıtlanmamış fikirleri kabul etmemeyi öğreten eleştirel ve yansıtıcı bir tutum edinmeleri,	3- Felsefi akıl yürütme becerilerini kullanarak felsefi sorulara verilen cevapları değerlendirmeleri,
4- Tek ve dogmatik düşünceden kaçınarak diyalog kurma ve ikna etme yeteneği kazanmaları,	4- İnsan düşüncesinin felsefe tarihi boyunca ortaya koyduğu problemleri ve bunlara ilişkin çözümleri ana hatları ile kavramaları,
5- Dil felsefesi, mantık, retorik ve argümantasyon yoluyla, düşünce ve duygularını ifade etmeleri ve yorumlamaları,	5- Felsefenin temel sorularına filozofların ve felsefi yaklaşımların verdikleri cevapları analiz etmeleri,
6- Davranışlarını ve sosyal ilişkilerini düzenlemek için dili , mantıksal akıl yürütmeyi ve kendi düşünme süreçlerini (analiz, sentez, ilişki, ilişkilendirme, vb.) kullanabilmeleri,	6- Felsefenin diğer disiplin alanlarıyla ilişkisini kavramaları,
7- Problem çözmeyi ve farklı iletişim dillerin bilgisini teşvik ederek, felsefenin özünü ayırt edebilen kritik becerileri geliştirmeleri,	7- Felsefenin güncel hayatla ilişkisini kavramaları,
amaçlanmaktadır.	8- Felsefenin bireysel ve toplumsal rolünü kavramaları,
	9- Tartışma kültürünü geliştirebilmeleri,
	10- Düşüncelerini ifade ederken kavramları doğru ve yerinde kullanabilmeleri, ifade ettiği düşüncelerin tutarlı ve temellendirilmiş olmasına özen göstermeleri,
	amaçlanmaktadır.

Tablo 2’de karşılaştırılan programların genel amaçları incelendiğinde her iki öğretim programında öğrenme ürünlerinin ifade edilmesinde öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilenmiştir. Felsefenin temel soruları üzerinde durulmuş, kavramların doğru ve yerinde kullanılması amaçlanmıştır. Felsefenin temelini oluşturan sorgulama yeteneğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Her iki programın amaçlarında pratik ve teorik bilginin önemi vurgulanmış, hedef davranışların güncel hayatla ilişkilendirilmesi amaçlanmıştır.

Her iki programın hedef davranışları belirli bilişsel ve duyuşsal taksonomiler açısından değerlendirilebilir. Taksonomi kavramı, varlıkların birbirlerinin ön koşulu olacak şekilde basitten karmaşığa, kolaydan zora, aşamalı olarak sıralanması şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 2012, s.43). Bilişsel alan ise; öğrenilmiş davranışlardan zihinsel yönü ağırlıklı olan bilgilerin yer aldığı taksonomidir. Bilişsel alanda en sık kullanılan sınıflandırmalardan biri Bloom’un taksonomisidir. Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen bilişsel alan sınıflandırması altı düzeyi içerir. Bunlar; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları olarak sıralandırılmaktadır (Bacanlı, 2006). Orijinal Bloom taksonomisi üzerinde yapılan çeşitli eleştiriler sonucunda ise Bloom’un öğrencileri olan Anderson ve Krathwohl koordinatörlüğünde bir çalışma grubu, Bloom’un sınıflamasını yeniden düzenlemek üzere yaptıkları çalışmalar sonucu, yeni bir sınıflama ortaya koymuşlardır. Revize edilmiş taksonominin basamakları ‘hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve üretme şeklinde sıralanabilir (Krathwohl, 2002, s. 215). Duyuşsal alan taksonomisi; Krathwohl, Bloom ve Masia tarafından geliştirilmiştir (Senemoğlu, 2010, s. 398). Alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme olarak beş basamaktan oluşur.

İspanya felsefe dersi öğretim programının amaçları Bloom’un güncellenmiş bilişsel alan taksonomisi bağlamında değerlendirildiğinde, 1 ve 2 numaralı amaçların hatırlama basamağında yer aldığı görülebilir. 4,5,6 ve 7 numaralı amaçlar ise üst düzey becerileri içeren değerlendirme, analiz etme ve üretme basamağındadır. 3 numaralı amaç ise Krathwohl, Bloom ve Masia tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisi basamaklarından ‘değer verme’ basamağına hitap etmektedir.

Türkiye felsefe dersi ortaöğretim programının amaçlarının Bloom’un güncellenmiş taksonomisi bağlamında değerlendirildiğinde ise 1 numaralı amaç hatırlama basamağında, 4,6,7 ve 8 numaralı amaçlar anlama basamağında, 3 numaralı amaç değerlendirme, 5 ve 9 numaralı amaçlar ise analiz etme basamağında yer almaktadır. Krathwohl, Bloom ve Masia tarafından geliştirilmiş duyuşsal alan taksonomisini içeren ise iki tane amaç bulunmaktadır. 2 numaralı amaç duyuşsal alanın en alt basamağında bulunan ‘alma’ basamağında iken, 10 numaralı amaç ise ‘örgütleme’ basamağında yer almaktadır.

Her iki programda bilişsel alanın alt basamaklarında bulunan hatırlama ve anlama becerisinin yanında, analiz etme, değerlendirme ve üretme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Ayrıca her iki program duyuşsal alana hitap eden tutum ve değer ile ilgili genel amaçlar da içermektedir.

Tablo 3. Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı ve İspanya Felsefe Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Açısından Karşılaştırılması (https://www.bocm.es) (https://ttkb.meb.gov.tr)

İspanya	Türkiye
Kazanımlar	Kazanımlar
Ortaöğretim 4 Eso 4	10.sınıf
Bloque 1. La Filosofía : Felsefe	Ünite 1. Felsefeyi Tanıma
1- diğer bilgi türlerinden ayırır	1- Felsefenin anlamını açıklar.
2- felsefelerinin bazı genel özellikleriyle karşılaştırarak bilir.
3- düşünürlerinin verdiği ilk cevapları öğrenir.	Ünite 2. Felsefeyle Düşünme
4-pratik uygulamalarını yansıtır.	1- Düşünme ve akıl yürütmeye ilişkin kavramları açıklar.
5- anlamak için düşünün ve tartışır.	2- Düşünme ve akıl yürütmede dili doğru kullanmanın önemini açıklar.
6- dayandırmayı, analiz etmeyi ve tartışmayı amaçlayan eleştirel bilgi olarak kabul eder.	3- Bir konuyla ilgili felsefi sorular oluşturur.
Bloque 2. Identidad personal : Kişisel kimlik	4- Felsefi bir görüşü veya argümanı sorgular
1- .. önemi üzerine düşünür ve değerlendirir.	5-
2- ana kavramları tanımlar.	Ünite 3. Felsefenin Temel Konuları ve Problemleri
3- ... kendi gerekçeli görüşlerini belirtir.	1- Varlık/ Bilgi/ Bilim / Ahlak/ Din/ Siyaset/ Sanat felsefesinin konusunu ve problemlerini açıklar.
4- .. araştırma yapar, ... seçer.	Ünite 4. Felsefi Okuma ve Yazma
Bloque 3. Socialización : Sosyalleşme	1- Felsefi bir metni analiz eder
1-değer verir.	2- Verilen konu hakkında alternatif görüşler geliştirir.
2-ilişkilendirir.	3- Bir konu hakkında felsefi bir deneme yazar.
3- yazılı olarak yansıtır	4- Felsefi akıl yürütme becerilerini diğer alanlarda kullanır.
4-düşünür ve sorgular	
5-örnekler sunar.	
Bloque 4. Pensamiento: Düşünce	
1-teori ve deneyimden ayırır.	
2- tartışır.	
Bloque 5. Realidad y metafísica: Gerçeklik ve metafizik	
1- ...düşüncelerini ortaya koyar.	
2-felsefi olarak tartışır.	
3-analiz eder.	
Bloque 6. Transformación : Dönüşüm	
1- ...anlamını bilir	
2-uygular.	
3-ilişkilendirir.	
4-dikkate alır.	
5-şekilde örnekler.	
6-özellüğe değer verir.	

Tablo 3. Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı ve İspanya Felsefe Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Açısından Karşılaştırılması (Devamı)

İspanya	Türkiye
Kazanımlar	Kazanımlar
Yüksek Ortaöğretim 1 Bachillerato	11.sınıf
Bloque 1. Contenidos transversales. Konuyla ilgili müfredatlar arası unsurlar	Ünite 1. MÖ 6. Yüzyıl-MS 2. Yüzyıl Felsefesi
1- Diğer bilgi dallarına ait metinleri felsefi temalarla inceler.	1- Felsefenin ortaya çıkışını hazırlayan düşünce ortamını açıklar.
2- ..retorik ve argümantasyonun temel kurallarını ele alır.	2- özelliklerini açıklar.
3-bilgi ve iletişim prosedürlerini ve teknolojilerini kullanır.	3- analiz eder
Bloque 2. Felsefi bilgi	4- felsefi açıdan değerlendirir.
1- ..önemini bilir ve anlar, ... değer verir.	*..özgün bir metin yazılması sağlanır
2- paralel olarak ilişkilendirir.	Ünite 2. MS 2. Yüzyıl-MS 15. Yüzyıl Felsefesi
3- ..kültürel olarak bağlamsallaştırır ... yazılı olarak ifade eder, sorunları ve çözüm önerilerini saptar ve ... görüşlerini savunur.	1- ... açıklar.
Bloque 3. Bilgi	2- ... analiz eder.
1- yazılı olarak açıklar	3- ..felsefi açıdan değerlendirir.
2- ... analiz eder, felsefenin gerçeğe yaklaşma çabalarına değer verir, dogmatizmden, keyfilikten ve önyargılardan uzaklaşır.	*...özgün bir metin yazılması sağlanır
3- Felsefe ve bilim arasındaki karşılıklı ilişkiyi anlar ve değer verir	Ünite 3. 16. Yüzyıl-17. Yüzyıl Felsefesi
4- ... farklılıklarını ve çakışmalarını, felsefi bilgi ile açığa çıkarır.	1- ...açıklar.
5- kendi görüşlerini mantıklı ve tutarlı bir şekilde savunur.	2-analiz eder.
Bloque 4. Gerçeklik	3- ...düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir.
1- ... metafiziği tanıır ve değerlendirir.	*... özgün bir ütopya yazılması sağlanır
2-bilir ve açıklar.	Ünite 4. 18-Yüzyıl-19. Yüzyıl Felsefesi
3- farklı karakterleri karşılaştıran tablolar ve / veya kavramsal haritalar hazırlar.	1-düşünce ortamını açıklar.
Bloque 5. Felsefede insan	2-felsefi görüşlerini analiz eder.
1-daha önce çalışılmış düşünürlerle ilişkilendirir	3- ... düşünce ve argümanları felsefi açıdan değerlendirir.
2- eleştirel olarak analiz eder.	*...özgün bir metin yazılması sağlanır.
Bloque 6. Pratik akılcılık	Ünite 5. 20.Yüzyıl Felsefesi
1- ... önemini kavrar.	1- ...düşünce ortamını açıklar.
2- ... takdir eder.	2- ... felsefi görüşlerini analiz eder.
3-rolüne değer verir.	3- ... felsefi açıdan değerlendirir.
4- önemini anlar	*özgün bir metin yazılması sağlanır.
5- ...alternatif olasılıklar önerir,	4- Harita üzerinde 20 ve 21. yüzyıl felsefecilerinin isimlerini ve yaşadıkları coğrafyayı gösterir.
6-yenilikçi fikirler tasarlar ve daha önce deneyimleneni değerlendirir.	

Tablo 3'te Türkiye Ortaöğretim Felsefe dersi öğretim programı kazanım örnekleri ve İspanya Felsefe dersi öğretim programı kazanım örnekleri öğrenci davranışı açısından karşılaştırılmıştır.

Türkiye Ortaöğretim Felsefe dersi öğretim programında 10.sınıf kazanımlarının büyük çoğunluğunun bilişsel alanın alt basamağı hatırlama ve anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. 2. ve 4. Ünite değerlendirme, analiz, ve uygulama gibi üst bilişsel basamaklara hitap eden kazanımlar da bulunmaktadır. Ancak, her düzey için yeterli sayıda kazanım bulunmamaktadır. 11. sınıf Felsefe dersi öğretim programında ise kazanımların Bloom'un taksonomisindeki basamakların sırasına uygun şekilde 'hatırlama, analiz ve değerlendirme' olarak sıralandığı göze çarpmaktadır. Bilişsel taksonominin üst basamağı olan üretme basamağına hitap eden kazanımlar ana kazanım ile ilişkilendirilmiştir. Her ünite üretme basamağına hitap eden 'özgün bir yazı ortaya koyma' etkinliği eklenmiştir. Kazanımların sıralanmasında öncelik-sonralık ilişkisine dikkat edilmiştir. Kazanımlar net bir şekilde ifade edilmiştir ama kazanımların sınırlılıkları net bir şekilde çizilememiştir. Kazanımlar genel ifadelerden oluşmaktadır. Bunun yanında, duyuşsal alana hitap eden kazanıma rastlanmamaktadır.

Türkiye ortaöğretim felsefe programı kazanımlarının ağırlıklı olarak bilişsel taksonominin kavrama düzeyinde olması felsefe dersinin en temel amaçlarından olan sorgulama yeteneğinin geliştirilmesi konusunda programı yetersiz kıldığı söylenebilir. Daha çok üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerileri içeren kazanımlara yer verilmelidir.

İspanya felsefe dersi öğretim programında ise her ünite bilişsel alanın hatırlama ve anlama gibi alt basamaklarına hitap eden kazanımlarının yanında değerlendirme, analiz ve üretme basamaklarına hitap eden kazanımları da içermektedir. Üretme basamağına ait olan kazanımlar sadece yazma becerisini değil 'savunma, kavramsal harita oluşturma, olasılık önerme' gibi farklı beceriler de içermektedir. Kazanımlar net bir şekilde ifade edilmiştir ve içerik ile uygundur. Ayrıca, yükseköğretimin ilk sınıfında (Bachillerato 1) ilk ünitenin felsefe dersinden bağımsız kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlar disiplinlerarası bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Bu kazanımlar felsefenin nihai amacına ulaşmak için öğrencilerin kazanması gereken ifade ve iletişim yeteneğinin yanında çağın gerekliliklerinden olan teknoloji kullanımı gibi becerileri içermektedir. Son ünitesine bakıldığında ise duyuşsal alanın *değer verme* basamağına hitap eden *.....takdir eder, ...rolüne değer verir.* gibi bir çok kazanımın bulunduğu görülmektedir.

İspanya Felsefe dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel alanda her ünite hem alt hem de üst düzey bilişsel alana hitap etmesi öğrencilerin sorgu-

lama becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir. Kazanımlar ise belli bir sıraya göre değil içerik odaklı karmaşık bir yapıdadır. Programın felsefe konularını aktarmaktan çok felsefe yapmayı öğretme amacına uygun tasarlandığı göze çarpmaktadır.

Tablo 4. Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı ve İspanya Felsefe Dersi Öğretim Programının İçerik Açısından Karşılaştırılması

İspanya		Türkiye	
İçerik	sınıf	İçerik	
Batı Felsefesinin Kökeni	Ortaöğretim 4 Eso 4	Bilgi /Bilinç /Öz bilinç	10. sınıf
Pre-sokratikler		Düşünme ile ilgili kavramlar	
Psikolojik kişilik teorileri		Varlığın özü	
Bilinçdışı ve psikanaliz		Evrenin amacı	
Zihin ve sinirbilim felsefesi		Bilim/ Bilimsel yöntem	
Motivasyon, duygular		İyi /kötü	
Platon ve Aristoteles'te Ruh Teorisi		Özgürlük / sorumluluk	
Kültür, toplum ve medeniyet		Tanrının varlığı	
Toplumun ve Devletin kökeni		Teoloji	
İletişimin önemi		Hak / Adalet / Özgürlük /Devlet	
Kültürel görecelik ve etnosentrizm		Güzel nedir?	
Akıl ve rasyonellik / Fikir ve bilgi		Estetik	
Olasılıklar ve sebep sınırları			
Teorik rasyonelite ve pratik rasyonelite			
Zeka - Duygusal zeka - Çoklu zeka teorisi			
Varlığın özü			
Evrenin kökeni / amacı			
Determinizm ve indeterminizm			
Varoluşun anlamının sorgulanması			
Yaşamla ilgili felsefi teoriler			
Özgürlüğün anlamı			
Özgür irade			
Sosyal determinizm			
Estetik ve güzellik			
Hayal gücü			
Yaratıcı sürecin aşamaları			
Yaratıcılığın gelişimi için teknikler			
Psikolojide yaratıcı kişi			

Tablo 4. Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı ve İspanya Felsefe Dersi Öğretim Programının İçerik Açısından Karşılaştırılması (Devamı)

İspanya		Türkiye
İçerik	sınıf	İçerik
Retorik/Argümantasyon/iletişim teknolojileri	Yüksek Ortaöğretim 1 Bachillerato	Sümer, Mezopotamya, Mısır, Çin, Hint ve İran medeniyetleri
Felsefi bilgi, Efsane ve Sihir, Akıl ve Duyular		Değişim düşüncesi
Felsefe, Bilim ve Teknoloji ,Teorik ve pratik rasyonellik, Akıl, Anlayış, Duyarlılık		bilgi/ahlak/değer anlayışı
Metafizik sorgulama, Özcülük ve Varoluşçuluk		bilgi erdem ilişkisi
Evrenin çağdaş vizyonu		inanç akıl ilişkisi
Doğa Felsefesi, Felsefe ve Fizik		din felsefe ilişkisi
Evrenin çağdaş vizyonu		tasavvuf düşüncesindeki insan anlayışı
Felsefe ve Biyoloji, Kendi kimliğinin inşası		Skolastik/modern düşünce
ilahi surette yaratılış, yeni beden ve ruh anlayışı, ölüm ve özgürlük, İnsanmerkezilik ve hümanizm, Çağdaş felsefede insan		Hümanizm, bilimsel yöntem, kartezyen felsefe ve hukuk/siyaset felsefesi
Vücut üzerinde felsefi yansıma		diyalektik idealizm
Anlam, öz ve varoluş sorunu, benlik, özgürlük, ölüm, kader, şans, tarih, aşkınlık ihtiyacı		fenomenoloji,
Etik, İnsan ahlakıyla ilgili temel teoriler		hermeneutik, varoluşçuluk, diyalektik materyalizm, mantıksal pozitivizm, yeni ontoloji
Sanat ve estetik yargı, Güzellik		
Felsefe ve edebiyat/müzik/dil		
Yaratıcı ve yenilikçi düşüncenin gelişmesinde estetiğin rolü		
İnsan eyleminin düzenleyicisi olarak kritik akıl		

Tablo 4'te Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı ile İspanya Felsefe Dersi Öğretim Programı içerik açısından karşılaştırılmıştır.

Türkiye ortaöğretim felsefe dersi öğretim programı 11.sınıflar içerik düzenlemesi sistematik bir şekilde düzenlenmiş, yakından uzağa ilkesi gözetilmiştir. Üniteler kronolojik olarak sıralanmıştır. İlk ünite Sümer, Mezopotamya, Mısır, Çin, Hint ve İran medeniyetlerinin varlık, bilgi ve değer anlayışları incelenmiştir. Anadolu'da yaşamış filozoflar hakkında bilgiler verilmiştir. Daha sonra felsefenin

temel konuları olan, bilgi, değer, etik, ahlak konuları buldukları yüzyılların filozoflarına göre irdelenmiştir. 2.yy ve 15.yy da ise daha çok Hristiyan ve İslam felsefesinin temel özelliklerinden bahsederek St. Augustinus, Fârâbî, İbn Sînâ, Gazâlî, Mevlânâ, Yûnus Emre, Hacı Bektâş Velî ve İbn Rüşd'ün insan anlayışı, bilgi, din, ahlak ve siyaset üzerine çeşitli görüşleri irdelenmiştir. Skolastik düşünce ve modern düşünce'nin temel farkları üzerinde durulmuştur. N. Kopernik, G. Galileo, F. Bacon ve I. Newton'un bilimsel çalışmalarına değinilir. Son iki ünite de ise dönemin filozoflarından olan R. Descartes, B. Spinoza, T. Hobbes, F. Bacon, J. Locke, F. Hegel, I. Kant, J. J. Rousseau, F. Nietzsche, H. Bergson, J. P. Sartre, T. Kuhn, N. Topçu ve T. Mengüşoğlu'nun çeşitli konulardaki görüşlerine yer verilmiştir. Üniteler evrensel, bilimsel ve çağdaş bilgiler içermektedir. Ancak, önerilen sürenin ünitelerin amacını karşılaması bakımından yetersiz kaldığı söylenebilir. İçerik yoğun bir şekilde işlenmiştir. Ünite etkinliklerinin bilişsel düzeyin hatırlama ve anlama düzeyinde kalması tartışılabilir. 10. sınıflarda ise kronolojik sıralama gözetilmeden konu odaklı gidilmiştir. İlk iki ünite de felsefeye giriş konuları ele alınmıştır. Düşünme ve akıl yürütme üzerinde durulmuştur. Daha sonraki ünitelerde felsefenin temel aldığı sorular üzerinden konular kategoriye alınmış ve alt başlıklarla varlık, bilgi, bilim, ahlak, din siyaset ve sanat felsefesi hakkında temel bilgiler verilmiştir. Platon, Aristoteles, El-kindî, Fârâbî, İbn Sînâ, I. Kant, K. Jaspers, Hilmi Ziya Ülken, Takiyettin Mengüşoğlu, N. Uygur ve B. Russell'un görüşlerine yer verilmiştir.

İspanya Felsefe Dersi öğretim programında içerik düzenlenmesinde konu alanına uygun modüler bir yaklaşım seçilmiştir. Zorunlu ortaöğretim 4 (Eso 4) içeriğinde öğrenme konuları anlamlı parçalara ayrılmıştır. İlk üç ünite de felsefenin temel konuları olan düşünme, akıl, bilgi, varlık gibi kavramalar üzerinden gidilmiştir. Sokrates, N. Miller'ın davranışçı teorisi, GA Kelly'nin bilişsel teorisi - Carl R. Rogers ve Maslow'un hümanist teorisi, Erik H. Erikson'a göre kimlik, Platon ve Aristoteles'te Ruh Teorisi, René Descartes, Immanuel Kant ve rasyonel irade üzerinde durulmuştur. Son ünitelerde ise yaratıcılık, özgürlük, estetik ve güzellik işlenmiştir. José Ortega y Gasset, Hobbes, Locke, Rousseau, J. Dewey ve Henri Poincaré 'nin görüşlerine yer verilmiştir.

Yüksek Ortaöğretim 1 (Bachillerato) programına bakıldığında içeriğin genelden özele doğru sıralandığı söylenebilir. İlk ünite bağımsız kazanımlara ve içeriğe sahip. Felsefe için gerekli olan retorik, argümantasyon ve iletişim teknolojilerini içermektedir. İkinci üniteden sonra içerik evren, doğa ve insan olarak genelleştirilebilir. Disiplinler arası bir yaklaşım sergilenmiştir. Farklı alanlara ilişkin konuların yer aldığı görülmektedir. Felsefe ile fizik, biyoloji, edebiyat, müzik ve dil arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Öğrencilerin felsefeyi diğer disiplinlerle ilişkilendirmesi amaçlanmıştır.

Platon, Aristoteles, Cicero, Quintilian ve Tacitus, Descartes, Hume, Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset, Habermas, K.Popper, Kuhn, B. Russell, A.F. Chalmers veya J.C. García Borrón, Marx, Hobbes, Locke, Rousseau ,Montesquieu, H. Poincaré ve Michel Serres'in görüşlerine yer verilmiştir.

Sonuç

Öğretim programları, eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu yüzden çağa ve bilimsel gelişmelere paralel olarak güncellenmelidir. Ayrıca, ülkelerin eğitim sistemlerini ve öğretim programlarını karşılaştırmak, aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak ve ortaya çıkan bilgiler doğrultusunda karşılaştırılan ülkelerin eğitim programlarından olumlu yönde faydalanmak, eğitim öğretim sürecinin kalitesinin arttırılmasında oldukça faydalı olacaktır. Kazanım, amaç ve hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim programlarının en önemli unsurlarıdır. Eğitim ve öğretim programları karşılaştırılırken birbiriyle tutarlı ve ilişkili olması beklenen kazanım, amaç ve içerik üzerinde durulabilir.

Felsefenin temel amacı düşünme ve sorgulamadır. Felsefe dersinden beklenen ise öğrencileri düşünmeye ve sorgulamaya yönlendirmesidir. Cumhuriyetten günümüze Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi Programları incelendiğinde, programların geleneksel eğitimden uzaklaşarak öğrenciyi merkeze almaya doğru bir eğilim gösterdiği görülmektedir (Demircioğlu ve Duman, 2013). Türkiye Ortaöğretim Felsefe Dersi programı öğrencilerin seviyesine ve toplumsal değerlere uygundur. Güncel konulara da yer verilmiştir. Ancak, öğretim programının duyuşsal nitelikli kazanımlar açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretim programının duyuşsal nitelikli kazanımlara sahip olmaması bir eksiklik olarak nitelendirilebilir ve onaylama, kabul etme, destekleme gibi duyuşsal eylemsiler öğretim programlarında yer almalıdır. (Dombaycı, 2013).

Bunun yanında programın yaratıcı ve eleştirel bireyler yetiştirmekte zayıf kaldığı söylenebilir. Dombaycı'nın (2009, s. 406) ifade ettiği gibi: "Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyolojik anlamda tarihsel, toplumsal ve kültürel bütünleşmesi felsefi sorgulama gücüyle gerçekleşecektir." Öğretim programı kazanımları incelendiğinde öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerini geliştirmelerinin zor olduğu görülmektedir. Üst düzey bilişsel alana hitap eden kazanımların yeterli olmadığı söylenebilir. Özellikle zorunlu ders olarak görülen 11.sınıf Felsefe Dersi Programı kazanımları, ünitenin hitap ettiği dönemin filozoflarının görüşlerini analiz etme ve değerlendirmeden daha çok kavrama düzeyinde kalması gösterilebilir.(Manav, 2018) Bu yüzden felsefe dersi felsefi düşünme ve sorgulamayı öğretmekten çok felsefi bilgi aktarımı odaklı olmuştur. Ortaöğretimde, zorunlu olarak

okutulan iki saat felsefe dersi, felsefe programında belirlenmiş kazanımın hepsini verebilmek için yeterli zaman dilimini karşılamamaktadır. İçeriğin kapsamını daraltma yoluna gidilmesi ya da ders saatinin arttırılması bu sorunun çözümünde etkili olabilir (Koç Aydın ve Çıtak, 2017).

İspanya Felsefe dersi öğretim programı ise merkeze insanı almış ve içeriği insandan evrene doğru genişletip daraltmıştır. İçeriğin sırası felsefi bilginin, sistemli ve anlamlı bir bütün oluşturabilmesi için önemlidir (Dombaycı, 2013, s. 151-152). Öğretim programının içeriğinin sistematik bir sıraya göre düzenlendiği söylenebilir. Öğrencilere çeşitli alanlardan edindiği bilgilerle felsefeyi ilişkilendirip sorgulama yapmasına imkan tanımıştır.

Kaynakça

- Akyol,E.(2006).İslâm Medeniyeti'nin Batı'ya Etkileri İle İlgili Bazı Değerlendirmeler. İstem,4 (7), 117 - 134
- Arslanoğlu, İ. (2005). Türk Değerleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Felsefe Dünyası*, 41, 64-77
- Bacanlı, H. (2006). Duyuşsal davranış eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2009). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı.
- Bignold, W. Ve Gayton, L. (2009). Global issues and comparative education. Exeter: Learning Matters
- Büge, B.C. (2005).Türkiye İlköğretim İngilizce Öğretim Programı ve Finlandiya Yabancı Dil Programının Karşılaştırmalı Olarak incelenmesi,Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Cevizci, A. (2010). Felsefeye Giriş. Ankara: Nobel Yayın.
- Demircioğlu, A. ve Duman,E.Z.(2013)“1935 ve 2009 Felsefe Öğretim Programlarına Göre Yazılmış Ders Kitaplarındaki Çeşitli Felsefe Kavramlarının Karşılaştırılması”,*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2) ,273
- Dombaycı, M. A. (2008). Türkiye'de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dombaycı, M.A. (2009). “Felsefe Öğretimi ve Düşünme Becerileri İlişkisi.” IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildirileri, 406-416.
- Dombaycı, M. A. (2013). Felsefe İçin Öğretim Programı & Öğretim Programı İçin Felsefe. Yayımlandığı Kitap B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.), Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (135-160). Ankara: TFK.
- Dengiz, A.Ş. (2006). 2004 İlköğretim programı'nın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemseni Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,3, 265 - 283
- Ergün, M.(1985). Karşılaştırmalı eğitim. Malatya: İnönü üniversitesi.
- Ertürk, S. (1982). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan.
- Ertürk, S. (1997). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Lapidus Ira, M. (2002) İslâm Toplulukları Tarihi, Çev: Yasin Aktay. İstanbul : İletişim Yayıncılık
- King, E. (1979) Other Schools and Ours Comparative Studies For Today. London: Holt.

- Koç Aydın, A. ve Çıtak, E. (2017) 2009 Felsefe Öğretim Programının Program Geliştirmenin Temel Öğeleri Kapsamında Değerlendirilmesi, *Dört Öge*, 5(11), 67-90
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Blom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Mazurek, K. ve Winzer M.A. (2006). *Schooling Around the World: Debates, Challenges, and Practices*. Pearson/Allyn and Bacon: Virginia Üniversitesi.
- Manav, F. (2018) An Investigation into the 11th Grade National Philosophy Curriculum in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*,6(12), 247-254.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- Boletín Oficial De La Comunidad De Madrid (2015) https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2015/05/20/BOCM - 20150520-1.PDF Erişim Tarihi: 15.05.2021
- Curriculo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-33_es Erişim Tarihi: 15.05.2021
- Curriculo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-58_es) Erişim Tarihi: 15.05.2021
- Curriculum ESO-Batxillerat per matèries http://ceice.gva.es/va/web/ordenacion-academica/curriculo-eso-bachillerato-por-materias/-/documentos/eaWDFxNg2Dz/folder/162655319?p_auth=KN4H8PpN Erişim Tarihi: 15.05.2021
- Enseñanza y Aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Superior General https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-58_es Erişim Tarihi: 15.05.2021
- MEB.(2018) 'Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı' 2018, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_h_dc_2018.pdf Erişim Tarihi: 15.05.2021
- Ministerio de Educacion y Formacion Profesional. <http://www.mecd.gob.es/redirigeme/> Erişim Tarihi: 15.05.2021
- Organización de la Educación Secundaria Obligatoria https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-lower-secondary-education-33_es Erişim Tarihi: 15.05.2021

6. BÖLÜM

CUMHURİYET'TEN GÜNÜMÜZE MANTIK DERS SAATİ ÇİZELGELERİNİN ANALİZİ

Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0002-1965-1378

Aylin ARSLAN, Gazi Üniversitesi

ORCID No: 0000-0003-3372-2109

GİRİŞ

Eğitim; bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran, plan ve program dâhilinde olan, toplumun sürekliliğini sağlayan ve nitelikli bireyler yetiştirilmesi sürecine katkı sağlayan önemli bir araçtır. İçinde yaşanılan topluma uyum sağlamayı kolaylaştırmanın yanı sıra toplumdaki farklı kültürler, değerler, inançlar, bilgi ve becerilerle etkileşim halinde olmayı da yine eğitim sağlar. Eğitim, aile içerisinde başlayıp daha sonra okul ortamında devam eden ve yaşam boyu süren bir süreçtir.

Okul, bireyin gelecek hedeflerini gerçekleştirmede rehber olan, bireye sosyal mirası aşıl原因an, programlardaki amaçları bireye aktaran/kazandıran bir örgüttür (Akran, 2019). Okul bu hedefini gerçekleştirirken birçok araçtan yararlanır. Bunlardan biri uygulamaya koyduğu öğretim programlarıdır. Öğretim programları, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012, s. 6). Öğretim programlarının amacı öğrenciye taşıyamayacağı kadar çok bilgi vermektense ona birtakım temel kavramları kazandırarak gereksinim duyduğu bilgileri nerede bulabileceğini ve bunlardan nasıl yararlanacağını öğretmektir (Duman, 2014, s. 14-17). Ders programı ise bir derse ilişkin olarak hedeflerin ne olduğu, bu hedeflerin hangi içerikle kazandırılacağı, bu içeriğin nasıl bir öğretim sürecinde, hangi yöntem ve teknikler yoluyla, hangi araç ve materyallerden yararlanılarak aktarılacağı ve hedeflerin hangi ölçme araçlarından yararlanılarak ölçüleceğine yönelik olarak her bir aşamanın belirli bir düzen ile sistematik olarak planlanmasına yönelik etkinlikleri içerir (Gökalp, 2019, s. 5). Dolayısıyla ders programları, öğretim programındaki temel kavramları davranışa dönüştüren bir özellik taşımaktadır.

Öğrenme ilkeleri dikkate alındığında iyi organize edilmiş bilginin organize edilmemiş bilgidен daha kolay öğrenildiği ve daha kolay hatırlandığı kabul edilmektedir. Bu sebeple bütün öğretim süreçlerinde planlamanın önemli olduğu bilinmektedir. Planlama sürecinde hedeflerin belirlenmesi, hedef alanlarının tespiti, ön koşul öğrenmeleri belirleme, öğrenci niteliklerini belirleme, içeriğin düzenlenmesi, öğretim stratejileri ve materyallerini seçme, öğretim etkinliklerini belirleme, ölçme ve değerlendirme sürecini tespit, öğretimi uygulama ve değerlendirme öne çıkan ve tespit edilmesi zorunlu olan alanlardır (Balci, Coşkun, & Tamer, 2012). Bu anlamda planlama öğretmene sınıf içinde yol gösteren bir pusula olma özelliği taşıdığı gibi, hedef kazanımların kısa zamanda gerçekleşmesine de olanak sağlar.

Öğretmen, verilen açıklama ve örneklere göre bu süreci planlayıp öğretimi gerçekleştirmekle sorumludur. Bunun için ise öğretim planının hazırlanması gerekir. Öğretim planı; bir öğretim planının belli bir öğrenci grubuna uygulanması sırasında nelerin, hangi sıra ile, nasıl ve ne zaman yapılacağını gösteren plandır (Gökalp, 2019, s. 12). Söz konusu planlamalar ise Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ortaöğretim kurumları için belirtilen ders saati çizelgelerine göre hazırlanıp uygulanmaktadır. Yapılan uygulamalar mantık dersi için de geçerlidir. İhtiyacı karşılayacak şekilde hazırlanmış mantık dersi öğretim programı, yine bu programa uygun olarak hazırlanmış ders saati çizelgeleri yoluyla uygulanmış, öğretimi yapılmıştır.

Cumhuriyet'ten itibaren okullarda okutulan ve hayatın her aşamasında kullanılan mantık Millî Eğitim Bakanlığı tarafından doğru düşünme yollarını günlük yaşama aktarabilen, tutarlı düşünen, çelişkileri fark eden, bağımsız düşünebilen, karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilen, düşüncelerini temellendirebilen bireyler yetiştirmeyi vizyon edinmiştir (MEB, 2009, s. 5). Bu amaçla Cumhuriyet'ten günümüze mantık dersi öğretiminde; 1924, 1935, 1957, 1976, 1986, 1993 ve 2009 programları uygulanmıştır (Duman, 2014, s. 32). Söz konusu programlar Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar felsefe grubu dersleri; "felsefe", "felsefe ve içtimaiyat", "filozofi ve sosyoloji", "felsefe grubu", "felsefe 1-2" ve "felsefe" isimli derslerle ele alınmıştır. 1935 yılından itibaren de her ders için ayrı ayrı ders kılavuzları hazırlanmıştır.

Programda ifade edilen mantık dersi ile ilgili olduğu düşünülen amaçlar aşağıda belirtilmiştir (1935 Lise Programı, s. 11-12):

1. Talebenin lisede okumuş olduğu dersler arasındaki münasebetleri göstermek, bunları gencin kafasında sistemli bir bütün haline sokmak ve böylece daha önce okumuş olduğu bilgilerin değerleri üzerinde düşündürmek.

2. Liseyi bitirip hayata atılacak veya türlü türlü mesleklere girecek olan gençlere yeni hayat alanında Türk ulusunun ilerlemesine yarar genel içtimai ve fikri prensipleri kazandırmak ve onları kendi meslek ve sanatlarının ötesini görebilir iş adamları ve memlekette en yararlı yolda doğru düşünebilen yurttaşlar olarak yetiştirmek.
3. Her yurttaşın gündelik hayatında önüne çıkan ekonomik ve sosyal olaylar üzerinde düşünme melekelerini kazandırmak.
4. Filozofi derslerinin esaslı amaçlarından birisi de müspet ilimlerin ayrı ayrı vermeleri lazım gelen pozitif ilim görüşünü sistemli bir zihniyet haline getirmektir.
5. Filozofi dersleri gençlerin dar görüşlülükten kurtulup her meseleye ayrı ayrı noktalardan bakabilme melekelerini kazanmalarına da yardım etmelidir.
6. Liseler, talebelerdeki türlü türlü kapasitelerin gelişmesine yardım eden birer kurum olduklarına göre ekonomi, hukuk, edebiyat gibi sosyal bilgiler alanında kapasitesi olan ve ileride bu ilimleri meslek edinecek bulunan gençlerde bunlara karşı sevgi ve ilgi uyandırmak vazifesi de filozofi adı altındaki derslerin işidir.

Öğretim programında ayrıca her bir dersin dikkate değer noktaları belirtilmiştir. Mantık dersinde dikkate alınması gereken noktalardan bazıları aşağıda belirtilmiştir (1935 Lise Programı, s. 14-17):

1. Mantık, filozofi derslerinin en mühim kısmıdır. Gençler bu ders sayesinde o zamana kadar okudukları ilimlerin terkip kapasitesini kazanacaklar ve onların özünü kavrayacaklardır. Bu ders ilim zihniyetlerinin şartları hakkında talebeye sağlam, sarsılmaz kanaatler vermelidir.
2. Öğretmen bu derste, müspet ilmin önem ve değerini talebe gözünde aydınlatmalıdır.
3. Öğretmen matematik, fizik, biyoloji ve sosyal ilimlerden bahsederken onların gelişme tarihini kısaca söylemelidir.
4. Mantık öğretiminde ilmi düşünceleri aşamalara ayırmak yoluyla yapılan tecridin talebe tarafından yanlış anlaşılmasına meydan verilmemesi için öğretmen her durumda ilimde büyük keşiflerde bulunmuş olan birkaç alimin bu keşifleri nasıl yaptığına dair ya kendilerinin yazılarından alınmış ya da buna dair yazılmış eserlerden talebeye okuma yaptırmalıdır.

5. Öğretmen derslerini talebenin okuduğu matematik, fizik, kimya, fizyoloji derslerinden alınmış bol örneklerle anlatmalıdır. Onun için her filozofi öğretmeninde talebenin el kitabı olarak takip ettiği matematik, fizik, kimya kitabından bir takım bulunmalı, gerektiğinde oralardan örnekler ve sorunlar bulmalıdır.
6. Öğretmen müşahede, tecrip hakkındaki izahlarını öğrencinin başka derslerde yaptığı çalışmalara bağlamalıdır. Bunun için tahlili veya terkihi, ispatı, ilmî istikrayı, müşahedeyi, tecribi, anlatırken öğrencinin yakın zamanda diğer derslerde ne yaptığını sormalı, izahlarını buna dayandırmalıdır.
7. Mantık dersinde gerek görülmedikçe kıymeti kalmamış nazariyeleri anlatmakta fayda yoktur.
8. Surî mantık ayrıca okunmayacağı için öğretmen yeri geldikçe şimdiye kadar mantığın o kısmında öğretilen ıstılahları münasip şekilde söylemeli ve bunlar üzerinde gerektiği kadar durmalıdır.
9. Zihnin umumî kaidelerini söylerken düşünceden çıkan “discursive” bilgedeki talil ve istikra üzerinde çok durmalı, zihnî tahlil ve terkihin talil ve istikradan ayrı şeyler olmadığını anlatmalı, matematik talil ile kıyas arasındaki ayrılığı belirtmelidir. Böylece ne için sadece kıyaslara dayanan bilginin sonuç vermediği halde matematiğin zihin önüne yeni yeni ufuklar açtığını öğrenci anlamalıdır.
10. Öğretmen prensip ve nazariyenin ilimdeki değerini iyice anlatmalıdır. Bir örnek olarak alacağı nazariyeyi söylerken öğrencinin düzeyine uygun hale getirebilmelidir. Öğrenciye beklendiği gibi anlatamayacağı nazariyeleri de söylememelidir.

Böylece Cumhuriyet döneminde mantık dersleri farklı isimlerle, dönemin şartlarındaki ilgi, beklenti ve ihtiyaçlarına göre öğretimi yapılmıştır. Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte Türkiye’de 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve bu durum da okul programları üzerinde kapsamlı değişikliklerin yapılmasına neden olmuştur. Cumhuriyet döneminin ilk müfredatı ise 1924 yılında okutulacak tüm derslerin konu listelerini ve haftalık saatini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Bu müfredatta felsefe dersleri de dâhil olmak üzere tüm dersler Fransız müfredatları örnek alınarak oluşturulmuştur. Ders tevzi cetvelleri orijinal Fransız örneklerine uygun olarak çeviri yoluyla ders saatleri farkı dışında bire bir alınmıştır. Bu yönüyle de Fransız pozitivistimin etkileri oldukça belirgindir. Söz

konusu cetveller 1924-1925 öğretim yılından 1927-1928 öğretim yılına kadar uygulanmıştır (Cicioğlu, 1983, s. 198; Demirel, 1992, s. 27-28; Kızıltan, 2014, s. 45).

Cumhuriyet'in ilanından bu yana derslerin okutulmasında iki temel nokta uygulamalara esas olmuştur. Bunlardan ilki liselerin haftalık ders saati çizelgesi, ikincisi ise okutulacak derslerin programlarıdır. Bu iki temel noktanın birbirine paralel ve eş zamanlı olarak uygulanması gerektiği halde bu durum çeşitli nedenlerle gerçekleştirilememiştir. Ya haftalık ders saati çizelgeleri programlara uyarlanmaya çalışılmış ya da tersi gerçekleşmiştir (Dombaycı, 2002, s. 13). Bu araştırmanın çerçevesini de yukarıda söz edildiği gibi Cumhuriyet döneminde liselerde okutulan mantık derslerinin haftalık ders saati çizelgeleri oluşturmaktadır.

Çalışmanın konusunu oluşturan mantık ders saati çizelgeleri gerek öğretim süresi gerek gerekse dersi alan öğrencilerin bölümlerine göre seçmeli ve zorunlu ders olması yönünden değişimler geçirmiştir. Böylece yapılan çalışmanın amacını da oluşturan söz konusu değişiklikleri, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar okutulan mantık dersi saati çizelgelerini inceleyerek ortaya koymaktır. Aynı zamanda öğretim programına uygun olarak hazırlanan mantık dersi saati çizelgelerinin hangi bölümlerde kaç saat öğretimin yapıldığını saptamak, 1920'li yıllardan 2000'li yıllara değin değişimin ne yönde gerçekleştiğini tablo ve grafiklerle göstererek bu dağılımın olumlu ve olumsuz yanlarını tartışmak çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında; Cicioğlu'nun çalışmasında, Cumhuriyet döneminde ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okul kuruluş sistemlerinin tarih içindeki gelişmelerinin incelenmesi amacıyla, bütün kamu okullarının hangi kanunlarla, hangi amaçlara yönelik kurulduğu ve bugünkü durumlarının ne olduğu incelenmiştir (Cicioğlu, 1983, s. 1). Kutlusoy'un çalışmasında ise Türkiye'de hem ortaöğretim hem de üniversite düzeyinde yapılan mantık öğretiminin sorunları ele alınmış ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirilmiştir (Kutlusoy, 1997). Bir başka çalışmada; felsefe grubu derslerinin Türk eğitim sistemindeki yeri, bu derslerden beklentilerin neler olduğu incelenerek felsefe grubu derslerinin öğretimi değerlendirilmiştir (Yalçın, 2004, s. 8). Duman'ın çalışmasında ise ortaöğretim kurumlarında yer alan mantık dersinin Türkiye'ye girişi ve gelişim süreci, mantık dersinin tarihsel olarak programlardaki yer alış durumu, bugüne kadar uygulanan mantık programlarının amaçları, içerikleri, mantık öğretiminde kullanılabilecek stratejiler, yöntemler, teknikler ve ölçme değerlendirme konuları ele alınmıştır (Duman, 2008, s. 3). Başka bir çalışmada da Türkiye'de 1924 yılından 2009 yılına kadar ortaöğretim kurumlarında okutulan mantık ders kitaplarının fiziksel, içeriksel, bilimsel vb. yönlerden belirlenen kriterlere uygun olup olmadığı incelenmiştir (Duman, 2014, s. 3). Bu çalışmaların yanı sıra Cumhuriyet dönemi ortaöğ-

retim mantık ders kitaplarında metodoloji başlığı altında biyolojide yer alan canlılar hakkındaki teorilerden pozitivizme geçişi göstererek pozitivizmin etkilerini ortaya koymak amacıyla 1929-1968 yılları arasında okutulan mantık ders kitapları incelenmiştir (Duman ve Başerer, 2017). Cumhuriyet'ten günümüze kadar orta-öğretimde kabul edilen mantık dersi öğretim programları muhteva bakımından karşılaştırılmış ve yeni bir içerik önerisi sunulmuştur (Duman, 2018). Bir diğer çalışmada ise mantık öğretiminin tarihçesi ve uygulanan mantık dersi öğretim programlarının yapısı incelenmiştir (Başerer, 2020, s. 125).

Dolayısıyla literatüre bakıldığında mantık dersi saat çizelgeleriyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı söz konusu çalışma özgünlüğünü ve orijinalliğini korumaktadır. Böylece yapılan incelemeler ve değerlendirmelerin; felsefe grubu derslerinden biri olan mantık dersinin Cumhuriyet döneminden günümüze kadar genel lise türündeki edebiyat ve fen alanlarındaki öğrencilere ne kadar sürede öğretiminin yapıldığını ve yapılan bu öğretimin günümüze kadarki gelişim seyrinin ne olduğunun gösterilme noktasında mantık öğretimi alanında çalışma yapan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünüldüğünden çalışma önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmada veri kaynağı olarak kullanılacak dokümanlar, araştırmanın da amacında yer alan değerlendirme için, Cumhuriyet'ten günümüze kadar uygulanan mantık dersi öğretim programları ve bu programlara uygun olarak hazırlanan ders saati çizelgeleridir.

Bulgular ve Yorum

1924 Programı ve Mantık Dersi

1924 programı, Cumhuriyet döneminin ilk programı olan ve felsefe programı içerisinde yer alan, mantık programı açısından da kapsamı dar olan bir programdır. Osmanlıca olarak yazılan program, üç yıl süreyle uygulanmıştır. Bir sonraki programa kadar geçen sürede öğretim kılavuzları adı altında çıkartılan kaynaklara dayanılarak eğitim yapılmıştır. Programda mantık dersinin önemine ilişkin birkaç başlığa değinilmiştir. Ayrıca programda, mantık derslerinin genel amaçları üzerine fikir edinilmesini sağlayan bir içerik de mevcuttur (Dombaycı, 2002, s. 16; Duman, 2018, s. 606). 1924 programında yer alan söz konusu ifadeler ise; “öğrencilerin daha önce öğrendikleri dersler ile ilişki kurmalarını sağlayabilmek, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgileri önceki öğrendikleri bilgilerle birleştirerek daha önce öğrendikleri bilgilerle yeni öğrendikleri konular arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olarak yeni bir sentez ortaya koymalarını sağlayabilmek ve belirli konuların ispatlarının zihinde nasıl kurulduğunu anlayabilmelerini sağlamak” şeklinde belirtilmiştir (Duman, 2008, s. 40).

1935 Programı ve Mantık Dersi

1935 mantık dersi öğretim programı, felsefe grubu dersleri programları içerisinde “Filozofi” programında yer almaktadır. “Filozofi” adı altında toplanan felsefe grubu derslerinin amaçları programda genel olarak verilmiş, derslerin her birinde dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiştir. Dolayısıyla öğretim programında amaçlar ortak şekilde belirtilirken, felsefe grubu derslerinin her birinde dikkate alınacak noktalar ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Öğretim programında yer alan mantık dersi ile ilgili olabilecek genel amaçlardan bazıları ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır (1935 Lise Programı, s. 11-17):

1. Öğrencilerin lisede okumuş olduğu dersler arasındaki ilişkileri göstermek ve bunları öğrencilerin zihinlerinde sistemli bir bütün haline sokmak
2. Filozofi derslerinin temel amaçlarından birisi de müspet ilimlerin ayrı ayrı vermeleri gereken pozitif ilim görüşünü şuurlu ve sistemli bir zihniyet haline getirmektir.
3. Mantık filozofi derslerinin en önemli kısmıdır. Öğrenciler bu ders sayesinde o zamana kadar okudukları ilimlerin terkip (bir araya getirme) kapasitesini kazanacaklar ve onların özünü kavrayacaklardır. Bu ders ilim zihniyetinin şartları hakkında öğrenciye sağlam, sarsılmaz kanaatler vermelidir.
4. Mantık öğretiminde ilmî düşüncüyü aşamalara ayırmak yolu ile yapılan tecridin (soyutlama, ayırma) öğrenci tarafından yanlış anlaşılmasına izin verilmemesi için öğretmenin herhangi bir şekilde ilimde büyük keşiflerde bulunan birkaç âlimin bu keşifleri nasıl yaptıklarına dair okuma yaptırması gereklidir.
5. Mantık dersinde gerek görülmedikçe kıymeti kalmamış nazariyeleri anlatmakta fayda yoktur.
6. Surî mantık ayrıca okunmayacağı için öğretmen yeri geldikçe şimdiye kadar mantığın o kısmında öğretilen ıstılahları münasip şekilde söylemeli ve bunlar üzerinde gerektiği kadar durmalıdır.
7. Zihnin umumî kaidelerini söylerken düşünceden çıkan “discursive” bilgedeki talil (tümdengelim) ve istikra (tümevarım) üzerinde çok durmalı, zihnî tahlil ve terki bin talil ve istikradan ayrı şeyler olmadığını anlatmalı, matematik talil ile kıyas arasındaki ayrılığı belirtmelidir.

1935 yılı mantık dersi öğretim programına göre lise 3. sınıflarda okutulan mantık dersi konuları liselerin edebiyat ve fen kollarında farklılık göstermektedir.

Konularda farklılık görüldüğü gibi ders saatlerinde de farklılıklar görülmektedir. Örneğin, mantık dersine fen kolunda ders yılının birinci yarısında yer verilirken ders yılının ikinci yarısında sosyoloji dersine yer verilmiştir (Cicioğlu, 1983, s. 202).

1957 Programı ve Mantık Dersi

1957 yılı mantık dersi öğretim programı 1950 yılında “Mantık Dersi Konuları” olarak kabul edilen içerikle birebir aynıdır. Aralarındaki tek fark bu içeriğin 07.10.1957 tarihinde Maarif Vekâleti Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan 10 maddelik mantık dersi öğretim programının amaçları şeklinde kabul edilmiş olmasıdır (Duman, 2018, s. 609). Söz konusu programda amaçlara ve yöntemlere yer verilirken önceki programlardan farklı olarak ünitelere de yer verilmiştir. Kısa bir program olan 1957 programında mantığa; fen kolunda 1 saat, edebiyat kolunda iki saat zaman ayrılmıştır (Başerer, 2020, s. 131). Ayrıca Talim Terbiye Kurulu’nun 1967-1968 öğretim yılından itibaren yedi lisede başlatılan modern mantık eğitimi, bir yıl sonra dokuz lisede uygulanmaya başlamıştır. Talim Terbiye Kurulu’nun 08.10.1970 tarih ve 364 sayılı kararıyla 1970-1971 öğretim yılında 35 lisede modern mantık eğitimi deneme mahiyetinde yapılmaya devam edilmiştir (Cicioğlu, 1983, s. 210).

1976 Programı ve Mantık Dersi

1976 mantık programı, amacı bakımından önceki programlardan farklı bir çizgidedir. Çünkü programda daha çok ispata dayanan bir amaç dikkati çekmektedir. Felsefe grubu dersleri içerisinde yer alan mantıkta hedef; özellikle öğrencilerin matematik derslerine ve matematik düşünmeye yatkınlığını arttırmak olmuştur. 1976 mantık programının amaçlarına göre öğrencilerin; mantık ve mantıklı düşünme alanında fikir ve görüşlerini pekiştirilmeli, mantığın ilmi çalışma alanları ile metotlardaki yeri ve ilgisi kavratılmalı, doğru düşünmenin yolları gösterilmeli ve zihin disiplini kazanmalarına imkân ve zemin hazırlanmalı, özel olarak matematik derslerine ve matematik düşünmeye yatkınlıkları artırılmalı ve felsefe dersleriyle birlikte eleştirel düşünme kabiliyeti kazanmaları sağlanmalıdır (Tebliğler Dergisi, 1976).

Bu programda amaçların gerçekleştirilmesi için önemli açıklamalara ve önerilere yer verilmiştir. Özellikle öğretmenlere, konular işlenirken dikkat etmeleri ve uymaları gereken noktalar belirtilmiştir. Örneğin öğretmenler; mantık öğretiminde bol bol örnekler üzerinde durmalı, uygulamaya yer vermeli ve dersi boş bir tutarlı yapı olarak ezberletmeyi değil öğrencilerin düşünce yapılarına giriş niteliğinde yönelmeyi sağlamalıdır.

1986 Programı ve Mantık Dersi

1986 programı 1993 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Amaçlar açısından 1976 programına göre fazla değişiklik yapılmazken; konulara ayrılan yüzdelik dilimlerde farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin giriş ünitesi 1976 programında %5'lik dilimle, 1986 programında %15'lik dilimle yer almıştır. 1976 programında Sembolik Mantık ünitesine ayrılan oran %65 iken; programında bu oran %55'e düşürülmüştür (Tebliğler Dergisi, 1986).

1993 Programı ve Mantık Dersi

1993 programı amaçlar açısından önceki programlara göre daha kapsamlı olup; program geliştirme tekniklerine uygun olarak düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. Dolayısıyla genel amaçlar ve özel amaçlara yer verilmiş, her amacın altında kazandırılması gereken davranışlar belirtilmiştir. Buna göre programın genel amaçlarından bazıları; mantığın konusunu ve tarihi gelişimini bilir, Aristo mantığının temel kavramlarını ve kurallarını kavrar, sembolik mantığın temel kavram ve kurallarını kavrar, mantığın uygulandığı alanları kavrar; uygulamalarla ilgili temel kavram ve kuralları kazanır, mantıklı, tutarlı düşünme, değerlendirebilme ve eleştirebilme becerisini kazanır şeklindedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1993, s. 4). Programdaki özel amaçlardan bazıları ise önermenin yapısını kavrayabilme, çok değerli mantıkta sembolleştirme ve yorumlamayı belirtme, özdeşlik değişmezlerinin doğruluk çizelgesini belirtme, mantığın çeşitli düşünce alanlarıyla ilişkisini belirtme şeklindedir (Tebliğler Dergisi, 1998).

2009 Programı ve Mantık Dersi

2009 programı en son uygulanan, en güncel öğretim programıdır. Bu programda öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır. Bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden öğrencinin süzgecinden geçirilmesi söz konusu olduğundan öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat veren bir programdır. Programda önceki programlardan farklı olarak yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak oluşturulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen eğitim programları, bilginin ezberlenmesinden ziyade bilgilerin temelden kurularak daha sonraki öğrenmelerle bütünleştirilip bireyin öğrenmede merkez olarak görülmesi ve öğretmenin de bilgiye ulaşmada öğrenciye rehberlik etmesi amaç edinmiştir. Böylece öğrencilerin konuların öğretimi sürecinde aktif olarak katılmalarının sağlandığı, öğrencilerin araştırma yapıp sorguladıkları, problem çözme becerilerini kullanabilecekleri, birbirleriyle tartışabilecekleri bir ortamın sağlanarak etkili bir eğitim hedeflenmektedir (Kızıltan, 2012: 335-336; MEB, 2009, s. 6). Amaçların, ünitelerin, kazanım ve etkinlik

örneklerinin yer aldığı 2009 programındaki genel amaçlar ise aşağıdaki gibidir (MEB, 2009, s. 6-7):

1. Mantiğın, düşünmenin bir biçimi olan akıl yürütme ile ilgili olduğu bilgisine ulaşmaları,
2. Kendi düşünme yollarının farkına varmaları,
3. Doğru düşünme yollarını günlük yaşama aktarabilmeleri,
4. Düşünürken tutarlı olma becerisini kazanmaları,
5. Düşüncelerin tutarlılığını denetleyebilmeleri,
6. Günlük dili, mantık dili ile ifade edebilmeleri,
7. Görüşlerini aktarırken dili doğru ve özenli kullanmaları,
8. Çelişkili düşüncelere karşı farkındalık geliştirebilmeleri,
9. Bilginin doğruluğunu temellendirebilmeleri,
10. Sistemli ve dikkatli olma özelliklerini geliştirebilmeleri, mantık dersini tamamlayan öğrencilerden beklenmektedir.

Mantık dersinin de içerisinde yer aldığı dersler yılların, sınıfların ve fen ve edebiyat kollarının dağılımlarına göre incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda dersin kapsamında felsefe ve sosyolojinin de bulunduğu mantık ders saatlerinin detaylı dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Cumhuriyet'ten Günümüze Mantık Ders Saati Çizelgelerinin Dağılımı

Yıllar	Ders İsimleri	Sınıflar					
		I	II	III(FEN)	III(ED)	IV(FEN)	IV(ED)
1924-1927	Felsefe ve İktisadiyat	-	2 ¹	3 ²	6 ³		
1927-1931	Felsefe ve İktisadiyat	-	2 ⁴	2	6		
1931-1934	Felsefe ve İktisadiyat	-	-	2	6		
1934-1937	Felsefe ve İktisadiyat	-	-	2	6		
1937-1947	Filozofi ve Sosyoloji	-	-	3	7		
1947-1949	Filozofi ve Sosyoloji	-	-	3	6		
1949-1952	Filozofi ve Sosyoloji	-	-	3	6		
1952-1956	Felsefe	-	2 ⁵		2 ⁶	3	5 ⁷
1956-1957	Felsefe, mantık ve sosyoloji	-	-	3	6 ⁸		
1957-1974	Felsefe, mantık ve sosyoloji	-	-	3	6		
1974-1976	Felsefe, mantık ve sosyoloji	-	-	3	6		
1976-1985	Felsefe, mantık ve sosyoloji	-	-	3	6		
1985-1987	Felsefe Grubu	-	-	3	6		
1987-1992	Felsefe Grubu	-	-	2 ⁹	6		
1992-1998	Mantık	-	-	2 ¹⁰	2		
1998- 2005	Mantık	-	-			2	2
2005-2009	Mantık	-	-			2	2
2009-2013	Mantık	-	-			2	2
2013-2014	Mantık	-	-			2	2
2014-2021	Mantık	-	-	2	2 ¹¹	2	2

1 Felsefe dersi.

2 Mantık dersi eğitimi 1987 yılına dek fen alanında 1 saat olarak verilmiştir.

3 Mantık dersi eğitimi 1952 yılına dek edebiyat alanında 2 saat olarak verilmiştir.

4 Felsefe dersi.

5 Felsefe dersi.

6 Psikoloji dersi.

7 Mantık dersi 1 saat.

8 Mantık dersi eğitimi 1956 yılından 2014 yılına dek edebiyat alanında 2 saat olarak verilmiştir.

9 1987-1992 yılları arasında fen alanında öğrenciler felsefe, sosyoloji veya mantık dersinden birini 2 saat olarak almıştır.

10 Mantık dersi eğitimi 1992 yılından 2021 yılına dek fen alanında seçmeli olarak 2 saat verilmiştir.

11 Mantık dersi eğitimi 2014 yılından 2021 yılına dek edebiyat alanında seçmeli olarak 2 saat verilmiştir.

Tablo 1’de Cumhuriyet’ten günümüze mantık dersi saat çizelgeleri incelendiğinde 1924-1937 yılları arasında mantık dersinin Felsefe ve İctimaiyat dersi kapsamında yer aldığı saptanmıştır. Felsefe ve İctimaiyat dersi 1924-1927 yıllarında lise ikinci sınıfta 2 saat, lise üçüncü sınıfın fen kolunda 3 saat, edebiyat kolunda ise 6 saat okutulmaktadır. Aynı ders 1927-1931 yıllarında ise lise ikinci sınıfta 2 saat okutulurken, lise üçüncü sınıfın fen kolunda bir ders saati azaltılarak 2 saat, edebiyat kolunda ise 6 saat okutulmaktadır. Söz konusu ders 1931-1937 yıllarında ise lise ikinci sınıftan kaldırılarak lise üçüncü sınıfın fen kolunda 2 saat, edebiyat kolunda ise 6 saat okutulmaya devam edilmiştir.

1937 yıllarına gelindiğinde, dersin adı Filozofi ve Sosyoloji olarak değiştirilmiş ve 1952 yılına kadar aynı adla eğitim verilmiştir. 1937-1947 yıllarında Filozofi ve Sosyoloji dersi lise üçüncü sınıfın fen kolunda 3, edebiyat kolunda ise 7 saat okutulmuştur. Fen kolunda 1 saat mantık okutulurken, 2 saat sosyoloji okutulmuş; edebiyat kolunda ise 2 saat mantık okutulurken, 2 saat sosyoloji, 3 saat filozofi okutulmuştur. 1947-1952 yıllarında ise aynı ders lise üçüncü sınıfın fen kolunda 3 saat, edebiyat kolunda ise 6 saat okutulmuştur.

1952-1955 yılları arasında uygulanan dört yıllık lise programında, şubelerin ayrımı dördüncü sınıfta yapılmaya başlanmış ve 1952 lise müfredat programında Filozofi ve Sosyoloji dersi Felsefe dersi adını almıştır (Cicioğlu, 1983, s. 205). Buna göre 1952-1956 yıllarında Felsefe dersi kapsamında lise ikinci sınıfta 2 saat felsefeye, lise üçüncü sınıfta 2 saat psikolojiye, lise son sınıfın fen kolunda 2 saat sosyolojiye 1 saat mantığa, edebiyat kolunda ise 2 saat sosyolojiye 2 saat felsefeye ve 1 saat mantığa ayrılmıştır.

Liselerin öğretim sürelerinin dört yıldan üç yıla indirilmesiyle 1956 yılında yeniden bir program hazırlanmıştır. Böylece fen ve edebiyat şubelerinin ayrımı tekrar son sınıf olan üçüncü sınıfa alınmıştır (Cicioğlu, 1983, s. 206-207). Ayrıca Felsefe dersi ise programda Felsefe, Mantık ve Sosyoloji adı altında üçlü grup olarak yer almıştır. Felsefe, Mantık ve Sosyoloji dersi 1956-1985 yıllarında lise üçüncü sınıfın fen kolunda 3 saat, edebiyat kolunda ise 6 saat okutulmaktadır.

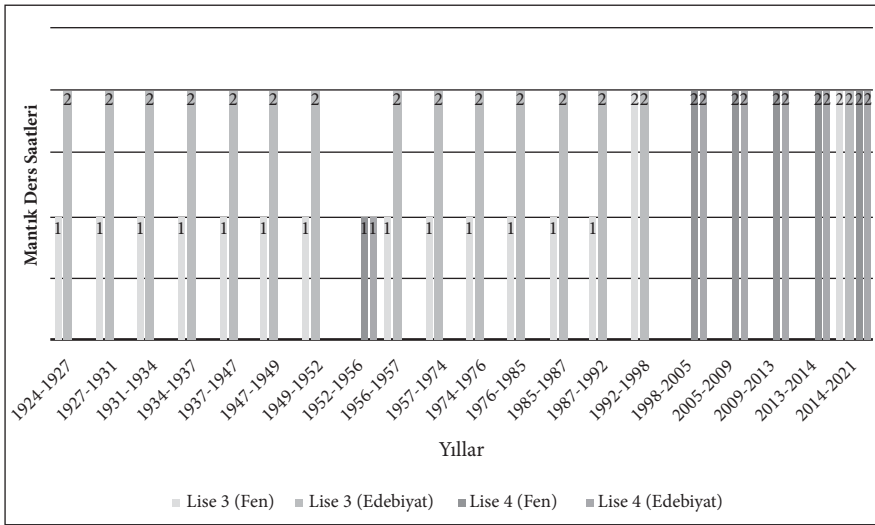
1987 yılına kadar lise üçüncü sınıfın fen kolunda 1 saat mantığa, edebiyat kolunda ise 2 saat mantığa ayrılmıştır ancak 1985-1992 yılları arasında felsefe, mantık ve sosyoloji dersi felsefe grubu dersi olarak yeniden adlandırılmıştır. Bu ders kapsamında 1987-1992 yıllarında lise üçüncü sınıfın fen kolunda bir ders saati azaltılarak 2 saat, edebiyat kolunda ise 6 saat okutulmaktadır. Ayrıca fen kollarındaki 2 saatlik Felsefe Grubu derslerinde öğrenci, felsefe sosyoloji ve mantık derslerinden birini zorunlu olarak seçer (Tebliğler Dergisi, 1987). Edebiyat kolundaki 6 saatlik Felsefe Grubu dersinde ise 2 saat felsefeye, 2 saat sosyolojiye, 2 saat mantık

dersine ayrılmıştır (Tebliğler Dergisi, 1991). Psikoloji ise bu ders grubu içerisinde yer almayıp ayrı bir ders olarak okutulduğu saptanmıştır.

1992 yılından 2021 yılına kadar Felsefe Grubu dersi bir grup dersi adından çıkararak dersler ayrı ayrı okutulmaya başlanmıştır. 1992-1998 yılları arasında Mantık dersi lise üçüncü sınıfın fen kolunda 2 saat, edebiyat kolunda da 2 saat olarak okutulmuştur. Fen kolunda Mantık dersi seçmeli olarak alınırken; edebiyat kolunda Mantık dersi zorunlu olarak alınmaktadır (Tebliğler Dergisi, 1998).

Talim Terbiye Kurulu 2005 yılında “Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırması” kapsamında liseleri dört yıla çıkarma kararı alınmıştır (Tebliğler Dergisi, 2005). Buna göre 1998-2021 yılları arasında lise son sınıfın fen kolunda Mantık dersi seçmeli ders olarak haftada 2 saat okutulmaktadır. 1998-2013 yılları arasında lise son sınıfın edebiyat kolunda ise Mantık dersi zorunlu alan dersi olarak haftada 2 saat okutulmaktadır. 2013-2021 yıllarından beri ise edebiyat kolunda Mantık dersi üçüncü ve son sınıfta seçmeli ders olarak 2 saat verilmeye devam etmektedir (Tebliğler Dergisi, 2005; Tebliğler Dergisi, 2009; Tebliğler Dergisi, 2013; Tebliğler Dergisi, 2017).

Mantık ders saatlerinin Cumhuriyet'ten günümüze kadar geçirdiği dağılım ise Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Mantık ders saatinin yıllara göre dağılımı

Şekil 1'de görüldüğü üzere 1924 yılından 2021 yılına geçen sürede, ders saatlerinde hem yıl bazında hem de fen ve edebiyat kollarında dalgalanmalar olduğu tespit edilmiştir. 1924 yılından 1952 yılına dek mantık dersinin lise üçüncü

sınıfın fen kolunda 1, edebiyat kolunda ise 2 saat eğitiminin verildiği saptanmıştır. Ancak 1952 yılında lise eğitimi üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Dolayısıyla bu durum mantık ders saatlerine de yansımış ve mantık dersine ayrılan süre lise dördüncü sınıfın fen kolunda 1 saat olarak aynı kalırken edebiyat kolunda ise 2 saat-ten 1 saate düşürülmüştür. Grafiğe bakıldığında bu durumun yalnızca 1952-1956 yılları arasında olduğu, söz konusu yıllar dışında hiçbir dönemde fen ve edebiyat kollarında mantık ders saatinin birer ders saatiyle sınırlandırıldığı görülmüştür.

1956 yılında ise liselerin öğretim süreleri dört yıldan üç yıla düşürüldüğünden fen ve edebiyat şubelerinin ayrımı tekrar üçüncü sınıfa alınmıştır. Dolayısıyla mantık eğitimi 1956 yılında tekrar lise üçüncü sınıfın fen kolunda 1 saat, edebiyat kolunda 2 saat olarak verilmeye başlanmıştır. 1992 yılına değin eğitim saatinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ancak 1992 yılına gelindiğinde bu zamana kadar Felsefe Grubu olarak adlandırılan bir grup dersi içerisinde okutulan mantık dersi, bu yıldan sonra artık ayrı ayrı dersler olarak okutulmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda mantık dersi lise üçüncü sınıfın fen kolunda bir saat artırılarak 2 saat, edebiyat kolunda ise 2 saat okutulmuştur.

1992-1998 yılları arasında mantık dersi hem fen hem de edebiyat kollarında ikişer saat okutulmaya devam etmiştir. Ancak Şekil 1’de görüldüğü üzere 1998 yılından 2014 yılına dek mantık ders saati her iki kolda da ikişer saat olarak devam ettiği halde lise üçüncü sınıfta değil lise dördüncü sınıfta verilmektedir. Bu durum ise liselerin 3 yıldan tekrar 4 yıla çıkarılması kararıyla açıklanabilir. Liselerin 4 yıla çıkarılmasıyla mantık eğitiminin verileceği sınıflar da değişiklik göstermiştir. 2014-2021 yıllarında ise mantık dersi her iki kolda da hem lise üçüncü sınıfta hem de lise dördüncü sınıfta seçmeli ders kapsamında 2 saat okutulmaktadır. 2014 yılına dek özellikle fen kolunda yalnızca lise dördüncü sınıfta seçmeli olarak okutulan mantık dersi, 2014’ten günümüze değin hem lise üçüncü hem de lise dördüncü sınıfta seçmeli ders olarak okutulmaktadır.

Böylece bulgular mantık ders saatlerinde yıllara ve alanlara göre dalgalanmaların olduğunu göstermektedir. Söz konusu dalgalanmaların nedenlerinden ilki ders içeriğinin ve adlarının değişmesidir. Dersin içeriği ve adının değişmesiyle mantık dersine ayrılan süre artmıştır. Örneğin “felsefe ve içtimaiyat”, “filozofi ve sosyoloji” veya “felsefe, sosyoloji, mantık” dersi kapsamında fen koluna yalnızca 1 ders saati ayrılırken dersler ayrı olarak “mantık” dersi olarak okutulmaya başlandığında fen koluna da 2 ders saati ayrılmıştır. Bunun yanı sıra mantık dersinin kaçınıcı sınıfta hangi alanda seçmeli, hangi alanında zorunlu olduğu meselesinin de yıllara göre değişken gösterdiği saptanmıştır. Örneğin 1987-1992 yılları arasında lise üçüncü sınıfın fen kolunda öğrenciler 2 saat olan felsefe, sosyoloji veya mantık derslerinden birini zorunlu olarak seçerken 1992-1998 yılları arasında lise

üçüncü sınıfın fen kolunda 2 saat olan mantık dersini öğrenciler seçmeli, edebiyat kolundaki öğrenciler zorunlu olarak almaktadır.

Mantık ders saatlerinin yıllara göre dalgalanmalarının bir diğer nedeni uygulanan eğitim politikalarıdır. Ortaöğretim yeniden yapılandırılmasıyla Cumhuriyet döneminden günümüze değin üç kez politika değiştirilmiştir. 1952 yılına kadar ortaöğretimde eğitim yılı 3 yıl iken 1952 yılında 4 yıla çıkarılmıştır. 1956 yılında tekrardan 3 yıla düşürülmüş ve 2005 yılından günümüze dek de ortaöğretimin eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Bu durum da mantık dersi eğitiminin son sınıflarda verilmesi istendiğinden söz konusu ders kimi yıllarda lise üçüncü sınıfta kimi yıllarda da lise dördüncü sınıfta okutulmuştur. Bunların yanı sıra Cumhuriyet'ten günümüze değin mantık ders saatlerinin hem fen kolu hem de edebiyat kolu için 2 saati aşmadığı anlaşılmış olup mantık dersine yer verilmeyen hiçbir döneme de rastlanmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında, Cumhuriyet döneminden mevcut yıla kadar (2021) geçen sürede uygulanan mantık ders saatlerindeki değişiklikler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları kendi içinde değerlendirildiğinde Cumhuriyet'ten günümüze haftalık ders saati çizelgelerinde mantığa ayrılan sürenin en az 1 saat, en fazla ise 2 saat olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra söz konusu dönem aralığında mantık dersinin seçmeli dersler içerisinde yer almadığı herhangi bir döneme rastlanmamıştır.

Mantık ders saati çizelgelerinin analiz sonuçlarından elde edilen veriler incelendiğinde, 1924 yılından 2014 yılına dek geçen sürede mantık dersinin fen alanları için seçmeli, edebiyat alanları için zorunlu ders kategorisinde olduğu saptanmıştır. Buna göre fen alanında öğrenim gören öğrenciler felsefe, sosyoloji ve mantık ders grubu içerisinde birini seçerken edebiyat alanındaki öğrenciler mantık dersi alan dersleri olması sebebiyle zorunlu olarak seçmektedir. Bu durum 2014 yılında ise değişiklik göstermiştir. 2014-2021 yılları arasında fen alanında olduğu gibi edebiyat alanında da mantık dersi seçmeli ders kategorisinde yerini almıştır. Bunun yanı sıra mantık ders saatleri alanlara göre analiz edildiğinde fen ve edebiyat kollarında dalgalanmalar olduğu tespit edilmiştir. Bu dalgalanmalara bakıldığında 1924-1952 yılları arasında mantık ders saati fen kolunda 1, edebiyat kolunda 2; 1952-1956 yılları arasında fen kolunda 1, edebiyat kolunda 1, 1956-1992 yılları arasında fen kolunda 1, edebiyat kolunda 2 ve 1992 yılından 2021 yılına kadar fen kolunda 2, edebiyat kolunda 2 saat olarak okutulmuştur. İlk dalgalanmada (1952-1956) 1952 yılında lise eğitimi üç yıldan dört yıla çıkarılmış, bu da mantık ders

saatine yansiyarak edebiyat kolunda 2 saat yerine 1 saat mantık eğitimi yapılmıştır. İkinci dalgalanmada (1956-1992) 1956 yılında lise eğitimi dört yıldan üç yıla düşürülmüş ve mantık eğitimi edebiyat kolunda 1 saat yerine tekrar 2 saat olarak yapılmıştır. Üçüncü ve son dalgalanmada (1992-2021) 1992 yılında felsefe grubu dersleri içerisinde yer alan dersler ayrı olarak okutulmaya başlanmış ve böylece fen kolunda 1 saat yerine 2 saat eğitim yapılmıştır. Bu durumun nedeni olarak ise ortaöğretimde öğrenim sürelerinde yapılan değişiklikler gösterilebilir. Söz konusu nedenin bir başka sonucu da mantık dersi eğitiminin sınıflardaki dalgalanmasıdır. Mantık eğitiminin kaçınıcı sınıfta verileceği meselesi ortaöğretimde yapılan öğrenim süresindeki değişikliklerle karmaşık bir hale gelmiştir. Mantık eğitimi 1924-1952 yıllarında lise üçüncü sınıfta, 1952-1956 yılları arasında (liselerin dört yıla çıkarılmasıyla) lise dördüncü sınıfta, 1956-1998 yılları arasında (liselerin üç yıla düşürülmesiyle) lise üçüncü sınıfta, 1998-2014 yılları arasında (liselerin dört yıla çıkarılmasıyla) lise dördüncü sınıfta ve 2014-2021 yılları arasında ise hem lise üçüncü hem de lise dördüncü sınıfta seçmeli ders olarak verilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise Cumhuriyet'ten günümüze değişen mantık dersi öğretim programlarının mantık ders saatleriyle olan ilişkisidir. Cumhuriyet döneminin ilk programı olan ve üç yıl süreyle uygulanan 1924 programında Duman (2018), mantık dersinin genel amaçları üzerine fikir edinilmesini sağlayan bir içeriğin bulunduğunu ancak kapsamlı bir program olmadığını belirtmiştir. Bir sonraki programa kadar geçen sürede öğretim kılavuzlarıyla devam edilen 1924 programından 1935 programına kadarki süreç incelendiğinde mantığa ayrılan sürenin fen alanında 1, edebiyat alanında ise 2 saat olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1935 programına bakıldığında ise felsefe grubu derslerinin her birinde dikkate alınacak noktalar ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Mantık ders saatlerinde herhangi bir değişiklik görülmezken; Cicioğlu'na (1983) göre mantık dersi konuları bakımından edebiyat ve fen alanlarında farklılık görülmektedir. 1957, 1976 ve 1986 programları incelendiğinde mantık ders saatleriyle ilişkili olabilecek herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Ancak 1993 programına gelindiğinde önceki programlardan farklı olarak özel amaçlar ayrıntılı olarak belirlenmiş ve alt davranış ifadeleri oluşturulmuş ve program geliştirme tekniklerine uygun olarak düzenlenmiş ve geliştirilmiştir. Bu doğrultuda ders saat çizelgeleri incelendiğinde mantığa ayrılan sürenin fen alanında seçmeli ders olarak 2, edebiyat alanında ise alan dersi olarak 2 saat olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En son uygulanan ve en güncel öğretim programı olan 2009 programı incelendiğinde MEB'in belirttiği üzere, önceki programlardan farklı olarak bu programda yapılandırmacı yaklaşımın esas olarak oluşturulması ile bilginin ezberlenmesinden ziyade bilgilerin temelden kurularak bir sonraki öğrenmelerle bütünleştirilip bireyin öğrenmede merkez olarak görülmesi

amaç edinmiştir. Bu amaç doğrultusunda 2009- 2014 yıllarında mantık ders saati fen alanında seçmeli edebiyat alanında zorunlu olarak ikiye saat aynı kalırken 2014 yılından 2021 yılına kadar ikiye saat olan ders saati değişmemiş ancak edebiyat alanında seçmeli ders olarak farklılaşmıştır. 2014-2021 yılları arasında farklılaşan bir diğer nokta ise mantık dersinin aynı zamanda üçüncü sınıfta da her iki alanı seçen öğrenciler tarafından seçmeli ders olarak alınabilmesidir.

Böylece Cumhuriyet döneminden günümüze kadar geçen süre boyunca mantık ders saatinin dağılımı incelendiğinde bazı dalgalanmaların olduğu tespit edilmiştir. Bu dalgalanmalar hem sınıflara (lise üçüncü/lise dördüncü) hem alanlara (fen/edebiyat) hem de yıllara (1924-2021) göre gerçekleşmiştir. Öğretim programlarındaki değişikliklerin söz konusu dalgalanmadaki etkisi hiç kuşkusuz yadsınmaz. Ancak mantık ders saatlerindeki dalgalanmaların belki de en büyük nedeni ortaöğretimde öğretim süresi bakımından yapılan değişikliklerdir. Bulgular analiz edildiğinde açıkça görülmektedir ki öğretim süresinde yapılan bir değişiklik dersin hem hangi yılda verileceği noktasını hem dersin seçmeli mi zorunlu mu olduğu noktasını hem de seçilen alanlardaki ders saatlerini etkilemektedir. Bu nedenle gerek öğretim programlarıyla gerekse ortaöğretimde yapılacak olan öğretim süresi ile ilgili gerekli düzenlemelerin üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akran, S. K. (2019). 1924-2009 Tarihleri Arasında Atatürkçülük Ve Türk Kültürü Konularının Sosyoloji Dersindeki Yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 223-243.
- Balcı, A., Coşkun, E., & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Başerer, D. (2020). Mantık Öğretiminin Tarihçesi Ve Uygulanan Mantık Dersi Öğretim Programlarının Yapısı. Faruk Manav (Ed.), *Anahatlarıyla Ortaöğretimde Felsefe Grubu Öğretimi* içinde (s. 125-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Cicioğlu, H. (1983). Türkiye Cumhuriyetinde İlk Ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, No:140.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dombaycı, M. A. (2002). *Ortaöğretimde İlke, Yöntem Ve Teknikler Açısından Felsefe Öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, E. Z. (2008). *Ortaöğretimde Öğretim İlke, Yöntem Ve Teknikler Açısından Mantık Öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, E. Z. (2014, Şubat). *Ortaöğretimde Cumhuriyet Dönemi Mantık Ders Kitaplarının İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Duman, E. Z. (2018). Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Mantık Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Ve İçerik Önerisi. *Turkish Studies*, 13(27), 601-622.
- Duman, E. Z., & Başerer, D. (2017). Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Mantık Ders Kitaplarında Biyoloji Teorileri Ve Pozitivizm Etkileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 267-286.
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıltan, Ö. (2014). *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim felsefe dersi programlarının amaçları çerçevesinde felsefe anlayışlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kutlusoy, Z. (1997). Türkiye'deki Mantık Eğitimi, Sorunlar Ve Öneriler. *Kaygı Dergisi*(3), 90-96.
- MEB. (2019). *Ortaöğretim Mantık Ders Kitabı*. (A. Topakkaya, Ed.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). *Mantık I Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Mantık Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tebliğler Dergisi. (1976). 1900.
- Tebliğler Dergisi. (1986). 2206.
- Tebliğler Dergisi. (1987). 2240.
- Tebliğler Dergisi. (1991). 2343.
- Tebliğler Dergisi. (1998). 2488.
- Tebliğler Dergisi. (1998). 2492.
- Tebliğler Dergisi. (2005). 2573.
- Tebliğler Dergisi. (2005). 2575.
- Tebliğler Dergisi. (2009). 2575.
- Tebliğler Dergisi. (2013). 2667.
- Tebliğler Dergisi. (2017). 2717.
- Yalçın, M. (2004). *Ortaöğretim Kurumlarında Felsefe Grubu Derslerinin Öğretimi Ve Sorunları (Kayseri İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- 1935 Lise Programı. (1934). İstanbul: Devlet Matbaası.

7. BÖLÜM

HÜSEYİN BATUHAN VE TEO GRÜNBERG'İN LİSE MODERN MANTIK DENEME DERS KİTABI İLE ORTAÖĞRETİM MANTIK (KOMİSYON) DERS KİTABININ İÇERİKLERİ VE KULLANDIKLARI KAVRAMLAR BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Doç. Dr. Dilek BAŞERER, Atatürk Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-7098-3645

Giriş

Eğitim öğretim sürecini daha rahat gerçekleştirmek adına oluşturulan ders kitapları öğrencilerin bilgi edinimini sağlayan materyallerin başında gelmektedir. Çünkü ders kitapları, eğitim açısından kullanma kolaylığı olan, her öğrencinin ulaşabildiği, bilgilerin dolaysız olarak verildiği, sürekli kullanılabilen bir araçtır. Bu kitaplar ise öğretim programına göre hazırlanır ve programda yer alan kazanımlar dahilinde ele alınır. Yapılan bu çalışma ile de mantık dersi öğretim programı kapsamında yazılan ders kitapları ele alınmış ve bu kitaplar içinde yer alan konular değerlendirilmiştir. Bu kitaplardan en son programa (2009) tabi olan komisyon kitaplarından Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgül ve Taner Karahan'ın Ortaöğretim mantık ders kitabı ile 1970 yılında yazılan Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg'in lise modern mantık deneme ders kitabı seçilmiştir. Özellikle 1970 yılında yazılan sembolik mantık ders kitabı günümüz mantık ders kitabı ile benzerlik göstermesi ve bu dönemde sembolik mantığın öneminin artması nedenleri ile çalışma için seçilmiştir. Ayrıca çalışmada bu ders kitabının güncel programla yazılan ve okutulan ders kitabı ile konular temelli karşılaştırılması ve sembolik mantığa ayrılan bölüm ve verilen önemin devam edip etmediğini görmek istenmiştir. Bunun için de sembolik mantık çalışmalarının nasıl başladığı ve kimlerle önem kazandığını görmek gerekir.

Sembolik mantık çalışmaları De Morgan, özellikle Boole (1815-1864) ve Stanley Jevons (1835-1829) la başlamıştır. Bu İngiliz mantıkçıları matematiği örnek olarak mantığı yeniden kurmaya çalıştılar. Leibniz'den yaklaşık yüz elli yıl sonra (1847 yılında) De Morgan (1806-1871), mantığı matematiksel yoldan sembollerle ifade edilen bir yapıya kavuşturmanın ilk örneğini vermiştir. Bununla birlikte, De Morgan, Aristoteles mantığının özne yüklem ilişkisine dayalı önerme formu yanında başka önerme formlarının ve dolayısıyla başka mantıksal ilişkilerin de varlığına dikkat çekmek istemiştir (Özlem,2004). Bu dönemde modern mantığın öneminin artmaya başlamış ve bunun sonucu olarak ders kitaplarında da kendisine yer bulmuştur. Türkiye'de bu alana bakış da Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg ile gelişmiştir. Özellikle 1970 yılında beraber yazdıkları liseler için modern mantık deneme ders kitabı sembolik mantık alanında ilgi uyandırdığı için 6 yıl sonra 1976 mantık öğretim programı bu kitabı temel alarak hazırlanmıştır. Bu nedenle de Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg alanda önemli isimler olmuşlardır. Böyle bir alanda onları önemli isim haline getiren yapı ise yaşadıkları dönemde yaptıkları çalışmalardır.

Çalışma için seçilen Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg'in lise modern mantık deneme ders kitabının asıl olarak 1957 yılı mantık dersi öğretim programına tabi olması gerekmektedir. Bu programdaki konular; Mantık nedir? Mantığın süjesi, psikoloji ile ilgisi, düşünmenin prensipleri ve bölümleri, terimler, çeşitleri, işlem, kaplam, tanımlama, sınıflama, önermeler, çeşitleri, önermeler aralarındaki ilişkiler, istidlal (akıl yürütme) ve çeşitleri, kıyas, kıyasın şekilleri, kıyasın değeri, matematikte ispat, endüksiyon, olaylardan kanunlara geçiş safhaları: gözlem, varsayım, deneyim ve varsayımın gerçekleşme yolları (gözlem ve deneyimin muhtelif bilimlerde kullanılış özellikleri ve şekilleri öğretmen tarafından örneklerle müspet bilimlerde uygulanacaktır), prensip ve teori, analogi yoluyla akıl yürütme (kanun, muhtelif bilimlerde kullanılışı örneklerle anlatılacaktır), belge ve şahitliklerden hareket ederek tek olayın tespitine giden akıl yürütme (MEB, 1950) gibi konulardır. Fakat bu ders kitabı 1976 mantık öğretim programına tabidir. Genelde ilk olarak öğretim programı hazırlanır ardından o programa göre kitap oluşturulur. Fakat bu deneme ders kitabı yayımlandıktan sonra 6 yıl yürürlükte kalmış ve kitabın içeriği ile ilgili mantık dersi öğretim programı 1976 yılında kabul edilmiştir.

Bu programın içeriğinde ise sembolik mantık konuları ağırlıklı olarak yer almaya başlamıştır. Programa ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir (Tebliğler Dergisi, sayı: 1900, s. 334, 335): Mantık dersinden beklenen amaçların gerçekleştirilmesi için, program içeriğinde ele alınan mantık konularına, fen kolunda (edebiyat koluna nazaran) bu derse ayrılan haftalık zamanın ancak yarısı yer verildiğinden, bu dersi okutan öğretmenlerin gerektiğinde, iki haftada bir olmak üzere, 2 saat

zaman ayırmaları gerekebilir. Ayrıca fen kolunda, mantık dersinde, gerek görülmedikçe Aristo mantığına ayrıntılı olarak yer verilmemeli, ilgili konuların Sembolik Mantık içinde işlenmesi için imkânlar değerlendirilmelidir. Şimdiye kadar mantık programlarının içeriğinde büyük ağırlığı metodoloji konuları teşkil ettiği halde, sembolik mantıkla başlatılan deneme uygulamasından edinilen tecrübelerin altında mantığın metodoloji bağlantısının lise seviyesinde kurulmasına gerek duyulmuş ve bu bakımdan program adına uygun bir içerik kazandırılmıştır.

1976 mantık dersi öğretim programı üniteler açısından ele alındığında, ilk ünite Mantığın Tarihçesi ünitesidir. Ünite programın % 5'ini oluşturmaktadır. Ünite içerisinde eski çağda, orta çağda, yeniçağda ve çağdaş dönemde mantık akımları konuları yer almaktadır. İkinci ünite Aristo Mantığı ünitesidir. Bu ünite programın % 25'lik kısmını oluşturmaktadır. Ünite içerisinde kavram ve terim, tanım ve türleri, beş tümel, tanım ve sınıflama, önerme, türleri, yapısı, önermeler arası ilişkiler, kıyas, tanımı ve çeşitleri, tümevarım ve analogi konuları yer almaktadır. Üçüncü ünite Sembolik Mantık ünitesidir. Bu üniteye programda % 65'lik bir dilim ayrılmıştır. Üniteye alt başlıklar sembolik mantığın dili, çıkarımların geçerliliği, önermelerin tutarlılığı ve geçerliliği, önerme eklemleri mantığında tutarlılık ve geçerlilik denetlemesi, yüklemeler mantığında tutarlılık ve geçerlilik denetlemesi, uygulama örnekleri (kümeler, devreler vb.) şeklindedir. Dördüncü ünite ise Tarihi Seyri İçinde Türkiye'de Mantık Çalışmalarıdır. Bu ünite programın % 5'ine karşılık gelmektedir (Duman, 2018, s. 610-611). Burada sembolik mantığa geçiş sürecinin ağırlık kazandığı ve dolayısıyla % 65'lik bir dilimin bu üniteye ayrılması dikkati çekmektedir.

Duman (2018) yılında yaptığı çalışmada 1976 mantık dersi öğretim programının yapısından bahsederken özellikle sembolik mantık alanındaki gelişime dikkat çekmiştir. 1976 programı ile birlikte sembolik mantık yoğunluklu bir programa geçildiği özellikle 1976 mantık dersi öğretim programında kümeler ve devreler konusuna yer verildiğini belirtmektedir. Bunun nedeni olarak De Morgan, 1847'de, mantığı matematiksel yoldan sembollerle ifade edilen bir yapıya kavuşturmanın ilk örneğini vermeye başlaması ile sembolik alanda yenilik hareketlerinin gelmesi hızlanmış ve öğretim programlarında sembolik mantık konularına ağırlık verildiği görülmüştür. B. Russell ve N. Whitehead'ın üç ciltlik "Principia Mathematica" (Matematığın İlkeleri) adlı kitapları, bugün öğretim programlarına girmiş şekliyle lojistiğin klasiği olmuştur (1911)(Özlem, 2004). Bu nedenle de artık ders kitaplarında sembolik mantık konusu ele alınmaktadır. Bu yapının ilk öncüleri de Türkiye'de Batuhan ve Grünberg olmuştur. Çalışmada yer alan deneme kitabı da bu duruma örnek teşkil etmektedir. Böylece Batuhan ve Grünberg'in sembolik mantık deneme kitabı 1976 mantık öğretim programının oluşmasına yol

göstermiş bulunmaktadır. Bu nedenle bu kitap, mantık dersi öğretim programı için ilk önce program sonra kitap anlayışını kaldırarak kitaba uygun program hazırlanmasına vesile olduğu için önem taşımaktadır. Bunun nedeni ise program geliştirme, eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir. Buna göre, program geliştirme, yazılı bir doküman hazırlamak değil, fakat mevcut/ uygulanacak programı, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirerek öğrencide, istenen davranış örüntüsünü kazandırmaktır (Varış,1996).

Çalışma için seçilen diğer kitap ise 2009 mantık dersi öğretim programını temel alarak yazılan ve 2019 yılında basılarak güncel olarak okutulan komisyon kitabıdır. Kitabın yazarları Akdoğan, İbrahim Hasgül ve Taner Karahan'dır. Bu kitap 2009 mantık dersi öğretim programına göre hazırlanmıştır.

2009 mantık dersi öğretim programı 4 ünite, 53 kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımların anlatılacağı ders saati ise 72 saattir. Öğretim programında ünitelere ayrılan yüzdelik dilimlerin önceki mantık dersi öğretim programlarından farklı olarak birbirlerine yakın olduğu dikkati çekmektedir. Ünitelere ayrılan kazanımlara ve ders saatlerine bakıldığında Mantiğa Giriş ile Mantık ve Dil ünitelerinde kazanım başına 2 ders saati düşerken Klasik Mantık ile Sembolik Mantık ünitelerinde kazanım başına yaklaşık 1 ders saati düşmektedir. Mantık dersi öğretim programı; ünite adı altında organize edilmiş yapılardan oluşmaktadır. Üniteler; programda öngörülen bilgi, beceri, kavram ve değerlerin sistematik bir şekilde ilişkilendirildiği konu alanlarından oluşmaktadır. Ünitelere ilişkin program tablosu; kazanımları, örnek etkinlikleri ve gerekli açıklamaların yapılacağı sütunları içeren üç ana bölümden oluşturulmuştur. Programda içeriği belirleyen genel çerçeve, mantık dersi eğitiminin içerik ve amaçlarına uygun bir şekilde organize edilmiştir. Ünitelerdeki kazanımlar, ardışık ve bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2009).

2009 mantık öğretim programı üniteler açısından ele alındığında ilk ünite olan Mantiğa Giriş ünitesine %20'lik, II. Ünite Klasik Mantık ünitesine % 30'luk, III. Ünite Mantık ve Dil ünitesine %20'lik ve son ünite olan IV. Ünite Sembolik Mantık ünitesine % 30'luk dilim ayrılmıştır. Böylece Batuhan ve Grünberg'in % 65 olarak ele aldığı sembolik mantık ünitesi burada % 30'luk bir içeriğe sahiptir. Sonuçta ders kitaplarına sembolik mantığa ayrılan içeriğin nasıl ve ne oranda olduğunu göstermek adına çalışma önem taşımaktadır. Dolayısıyla ilgili kitaplarda ve dönemlerde sembolik mantık ünitelerine ayrılan yüzdelik dilimlerdeki değişiklikleri görmek süreci değerlendirmek, anlamak açısından değerlidir.

Yöntem

Çalışma, var olan durumu ortaya koyması, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklaması ve geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemesinden dolayı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimsek, 2014). Çalışmanın veri toplama aracı olarak 1970 yılına ait Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg tarafından yazılan lise modern mantık deneme ders kitabı ile Ebru Akdoğan, İ. Hasgül, Taner Karahan tarafından yazılan Ortaöğretim Mantık Ders Kitabıdır. Doküman incelemesi yapılarak bu ders kitapları hem içerik hem de kavramların kullanımı olarak incelenmiş ve kitapların karşılaştırılması gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

1. Kitapların İçerik Açısından Karşılaştırılması

Tablo 1. Kitaplarda Yer Alan Bölümler

Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg'in Lise Modern Mantık Deneme Ders Kitabı	%	Ortaöğretim Mantık (Komisyon) Ders Kitabı	%
GİRİŞ: MANTIK NEDİR?	%25	I. Ünite-Mantığa Giriş	%50
		A. Doğru Düşünme Nedir?	
		B. Mantığın Uygulama Alanları	
		II. Ünite-Klasik Mantık	
		A. Aristoteles ve Mantık	
		B. Kavram ve Terim	
		C. Tanım	
		Ç. Önerme Nedir?	
		D. Çıkarım Nedir?	
KİTAP I: SEMİOTİK	%10	III. Ünite-Mantık ve Dil	%20
I. Bölüm: Semiotik ve Dil		A. Dilin Farklı Görevleri	
II. Bölüm: Bildirişmeyi Aksatan Etkenler		B. Anlama ve Tanımlama	
III. Bölüm: Anlama ve Tanımlama			

Tablo 1. Kitaplarda Yer Alan Bölümler (Devamı)

Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg'in Lise Modern Mantık Deneme Ders Kitabı	%	Ortaöğretim Mantık (Komisyon) Ders Kitabı	%
KİTAP II: SEMBOLİK MANTIK		IV. Ünite-Sembolik Mantık	
BİRİNCİ KISIM: Önermeler Mantığı		A. Sembolik Mantığa Giriş	
I. Bölüm: Önerme Eklemleri		B. Önermeler Mantığı	
II. Bölüm: Doğruluk Değeri Analizi		C. Niceleme Mantığı (Yüklemler Mantığı)	%30
III. Bölüm: Bir Tam Deyimin Dönüştür- rülmiş Biçimleri	%65	Ç. Çok Değerli Mantık	
IV. Bölüm: Önermeler Mantığının Pratik Alanda Uygulanması			
İKİNCİ KISIM: Niceleme Mantığı ve Kümeler Teorisi			
V. Bölüm: Niceleyiciler			
VI: Bölüm Klasik Aristoteles Mantığı			
VII: Bölüm: Niceleme Mantığının Dö- nüşürme Kanunları			
VIII. Bölüm: Kümeler Teorisi			

Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg tarafından yazılan lise modern mantık deneme ders kitabı; Giriş, Kitap I ve Kitap II (birinci kısım ve ikinci kısım) kısımlarından ve 11 bölümden oluşurken Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgül ve Taner Karahan'ın Ortaöğretim Mantık Ders Kitabı, mantığa giriş, klasik mantık, mantık ve dil ile sembolik mantık ünitelerinden ve toplamda 13 başlıktan oluşmaktadır.

Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg tarafından yazılan lise modern mantık deneme ders kitabının Giriş kısmı Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgül ve Taner Karahan'ın kitabında yer alan 1. ve 2. ünitenin konularını kapsamaktadır. Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg tarafından yazılan lise modern mantık deneme ders kitabının Giriş kısmı toplamda yüzde % 25'lik bir yüzdeliğe sahipken Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgül ve Taner Karahan'ın kitabında yer alan 1. ve 2. ünite ise toplamda % 50'lik bir yüzdeliği oluşturmaktadır.

Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg tarafından yazılan lise modern mantık deneme ders kitabında Kitap I: Semiotikte yer alan konular oluşurken Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgül ve Taner Karahan'ın Ortaöğretim Mantık Ders Kitabında 3. Üniteye, Kitap II: Sembolik Mantık ise 4. Üniteye denk gelmektedir. Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg tarafından yazılan lise modern mantık deneme ders

kitabında Kitap İe denk gelen semiotik bölümü toplamda yüzde % 10'luk dilime karşılık gelirken Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgöl ve Taner Karahan Mantık ve Dil ünitesi % 20'lik bir dilime sahiptir. Bununla birlikte Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgöl ve Taner Karahan'ın kitabında sembolik mantık ünitesine ayrılan dilim % 30 iken Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg tarafından yazılan lise modern mantık deneme ders kitabında bu dilim % 65'tir.

Aralarındaki ilk ayırım kısım ve ünite olarak kitapların bölümlerinin oluşturulmasıdır. Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg'in kitabında yer alan kısımlarda giriş yapıldıktan sonra mantığın dil ile ilgili bölümlerine yer verilip sembolik mantık kısmı detaylı olarak incelenmiştir. Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgöl ve Taner Karahan'ın kitabında ise üniteler bazlı ele alınma konular içerisinde Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg'in kitabında giriş kısmını kapsayan mantığa giriş ve klasik mantık üniteleri ayrıntılı olarak ayrı üniteler şeklinde ele alınmıştır. Ardından mantık ve dil konusu ile sembolik mantık konuları üniteler şeklinde incelenmiştir.

Ebru Akdoğan, İbrahim Hasgöl ve Taner Karahan'ın ortaöğretim lise mantık ders kitabı üniteler şeklinde ele alınmış ve ilk ünite 'mantığa giriş' olarak geçmektedir. Doğru düşünme ve mantığın uygulama alanlarından bahseden kitapta kavramlar, akıl ilkeleri, akıl yürütme yöntemleri ve mantığın uygulama alanları üzerinde durulmuştur. Batuhan ve Grünberg (1970) kitabında ise bu konulara detaylı değinilmemiş ama mantığın uygulama alanları aynı şekilde ele alınmıştır. Girişte mantık nedir? başlığı altında mantık ve düşünme, çıkarımların çeşitleri, mantık ve dil, mantık derslerinin amacı nedir? ile mantığın uygulama alanlarından bahsedilmiştir.

Akdoğan, Hasgöl ve Karahan (2019) kitabında II. Ünite Aristoteles ve mantık şeklinde ele alınmış ve burada kavram, terim, tanım, önerme ve çıkarımdan bahsedilmiştir. Batuhan ve Grünberg (1970) kitabında Klasik Aristoteles Mantığı bölümünde çıkarım ve kıyas konusu ele alınmıştır.

Akdoğan, Hasgöl ve Karahan (2019) kitabında III. ünite olan Mantık ve Dil ayrı bir ünite olarak incelenmiştir. Burada bilgi aktarma ve dil, bilgi aktarmayı aksatan etkenler, anlama ve tanımlama konularına yer verilmiştir. Batuhan ve Grünberg (1970) kitabında Kitap I, semiotik üç bölümden oluşmaktadır. I. bölüm: semiotik ve dil üzerinedir. Bu bölümde dilin çeşitli kullanışları ele alınmıştır. Burada dilin görevleri, çok görevlilik, deyimlerin bilgi anlamı ve duygu yükü ile dilin etkileme amacıyla kullanılmasından bahsedilmiştir. Ayrıca semiotiğin ana kavramları (kullanan, işaret, dil dışı karşılık, sentaks, semantik, pragmatik, deyim – tipi, deyim-örneği, nesne-dili, üst-dil, söz eden-dil, söz edilen-dil, kullanma ve anma) ele alınmıştır. II. Bölüm bildirişmeyi aksatan etkenlerdir. Burada bildi-

rişmenin ön şartları, bildirişmeyi aksatan etkenler (çok anlamlılık, belirsizlik ve bildirişmenin durması, olgular ve sözler üzerine tartışmalar) ele alınmıştır. III. bölüm anlama ve tanımlama üzerinedir. Bu bölümde anlama ve anlamlılık, anlam bağıntıları, tanımlama (neyi tanımlarız? niçin tanımlarız?, nasıl tanımlarız?) konularına yer verilmiştir. Batuhan ve Grünberg (1970) kitabında ise Anlama ve Tanımlama konusu ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır. Aynı şekilde Bildirişmeyi Aksatan Etmenler olarak da ayrı bir bölümde işlenmiştir.

Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında IV. Ünite Sembolik Mantık olarak ele alınmıştır. Burada önermeler mantığı, niceleme mantığı ve çok değerli mantık konularına değinilmiştir. Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında Kitap II, sembolik mantık olarak geçmektedir. İki kısım ve 8 bölümden oluşmaktadır. Birinci kısımda önermeler mantığı ele alınmıştır. Birinci kısmın birinci bölümü önerme eklemleri üzerinedir. Burada önermeler, değilleme, birlikte evetleme, ayrıklık, şart, karşılıklı şarttan bahsedilmiştir. İkinci bölüm doğruluk değeri analizi üzerinedir. Bu bölümde karma doğruluk çizelgeleri, geçerlilik ve tutarlılık, eş-değerlik, sadeleştirme kuralları, Quine yöntemi, dönüştürme kanunları ele alınmıştır. III. bölüm bir tam deyimmin dönüştürülmüş biçimleri üzerinedir. Bu bölümde indirgeme, değilleme kanunları ve tam indirgeme, dağıtıcılık, normal ve tam-normal biçimler anlatılmıştır. Birinci kısmın son bölümü olan IV. bölüm ise önermeler mantığının pratik alanda uygulamaları üzerinedir. İkinci kısımda niceleme mantığı ve kümeler teorisi ele alınmıştır. V. bölüm olarak devam eden bölüm niceleyiciler üzerinedir. Burada niceleyiciler ve önerme eklemleri, açık ve kapalı tam deyimler, n-li yüklemeler ele alınmıştır. VI. bölüm klasik Aristoteles mantığıdır. Burada kategorik önermeler, karşıolulum kanunları, dolaysız çıkarım kanunları ve kıyaslardan bahsedilmektedir. VII. bölüm niceleme mantığının dönüştürme kanunları üzerinedir. Bu bölümde niceleme mantığında geçerlilik, niceleyicilerin değillenmesi ve dağıtıcılığı, niceleme mantığının genel değilleme kanunu ile indirgeme ve tam indirgemenin bahsedilmektedir. Son bölüm ise VIII. bölüm olan kümeler teorisidir. Bu bölümde eleman, boş küme ve evrensel küme, tümleyen, kesişim, birleşim, fark, kümeler arasındaki başlıca bağlantılar, kümeler teorisi ve önermeler mantığı ile kümeler ve bağıntılar yer almaktadır. Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabından farklı olarak önermeler mantığında çözümleyici çizelge ele alınmıştır. Burada aynı zamanda üç değerli ve bulanık mantık konuları da çok değerli mantık konusu içinde bahsedilmiştir. Batuhan ve Grünberg (1970) ise bu konuları ele almamış, fakat ayrı olarak kümeler teorisinden bahsetmiştir.

2. Kitapların Kullandıkları Kavramlar Bakımından Karşılaştırılması

Mantık alanında kavram karşılaştırma konusunda Duman ve Üstündağ'ın (2018) çalışmalarında ortaöğretim düzeyindeki mantık terimlerinin eski ve yeni kullanımlarına ilişkin bir değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu çalışmada 1952'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; Üniversite, Türk Dil Kurumu, yüksek ve orta öğretimde görevli uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından hazırlanan, 'Orta Öğretim Psikoloji, Sosyoloji, Mantık, Felsefe ve Pedagoji Terimleri'nin incelendiği ve bazı terimlerin yenilendiği sözlük ele alınarak terim karşılaştırması yapılmıştır. Çalışmanın sonucu olarak terimlere yeni karşılıklar verilmiştir. Burada bazı terimler daha açık, anlaşılır hale getirilmiş ve Türkçe karşılıkları ele alınmıştır. Fakat bazı terimlere verilen yeni karşılıklar da yeni anlam kargaşalarına neden olmuştur. Bu durum da yapılan bu çalışmada olduğu gibi kitaplarda kavram farklılıklarının olabileceğini göstermektedir.

İki kitapta dilsel temelli farklılıkların olduğu görülmüştür. Batuhan ve Grünberg'in kitabı 1970 yılına ait olması nedeniyle dilsel anlamda bazı farklılıklara rastlanılmıştır. Bu farklılıklar özellikle kavramların birden çok anlama gelen haliyle ele alınmasından kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca bazı kavramlar da uygun olacağı ve anlamayı kolaylaştıracağı düşünülerek değiştirilmiştir. Örneğin; kitabın sözlük kısmında 'bildirişme' kavramı 'communication' olarak ifade edilmiştir. İngilizce olan bu kavramın Türkçe karşılığı 'iletişim' olarak geçmektedir. Fakat güncel kitapta 'bildirişme' kavramı 'bilgi aktarma' olarak ele alınmıştır. Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında bildirişmeyi aksatan etkenler Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında bilgi aktarmayı aksatan etkenler olarak ele alınmıştır.

Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında dilin çeşitli kullanışları konusunda çok görevlilik diye belirtilen yapı Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında çok anlamlılık olarak kullanılmıştır. Fakat Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında çok görevliliğe karşılık sözlükte gelen terim multifunctionality iken çok anlamlılığa karşılık gelen terim ambiguity'dir. Multifunctionality literatürde çok işlevlilik, çok fonksiyonluk anlamında iken ambiguity belirsizlik, muğlaklık olarak geçmektedir (İz, Hony & Alderson 2015). Bu iki kavram birbirini karşılamamaktadır. Fakat Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında çok anlamlılık kavramını bildirişmeyi aksatan etkenler altında ele alırken Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında da çok anlamlılık bilgi aktarmayı aksatan etkenler altında yer almıştır.

Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında karşıolulum kanunları olarak ifade edilen yapı Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında karşı olum çıkarımları olarak geçmektedir. Bununla birlikte Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında

önerme eklemlerinden şart ve karşılıklı şart kavramları Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında koşul ve karşılıklı koşul olarak ele alınmaktadır.

Ayrıca Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında deduktif kavramı ile induktif kavramları yer almaktadır. Bu kavramlar Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında tümdengelim ve tümevarım olarak geçmektedir. Dedüksiyon kavramı hem tümünden tüme gitme hem de tümünden parçaya gitmedir. Bu bağlamda Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında deduktif kavramı Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında tümdengelim kavramına denk gelmektedir. Çünkü kitapta tümdengelim; zihin bir ya da birkaç önermeye dayanarak zorunlu olarak sonuç çıkardığı önerme olarak tanımlanmıştır. Bunun dışında Batuhan ve Grünberg (1970)'in kitabında induktif kavramı olarak geçen kavram Akdoğan, Hasgül ve Karahan (2019) kitabında tümevarım olarak adlandırılmaktadır. Zihnin özelden genele doğru yaptığı akıl yürütme biçimi olarak bu tanım yer almaktadır.

Yukarıda belirtilen kavramlar dışında dilsel anlamda imdi kavramı güncel kitaplarda şimdi kavramına denk geldiği görülmüştür. Böylece kavram geçişlerinin olduğu da görülmektedir.

Sonuç

Milli eğitim sistemimizin ilkelerinden biri; hür olan, zihinsel olarak gelişmiş, bilimsel olarak düşünen, bilgili, yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Mantık da doğru düşünmenin kurallarını inceleyen bir disiplin olduğuna göre mantık dersleri bu ilkeye hizmet etmelidir.

Kitaplar öğretim programına göre incelenir. Her kitap hangi yılın öğretim programını kullanıyorsa o program çerçevesinde ele alınır. Her alanın kendine özgü ders kitapları belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Mantık derslerinde okutulan ders kitapları da yine aynı ölçütler çerçevesinde incelenmesi gerekir. Çalışmada, ortaöğretimde kullanılan 1970 yılına ait lise mantık ders kitabının içeriği hakkında bilgi vermek ve güncel olarak okutulan mantık ders kitabındaki benzerlik ve farklılıklara değinilmiştir. Bu amaç ile ele alınan iki kitapta yer alan bölümler ve konular teker teker incelenmiş ve her ünitenin hangi konular üzerinde durduğuna irdelenmiştir. 1970 kitabı sembolik mantık kitabı olmasına rağmen bu kitapta kavram ve terim konusu dışında birçok konuya değindiği görülmüştür. Kitap, mantığın tanımı ve kullanım alanları, dilin yapısı ve görevleri, bildirişmeyi aksatan nedenler, anlama ve tanımlama, sembolik mantık içinde önermeler ve niceleme mantığı ile kümeler teorisi konuları üzerinde durmuştur. Bu konuların detaylı incelendiği dikkati çekmiştir.

2009 mantık ders kitabında ise doğru düşünme nedir? temel kavramlar, akıl ilkeleri (özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü halin imkansızlığı ve yeter sebep), akıl yürütme yöntemleri, mantığın uygulama alanları, mantık ve pratik yaşam, mantık ve teknik, mantık ve bilim, mantık ve felsefe, Aristoteles ve mantık, kavram ve terim, nelik, gerçeklik, kimlik, işlem ve kaplam, kavram çeşitleri, beş tümel ile kavramlar arası ilişkiler ele alınmıştır. Bunun yanında tanım, önerme, önerme çeşitleri, çıkarım, doğrudan çıkarım (karşı olum çıkarımları ile döndürme) ve dolaylı çıkarım (kıyas nedir?, kıyas kuralları, kıyasta mantıksal zorunluluk ve olasılık, kıyas çeşitleri?) konuları ele alınmıştır. Ayrıca dilin farklı görevleri bilgi aktarma ve dil, bilgi aktarmayı aksatan etkenler (çok anlamlılık, belirsizlik, olgusal ve sözel tartışmalar) ile anlama ve tanımlama konularına yer verilmiştir. Sembolik mantık konusunda ise önermeler mantığı, önerme ve yapısı, basit ve bileşik önermeler, önerme eklemleri, çıkarım, sembolleştirme, yorumlama, doğruluk çizelgesi, çözümleyici çizelge (ağaç yöntemi) ile niceleme mantığı (yüklemler mantığı), sembolleştirme, temel kavramlar ve temel kurallara yer verilmiştir. Bu ünite de ek olarak çok değerli mantık konusunda üç değerli mantık ve bulanık mantık konularına yer verilmiştir.

Bu konulara bakıldığında 1970 yılına ait lise mantık ders kitabı modern mantık kitabına göre günümüzde kullanılan mantık ders kitabına sadece birkaç konunun eklendiği ve hatta sembolik mantık ünitesinde Quine yönteminin yer almadığı görülmektedir. 1970 yılına ait lise mantık ders kitabının kapsamı ve konu anlatım yapısına bakıldığında 2009 mantık ders kitabına göre daha detaylı olduğu söylenebilir.

2009 güncel mantık kitabında konuların yüzdelik dağılımlarında denge sağlanmış her üniteye ve konuya yer vermeye çalışılmıştır. 1970 modern mantık kitabı ile karşılaştırıldığında günümüz mantık ders kitabında sembolik mantık ünitesinde konu kısıtlamasına gidildiği ve kümeler teorisi konusuna değinilmediği görülmüştür. Aynı zamanda devreler konusu da ele alınmamıştır. Bunun nedeni olarak programlardaki farklılıklar gösterilebilir. Çünkü 2009 mantık dersi öğretim programında sembolik mantık için hazırlanan kazanımlar kümeler teorisi ve devreler konusunu dahil etmemesidir. Ayrıca klasik mantık ünitesinde ele alınan konulara 1970 kitabında mantığa giriş bölümünde kısıtlı olarak yer verildiği görülmüştür. Bu durum için de 1970 kitabının modern mantık kitabı olarak yazılmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Kitaplar aynı zamanda kavramların kullanım şekilleri açısından da ele alınmıştır. Özellikle eski dilde kavramların kullanımı güncel kitaplarda rastlanılmadığından anlam kargaşasına neden olduğu görülmüştür. 1970 yılına ait lise mantık ders kitabının çeşitli kavramlarının birbirine denk gelen 2009 mantık ders kiti-

bının kavramları ile yeniden düzenlendiği görülmüştür. Bu durum da dilsel ve anlamsal temelli farklılıkların yıllar içinde değiştiğini göstermektedir.

Ne kadar dilsel ve anlamsal temelli farklılık olsa da konuların işlenişini ve ele alınış biçimi ile bakıldığında Hüseyin Batuhan ve Teo Grünberg'in kitabı, sembolik mantık ile ilgili detaylı yapılar sunmaktadır. Bununla da kalmayıp dilsel ve anlamsal temelli konulara da değindiği için geniş bir kapsamda mantık konusuna yaklaştığı görülmüştür. 1970 yılında yazılmış olmasına rağmen kitap içerik açısından kapsamlı ve detaylı bilgiler sunmaktadır. Bu ders kitabı sembolik mantığa ayrılan bölümün daha ayrıntılı olması güncel ders kitaplarına da sembolik mantığa ayrılan bölüme aynı değeri vermesi açısından yol göstermektedir. Çünkü güncel mantık ders kitaplarında programda yer alan her konuya değinmek esastır. Bunu yaparken de mantık dersinde yer alan her bölüme ayrı yer verilmiştir. Bununla birlikte sembolik mantıkla birlikte yeni konular ve mantığa bakış açısında farklılıklar getirilmiştir. Aslında 1970 kitabı bu bakış açısını yansıtmamasından dolayı güncel ders kitaplarına öncü nitelik taşımaktadır. Bu noktada mantık ders kitaplarının alanında uzman kişiler tarafından yazılmış (1970 ders kitabı gibi) kişilerin bilgilerinden yararlanarak hazırlanması önerilebilir. Böylece daha doğru ve kesin bilgiler sunulmuş olur.

Kaynakça

- Akdoğan, E., Hasgül, İ. ve Karahan, T. (2019). *Ortaöğretim Mantık Ders Kitabı*. (Ed. Arslan Topakkaya). (2. Baskı). Ankara: MEB.
- Batuhan, H. ve Grünberg, T. (1970). *Modern Mantık*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyükalın, F. (2003). *Ders kitabı ve öğretim programı ilişkisi, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Devlet Matbaası. (1953). 3101.
- Duman, E. Z. (2008). *Ortaöğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından mantık öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, E. Z. (2018). Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Mantık Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve İçerik Önerisi. *Turkish Studies*, 13(27), 601-622.
- Duman, E. Z. ve Üstündağ İ. (2018). Ortaöğretim Düzeyindeki Mantık Terimlerinin Eski ve Yeni Kullanımlarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2).531-556.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*, Ankara: Gündüz Eğitim.
- Grünberg, D. (2004). Doğruya, iyiye ve güzele” - Teo Grünberg’le söyleşi. *Cogito*, 40. 38-50.
- Grünberg, T. (2000). *Sembolik mantık el kitabı*. Ankara: Metu.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. (İkinci Baskı) Ankara: Pegem A.

- Küçükahmet, L. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. (İkinci Baskı). Ankara: Nobel.
- İz F. Hony- H.C. & Alderson A.D. (2015). *The Oxford Turkish - English Dictionary*. İstanbul: İnkılap.
- Özlem, D. (2004). *Mantık*. (7. Baskı). İstanbul: İnkılap.
- Tebliğler Dergisi. (1976). 1900.
- Tebliğler Dergisi. (1957). 976.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme. "Teori ve Teknikler"*. 6. Baskı. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yavuz, G. (2007). İlköğretimde kullanılan ders kitaplarının öğretime yardımcı unsurlar açısından değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

8. BÖLÜM

MANTIK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ SOLO TAKSONOMİSİNE GÖRE ANALİZİ

Aylin ARSLAN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3372-2109

Giriş

İnsanın en büyük özelliklerinden birisi düşünebilmesidir. Onun geçmişten bu yana düşünün varlık olarak tarif edilmesi de bu temel özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda mantık da düşünmenin kanunlarını inceleyen bir sahadır. Etimolojik olarak incelendiğinde; Batı dillerinde *logic* sözcüğü, eski Yunancada söz veya akıl anlamına gelen *logostan*, Arapça bir sözcük olan *mantık* da yine demeç veya konuşma karşılığı olan *nutuktan* türetilmiştir (Yıldırım, 2019, s. 17). Ayrıca mantığın terim anlamı da üzerinde durulması gereken bir meseledir. Buna göre lojik “kelime”, aynı zamanda “söz, nutuk, ifade edilen fikir” anlamına gelir. Dahası “logos”, “akıl”, “söz”, “kanun”, “tanrısal akıl”, “varlık nizamı” gibi birçok anlamı da ifade eder. Bu durumda mantık; insan aklının kendisi hakkındaki bilgisi, Logosun ilmi hatta her şeyde mevcut olan aklın bir bilgisi anlamına da gelir (Taylan, 2016, s. 12).

Mantık, doğru düşünmenin kurallarını ve yollarını bilinçli ve etkili bir şekilde kullanarak akıl yürütmeye ve doğru olanı bulmaya olanak sağlayan bir araçtır (Duman, Arslan, & Küçükşabanoğlu, 2018). Mantık aynı zamanda tutarlı düşünmenin, geçerli akıl yürütmenin koşullarının, biçimlerinin, türlerinin ve ilkelerinin dil üzerinden, dil aracılığıyla ilden yola çıkılarak oluşturulduğu bir disiplindir. Bize öğrettiği ilk ders ise düşüncelerimizi nasıl netleştirebileceğimizdir. Ne düşündüğümüzü bilmek, kendi vermek istediğimiz anlamın ustası olmak, önemli ve ağırlıklı düşünce için sağlam bir temel kurmamızı sağlayacaktır. (Kutlusoy, 2019; Peirce, 2004, s. 51). Mantık hem yöntem hem de bilim olarak ele alınır. Yöntem olarak mantık, doğru düşünmenin, geçerli akıl yürütme yapmanın bir yöntemidir. Bilim olarak bakıldığında ise mantık akıl yürütmelerin doğruluğunu sağlayan kuralları ortaya koyan yöntembilim (metodoloji) dalıdır (Grünberg, 2019, s.

367-368). Mantık, bilimdeki betimleme ve açıklama yerine bir tür değerlendirme işlemini kullanır. Dolayısıyla düşünmenin geçerliği ile ilgilenir. Hangi düşünme kalıpları geçerli, hangileri geçersiz, bu ayrımı yapmaya elverişli ölçütleri akıl yürütme denilen düşünme biçimine geçerlik niteliğini veren kuralları saptamaya çalışır. Ancak en geniş anlamıyla mantık; düşüncenin ve düşüncenin varlık biçimlerinin, öğelerinin, biçimlerinin, türlerinin, olanaklarının, yasalarının ve düşünce bağlamlarının bilimidir (Akarsu, 2007, s. 125; Yıldırım C. , 2010, s. 32).

Millî Eğitim Bakanlığı mantık dersi için doğru düşünme yollarını günlük yaşama aktarabilen, tutarlı düşünen, çelişkileri fark eden, bağımsız düşünebilen, karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilen ve düşüncelerini temellendirebilen bireyler yetiştirmeyi vizyon edinmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2009, s. 5). Bu amaçla Cumhuriyet'ten günümüze kadar mantık dersi öğretiminde pek çok program uygulanmıştır. Bunlardan sonuncusu olan ve günümüzde uygulanan program ise 2009 yılında uygulanmaya başlayan mantık dersi öğretim programıdır.

Her devletin eğitim sistemi içerisinde yer alan uzak hedefleri, genel hedefleri, özel hedefleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefleri vardır (Duman, 2014, s. 14). Yapılan çalışmada ise 2009 yılı mantık dersi öğretim programındaki kazanımlar SOLO taksonomisi açısından değerlendirilmiştir. Dolayısıyla çalışma, 2009 yılı mantık dersi öğretim programında yer alan kazanımları, SOLO taksonomisinde yer alan düşünme seviyelerine göre analiz etme amacını taşımaktadır.

Ayrıca çalışmanın mantık dersi öğretim programındaki kazanımların düşünme seviyelerine göre analizinden elde edilen bilgilerin, eğitim programı uzmanlarının yeniden oluşturulacak mantık dersi öğretim programındaki kazanımları gözden geçirmelerine yönelik düzenlemelerinde veri kaynağı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma aynı zamanda kazanımların ve öğrenme düzeylerinin belirlenmesiyle programdaki kazanımların dengeli bir şekilde dağılıp dağılmadığı konusunda da bir bilgi sunacağından önemli görülmektedir. İlgili literatür tarandığında mantık dersinin kazanımlarını SOLO taksonomisine göre analiz eden herhangi bir araştırmaya rastlanmadığından yapılan çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SOLO Taksonomisi

SOLO Taksonomisi J.B. Biggs ve K. Colins tarafından gözlenebilir öğrenme çıktılarının yapısını açıklamak üzere oluşturulmuştur. SOLO "Structure of Observed Learning Outcomes" kelimelerinin ilk harflerinden oluşan; "Gözlemlenebilen Öğrenme Çıktılarının Yapısı" anlamına gelen bir taksonomidir (Biggs & Collis, 1982, s. 23). SOLO taksonomisi Bloom'un bilişsel alan taksonomisine alternatif

olarak kullanılan bir taksonomidir. Taksonomi, öğrenme çıktılarının yazılmasında yardım amaçlı kullanılmasının yanı sıra ortaya çıkan öğrenme çıktılarını da kapsamaktadır (Biber & İncikabı, 2016; Çetin, Boran, & Yazıcı, 2014). Beş düşünce evresinden oluşan SOLO taksonomisi, Piaget'in bilişsel gelişim evrelerine karşılık gelmektedir (Atasoy & Konyalıhatipoğlu, 2019). Söz konusu ilişki aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Bilişsel Gelişimde Piaget ve SOLO Evrelerinin Karşılaştırılması

Piaget'in Evreleri	SOLO Evreleri
Duyusal Motor (Sensori Motor)	Duyusal Motor (Sensori Motor)
İşlem Öncesi (Pre-Operational)	İmgesel (İkonic)
Somut İşlemler (Concrete Operational)	Somut Sembolik (Concrete Symbolic)
Soyut İşlemler (Formal Operational)	Soyut (Formal)
-	Soyut Sonrası (Post Formal)

SOLO taksonomisi, Piaget'in bilişsel gelişim evreleri göz önüne alınarak geliştirilmiş ve her bir evre, kendi özeliğini gösteren mantıksal bir yapıya göre tanımlanmıştır (Bağdat & Saban, 2014). SOLO taksonomisinde herhangi bir konuya dair daha iyi ve kalıcı öğrenmenin 5 seviyesi tanımlanır. Taksonomideki her düşünme evresi kendi içerisinde düşünme seviyeleri olarak adlandırılan beş alt evreden oluşur. Bunlar en düşük seviyeden en yüksek seviyeye doğru sıralanışı şu şekildedir: Pre-structural (Yapı öncesi), Uni-structural (Tek yönlü yapı), Multi-structural (Çok yönlü yapı), Relational (İlişkilendirilmiş yapı) ve Extended abstract (Soyutlanmış yapı) dir (Atasoy & Konyalıhatipoğlu, 2019; Biggs & Collis, 1982, s. 24-25).

SOLO taksonomisinin 5 seviyesi aşağıda sıralanmış ve açıklanmıştır (Arı, 2013; Gezer & İlhan, 2014; Göçer & Kurt, 2016; Musan & Kabaca, 2014; The University of Queensland, 2021).

1. Yapı öncesi (Pre-structural level): SOLO taksonomisinin ilk düzeyinde öğrenciler, gerçekleştirmeleri gereken görevleri uygun bir biçimde yerine getiremeyip sorunlar karşısında çözüm için yeterli açıklamaları yapamazlar. Bu düzeyde öğrenciler konuyu anlamakta zorlanırlar. Yapı öncesi düzeyinde öğrenciler herhangi bir anlayışa sahip olmadıkları gibi alakasız olan bilgiyi kullanır ve meselenin esasını tamamen anlayamazlar. Dağınık bilgi parçacıkları kazanılmış olabileceğinden, bu bilgiler düzensiz, şekillendirilmemiş (yapılandırılmamış) ve meseleyle ilişkili olmaktan yoksundurlar.

2. Tek yönlü yapı (Uni-structural level): Taksonominin ikinci düzeyinde öğrenciler; kendilerine yöneltilen soruyu dar ve yüzeysel bir bakış açısıyla ele alır,

çalıştığı konunun tek bir yönüyle ilgilenir. Bu düzeyde öğrenciler kavramsal yapılara ve adlandırmalara odaklanır, terminolojiyi kullanabilir, bilgiyi hatırlayıp aktarabilir, basit yönergeleri takip eder. Ancak tutarlı cevaplar veremez ve parçayı bütünlüyle ilişkilendiremez.

3. Çok yönlü yapı (Multi-structural level): Taksonominin üçüncü düzeyinde ise öğrenciler; olaya birkaç açıdan bakabilir, fakat bunlar birbirinden bağımsız ve bağlantısız olarak göz önüne alınır. Çözmeye çalıştığı problemle ilgili çeşitli fikirleri listeleyebilir ancak bunlar arasında ilişki kuramaz. Çok yönlü yapı düzeyi, öğrencilerin ağaçları görebildiği ancak ormanı göremediği bir basamak olarak adlandırılır. Öğrenciler problemin çözümüne ilişkin birden fazla yön, durum, kavram veya yapıyı kullanabilir ancak aralarında ilişki kuramaz. Bu düzeyde yapabildikleri şeyler ise sayabilir, açıklayabilir, sınıflandırabilir, yöntemleri uygulayabilir ve prosedürleri yerine getirebilir.

4. İlişkilendirilmiş yapı (Relational level): Taksonominin dördüncü düzeyinde; çok yönlü yapı düzeyindeki açıklayıcı yapının ötesine geçilerek öğrenciler artık parçaları diğer parçalarla birleştirerek tutarlı bir yapı ve anlam ortaya koyarlar. Bu düzeyde öğrenciler, çeşitli görüşler arasındaki ilişkileri ve bunların bir bütün oluşturacak şekilde nasıl bir araya geldiklerini anlayabilir. Böylece karşılaştırma yaparak sebep sonuç ilişkisi kurabilir, analiz edebilir ve kuramı uygulayabilir.

5. Soyutlanmış yapı (Extended abstract level): En üst düzey olan taksonominin bu aşamasında öğrenciler, soyut özellikleri dikkate alarak akıl yürütebilir ve yapıları genelleyebilir. İleri soyut tepkiler yapısal olarak ilişkilendirilmiş tepkilere benzerler. Ancak burada bilgi, işlem ve kavramlar, soruda var olan deneyim ve bilgi alanının dışından elde edilir. En üst düzey olan bu basamakta, öğrenci yapıyı verilenin ötesinde genelleyebilir, yapıyı birçok farklı bakış açısından algılayabilir ve fikirleri yeni alanlara aktarabilir. Aynı zamanda genelleme yapabilir, varsayımda bulunabilecek hipotezler kurabilir, eleştiri yapabilir hatta kuram oluşturma yeterliliğine de sahiptirler. SOLO taksonomisindeki son düzey, öğrencinin konuyla ilgili öğrendiklerini farklı bir alana transfer edebildiği, yeni ve yaratıcı fikirler ileri sürebildiği bir düzeydir.

SOLO taksonomisinin düzeylerine ilişkin yukarıda sıralanan özelliklerden yola çıkarak her bir düzey için çeşitli gösterge fiiller tanımlamıştır. Ancak yapı öncesi düzeyinde, konu ile ilgili herhangi bir öğrenme söz konusu olmadığından, bu düzeye karşılık gelen bir gösterge fiil de bulunmamaktadır. Tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkiyel yapı ve soyutlanmış yapı düzeylerine yönelik olarak tanımlanan gösterge fiiller ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. SOLO Taksonomisinin Düzeyleri için Tanımlanan Gösterge Füller
(Brabrand & Dahl, 2009; Gezer & İlhan, 2014; The University of Queensland, 2021)

Tek yönlü yapı	Çok yönlü yapı	İlişkilendirilmiş yapı	Soyutlanmış yapı
*Söylemek	*Birleştirmek		*Derinlemesine incelemek
*İfade etmek	*Sınıflandırmak	*Sorgulamak	*Tasarımlamak
*Farkına varmak	*Numaralandırmak	*Uygulamak	*Oluşturmak
*Hatırlamak	*Listelemek	*Ayırt etmek	*Yargılamak
*Tekrar etmek	*Tanımlamak	*Analiz etmek	*Hipotez kurmak
*İsimlendirmek	*Planlamak	*Karşılaştırmak	*Değerlendirmek
*Tanımak	*Yöntemleri uygulamak	*Kategorize etmek	*Tartışmak
*Tarif etmek	*Açıklık getirmek	*Özetlemek	*Yansıtmak
*Teşhis etmek	*Netleştirmek	*Tahmin etmek	*Teoriyi yeni bir alana uygulamak
*Okumak	*Anlamını açıklamak	*Bütünleştirmek	*Kuram oluşturmak
*Çizmek	*Sembolleştirmek	*Sebeplerini açıklamak	*Hipotez kurmak
*Basit yönergeleri takip etmek	*Nitlendirmek	*Verilen bir teoriyi ilgili alana uygulamak	
	*Yapılandırmak	*Benzerlik kurmak	
	*Hesaplamak		

Tablo 3'te incelenen programdan SOLO taksonomisinin düzeylerine örnek kazanımlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. SOLO Taksonomiye Göre İncelenen Mantık Dersi Öğretim Programı Kazanım Örnekleri

Örnek Kazanımlar	SOLO Seviyesi
Mantığın pratik yaşam açısından önemini fark eder.	Tek yönlü yapı
Kavram çeşitlerini sınıflandırır.	Çok yönlü yapı
Akıl yürütmede kullanılan temel terimleri analiz eder.	İlişkilendirilmiş yapı
Bilimlere yöntem oluşturması bakımından mantığı değerlendirir.	Soyutlanmış yapı

İlk kazanımda öğrenmeyle ilgili bir bilgi parçası tek bir yönden ele alındığından tekli yapı düzeyinde yer almıştır. İkinci kazanım birden fazla bilgi parçalarının incelenmesini gerektirdiğinden çoklu yapıdadır. Üçüncü kazanım, birden fazla öğrenmeler arasındaki ilişkileri ve bunların birbirlerinden farklarının anlaşılmasını içerdiğinden ilişkilendirme düzeyindedir. Dördüncü kazanım, öğrenilen

alanı farklı bakış açılarını dikkate alarak algılamayı ve yeni yapıya aktarmayı ve ilişkinin değerlendirilmesini kapsadığından düzeyi soyutlamadır. Yapı öncesi düzeyde kazanım olmadığından, programdan buna örnek gösterilememiştir.

Çalışmada, belirli bir nokta üzerinde odaklanmada çok metotlu araştırma problemlerine nazaran yorumlayıcı yaklaşımı benimseyen bir yöntem olan nitel araştırma deseni ve bu desen kapsamında yer alan, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Kıncal, 2017, s. 185; Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189). Araştırmanın veri kaynağını oluşturan kazanımlar ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında yayımlanan Mantık Dersi Öğretim Programı'ndan alınmıştır. 53 kazanımın SOLO taksonomisine göre analiz süreci tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düşünme seviyeleri kriter alınarak gerçekleştirilmiştir. Kazanımların hangi düşünme seviyesine denk geldiğini belirlemek amacıyla programda yer alan kazanım ifade köklerinden ve açıklamalarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak programdaki kazanımların SOLO taksonomisinin düzeyleri ile üniteler açısından nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiştir. Mantık Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ve bu kazanımların karşılık geldiği SOLO düzeyleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. SOLO Taksonomisine Göre İncelenen Kazanımların “Mantığa Giriş” Ünitesine Göre Dağılımı

Üniteler	Kazanımlar	SOLO Düzeyleri			
		TY	ÇY	İY	SY
Mantığa Giriş	1. Mantık ve doğru düşünme arasındaki ilişkiyi değerlendirir.				X
	2. Akıl ilkelerinin önemini değerlendirir.				X
	3. Akıl yürütmeye kullanılan temel terimleri analiz eder.			X	
	4. Akıl yürütme yöntemlerini değerlendirir.				X
	5. Mantığın pratik yaşam açısından önemini fark eder.	X			
	6. Teknoloji- mantık ilişkisini değerlendirir.				X
	7. Bilimlere yöntem oluşturması bakımından mantığı değerlendirir.				X
Toplam		1	-	1	5

Tablo 4'teki mantık dersi öğretim programında yer alan kazanımlar SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından incelendiğinde çok yönlü yapı düzeyinde herhangi bir kazanım tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra mantığa giriş ünitesinde yer alan yedi kazanımın SOLO düzeylerindeki dağılımı; tek yönlü yapı düzeyinde bir, ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde bir ve soyutlanmış yapı düzeyinde beş olarak gerçekleştirilmiştir. Söz konusu kazanımların yöntemi, önemi ve ilişkiyi değerlendirme şeklinde sunulması; SOLO taksonomisinde yer alan düzeylerdeki farkına varma, ayırt etme, karşılaştırma, değerlendirme ifadeleriyle uyumlu bulunması sebebiyle ilişkilendirilmiştir.

Tablo 5. SOLO Taksonomisine Göre İncelenen Kazanımların “Klasik Mantık” Ünitesine Göre Dağılımı

Üniteler	Kazanımlar	SOLO Düzeyleri				
		TY	ÇY	İY	SY	
Klasik Mantık	8. Aristoteles'in mantık bilimi açısından önemini fark eder.	X				
	9. Kavramın ne olduğunu açıklar.		X			
	10. Kavram ve terim arasındaki ilişkiyi analiz eder.			X		
	11. Kavram açısından; nelik, gerçeklik, kimlik ilişkisini analiz eder.			X		
	12. Kavramı, içlem ve kaplama göre değerlendirir.				X	
	13. Kavram çeşitlerini sınıflandırır.		X			
	14. Kavramları beş tümel açısından değerlendirir.				X	
	15. Kavramlar arasındaki ilişkiyi analiz eder.			X		
	16. Tanımı analiz eder.			X		
	17. Önerme olan cümlelerle, önerme olmayan cümleleri birbirinden ayırır.			X		
	18. Önerme çeşitlerini sınıflandırır.		X			
	19. Önermelerden sonuç çıkarır.			X		
	20. Karşıolum çıkarımlarını analiz eder.			X		
	21. Bir önermeden ona eş değer ikinci bir önerme çıkarır.			X		
	22. Kıyasın yapısını değerlendirir.				X	
	23. Kıyas kurallarını uygular.			X		
	24. Kıyası, zorunluluk ve olasılık bakımından değerlendirir.				X	
	25. Basit kıyası analiz eder.			X		
	26. Bileşik kıyası analiz eder.			X		
	Toplam		1	3	11	4

Tablo 5'teki mantık dersi öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde klasik mantık ünitesinde yer alan on dokuz kazanımın SOLO düzeyindeki dağılımı; tek yönlü yapı düzeyinde bir, çok yönlü yapı düzeyinde üç, ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde on bir ve soyutlanmış yapı düzeyinde dört olarak gerçekleştirilmiştir. Klasik mantık ünitesinin yaklaşık %60'ını ilişkilendirilmiş yapı düzeyine ait kazanımların oluşturduğu görülmektedir. Söz konusu durumun nedenleri arasında ise klasik mantık ünitesinde yer alan kavram çeşitleri, önerme çeşitleri ve kıyas kuralları gibi konuların karşılaştırma yapma, ilişkiyi analiz etme, ayırt etme ve uygulama yapmaya imkân tanıyan konular olması söylenebilir.

Tablo 6. SOLO Taksonomisine Göre İncelenen Kazanımların “Mantık ve Dil” Ünitesine Göre Dağılımı

Üniteler	Kazanımlar	SOLO Düzeyleri			
		TY	ÇY	İY	SY
Mantık ve Dil	27. Dilin birden çok işlevi olduğunu fark eder.	X			
	28. Çok anlamlılığın sakıncalarını sorgular.			X	
	29. Dildeki anlam belirsizliğinin nedenlerini sorgular.			X	
	30. Dildeki anlam belirsizliğinin derecelerini sorgular.			X	
	31. Dildeki anlam belirsizliğinin, günlük yaşam ve bilimdeki sakıncalarını görür.			X	
	32. Olgusal ve sözel tartışmaların temelinde yatan nedenleri fark eder.	X			
	33. Anlama ve tanımlama ilişkisini analiz eder.			X	
	Toplam	2	-	5	-

Tablo 6'daki mantık dersi öğretim programında yer alan kazanımlar SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından incelendiğinde çok yönlü yapı düzeyi ile soyutlanmış yapı düzeyinde herhangi bir kazanım tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra mantık ve dil ünitesinde yer alan yedi kazanımın SOLO düzeylerindeki dağılımı; tek yönlü yapı düzeyinde iki, ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde ise beş olarak tespit edilmiştir. Mantık ve dil ünitesindeki kazanımlarda dilin işlevlerinin fark edilmesi, tartışmaların temelinde yatan nedenlerin fark edilmesi, dilin belirsizliğinin nedenlerinin, derecelerinin, sakıncalarının sorgulanması; SOLO düzeylerinde farkına varma, tanıma, ayırt etme, sorgulama ifadeleriyle uyumlu bulunması sebebiyle ilişkilendirilmiştir. Söz konusu kazanımlar birden fazla öğrenme arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin sorgulanmasını içerdiğinden mantık ve dil ünitesindeki çoğu kazanım ilişkilendirme düzeyinde değerlendirilmiştir.

Tablo 7. SOLO Taksonomisine Göre İncelenen Kazanımların “Sembolik Mantık” Ünitesine Göre Dağılımı

Üniteler	Kazanımlar	SOLO Düzeyleri				
		TY	ÇY	İY	SY	
Sembolik Mantık	34. Sembolik mantığın, klasik mantığın sembolleştirilmiş biçimi olduğunu fark eder.		X			
	35. Bilgileri, doğru ve yanlış olarak değerlendirir.	X				
	36. Basit ve bileşik önermeleri birbirinden ayırır.			X		
	37. Önerme eklemelerinin işlevlerini belirtir.	X				
	38. Ana eklem ve ana bileşenleri ayırt eder.			X		
	39. Klasik mantıktaki çıkarımla sembolik mantıktaki çıkarımın farkını ayırt eder.			X		
	40. Mantık değişmezlerini, önermeleri ve çıkarımları sembolleştirir.		X			
	41. Önermelerin doğruluk değerlerini yorumlar.		X			
	42. Temel doğruluk değerlerini, doğruluk çizelgesi üzerinde gösterir.		X			
	43. Doğruluk çizelgesinde önermenin ve önermelerin tutarlılığını denetler.		X			
	44. Önermelerin geçerlilik ve eşdeğerliğini denetler.		X			
	45. Çıkarımların geçerliliğini denetler.		X			
	46. Çözümleyici çizelgenin (ağaç yönteminin) temel kurallarını uygular.		X			
	47. Önermeleri çözümleyici çizelgede denetler.		X			
	48. Çıkarımları çözümleyici çizelgede denetler.		X			
	49. Önermeler mantığı ile niceleme mantığının farkını analiz eder.			X		
	50. Niceleme mantığında, önermeleri ve çıkarımları sembolleştirir.		X			
	51. Niceleme mantığının temel kavramlarını açıklar.		X			
	52. Niceleme mantığında temel kurallarını uygular.		X			
	53. İki değerli mantık dışında çok değerli mantık sistemleri olduğunu fark eder.	X				
	Toplam		4	12	4	-

Tablo 7'deki mantık dersi öğretim programında yer alan kazanımlar SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından incelendiğinde soyutlanmış yapı düzeyinde herhangi bir kazanım tespit edilememiştir. Bunun yanı sıra sembolik mantık

ünitesinde yer alan yirmi kazanımın SOLO düzeylerindeki dağılımı ise tek yönlü yapı düzeyinde dört, çok yönlü yapı düzeyinde 12, ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde ise dört olarak tespit edilmiştir. Sembolik mantık ünitesinde problem çözme, sembolleştirme ve denetleme yapma gibi kazanım kökleri SOLO taksonomisinin düzeylerinde; farkına varma, söyleme, ayırt etme, yöntemleri uygulama, sembolleştirme, ifadelerinde karşılık bulmuştur. Bu nedenle ağaç yöntemine ait kuralların uygulandığı, geçerliliğin denetlendiği sembolik mantık ünitesinin %60'ını çok yönlü yapı düzeyindeki kazanımların oluşturduğu görülmüştür.

Tablo 7'deki "*Bilgileri doğru ve yanlış olarak değerlendirir*" olarak ifade edilen 35. kazanımın, kazanım kökü değerlendirir olsa da kazanımın anlamı, bireyin konuyla ilgili yaptığı bir değerlendirmeyi değil, verilen bilgileri belirtmeye-seçmeye yöneliktir (Duman & Arslan, 2017). Bu nedenle söz konusu kazanımın, SOLO düzeylerinde tanımak, teşhis etmek ifadeleriyle ilişkilendirilerek tek yönlü yapı düzeyinde olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 8. SOLO Taksonomisine Göre İncelenen Kazanımların Ünitelere Göre Dağılımı

SOLO Düzeyleri	Üniteler									
	Mantığa Giriş		Klasik Mantık		Mantık ve Dil		Sembolik Mantık		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tek Yönlü Yapı	1	1,88	1	1,88	2	3,77	4	7,54	8	15,09
Çok Yönlü Yapı	-	-	3	5,66	-	-	12	22,64	15	28,30
İlişkilendirilmiş Yapı	1	1,88	11	20,75	5	9,43	4	7,54	21	39,62
Soyutlanmış Yapı	5	9,43	4	7,54	-	-	-	-	9	16,98
Toplam	7	13,20	19	35,84	7	13,20	20	37,73	53	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi mantık dersi öğretim programında yer alan 53 kazanım ile programda yer alan dört ünitenin SOLO düzeylerine göre frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Buna göre mantık dersi öğretim programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analizi sonucunda kazanımların büyük çoğunluğu (%39,62) ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde yer almıştır. Çok yönlü yapı düzeyi ise kazanımların en fazla yer aldığı ikinci düzey (%28,30) olmuştur. Tek yönlü yapı (%15,09) ile soyutlanmış yapı (%16,98) düzeyinde yer alan kazanım sayısı ise en azdır.

Mantık dersi öğretim programındaki kazanımların ünitelere göre dağılımı incelendiğinde ise mantığa giriş ünitesinde en fazla kazanımın (%9,43) soyutlanmış yapı düzeyinde tespit edilirken çok yönlü yapı düzeyinde ise herhangi bir kazanım tespit edilememiştir. Klasik mantık ünitesinde en fazla kazanım (%20

,75) ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde, en az kazanım (%1,88) ise tek yönlü yapı düzeyinde bulunmuştur. Mantık ve dil ünitesinde en fazla kazanımın (%9,43) ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde tespit edilirken, çok yönlü yapı ile soyutlanmış yapı düzeyinde herhangi bir kazanım tespit edilememiştir. Sembolik mantık ünitesinde ise en fazla kazanım (%39,62) ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde bulunmuş, soyutlanmış yapı düzeyinde ise hiçbir kazanım tespit edilememiştir.

Böylece bulgular mantık dersi öğretim programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisinde yer alan düzeylere göre analiz edildiğinde çok yönlü yapı düzeyi ile ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde yoğunlaştığını göstermektedir. Söz konusu düzeylerde yoğunlaşan kazanımların öğrenmeler arası ilişkilerin kurulduğu, öğrenmenin tek bir yönden ele alınmayıp çoklu bir yapıda değerlendirildiği düzeylerde yoğunlaşması; mantığın temel özellikleriyle (karşılaştırma yapma, ilişkileri analiz etme, ayırt etme, uygulama yapma, sembolleştirme, denetleme vb.) ilişkilendirilmiştir. Böylece hem SOLO taksonomisinin düzeylerinde yer alan hedefler hem de mantık dersi eğitimi alan öğrencilerden beklenen becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğu, her ikisinin de karşılaştırma yaparak sebep-sonuç ilişkisi kurabilen, varsayımda bulunabilen, değerlendirme yapabilen, öğrendiklerini farklı bir alana transfer edebilen kısacası karmaşık akıl yürütme ve analitik düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesini hedefledikleri görülmektedir.

Dolayısıyla araştırmadaki bulgular, SOLO taksonomisinin düzeylerinde yer alan kazanımların mantık dersi eğitimi alan öğrencilerden beklenen kazanımlarla uyumlu olduğunu, ayrıca dersin içeriğiyle de düzeylerin içeriğinin ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak mantığa giriş ile mantık ve dil ünitesinde çok yönlü yapı düzeyinde herhangi bir kazanımın olmadığı ayrıca mantık ve dil ile sembolik mantık ünitesinde ise soyutlanmış yapı düzeyinde herhangi bir kazanımın olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum ise SOLO düzeylerinin içeriğinin mantık dersi ile ilişkili olduğunu ancak mantık dersinde yer alan kazanımların SOLO düzeylerine göre dağılımlarında farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları kendi içinde değerlendirildiğinde toplam 53 kazanımdan 8 (%15) kazanımın tek yönlü yapıda, 15 (%28) kazanımın çok yönlü yapıda, 21 (%39) kazanımın ilişkilendirilmiş yapıda ve 9 (%16) kazanımın da soyutlanmış yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak mantık dersi öğretim programında yer alan kazanımlar SOLO taksonomisine göre analiz edildiğinde en fazla kazanımın çok yönlü yapı ve ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum mantık dersi öğretim programının Webb'in bilgi derinli-

ğine göre analiz edildiği çalışmanın sonucuyla da desteklenmektedir. Çünkü kazanımların dağılımındaki beceri/kavram seviyesinde görülen yığılmaların sebebi; mantık dersi kapsamının bilgi, beceri, kavram ve değerlerin ilişkilendirildiği konu alanlarından oluşması (Arslan, 2019, s. 149) olarak yorumlanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen bulgular da en yüksek sayıda kazanımın mantıkta uygulamaların, sembolleştirmelerin, karşılaştırmaların ve sorgulamaların yapıldığı düzey olan çok yönlü ve ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde tespit edilmiştir. Öğretim programında en az kazanım ise taksonominin alt basamaklarından biri olan tek yönlü yapı düzeyinde tespit edilmiştir. Bu durum da öğretim programının Bloom taksonomisine göre analiz edildiği bir başka çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna göre Bloom taksonomisine göre analiz edildiğinde kazanımların en az olduğu basamak bilgilerin anımsandığı, seçildiği ve belirtildiği en alt basamak olan hatırlama basamağında tespit edilmiştir (Duman & Arslan, 2017). Yapılan çalışmadaki bulgular da SOLO taksonomisinin en alt basamağı olan ve bilgilerin fark edildiği, hatırlandığı ve ifade edildiği düzey olan tek yönlü yapı düzeyinde tespit edilmiştir.

SOLO taksonomisinin alt basamaklarından üst basamaklarına doğru gidildikçe çok yönlü düşünme, ilişkilendirme ve tutarlılık artmaktadır (Gezer & İlhan, 2014). Bu tespit de mantık dersi öğretim programının hedeflerinden olan; bağımsız düşünebilen, karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilen, öğrenilen bilgiler arasında neden sonuç ilişkisi kurabilen ve kurduğu ilişkileri sorgulayan, çelişkileri fark eden, düşüncelerini temellendirebilen bireyler yetiştirme amacıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

SOLO taksonomisinin yapı öncesi düzeyinde konuyu anlamayan veya yanlış anlayan öğrenci, tek yönlü yapı düzeyinde konunun yalnızca bir yönüne odaklanır, çok yönlü yapı düzeyinde ise konu ile ilgili birden fazla özelliği listeleyebilir. Bu nedenle yapı öncesi düzeyden çok yönlü yapı düzeyine doğru ilerlerken, öğrencinin konu ile ilgili öğrenmelerinde niceliksel bir artış söz konusuysen ilişkisel yapı düzeyine gelindiğinde öğrenci çok yönlü yapı düzeyinde listelediği özelliklerden anlamlı bir bütün oluşturabilir ve soyutlanmış yapı düzeyinde ise ulaştığı anlamlı bütünü farklı bir alana transfer edebilir. Bu yönüyle de ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyleri öğrenmenin niteliksel yönünü yansıtmaktadır (Gezer & İlhan, 2014). Buna göre SOLO taksonomisine göre değerlendirildiğinde mantık dersi öğretim programındaki kazanımların %43'ü niceliksel öğrenmeleri, %56'sı niteliksel öğrenmeleri işaret etmektedir. Bu durum ise programın yapısının nicel ve nitel yönden değerlendirilmesinin yapılabilmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla mantık dersi öğretim programının öğrenmenin niteliksel yönünü yansıttığı söylenebilir. Öğrenmenin niteliksel yönünün yansıtılması ise derin öğrenmeye işaretir

(Konyalıhatipoğlu, 2016, s. 53-54). Çünkü SOLO taksonomisinin ilerletilmesiyle öğrenme arttırılır. Daha yüksek seviyelerde öğrenilenler daha kaynaştırılmış ve anlamı hale getirilmiştir. Derinlemesine öğrenenler, öğrenmelerini derin kişisel anlam ve kavrayış elde etmek için biçimlendirirler (Arı, 2013).

Mantık dersi öğretim programındaki kazanımların ünitelere göre dağılımı incelendiğinde ise mantığa giriş ünitesinde en fazla kazanımın (%9) soyutlanmış yapı düzeyinde, klasik mantık ünitesinde en fazla kazanım (%20) ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde, mantık ve dil ünitesinde en fazla kazanımın (%9) ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde, sembolik mantık ünitesinde de en fazla kazanım (%39) ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde bulunmuştur. Klasik mantık ünitesinde en az kazanım (%1) tek yönlü yapı düzeyinde, mantığa giriş ünitesinde çok yönlü yapı düzeyinde herhangi bir kazanım tespit edilemezken mantık ve dil ünitesinde de çok yönlü yapı ve soyutlanmış yapı düzeyinde herhangi bir kazanım tespit edilememiş ve sembolik mantık ünitesinde de soyutlanmış yapı düzeyinde hiçbir kazanım tespit edilememiştir. Akıl yürütme ve muhakeme etme beceriyle ilişkilendirilen mantık dersinde, öğrencilerden üst düzey becerilerini değerlendirmeleri beklenirken SOLO taksonomisinde söz konusu becerileri temsil eden soyutlanmış yapı düzeyinde kazanımlara çok az yer verilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin konuyu yüzeysel bir bakış açısıyla ele alarak meselenin tek bir yönüyle ilgilendiği, tutarsız cevaplar verebildiği ve parça bütün ilişkisi kuramadığı düzey olan tek yönlü yapı düzeyi ile en üst düzey olarak adlandırılan, öğrencilerin varsayımda bulunabildiği, hipotez kurabildiği, öğrendiklerini farklı bir alana transfer edebildiği ve yaratıcı fikirler ileri sürebildiği bir düzey neredeyse aynı sayıda kazanıma sahiptir. Mantık dersi öğretim programında kazanımın en fazla olduğu düzeylerden birinin taksonomide alt düzeyde yer alması ise öğretim programındaki düşünürken tutarlı olma becerisi kazanma, çelişkili düşüncelere karşı farkında olma, kendi düşünme yollarının farkına varma gibi genel amaçlarla uyummadığını göstermektedir. Ancak taksonomideki seviye arttıkça programdaki amaçlar gerçekleşecektir.

Öğretim programında yer alan kazanımlar SOLO taksonomisinde çok yönlü yapı düzeyi ile ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde yüksek (%67), tek yönlü yapı ile soyutlanmış yapı düzeyinde ise düşük (%32) tespit edilmiştir. Böylece bulgular değerlendirildiğinde, SOLO taksonomisinin düzeylerinde kazanımlar dağılımı göstermiştir. Üniteler bazında SOLO taksonomisine yönelik farklı düşünme düzeylerinin dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması, öğrencilerin farklı şekillerde düşünme seviyesinin kazanımına katkı sağlayacağı (Korkmaz & Ünsal, 2017) düşüncesiyle örtüşmektedir.

Araştırmanın sonucunda mantık dersinde yer alan ünitelere ait kazanımların SOLO taksonomisinin bütün düzeylerini kapsamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Açık bir ifadeyle söylemek gerekirse taksonomide çok yönlü yapı düzeyi kapsamında mantığa giriş ünitesi ile mantık ve dil ünitesinde, soyutlanmış yapı düzeyi kapsamında ise mantık ve dil ünitesi ile sembolik mantık ünitesinde herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Araştırmanın sonucu SOLO taksonomisi düzeylerine göre değerlendirildiğinde ise en fazla kazanımın ilişkilendirilmiş yapı düzeyinde, en az kazanımın ise tek yönlü yapı düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ise mantık dersi eğitimi tamamlayan bireylerden geliştirmeleri beklenen çeşitli görüşler arasındaki ilişkileri anlayabilme, sebep sonuç ilişkisi kurabilme, çelişkileri fark etme, karşılaştırma yaparak bilginin doğruluğunu analiz etme gibi becerilerle ilişkilidir. Çünkü söz konusu düzeyde yoğunlaşan kazanımlar; öğrenmeler arası ilişkilerin kurulup bu ilişkilerin değerlendirildiği, karşılaştırma yapma, ilişkileri analiz etme, ayırt etme, uygulama yapma ve denetleme gibi mantığın özellikleriyle ilgili bulunmuştur. Böylece hem SOLO taksonomisinin düzeylerinde yer alan hedefler hem de mantık dersi eğitimi alan öğrencilerden beklenen becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğu, her ikisinin de karşılaştırma yaparak sebep-sonuç ilişkisi kurabilen, değerlendirme yapabilen, öğrendiklerini farklı bir alana transfer edebilen kısacası karmaşık akıl yürütme ve analitik düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesini hedefledikleri görülmektedir.

SOLO taksonomisi başlangıçta öğrenme çıktılarının yapısını açıklamak üzere ileri sürülmüş bir model olmasına karşın, bu alanda yapılan çalışmalar değerlendirme sorularının hazırlanmasında ve öğretim programı kazanımlarının belirlenmesinde de SOLO taksonomisinden yararlanılabileceğini göstermiştir (Gezer & İlhan, 2014). Bu nedenle kazanımların belirlenmesinde SOLO taksonomisinden yararlanılması; kazanımların hatırlama, fark etme, tekrar etme, tanıma gibi yalnızca alt düzey öğretim hedeflerini yansıtacak şekilde düzenlenmesinin önüne geçmektedir. Aynı zamanda derinlemesine inceleme, değerlendirme, tartışma, kuram oluşturma gibi yalnızca üst düzey öğrenme hedeflerinden oluşan bir programın hazırlanmasını da önlemektedir. SOLO taksonomisinde alt düzey kazanımlar üst düzey kazanımlar için gerekli bir önkoşul olduğundan yapılması gereken öğretim programında hem tek ve çok yönlü yapı düzeyinde hem de ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyinde kazanımlara dengeli bir dağılım içerisinde yer vermektir. Böylece öğretim programındaki hedefler ile programın diğer öğeleri paralellik taşıyacak, bireyde istenilen davranış gerçekleşecektir. Sonucunda öğretim programları hangi taksonomiyle değerlendirilirse değerlendirilsin sonuç her zaman tutarlı olacaktır.

Kaynakça

- Akarsu, B. (2007). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp.
- Arı, A. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri Ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Arslan, A. (2019). 2009 Mantık Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri Açısından Değerlendirilmesi. Faruk Manav (Ed.), *Felsefe Grubu Eğitimi Üzerine Yazılar* içinde (s.139-158). Ankara: Pegem Akademi.
- Atasoy, E., & Konyalıhatipoğlu, M. E. (2019). Dinamik Geometri Yazılımı Kullanılan Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Analitik Ve Bütüncül Düşünme Stillerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 49-74.
- Bağdat, O., & Saban, P. A. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerilerinin SOLO Taksonomisi İle İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*(26), 473-496.
- Biber, A. Ç., & İncikabı, L. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Fonksiyonlar Konusu İle İlgili Kurdukları Problemler: SOLO Taksonomiye Göre Analiz. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 796-809.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating The Quality Of Learning The SOLO Taxonomy (Structure Of The Observed Learning Outcome)*. London: Academic Press.
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using The SOLO Taxonomy To Analyze Competence Progression Of University Science Curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549.
- Çetin, B., Boran, A., & Yazıcı, N. (2014). Fizik Eğitiminde Başarının Ölçülmesinde SOLO Taksonomisine Göre Hazırlanan Rubriklerin İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-71.
- Duman, E. Z. (2014). *Ortaöğretimde Cumhuriyet Dönemi Mantık Ders Kitaplarının İncelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, E. Z., & Arslan, A. (2017). 2009 Mantık Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom'un Yenilenen Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 11-18.
- Duman, E. Z., Arslan, A., & Küçükşabanoglu, Ö. (2018). Üniversite Öğrencilerinin "Mantık" Kavramına İlişkin Metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1456-1473.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2014). 8. Sınıf Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Dersi Kazanımları İle Değerlendirme Sorularının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(32), 193-208.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2016). Türkçe Dersi Öğretim Programı 6, 7 Ve 8. Sınıf Sözlü İletişim Kazanımlarının SOLO Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 215-228.
- Grünberg, T. (2019). *Felsefe ve Felsefi Mantık Yazıları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kıncal, R. Y. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Konyalıhatipoğlu, M. E. (2016). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Analitik Ve Bütüncül Düşünme Stillerinin SOLO Taksonomisi İle İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2017). Analysis Of Attainments And Evaluation Questions İn Sociology Curriculum According To The SOLO Taxonomy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 75-92.

- Kutlusoy, Z. (2019). Günümüzün Türkiye'sinde mantıktaki Ana Eğilim Ve Kimi Öneriler. *Felsefe Arkivi*, (51), 355-361.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Mantık Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Musan, M. S., & Kabaca, T. (2014). The Effect Of Dynamic Mathematics Learning Environment On The SOLO Understanding Levels For Equations And İnequalities Of 8th Graders. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 195-207.
- Peirce, C. S. (2004). *Mantık Üzerine Yazılar*. Ankara: Öteki.
- Taylan, N. (2016). *Ana Hatlarıyla Mantık*. İstanbul: Ensar.
- The University of Queensland. (2021, Temmuz 6). *Teaching Methods SOLO Taxonomy*. Institute for Teaching And Learning Innovation. Erişim adresi: <https://itali.uq.edu.au>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2010). *Bilim Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, C. (2019). *Mantık*. Ankara: Fol.

9. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE MANTIĞIN ROLÜ VE ÖNEMİ: 'MANTIK VE KÜMELER KONULARI KAPSAMINDA BİR DEĞERLENDİRME'

Banu KABATAŞ, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4797-4841

Giriş

Eğitim sistemimizde olsun günlük yaşantımızda olsun düşünme kavramı önemli bir yere sahiptir. Mantık ve matematik doğru düşünebilmede, muhakeme edebilmede, mantıklı akıl yürütebilmede, analiz ve sentez yapabilmede yol göstericidir. Matematik ve mantık arasında çok yakın bir ilişki vardır.

Mantığın matematikle olan ilişkisi modern dönemde çarpıcı bir şekilde ortaya konulmuşsa da bu ilişki, ne Leibniz'le ne de Booley'le değil aslında Aristoteles'in Platoncu matematik temeline dek uzanır. Nitekim modern dönemde yaygınlaşan mantığın temelini matematik olduğu inancının tarihsel zemini de burada yatmaktadır (Burt, 1925; akt: Türker, 2011).

Çağdaş mantığın ve çağdaş felsefenin kurucusu Alman mantıkçısı Gottlob Frege, *Matematik mantığın uygulama alanıdır* görüşünden hareketle matematiğin, mantığın aksiyomatik sistemi üzerine kurulabileceğini öne sürmüştür (Türk, 2013).

Mantık ve matematik tümdengelimli düşünmeye dayanan, kullandıkları akıl ilkeleri, içerikleri açısından benzer özellikler gösteren, kavramların karakterlerini önermelerle ortaya koymaya çalışan bilimlerdir. Bu akıl yürütme şekliyle kesin, zorunlu ve doğru çıkarımlara ulaşmayı kendilerine özgü sembolik dille öne sürerler ve bunları kanıtlamak için de çeşitli ispat yöntemleri geliştirirler. (Duman, 2008; Çüçen, 2004, s.144; Topçu, 2001, s.44-46). Mantıkçılara göre, bütün matematiksel doğrular, sadece aksiyom ve mantıksal çıkarım kullanılarak ispatlanabilir (Gür, 2004). Mantığın bir alt dalı olan sembolik mantık, matematiğin temellendi-

rilmesi çalışmalarının sonucunda ortaya çıkmıştır. Matematik ve mantık benzer sembol ve simgeleri kullanan disiplinlerdir (Duman, 2008; Taylan, 1996, s.153; Hızır, 2007, s. 219;).

Ortaöğretimde matematik dersi 9.10.11. ve 12. sınıflar olmak üzere her sınıf seviyesinde yer alırken bazı okul türlerinde 11. ve 12. sınıflarda temel düzey matematik dersi seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Matematik Dersi Öğretim Programı, 9. ve 10. sınıflar için tek bir içeriğe sahipken 11. ve 12. sınıflarda öğrencilerin ihtiyaç, hedef, kariyer planları gibi durumlarını dikkate alarak iki farklı seçenek sunmaktadır. 11. ve 12. sınıflarda yer alan Seçmeli Matematik, öğrencinin ilgi ve istekleri ile hedefledikleri yükseköğretim programları doğrultusunda Anadolu Liselerinde seçilen, Seçmeli Temel Matematik ise Mesleki ve Teknik, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri ile Anadolu Liselerinde matematik ağırlıklı bir programı tercih etmeyen öğrenciler (sözel-dil) tarafından seçilebilmektedir (MEB, 2018). Felsefe Dersi Öğretim Programı 10. ve 11. sınıflar düzeyinde verilecek olan felsefe dersini kapsamaktadır. (MEB, 2018). Mantık Dersi Öğretim Programı 11. sınıf düzeyinde; Mantığa Giriş- Klasik Mantık- Mantık ve Dil- Sembolik Mantık konularını içermektedir (MEB, 2009).

Matematik 9. sınıf öğretim programının ilk ünitesi mantık konusu ile başlamakta ve bu içerik sembolik mantıkta yer alan önermeler, bağlaçlar, niceleyicilerden oluşmaktadır. Matematik öğretim programının ikinci ünitesinde kümeler konusu yer almaktadır (MEB, 2018). Matematik dersi kapsamında kümeler konusu içinde sembolik mantıkla ilgili karşılaştırmalara yer verilmiştir bu da kavramlar arasında ilişki kurarak öğrenmeye destek olmaktadır. Mantık dersi öğretim programında da aynı şekilde matematik mantık ilişkisi kurularak ve bu ilişki açıklanarak daha etkili ve bütünsel öğrenme sağlanabilecektir.

Matematik ve mantık konu ve içerikleriyle oldukça geniştir. Bu nedenle çalışma sınırlandırılarak ortaöğretim matematik derslerinde öğretilen mantık ve kümeler konusunun mantıkla ilişkisi değerlendirilmiş ve matematik-mantık uygulamalarının birbiriyle bağlantısı örneklerle anlatılmıştır. Bu bağlamda mantığın matematik derslerindeki rolü ve önemi vurgulanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Ortaöğretim Matematik ders kitaplarındaki kümeler konusu mantıkla ilişkisi bağlamında karşılaştırılarak nitel bir çalışma yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ortaöğretim Matematik Ders Konuları ve Mantıkla İlişkisi

Kümeler ve Mantık

Küme, iyi tanımlanmış (bir kümedeki nesnelerin herkes tarafından aynı şekilde anlaşıldığı) birbirinden farklı nesnelere topluluğudur. Kümeler elemanların gruplandırılmasını ve sınıflandırılmasını sağlamada yardımcı olarak kolaylaştırıcı işlev görürler.

Sembolik mantıktaki önermeler ile kümeler arasında kavramsal ve işlem özellikleri açısından önemli ilişkiler ve benzerlikler vardır. Örneğin kesişim ile “ve” bağlacı, birleşim ile “veya” bağlacı ilişkilidir. Modern mantık ile küme gösterimleri ve işlemleri arasında benzerlikler ve yakın ilişkiler vardır. Mantıkta işlemler kümeler yerine önermeler ile yapılır.

Gösterimler: Kümeler ile sembolik mantık arasında gösterim, sembol ve bunları ifade eden işlemler arasında ilişki vardır.

Aşağıdaki tabloda mantık ve küme gösterimleri arasındaki benzerlikler gösterilmiştir.

Mantık		Küme	
Denk önerme	\equiv	Eşit küme	$=$
Yanlış	0	Boş küme	\emptyset
Doğru	1	Evrensel küme	E
Ve	\wedge	Kesişim	\cap
Veya	\vee	Birleşim	\cup
Değil	\neg	Tümleyen	\complement

İşlemler:

Gösterimlerdeki benzerlikler, kümeler ve önermeler üzerinde yapılan işlemler ve bu işlemlerin özellikleri incelendiğinde daha net görülmektedir.

Sembolik mantık	Kümeler
$(p')' \equiv p$	$(A')' = A$
$p \wedge p' \equiv 0$	$A \cap A' = \emptyset$
$1 \wedge 0 \equiv 0$	$E \cap \emptyset = \emptyset$
$p \wedge 1 \equiv p$	$A \cap E = A$
$p \wedge p \equiv p$ (Tek kuvvet özelliği)	$A \cap A = A$
$p \vee p' \equiv 1$	$A \cup A' = E$
$1 \vee 0 \equiv 1$	$E \cup \emptyset = E$
$p \vee 1 \equiv 1$	$A \cup E = E$
$p \vee 0 \equiv p$	$A \cup \emptyset = A$
$p \vee p \equiv p$ (Tek kuvvet özelliği)	$A \cup A = A$

Tablolardaki benzerliklere bakılarak mantığın matematik için temel bir disiplin olduğu daha açık şekilde anlaşılmaktadır. Bunun yanında sembolik dilin evrensel olduğu ve dilin sınırlarını kaldırarak evrensel bir dil oluşturduğunu da söylemek olanaklıdır. Kümeler ile modern (sembolik) mantık arasındaki ilişkileri görebilmek adına De Morgan kuralı ve değişme özelliği örnek olarak gösterilebilir.

De Morgan Kuralı: Matematikçi ve mantıkçı olan Augustus De Morgan, mantık üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda kendi adı ile anılan kuralları (De Morgan Kuralları) bulmuştur.

Augustus De Morgan'ın mantık ile ilgili olarak 1847 yılında yayımlanan "Formal Logic or the Calculus of Inference" eseri mantığın, cebir ve kümelerin kurallarına uygun biçimde kurulacağını göstermektedir (De Morgan, 1914).

Kümelerde De Morgan kuralı ile mantıkta De Morgan kuralı arasındaki benzerlik aşağıda verilen bağıntılarda gösterilmiştir.

Mantıkta önermelerle ifadesi



$$(p \vee q)' \equiv p' \wedge q'$$

$$(p \wedge q)' \equiv p' \vee q'$$

Matematikte kümelerle ifadesi



$$(A \cup B)' = A' \cap B'$$

$$(A \cap B)' = A' \cup B'$$

Dağılma Özelliği: Mantıkta dağılma özelliği ile kümelerdeki dağılma özelliği arasındaki benzerlik aşağıda verilen bağıntılarda gösterilmiştir.

Mantıkta önermelerle ifadesi

Matematikte kümelerle ifadesi



$$p \wedge (q \vee r) \equiv (p \wedge q) \vee (p \wedge r)$$

$$A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$$

$$(p \vee q) \wedge r \equiv (p \wedge r) \vee (q \wedge r)$$

$$(A \cup B) \cap C = (A \cap C) \cup (B \cap C)$$

“ve” bağlacının “veya” bağlacı üzerine dağılma özelliği ile kesişim işleminin, birleşim işlemi üzerine dağılımı arasında ilişki vardır. Benzer durum “veya” bağlacının “ve” bağlacı üzerine dağılımı ile birleşim işleminin, kesişim işlemi üzerine dağılımı arasında da vardır. Bu konu kümeler ve önermeler arasındaki ilişkiler bağlamında daha detaylı ele alınmıştır.

Kümelerin gösterim şekilleri liste, ortak özellik ve Venn şeması yöntemleridir. Bu gösterimlerden özellikle Venn Şeması gösterim yönteminin (kümenin elemanlarının kapalı bir eğri içerisinde yanlarına birer nokta koyarak gösterimi) matematikte olduğu gibi sembolik mantıkta da önemli bir yeri vardır. Matematikteki işlev ile mantıktaki işlev ortaktır.

Mantıktaki kıyas kalıpları ile matematikteki küme ilişkilerinin Venn şeması yöntemi ile gösterilmesi aralarındaki ilişkiyi çok daha net ortaya koymaktadır. Mantıkta kategorik önermeler arasındaki dört türlü ilişki; eşitlik, ayrıklık, tam girişimlilik ve eksik girişimlilik kavramları Venn diyagramları ile gösterilir (Kömürçü ve Kiras 2016).

Mantıkta işlem ve kaplam-beş tümel konuları ile varlıkları sınıflandırır, ortak özelliklerini belirler, farklı özellikleri ayırt edebiliriz. Böylece kıyas imkânı bulur, onları daha kolay tanımlar, adlandırır ve kavrayabiliriz yani ilişki kurarız. Hatta analogik karşılaştırmalar yaparak benzer olanlarla bir araya getirir farklı olanlardan ayırt ederiz. Matematik de böyledir. Bir tanım verildiğinde bunun üzerine bir sınıflama yaparız. Örneğin çift sayılar denildiğinde veya 2 ile bölünebilen sayılar denildiğinde aslında aynı küme karşımıza çıkar. Ya da rakamlar yerine 10'dan küçük doğal sayılar da diyebiliriz. İşte bu durum bize düşünmeyi zenginleştirme, ilişki ve benzerlik kurma gibi farklı düşünme, çok yönlü düşünme, bir şeyi aynı anlama gelecek şekillerde ifade edebilmeyi öğretir. Bu noktada mantık ve matematik kardeşliği vardır.

Tüm bunların yanında rakamlar kümesi ile 1 basamaklı sayılar kümesi dediğimizde bu ikisini ilişkilendirerek şema ile göstermek, ortak olanı belirledikten sonra farklı olanları yazmak anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmakta, belirgin hale getirmektedir. Buna benzer işlemleri işlem ve kaplam konusunda; beş tümel konusunda cins-tür-ayırım-özgünlük-ilinti başlıkları içerisinde doğrudan kullanıyoruz. Varlıkları tanımlıyor, ortak ve farklı noktaları belirliyor ve sınıflandırıyoruz. Bu mantığın temel konusudur ve biyoloji biliminde çok sık kullanılmaktadır. Yeni bir canlı türünü özelliklerine göre ilişki kurarak tanımlarız. Bu ilişki coğrafya biliminde de kullanılmaktadır. Yeni bir gezegen örneğini de aynı şekilde tanımlarız, anlarız. Genel olarak bakıldığında tanımlama, sınıflandırma, ayırma, kategorize etme işlemlerinin varlıkları nesnelere ya da durumları daha belirgin ve anlaşılabilir hale getirmek için yapıldığı sosyal ya da fen bilimleri alanlarında yer alan tüm disiplinlerde kullanıldığı söylenebilir. Mantık ve matematik bu sistematığı sağlama noktasında yardımcı rol oynar. Bu açılardan bakıldığında mantık ve matematiğin ilişkili olmadığı sosyal bilim ya da doğa biliminden söz etmek de mümkün görünmemektedir.

Önermeler-Bileşik Önermeler:

Doğru ya da yanlış kesin bir hüküm (yargı) bildiren ifadelere önerme adı verilir (Özlem, 2004). Matematikte basit önermeler genellikle p, q, r, s gibi küçük harflerle gösterilir. Buna ek olarak doğruluk fonksiyonu mantığında da önerme gösterimlerinin aynı olduğunu söyleyebiliriz.

Bir önermenin (bu demektir ki, anlamlı bir ifadenin) doğru veya yanlış olmasına, o önermenin **doğruluk değeri** denir (Özlem, 2004). Bir önerme doğru ise doğruluk değeri D veya 1 ile yanlış ise Y veya 0 ile gösterilir. Bir p önermesi doğru bir önerme ise " $p \equiv 1$ ", yanlış bir önerme ise " $p \equiv 0$ " şeklinde gösterilir ve "p önermesi 1'e denktir." ya da "p önermesi 0'a denktir" şeklinde okunur.

Bileşik Önermeler: İki veya daha fazla önermenin "ve", "veya", "ya da", "ise", "ancak ve ancak" gibi bağlaçlarla birbirine bağlanmasıyla elde edilen yeni önermeye **bileşik önerme** denir (Özlem, 2004).

"veya" Bağlacı ile Oluşan Bileşik Önermeler " \vee "

p ile q önermelerinin "veya" bağlacı ile bağlanmasından oluşan bileşik önermeye, p veya q bileşik önermesi denir ve önerme $p \vee q$ biçiminde gösterilir. $p \vee q$ bileşik önermesi; p ile q önermelerinden en az biri doğru iken doğru, her ikisi de yanlış iken yanlıştır.

p ve q önermeleri için $p \vee q$ önermesinin doğruluk tablosu aşağıdaki gibidir.

p	q	$p \vee q$
1	1	1
1	0	1
0	1	1
0	0	0

"veya" Bağlacı ile Kurulan Bileşik Önermelerin Özellikleri

1. Tek Kuvvet Özelliği: Her p önermesi için $p \vee p \equiv p$ dir.
2. Değişme Özelliği: Her p, q önermeleri için $p \vee q \equiv q \vee p$ dir.
3. Birleşme Özelliği: Her p, q, r önermesi için $p \vee (q \vee r) \equiv (p \vee q) \vee r$ dir.
4. Dağılma Özelliği:

"ve" nin "veya" üzerine sağdan dağılma özelliği: $(p \vee q) \wedge r \equiv (p \wedge r) \vee (q \wedge r)$

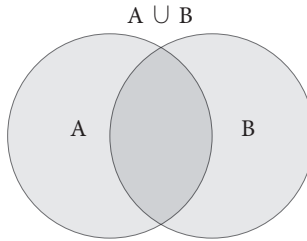
"veya" nın "ve" üzerine soldan dağılma özelliği: $p \vee (q \wedge r) \equiv (p \vee q) \wedge (p \vee r)$

Veya (\vee) bağlacının kümelerdeki karşılığı birleşim işlemidir (\cup). \vee bağlacı ile kurulan bileşik önermelerin özellikleri yukarıda Tek kuvvet özelliği, değişme özelliği, birleşme özelliği, dağılma özelliği olarak verilmiştir.

Kümelerdeki birleşim işleminde de aynı özelliklerin 'veya' bağlacına karşılık gelen gösterimiyle (\cup) işleminde uygulandığı aşağıda açıklanmıştır.

Birleşim işlemi: A ve B gibi iki kümenin bütün elemanlarından oluşan küme, A ve B kümelerinin birleşim kümesi adı verilir. Birleşim işlemi " \cup " sembolü ile gösterilir. Kümelerde birleşim işlemi sembolik mantıkta veya bağlacına benzediği gibi veya bağlacının özellikleri ile birleşim işleminin özellikleri de benzerdir.

Venn Şeması ile gösterim:



Birleşim İşleminin Özellikleri:

Tek kuvvet özelliği - Etkisiz eleman - Değişme özelliği - Birleşme özelliği - Alt küme ile birleşim - Dağılma özelliği

Tek kuvvet özelliği: Bir kümenin kendisiyle birleşimi kendisine eşittir.

$$A \cup A = A$$

Doğrulaması

$$A \cup A = \{ x \mid x \in A \vee x \in A \}$$

$$A \cup A = A$$

Bu özelliğin önermeler kısmındaki karşılığına bakalım: Bir önerme veya bağlacıyla kendisiyle bağlandığında sonuç yine önermenin kendisidir.

Her p önermesi için $p \vee p \equiv p$ dir.

Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow A \cup A = A$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow p \vee p \equiv p$

Etkisiz eleman: Boş küme birleşim işleminin etkisiz elemanıdır. Bir kümenin boş küme ile birleşimi kendisine eşittir.

Doğrulaması $A \cup \emptyset = A$

$$A \cup \emptyset = \{ x \mid x \in A \vee x \in \emptyset \}$$

$$A \cup \emptyset = A$$

Kümelerde birleşim işleminde etkisiz eleman ' \emptyset ' boş kümedir. Önermelerdeki karşılığını bir p önermesiyle 0'ın veya bağlacıyla bağlanmasında görüyoruz. Yani, $p \vee 0 \equiv p$ dir. Burada \emptyset yerine 0 geldiğini, birleşim işlemi yerine veya bağlacının kullanıldığını görüyoruz.

$$p \vee 0 \equiv p$$

Sonuç olarak bu iki durum karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow A \cup \emptyset = A$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow p \vee 0 \equiv p$

Değişme özelliği: İki kümenin birleşiminde kümelerin yazılma sırasının bir önemi yoktur.

Doğrulaması $A \cup B = B \cup A$

$$A \cup B = \{ x \mid x \in A \vee x \in B \}$$

$$B \cup A = \{ x \mid x \in B \vee x \in A \}$$

$$A \cup B = B \cup A$$

Benzer durum önermelerde veya işleminin değişme özelliğinde de görülür. **Her p, q önermeleri için $p \vee q \equiv q \vee p$ dir.** Kümelerde birleşim işlemindeki değişme özelliğinin karşılığı önermelerde veya bağlacının değişme özelliğine karşılık gelmektedir.

$$p \vee q \equiv q \vee p$$

Bu iki durumun aynı tabloda karşılaştırmalı olarak gösterimi aşağıdaki şekildedir:

$$\text{Matematikte kümelerle ifadesi} \longrightarrow A \cup B = B \cup A$$

$$\text{Mantıkta önermelerle ifadesi} \longrightarrow p \vee q \equiv q \vee p$$

Birleşme özelliği: Değişme özelliğinin bir uzantısı olarak, yalnızca birleşme işleminden oluşan bir küme ifadesinde parantez işaretinin yerinin değişmesi sonucu etkilemez.

$$(A \cup B) \cup C = A \cup (B \cup C) = A \cup B \cup C$$

Aynı özellik önermelerde veya bağlacına uygulandığında şu sonuç elde edilir:

Her p, q, r önermesi için $p \vee (q \vee r) \equiv (p \vee q) \vee r$ dir.

$$p \vee (q \vee r) \equiv (p \vee q) \vee r \equiv p \vee q \vee r$$

Sonuç olarak bu karşılaştırmanın tablo ile ifadesi;

$$\text{Matematikte kümelerle ifadesi} \longrightarrow (A \cup B) \cup C = A \cup (B \cup C) = A \cup B \cup C$$

$$\text{Mantıkta önermelerle ifadesi} \longrightarrow (p \vee q) \vee r \equiv p \vee (q \vee r) \equiv p \vee q \vee r$$

Boş küme: $A \cup B = \emptyset$ ise bu ancak ve ancak hem A hem de B'nin boş küme olmasını gerektirir.

$$A \cup B = \emptyset \Leftrightarrow A = \emptyset \wedge B = \emptyset$$

Aynı özelliğin önermelerdeki karşılığına bakalım. $p \vee q \equiv 0$ ise bu ancak ve ancak hem p hem de q önermelerinin doğruluk değerlerinin 0 (sıfır) olmasıyla mümkündür.

$$p \vee q \equiv 0 \Leftrightarrow p \equiv 0 \wedge q \equiv 0$$

Bu iki durum aynı tabloda karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuç elde edilir:

$$\text{Matematikte kümelerle ifadesi} \longrightarrow A \cup B = \emptyset \Leftrightarrow A = \emptyset \wedge B = \emptyset$$

$$\text{Mantıkta önermelerle ifadesi} \longrightarrow p \vee q \equiv 0 \Leftrightarrow p \equiv 0 \wedge q \equiv 0$$

Alt küme ile birleşim: A kümesi B kümesinin alt kümesi ise A ile B'nin birleşimi B'ye eşittir. Aşağıdaki tablo bu kümelerin matematiksel ifadesini göstermektedir.

$$A \subseteq B \Rightarrow A \cup B = B$$

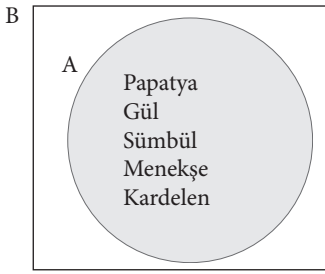
$$B \supseteq A \Rightarrow A \cup B = B$$

Mantıktaki karşılığı **kaplam** kavramıdır.

Kaplam, bir kavramın içine aldığı varlıkların tümüdür (Öner, 2021).

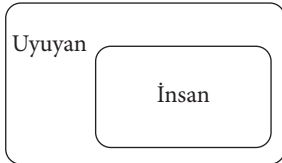
Örneğin çiçek kavramı papatya, gül, sümbül, menekşe, kardelen gibi çiçek çeşitlerinin bütünü kapsar.

$$B \supseteq A \Rightarrow A \cup B = B$$



Kümelerdeki bu durum ayrıca mantıktaki **tam girişimlilik** ile de ilişkilendirilebilir. Kavramlardan birisi, bir diğer kavramın bütün bireylerini kapsıyorsa bu iki kavram arasında **tam girişimlilik ilişkisi** var demektir. Bu durum bir örnekle şu şekilde ifade edilebilir: “Tüm insanlar uyuyandır, bazı uyuyanlar insandır.” Bunu bir bakıma şu şekilde formüle edebiliriz: Aralarında tam girişimlilik ilişkisi bulunan kavramlarla oluşturulan önermelerden ilki “tüm, bütün” gibi ifadelerle başlayan tümel önermedir; ikincisi ise “bazı, kimi, bir kısım” ifadeleriyle başlayan tikel önermedir.

Tam girişimlilik ilişkisinin kümesel ifadesi (Venn şeması ile gösterimi) şöyledir:



Dağılma özelliği: Bir kümenin, iki kümenin kesişimi ile birleşimi; o kümenin kesişen kümelerle ayrı ayrı birleşiminin kesişimine eşittir. Buna birleşim işleminin kesişim işlemi üzerine soldan dağılma özelliği denir.

$$A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$$

İspatı

$$A \cup (B \cap C) = \{ x \mid x \in A \text{ veya } x \in (B \cap C) \}$$

$$A \cup (B \cap C) = \{ x \mid x \in A \text{ veya } (x \in B \text{ ve } x \in C) \}$$

$$A \cup (B \cap C) = \{ x \mid (x \in A \text{ veya } x \in B) \text{ ve } (x \in A \text{ veya } x \in C) \}$$

$$A \cup (B \cap C) = \{ x \mid x \in (A \cup B) \cap (A \cup C) \}$$

Aynı durum önermelerde de söz konusudur: **“veya”nın “ve” üzerine soldan dağılma özelliği:** $p \vee (q \wedge r) \equiv (p \vee q) \wedge (p \vee r)$

$$p \vee (q \wedge r) \equiv (p \vee q) \wedge (p \vee r)$$

Sonuç olarak bu karşılaştırmanın tablo ile ifadesi aşağıdaki şekildedir:

Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow p \vee (q \wedge r) \equiv (p \vee q) \wedge (p \vee r)$

Yukarıdaki ifadeye değişme özelliği uygulandığında, birleşim işleminin kesişim işlemi üzerine sağdan dağılma özelliği doğrulanabilir. Bu durum aşağıda gösterilmiştir.

$$(A \cap B) \cup C = (A \cup C) \cap (B \cup C)$$

Aynı özelliğin önermelerdeki karşılığı aşağıda gösterilmiştir. **‘veya’nın ‘ve’ üzerine sağdan dağılma özelliği vardır.**

$$(p \wedge q) \vee r \equiv (p \vee r) \wedge (q \vee r)$$

Sonuç olarak bu karşılaştırmanın tablo ile ifade edesi aşağıdaki şekildedir:

Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow (A \cap B) \cup C = (A \cup C) \cap (B \cup C)$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow (p \wedge q) \vee r \equiv (p \vee r) \wedge (q \vee r)$

“ve” Bağlacı ile Kurulan Bileşik Önermeler “ \wedge ”

p ile q önermelerinin “ve” bağlacı ile bağlanmasından oluşan bileşik önermeye, p ve q bileşik önermesi denir ve bu önerme p \wedge q biçiminde gösterilir. p \wedge q bileşik önermesinin doğruluk değeri; p ile q önermelerinin her ikisi de doğru iken doğru, diğer durumlarda ise yanlıştır.

p ve q önermeleri için $p \wedge q$ önermesinin doğruluk tablosu aşağıdaki gibidir.

p	q	$p \wedge q$
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	0

“ve” Bağlacı ile Kurulan Bileşik Önermelerin Özellikleri

1. **Tek Kuvvet Özelliği:** Her p önermesi için $p \wedge p \equiv p$ dir.
2. **Değişme Özelliği:** Her p, q önermeleri için $p \wedge q \equiv q \wedge p$ dir.
3. **Birleşme Özelliği:** Her p, q, r önermesi için $p \wedge (q \wedge r) \equiv (p \wedge q) \wedge r$ dir.
4. **Dağılma Özelliği:**

“ve” nin “veya” üzerine soldan dağılma özelliği: $p \wedge (q \vee r) \equiv (p \wedge q) \vee (p \wedge r)$

“ve” nin “veya” üzerine sağdan dağılma özelliği: $(p \vee q) \wedge r \equiv (p \wedge r) \vee (q \wedge r)$

Ve (\wedge) bağlacının kümelerdeki karşılığı kesişim işlemidir (\cap). \wedge bağlacı ile kurulan bileşik önermelerin özellikleri yukarıda Tek kuvvet özelliği, değişme özelliği, birleşme özelliği, dağılma özelliği olarak verilmiştir.

Kümelerdeki kesişim işleminde de aynı özelliklerin ve bağlacına karşılık gelen gösterimiyle (\cap) işleminde uygulandığı aşağıda açıklanmıştır.

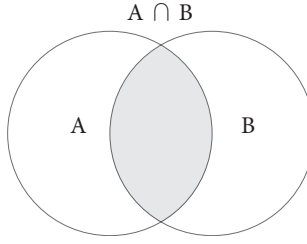
Kesişim işlemi:

Kümelerde kesişim işlemi, A ve B gibi iki kümenin ortak elemanlarını göstermek için kullanılır.

$$A \cap B = \{ x \mid x \in A \wedge x \in B \}$$

Venn Şeması ile gösterim

Kümelerde kesişim işlemi sembolik mantıkta ‘ve’ bağlacına benzediği gibi ‘ve’ bağlacının özellikleri ile kesişim işleminin özellikleri de benzerlik gösterir.



Kesişim işleminin özellikleri:

Tek kuvvet özelliği - Değişme özelliği - Yutan eleman - Alt küme ile kesişim - Birleşme özelliği - Dağılma özelliği

Tek kuvvet özelliği: Bir kümenin kendisi ile kesişimi yine kendisidir. Bu özelliğe kesişim işleminin tek kuvvet özelliği denir.

$$A \cap A = A$$

Doğrulaması

$$A \cap A = \{ x \mid x \in A \wedge x \in A \}$$

$$A \cap A = \{ x \mid x \in A \}$$

$$A \cap A = A$$

Bu özelliğin önermeler kısmındaki karşılığına bakalım. Bir önerme ve bağlaçla kendisiyle bağlandığında sonuç yine önermenin kendisidir.

Her p önermesi için $p \wedge p \equiv p$ dir.

$$p \wedge p \equiv p$$

Bu iki durumun tablo ile ifadesi aşağıdaki şekildedir:

Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow A \cap A = A$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow p \wedge p \equiv p$

Bu durumda p önermesinin doğruluk değeri 1 ise $1 \wedge 1 \equiv 1$, p önermesinin doğruluk değeri 0 ise $0 \wedge 0 \equiv 0$ değerini alacaktır.

Değişme özelliği: A kümesinin B kümesi ile kesişimi, B kümesinin A kümesi ile kesişimine eşittir. Bu özelliğe kesişim işleminin değişme özelliği denir.

$$A \cap B = B \cap A$$

Doğrulaması

$$A \cap B = \{ x \mid x \in A \wedge x \in B \}$$

$$B \cap A = \{ x \mid x \in B \wedge x \in A \}$$

$A \cap B = B \cap A$ (**İki kümenin kesişiminde kümelerin yazılma sırasının bir önemi yoktur**)

Benzer durum mantıkta önermelerde ve ‘ \wedge ’ işleminin değişme özelliğinde de görülür. Her p, q önermeleri için $p \wedge q \equiv q \wedge p$ dir.

Bu iki durumun tablo ile karşılaştırılması aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Matematikte kümelerle ifadesi

Mantıkta önermelerle ifadesi



$$A \cap B = B \cap A$$

$$p \wedge q \equiv q \wedge p$$

Tabloda ifade edildiği üzere; Matematik ve mantıktaki gösterim benzerlik göstermektedir. Kümelerde kesişim işlemindeki değişme özelliğinin karşılığı önermelerde ve bağlacının değişme özelliğine karşılık gelmektedir.

Yutan Eleman: Bir kümenin boş küme ile kesişimi boş kümedir. Boş kümenin elemanı olmadığı için başka bir küme ile kesişimi olamaz. Bu özellik sıfırın çarpmada yutan eleman olma özelliğine benzetilebilir.

$$A \cap \emptyset = \emptyset$$

Doğrulaması

$$A \cap \emptyset = \{ x \mid x \in A \wedge x \in \emptyset \}$$

$$A \cap \emptyset = \emptyset$$

Önermelerde kümelerdeki kesişim işleminin yerini ve bağlacı, boş kümenin yerini sıfır almaktadır. Bu durumda bir p önermesi alındığında $p \wedge 0 \equiv 0$ sonucuna ulaşılır.

Sonuç olarak bu iki durumun ifadesi aşağıdaki tablodaki şekilde gösterilmiştir:

$$p \wedge 0 \equiv 0 \wedge p \equiv 0$$

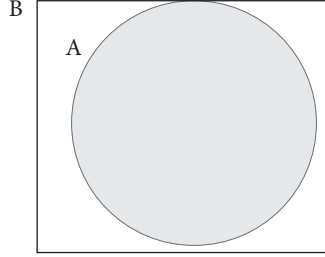
Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow A \cap \emptyset = \emptyset \cap A = \emptyset$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow p \wedge 0 \equiv 0 \wedge p \equiv 0$

Tabloda ifade edildiği üzere matematik ve mantıktaki gösterimler benzerdir.

Alt küme ile kesişim: Bir A kümesi, B kümesinin alt kümesi ise yani B , A 'yı kapsıyorsa A ile B 'nin kesişimi A kümesidir. $B \supseteq A$ ise yani $A \subseteq B$ ise $A \cap B = A$ dir.

Venn şeması ile gösterimi ise aşağıdaki gibidir;



Doğrulaması

$A \subseteq B$ olmak üzere, $A \cap B = \{ x \mid x \in A \wedge x \in B \}$

$A \cap B = A$

Mantıktaki karşılığı **içlem** kavramıdır.

İçlem, bir kavramın içine aldığı varlıkların ortak özelliklerinin tümüdür (Öner, 2021).

Örneğin, çiçek kavramının içlemine kokulu, renkli, yapraklı olması gibi özellikler oluşturur.

Birleşme özelliği: Değişme özelliğinin bir uzantısı olarak, yalnızca kesişim işleminden oluşan bir küme ifadesinde parantez işaretinin yerinin değişmesi sonucu etkilemez.

$$A \cap (B \cap C) = (A \cap B) \cap C = A \cap B \cap C$$

Aynı özelliğin önermeler için karşılığını şu şekilde ifade edebiliriz:

Her p, q, r önermesi için $p \wedge (q \wedge r) \equiv (p \wedge q) \wedge r$ dir.

$$p \wedge (q \wedge r) \equiv (p \wedge q) \wedge r$$

Sonuç olarak bu ifadelerin tabloda gösterilişi aşağıdaki şekildedir:

Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow A \cap (B \cap C) = (A \cap B) \cap C = A \cap B \cap C$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow p \wedge (q \wedge r) \equiv (p \wedge q) \wedge r \equiv p \wedge q \wedge r$

Tabloda ifade edildiği üzere; matematik ve mantıktaki gösterim benzerlik göstermektedir.

Dağılma özelliği: Bir kümenin, iki kümenin birleşimi ile kesişimi; kümenin birleşen kümelerle ayrı ayrı kesişimlerinin birleşimine eşittir. Buna kesişim işleminin birleşim işlemi üzerine soldan dağılma özelliği denir.

$$A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$$

Doğrulaması

$$A \cap (B \cup C) = \{ x \mid x \in A \wedge x \in (B \cup C) \}$$

$$A \cap (B \cup C) = \{ x \mid x \in A \text{ ve } (x \in B \text{ veya } x \in C) \}$$

$$A \cap (B \cup C) = \{ x \mid (x \in A \text{ ve } x \in B) \text{ veya } (x \in A \text{ ve } x \in C) \}$$

$$A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C) \text{ elde edilir.}$$

Aynı özelliğin önermelere uygulanmasıyla aşağıdaki sonuç elde edilir:

“ve” nin “veya” üzerine soldan dağılma özelliği: $p \wedge (q \vee r) \equiv (p \wedge q) \vee (p \wedge r)$

Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow A \cap (B \cup C) = (A \cap B) \cup (A \cap C)$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow p \wedge (q \vee r) \equiv (p \wedge q) \vee (p \wedge r)$

Tabloda ifade edildiği üzere; matematik ve mantıktaki gösterim benzerlik göstermektedir.

Yukarıdaki ifadeye değişme özelliği uygulandığında, kesişim işleminin birleşim işlemi üzerine sağdan dağılma özelliği doğrulanabilir.

$$(A \cup B) \cap C = (A \cap C) \cup (B \cap C) \text{ elde edilir.}$$

Aynı özelliğin önermelere uygulanmasıyla aşağıdaki sonuç elde edilir:

“ve” nin “veya” üzerine sağdan dağılma özelliği: $(p \vee q) \wedge r \equiv (p \wedge r) \vee (q \wedge r)$

Matematikte kümelerle ifadesi $\longrightarrow (A \cup B) \cap C = (A \cap C) \cup (B \cap C)$

Mantıkta önermelerle ifadesi $\longrightarrow (p \vee q) \wedge r \equiv (p \wedge r) \vee (q \wedge r)$

Tabloda ifade edildiği üzere; matematik ve mantıktaki gösterim benzerlik göstermektedir.

Kümelerde Fark İşlemi:

A ve B birer küme olmak üzere, A kümesinde olup B kümesinde olmayan elemanların oluşturduğu kümeye A fark B kümesi denir ve $A \setminus B$ sembolü ile gösterilir.

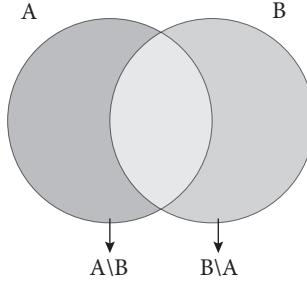
Aynı şekilde B kümesinde olup A kümesinde olmayan elemanların oluşturduğu kümeye B fark A kümesi denir ve $A \setminus B$ sembolü ile gösterilir.

Bu kümelerin ortak özellik yöntemiyle gösterilişi şu şekildedir:

$$A \setminus B = \{x \mid x \in A \text{ ve } x \notin B\}$$

$$B \setminus A = \{x \mid x \in B \text{ ve } x \notin A\}$$

$A \setminus B$ ve $B \setminus A$ kümesinin **Venn şeması ile gösterimi** aşağıdaki gibidir.



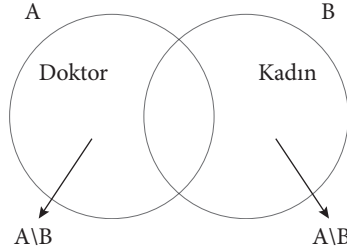
Kümelerdeki fark kavramı ile mantıktaki eksik girişimlilik kavramları arasında benzerlik vardır.

Mantıktaki karşılığına bakıldığında 'iki kavramdan her biri diğerinin bazı elemanlarını karşılıyorsa (içine alıyorsa) aralarında **eksik girişimlilik ilişkisi** bulunur' denir (Öner, 2021).

Örneğin, "kadın" ve "doktor" kavramları arasında eksik girişimlilik ilişkisi vardır.

*Bazı kadınlar doktordur. * Bazı doktorlar kadındır.

Aşağıda Venn Şeması ile $A \setminus B$ ve $B \setminus A$ kümeleri gösterilmiştir.



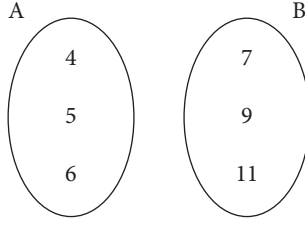
Ayrık Küme:

$A \cap B = \emptyset$ ise A ve B kümelerine ayrık kümeler denir. A ve B ayrık kümeler ise;

$A \setminus B = A$ ve $B \setminus A = B$ olur.

Örnek:

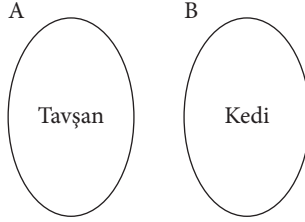
$A = \{x \mid 3 < x \leq 6, x \text{ tam sayı}\}$ $B = \{x \mid 5 < x < 12, x \text{ tek doğal sayı}\}$



Mantıktaki karşılığına bakıldığında ‘İki kavramdan her biri diğerinin hiçbir elemanını (ferdini) karşılamıyorsa (içine almıyorsa) aralarında **ayrıklık ilişkisi** bulunur’ denir (Öner, 2021).

Örneğin tavşan kavramı ile kedi kavramı arasında ayrıklık ilişkisi vardır.

*Hiçbir tavşan kedi değildir. * Hiçbir kedi tavşan değildir.



Venn şeması ile yukarıda gösterilen bu iki küme ayrık kümedir. Yani kesişimleri boş kümedir.

$A \cap B = \emptyset$ dir.

Bir Önermenin Değili:

Değilleme, olumlu veya olumsuz bir basit önermenin bildirdiğinin inkâr edilmesidir. Günlük dilde değil sözcüğüyle ifade edilir. Basit önermenin değillesi, lojistikte bir bileşik önerme sayılır ve değilleme eklemi (\sim) ya da (') sembolüyle gösterilir. “Bal ekşidir.” Önermesinin değillesi “Bal ekşi değildir.” şeklindeki bir değilleme önermesidir. “Bal ekşidir.” önermesini p ile sembolleştirirsek, tüm değilleme önermelerinin sembolik yazılışı “ $\sim p$ ” olur. Değilleme önermesi tek bileşenli bir bileşik önermedir. Dolayısıyla bu önermenin doğruluk fonksiyonu da basittir. Verilen önerme doğru ise değillesi yanlış, verilen önerme yanlış ise değillesi doğru olur. Verilen önermenin değillesi değillendiğinde, meydana gelen önermenin doğruluk değeri, ilk önermenin doğruluk değeri olur. Buna çifte değilleme kuralı denir (Özlem, 2004).

Yani bir önermenin değilinin değili önermenin kendisine denktir. $(p')' \equiv p$

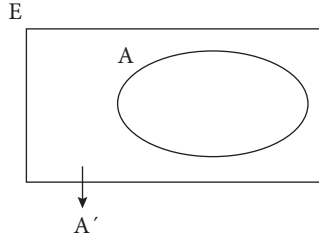
Kümelerde de bir kümenin tümleyeninin tümleyeni kümenin kendisine eşittir.

$$(A')' = A$$

Kümelerde Tümlleme İşlemi: E evrensel kümesine ait bir A kümesi için A kümesinde bulunmayıp E kümesinde bulunan tüm elemanların oluşturduğu kümeye A kümesinin tümlleyeni adı verilir ve A' ile gösterilir.

Ortak özellik yöntemiyle $A' = \{x: x \in E \text{ ve } x \notin A\}$ olarak ifade edilir.

Venn şeması ile gösterimi:



Tümlleme işleminin özellikleri:

A ve B, E evrensel kümesinin alt kümeleri olmak üzere;

$$A \cap A' = \emptyset \quad (A')' = A \quad \emptyset' = E \quad E' = \emptyset \quad A \cup A' = E \quad E \cup A' = E$$

$E \cap A' = A'$ yazılır.

Önermelerdeki değilleme kümelerdeki tümlleme mantığıyla benzerdir. Bu konuyla benzer olarak mantıkta **çelişmezlik ilkesi gösterilebilir.**

Çelişmezlik ilkesi, bir önermeyle çelişğinin ikisinin birden doğru olamayacağına öne süren ilkedir. A, A olmayan değildir (Özlem, 2004).

Eşit küme – Denk küme:

Elemanlarının tamamı aynı olan kümelere eşit küme denir. A ve B kümelerinin bütün elemanları aynı ise "A ile B birbirine eşittir." denir ve $A = B$ şeklinde gösterilir.

Eleman sayıları aynı olan kümelere denk küme denir. A ve B kümeleri denk olan iki küme olmak üzere, $A \equiv B$ şeklinde gösterilir. Her eşit küme aynı zamanda denk kümedir. İki küme birbirine eşit ise aynı zamanda dektir. Fakat bunun tersi doğru değildir. Her denk küme aynı zamanda eşit küme olmak zorunda değildir.

$$A = B \text{ ise } A \equiv B$$

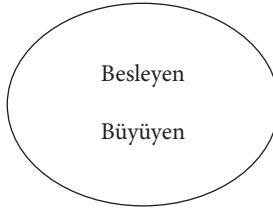
Önermelerde ise eşit kümenin karşılığı denk önermelerdir. Doğruluk değerleri aynı olan iki önermeye **denk önermeler** denir (Özlem, 2004).

p önermesi q önermesine denk ise $p \equiv q$ biçiminde, p önermesi q önermesine denk değil ise " $p \neq q$ " biçiminde gösterilir.

Mantıktaki karşılığına bakıldığında 'İki kavramdan her biri diğerinin tüm elemanlarını (fertlerini) karşılıyorsa (içine alıyorsa) aralarında **eşitlik** ilişkisinin bulunduğu' söylenebilir.

Örneğin, "Beslenmek kavramı ile büyümek kavramı arasında bir eşitlik ilişkisi vardır" denilebilir.

*Her beslenen büyür. *Her büyüyen beslenendir.



A ile B'nin eşit küme olması ancak ve ancak birbirlerinin altkümeleri olmalarıyla mümkündür.

$$(A \supseteq B) \wedge (B \supseteq A) \Leftrightarrow A = B$$

A ve B kümelerinin elemanlarından en az biri farklı ise, A ve B eşit olmaz.

$$A \neq B$$

Koşullu Önerme ve İki Yönlü Koşullu Önerme:

"ise" Bağlacı ile Oluşan Bileşik Önermeler

p ile q önermelerinin "ise" bağlacı ile bağlanmasından oluşan bileşik önermeye koşullu önerme denir ve bu koşullu önerme ($p \Rightarrow q$) biçiminde gösterilir.

$p \Rightarrow q$ önermesi; p doğru, q yanlış iken yanlış diğer durumlarda doğrudur.

p ve q önermeleri için $p \Rightarrow q$ önermesinin doğruluk tablosu aşağıdaki gibidir.

p	q	$p \Rightarrow q$
1	1	1
1	0	0
0	1	1
0	0	1

- $p \Rightarrow q$ önermesi $p \vee q$ önermesine **denktir**. $p \Rightarrow q \equiv p \vee q$

Önermenin Karşıtı, Tersi ve Karşıt Tersisi:

- $p \Rightarrow q$ önermesinin karşıtı $q \Rightarrow p$
- $p \Rightarrow q$ önermesinin tersi $p' \Rightarrow q'$
- $p \Rightarrow q$ önermesinin karşıt tersi $q' \Rightarrow p'$ dir.

"ancak ve ancak" Bağlacı ile Kurulan Bileşik Önermeler:

p ve q iki önerme olmak üzere $p \Rightarrow q$ ile $q \Rightarrow p$ koşullu önermelerinin \wedge bağlacı ile birbirine bağlanmasından oluşan $(p \Rightarrow q) \wedge (q \Rightarrow p)$ bileşik önermesine iki yönlü koşullu önerme denir. p ile q önermeleri arasında "**ancak ve ancak**" bağlacı ile yapılan bileşik önerme $p \Leftrightarrow q$ şeklinde gösterilir ve "p ancak ve ancak q" şeklinde okunur. $p \Leftrightarrow q$ iki yönlü koşullu önermesi p ile q nun doğruluk değerleri aynı iken doğru, farklı iken yanlıştır.

p ve q önermeleri için $p \Leftrightarrow q$ önermesinin doğruluk tablosu aşağıdaki gibidir.

p	q	$p \Leftrightarrow q$
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	1

"ancak ve ancak" Bağlacının Özellikleri

$$p \Leftrightarrow q \equiv q \Leftrightarrow p$$

$$p \Leftrightarrow p \equiv 1$$

$$p \Leftrightarrow p' \equiv 0$$

$$p \Leftrightarrow q \equiv p' \Leftrightarrow q'$$

$$(p \Leftrightarrow q)' \equiv p' \Leftrightarrow q' \equiv p \Leftrightarrow q'$$

$p \Leftrightarrow q$ önermesinin doğruluk değeri 1 ise bu önermeye **çift gerektirme** denir (Özlem, 2004).

Not: Önermelerde ancak ve ancak bağlacının doğruluk değerleri ve sonuçları arasındaki ilişki tamsayılardaki çarpma ya da bölme işlemleri ile işaretleri arasında kurulabilir.

Aşağıda bu ilişki aşağıda açıklanmıştır:

$+ \cdot + = +$ ya da $+ / + = +$ (İki pozitif tam sayının çarpımı ya da bölümü pozitiftir).

$- \cdot - = +$ ya da $- / - = +$ (İki negatif sayının çarpımı ya da bölümü pozitiftir).

Mantıktaki önermelerdeki karşılığı ise şöyle ifade edilebilir;

$$1 \Leftrightarrow 1 \equiv 1 \quad \text{ya da} \quad 0 \Leftrightarrow 0 \equiv 1$$

Not: Tamsayılarda aynı işaretli sayıların çarpım ya da bölümleri + (artı) dir. Zıt işaretli sayıların çarpım ya da bölümleri - (eksi) dir.

+ . - = - ya da - . + = - değerini alırken

+ / - = - ya da + / - = - değerini almaktadır.

Benzer ilişki ancak ve ancak bağlacıyla önermelerin doğruluk değerleri arasında kurulduğunda şu sonuç ortaya çıkar;

$$1 \Leftrightarrow 0 \equiv 0 \quad \text{ya da} \quad 0 \Leftrightarrow 1 \equiv 0$$

Kümeler-Mantık Konusu Uygulama Örnekleri:

Örnek: Aşağıda verilen eşitlikleri sembolik mantık kurallarını kullanarak gösteriniz

- $(A \cup A') \cap B = B$
- $A \cap (A' \cup B) = A \cap B$
- $(A \cup B') \cup (A' \cap B) = E$
- $(A \cap B') \cap (A' \cup B) = \emptyset$
- $A \setminus B = A \cap B'$

Çözüm: A kümesi p önermesi ile B kümesi q önermesi ile gösterilsin.

- $(A \cup A') \cap B$ kümesinin sembolik mantıktaki karşılığı $(p \vee p') \wedge q$ biçimindedir.

$$(p \vee p') \wedge q \equiv 1 \wedge q \equiv q \text{ olur.}$$

- $A \cap (A' \cup B)$ kümesi sembolik mantıkta $p \wedge (p' \vee q)$ ile gösterilir

$$p \wedge (p' \vee q) \equiv (p \wedge p') \vee (p \wedge q)$$

$$\equiv 0 \vee (p \wedge q)$$

$$\equiv p \wedge q \text{ olur.}$$

$A \cap (A' \cup B) = A \cap B$ ifadesinin sembolik mantıktaki karşılığı olan önerme şu şekildedir: $p \wedge (p' \vee q) \equiv p \wedge q$

- c) $(A \cup B') \cup (A' \cap B)$ kümesinin sembolik mantıktaki karşılığı olan önerme $(p \vee q') \vee (p' \wedge q)$ biçimindedir.

$(p \vee q') \vee (p' \wedge q) \equiv (p' \wedge q)' \vee (p' \wedge q) \equiv 1$ olur. $(A \cup B') \cup (A' \cap B) = E$ ifadesinin sembolik mantıktaki karşılığı $(p \vee q') \vee (p' \wedge q) \equiv 1$ önermesidir.

(E evrensel kümenin önermelerdeki karşılığı 1 dir).

- d) $(A \cap B') \cap (A' \cup B)$ kümesinin sembolik mantıktaki karşılığı olan önerme $(p \wedge q') \wedge (p' \vee q)$ biçimindedir.

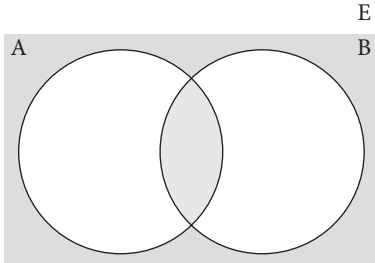
$(p \wedge q') \wedge (p' \vee q) \equiv (p' \vee q)' \wedge (p' \vee q) \equiv 0$ olur.

$(A \cap B') \cap (A' \cup B) = \emptyset$ ifadesinin sembolik mantıktaki karşılığı olan önerme $(p \wedge q') \wedge (p' \vee q) \equiv 0$ önermesidir.

(\emptyset boş kümenin önermelerdeki karşılığı 0 dır).

- e) $A \setminus B = \{x \mid x \in A \wedge x \notin B\}$ olduğundan $A \setminus B$ kümesinin sembolik mantıkta gösterimi $p \wedge q'$ biçimindedir. Buradan $A \setminus B = A \cap B'$

Örnek:

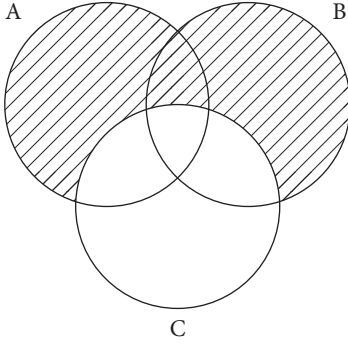


A ve B kümeleri sırası ile p ve q önermeleri ile ilişkilidir. Buna göre şekilde Venn şeması ile gösterilen taralı bölgenin önermeler ile ifadesini bulunuz.

Çözüm: Şekilde taralı bölge $(A \cap B) \cup (A \cup B)'$ olduğundan bunun sembolik mantıkta önermeler ile ifadesi $(p \wedge q) \vee (p \vee q)'$ biçimindedir.

Örnek:

A, B ve C kümeleri sırası ile p, q, r önermeleri ile ilişkilidir. Buna göre aşağıda Venn şeması ile gösterilen taralı bölgenin önermeler ile ifadesini bulunuz.



Çözüm: Şekilde taralı bölge $(A \cup B) \setminus C = (A \cup B) \cap C'$ olduğundan bunun sembolik mantıkta önermeler ile ifadesi $(p \vee q) \wedge r'$ biçimindedir.

Niceleyiciler

Mantıkçılar mantıksal akıl yürütmeler üzerine, onları belirli biçimsel diller içinde ifade ederler. Biçimsel mantık dilleri çok çeşitli öğeleri içerir: Üzerine tartışılan nesnelere hakkında mantıksal değişkenler (variables), bu nesnelere imleyen sabitler (constants), bu belirli nesnelere belirli bir özelliğe sahip olduğunu veya bir kümeye ait olduğunu veya bir yüklemle sahip olduğunu imleyen yüklem simgeleri (predicates), nesnelere arasındaki ilişkileri imleyen mantıksal ilişkiler (relations), vb. Bu biçimsel diller yukarıda sıralanan öğelerin çeşitli kurallara çerçevesinde birleştirilmesiyle oluşan önermeleri birbirine bağlayan mantıksal bağlaçlara (logical connectives) ve önermelerin bizzat kendisini imleyen önerme değişkenlerine (propositional variables) sahiptir. Bu tür öğeler sayesinde doğal dilde ve bilimde ifade ettiğimiz yargıları bu biçimsel diller içerisinde simgesel olarak ifade ederiz. Biçimsel mantık dilleri, başta matematik dünyası olmak üzere pek çok bilim alanında, pek çok tartışma alanı (domain of discourse) üzerinde kullanılır. Tartışma alanı, ele alınan, üzerine akıl yürütmelerde bulunulan kümenin kapsamına giren bütün nesnelere dir. Ele alınan tartışma alanındaki nesnelere üzerinde yapılan akıl yürütmelerin geçerliliği, bu alanın nesnelere (ve hatta bazen bu nesnelere özellikleri ve ilişkilerinin) nicelikleriyle de ilişkili olduğu için biçimsel dillerimiz çeşitli niceleyicilere de (quantifier) sahiptir (Öztürk, 2015).

Niceleme mantığında iki niceleyici temel olarak kabul edilir: “Her” kelimesiyle ifade edilen tümel-niceleyici ve “bazı” kelimesiyle ifade edilen tikel-niceleyici. İçinde “her” ve “bazı” ifadelerini veya bu ifadelerin eşanlamlılarını barındıran önermeler “nicelemeli önermeler” dir (Taşdelen, 2019).

Günlük hayatta “her, hepsi, bazı, en az bir, hiçbir” gibi sözcükler kullanılır.

“Her canlı doğar, büyür ve ölür .”

“Bazı insanların müziğe yeteneği vardır.”

Matematik ve mantıkta da bu niceleyiciler kullanılır ve sembolle gösterilirler.

‘Her’ sözcüğü, bütün ve tamamı sözcükleri ile aynı anlamdadır.

‘Her’ niceleyicisi, önüne geldiği elemanların tamamını anlattığı için bu niceleyiciye evrensel niceleyici denir ve ‘ \forall ’ sembolü ile gösterilir.

‘Bazı’ sözcüğü, en az bir ifadesi ile aynı anlamdadır.

‘Bazı’ niceleyicisi, en az bir tane anlamında kullanıldığı için bu niceleyiciye varlıksal niceleyici denir ve ‘ \exists ’ sembolü ile gösterilir.

Örnek: Sembolik mantık kullanılarak verilen “ $\forall x \in \mathbb{Z}^+, x^2 > 0$ ” ifadesini sözel olarak ifade ediniz.

Çözüm: “Her pozitif tam sayının karesi sıfırdan büyüktür.” şeklinde ifade edilir.

Örnek: Sembolik mantık kullanılarak verilen “ $\exists x \in \mathbb{Z}, x-2 \leq 10$ ” ifadesini sözel olarak ifade ediniz.

Çözüm: “Bazı tam sayıların 2 eksiği 10’a eşit veya 10’dan küçüktür.” veya “En az bir tam sayının 2 eksiği 10’a eşit veya 10’dan küçüktür.” şeklinde ifade edilir.

Örnek: Sembolik mantık kullanılarak verilen “ $\forall x \in \mathbb{Z}, x^2 = 36$ ” ifadesinde denklemleri sağlayan x değerlerini Venn şeması ile gösteriniz.

Çözüm: x bir tam sayı olmak üzere karesi 36 yapan tam sayı değerleri -6 ve 6 dır. Bu durumda kümeyi A ile ifade edersek Venn şeması ile gösterimi;



Açık Önerme - Kapalı Önerme:

Matematiksel tanımıyla doğruluk değeri değişkenlere bağlı olarak değişen önermelerdir. Doğruluk değeri içerisindeki değişkenlere bağlı olarak farklılık yaratan önermelere açık önerme denir. Yani içerisinde herhangi bir bilinmeyen değer var ise, bu değer farklı rakamsal değişken olabilir. İçerisinde en az bir değişkenin bulunduğu ve bu değişkenlere verilen değerle doğru ya da yanlış değer alabilen önermelerdir. Bir açık önermeyi doğrulayan elemanların kümesine o açık

önermenin doğruluk kümesi denir. Denklem ve eşitsizlikler de birer açık önerme-
dir. Matematikteki ifadesiyle kapalı önerme; doğruluğu veya yanlışlığı değişmeyen
yani değişkene/değişkenlere bağlı olmayan önermelerdir.

Bir a sayısı $p(x)$ açık önermesinin doğruluk kümesinin elemanı ise $p(a) \equiv 1$
dir.

Bir b sayısı $p(x)$ açık önermesinin doğruluk kümesinin elemanı değil ise
 $p(b) \equiv 0$ dir.

Niceleme mantığının sembolik dilinde en az bir değişkeni serbest olan öner-
me **açık önerme** olarak tanımlanırken, **kapalı önerme** ise, niceleme mantığının
sembolik dilinde hiçbir serbest değişkeni yani bağımsız değişkeni olmayan öner-
me olarak tanımlanmaktadır (Özlem, 2004).

Örnek:

Aşağıda verilen önermeleri sembolik mantık kullanarak yazıp önermelerin
doğruluk değerlerini bulunuz.

- a) p : “Her tam sayı kendisinin karesinden küçüktür.”
b) q : “Bazı gerçek sayıların 2 fazlası 5 den büyüktür.”

Çözüm:

- a) $p(x)$: “ $\forall x \in Z, x < x^2$ ” şeklinde ifade edilir. Bu kurala uymayan herhangi
bir tam sayının bulunması bu önermenin doğruluk değerini 0 yapar. 0 ve
1 tam sayıları için bu açık önerme yanlıştır ve $p \equiv 0$ dir.
- b) $q(x)$: “ $\exists x \in R, x+2 > 5$ ” şeklinde ifade edilir. Bu kurala uyan herhangi
bir gerçek sayının bulunması bu önermenin doğruluk değerini 1 yapar.
Örneğin 4 sayısı için bu açık önerme doğrudur ve $q \equiv 1$ dir.

Açık Önermenin Değili (Olumsuzu):

Bazı niceleyicisinin olumsuzu **her** niceleyicisi, **her** niceleyicisinin olumsuzu
bazı niceleyicisidir. Sembolik olarak ifade edilirse;

$$\begin{aligned} [\forall x, p(x)]' &= \exists x, p'(x) \\ [3x, p(x)]' &= \forall x, p'(x) \end{aligned} \quad \text{biçiminde yazılır.}$$

Örnek:

p : "Her asal sayı bir doğal sayıdır." önermesinin değilini (olumsuzunu) bulunuz.

Çözüm:

p' : "Bazı asal sayılar bir doğal sayı değildir."

Örnek:

$p(x)$ = " $\exists x \in \mathbb{Z}, x^2 \neq 16$ " önermesinin değilini bulunuz.

Çözüm:

$p'(x)$ = " $\forall x \in \mathbb{Z}, x^2 = 16$ "

Sonuç

Akıl yürütme kurallarının bilimi olan mantık, matematikte olduğu gibi sosyal ve fen alanında tüm bilimlerin temelini de oluşturmaktadır. Bu çalışmada da mantıksal düşünme ile matematiksel düşünme arasında çok yakın bir bağ olduğu vurgulanmıştır. Sembolik mantıktaki uygulamaların matematikte birçok konuda uygulandığını görmekteyiz. Sembol ya da sayı ifadeleri ve işlemlerin belli kuraları ve uygulamaları vardır. Sembolik mantıktaki önermeler ile kümeler arasında kavramsal ve işlem özellikleri açısından önemli ilişkiler ve benzerlikler (örneğin kesişim ile "ve" bağlacı, birleşim ile "veya" bağlacı ilişkisi-kümelerde alt küme ile birleşimin mantıktaki kaplam kavramı ve tam girişimlilik ilişkisi-kümelerde alt küme ile kesişimin mantıkta işlem ile ilişkisi-kümelerdeki fark kavramının mantıkta eksik girişimlilik ile ilişkisi-matematikte ayrık kümenin yine mantıkta aynı adla adlandırılan ayrıklık ilişkisi-matematikte tümlenme veya değili kavramının mantıkla aynı işlevi gören önermelerle ilişkisi vb.) göstermektedir.

Kategorik önermelerde özne ve yüklem terimleri birer sınıf adı olarak yorumlandığında ortaya çıkan dört türlü ilişki; eşitlik, ayrıklık, tam girişimlilik ve eksik girişimlilik. Mantık disiplininde önemli bir konu olan kıyas kalıplarının, şekiller aracılığıyla matematiksel bir formda ifade edilebildiğinin bir örneğini görmekteyiz.

Özellikle mantık konusunda detaylı incelemiş olduğumuz önermeler mantığı ile kümeler arasındaki yakın ilişkiler bu iki alanın mantık matematik uygulamalarının örtüştüğü noktaları daha net ortaya koyabilmektedir. Duman (2018)'in da belirttiği üzere Venn Diyagramları ile geçerli kıyas tiplerinin diyagramlarla anlatılması da mantık-matematik ilişkisi bağlamında ilişkili ve sistematik öğrenmeye katkı sunabilecektir.

Akla dayalı araştırmalar, akıl yürütmeler ve akılcı düşünceler felsefenin temelinde yer alır. Matematik disiplini bu felsefi ve mantıksal düşünmeyi içinde barındıran bir tür sayı felsefesi de diyebileceğimiz sayılarla düşünmeyi ve muhakemeyi gerektirmektedir. Dolayısı ile ne mantık ve matematik birbirinden ayrı düşünülebilir ne de felsefe bunlardan ayrı bir perspektifle değerlendirilebilir. Hiçbir disiplin ne tam çizgilerle birbirinden ayrılabilir ne de biri diğerini dışarıda tutabilir. Gerek felsefe ve mantık derslerinin gerekse matematiğin birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış farklı disiplinler ya da ders bazında birbirinden farklı ve bağımsız dersler olduğu düşünülmemelidir.

Öğrencilerin öğrenmelerine ve derslerde belirtilen amaç, hedef ve kazanımlara ulaşabilmelerini sağlayabilmek adına matematik, felsefe, mantık dersleri öğretim programlarının gözden geçirilmesi, konuların birbirleriyle bağlantılı şekilde ders içeriklerinin düzenlenmesi, ders seçiminde kopukluk olmamasının sağlanması öğrencilere daha etkili ve kazanımlara ulaşmayı hedefleyen bir öğretim programı sunmak açısından katkı sunabilecektir. Matematik, felsefe, mantık öğretiminde bu bağın kurulması ders kitaplarında da buna ilişkinin birbiriyle bağlantılı olarak ele alınması, değerlendirme sorularında yaratıcı örneklerin yer verilmesi öğrencilerin muhakeme ve düşünme becerilerinin gelişmesine destek sağlayabilecektir. Yaratıcı ve ilişkili öğrenme üzerine vurgu yapılan Duman (2018)'in "Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Mantık Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve İçerik Önerisi" ve Duman (2017)'in "2009 Mantık Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom'un Yenilenen Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi" adlı makaleleri de bu sonuçları desteklemektedir. Ayrıca Arslan ve Duman (2018)'in "Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Motor Gelişim Kazanımlarının Çizgi Filmlerdeki Sunumu" adlı çalışmalarında ulaştıkları mantık disiplininin sistemli ve sıralı düşünmeye katkı sağladığı sonucu ile bu çalışmada ulaşılan matematik ve mantığın sistemli, sıralı, ilişkili düşünmenin temelinde yer aldığı sonuçları örtüşmektedir.

Kaynakça

- Arslan, A. & Duman, E. Z. (2018). Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Motor Gelişim Kazanımlarının Çizgi Filmlerdeki Sunumu. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 320-344. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sadab/issue/38907/454729>.
- Burt, E.A. (1925). *The Metaphysical Foundations of Modern Physical Science: A Historical and Critical Essay*, London New York: Kegan Paul, Trench, Trumbner and Co. Harcourt, Brace&Co.
- Çiçen, A.K. (2004). *Klasik Mantık*. Bursa: Asa Kitabevi.
- De Morgan, A. (1847). *Formal Logic or the Calculus of Inference Necessary and Probable*, Londra: Taylor Walton.

- Duman, E.Z. (2008). Ortaöğretimde Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Mantık Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Duman, E.Z. (2017). 2009 Mantık Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom'un Yenilenen Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Şubat 2017 Cilt: 6 Sayı: 1 Makale No: 02 ISSN: 2146-9199
- Duman, E.Z. (2018). Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Mantık Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve İçerik Önerisi. Volume 13/27, Fall 2018, p. 601-622. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14359 ISSN: 1308-2140.
- Gür, B. S. (2004). Matematik Felsefesi. Ankara: Kadim Yayınları.
- Hızır, N. (2007). Felsefe Yazıları. (2. Baskı). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kömürçü, K., Kıras, H. (2016). Venn Scheme Presentation and Interpretation of Syllogism Patterns with Respect to Logic- Mathematics Relationship - Mantık Matematik İlişkisi Bağlamında Geçerli Kıyas Kalıplarının Venn Şeması ile Gösterimi ve Yorumlanması. Cumhuriyet İlahiyat Dergisi, Cilt 20, Sayı 1, 503 - 536
- MEB (2018). Ortaöğretim Matematik Programı.
- MEB (2018). Ortaöğretim Felsefe Programı.
- MEB (2019). Ortaöğretim Mantık Programı.
- Öner, N. (2021). Klasik Mantık. Divan Kitap.
- Özlem, D. (2004). Mantık-klasik/sembolik mantık, mantık felsefesi (7. Baskı) İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Öztürk, A.B. (2015). Logicality of second-order logic: A critical inquiry on the related debates - İkinci seviye mantığın mantıksallığı: İlgili tartışmalar üzerine eleştirel bir değerlendirme. International Journal of Human Sciences. Volume: 12, Issue: 2
- Taşdelen, İ. (2019). Sembolik Mantık. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1941 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1022
- Taylan, N. (1996). Mantık Tarihçesi Problemleri (4. Baskı) İstanbul: M.Ü.İ.F. Vakfı Yayınları.
- Topçu, N. (2001). Mantık (3. Baskı) Yayına Hazırlayanlar: E. Erverdi, İ. Kara. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Türk, A. (2013). Y Kuşağı İçin Sosyoloji Sözlüğü. İstanbul: Kafekültür Yayıncılık.
- Türker, S. (2011). George Boole ve Mantık Cebiri, Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları, 19: 283-314

10. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİM MANTIK DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DEĞERLER ÜZERİNE İNCELEME

Sevginur KARAOĞLAN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-5844-0429

İnsanlar bir araya geldiklerinden itibaren sosyal bir varlık olma yoluna girmişlerdir. Bu bir araya geliş hangi biçimde olursa olsun insanlar, belirli kurallar, gelenek-görenekler, yaptırımlar, normlar, kültür gibi sayabileceğimiz birçok unsuru meydana getirmişlerdir. Bu sayılabilecek unsurların bütününe değer bir yönü olarak tanımlamamız mümkündür.

Değer kavramının etimolojik kökeni incelendiğinde kökeninde “güçlü olmayı” ifade eden “valere” kelimesinin olduğu görülür (Eyüboğlu, 1991, s. 172). Değerin birçok tanımı vardır, bahsi geçen bu tanımlar arasında “bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, değerli olma anlamında da kıymetli” olarak yer almaktadır (Eyüboğlu, 1988, s. 172; Türk Dil Kurumu, 1998, s. 538,539). Fichter’in (2009) tanımında betimsel olarak kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir veya kişi ve grup tarafından beğenilen her şeyin “değere sahip” olduğu bundan dolayı sayılanların direkt bir değer olmadığı ama bir değer içerdiği söylenebilir. Aynı zamanda değerler gideceğimiz yönde bize rehberlik yapanlardır, hayatımızla ilgili kararlarımıza ilişkin ölçütler değerlerin etkisindedir (Arslanoğlu, 2005, s. 65; Elbir ve Bağcı, 2013, s. 1322; Bacanlı ve Dombaycı, 2012, s. 890).

Değerlerin oluşmasında ve devamında toplumun tutumu çok önemlidir. Bir davranış örüntüsünün değer olabilmesi için toplum üzerinde oluşturabildiği hâkimiyet ve baskınlığın rolü önemlidir. Bu baskınlık belirli bir seviyeye ulaştığı zaman toplum artık o davranış örüntüsüne uymaları gerektiğini fark eder. Bu farkındalık değere giden yoldur. Toplum belli bir hareketi genel olarak genel olarak onaylar. Onaylamazsa bu, o hareketin doğru veya yanlış, uygun veya uygunsuz olduğunu gösterir (Fichter, 2009, s. 171). Tüm bunlardan hareketle değerlerin toplum tarafından oluşturulduğunu, toplumdaki büyük çoğunluğun bir duruma iliş-

kin tutumunun, değerlerin oluşumundaki rolünde büyük önem arz ettiğini söylemek mümkündür (Uysal, 2003, s. 54). Aynı şekilde toplumda yaşayan bireylerin oluşturduğu bu değerler aslında toplumu var eden ve onu yaşatacak olan unsurlardır (Arslanoğlu, 2005, s.73).

Toplumun oluşturduğu değerler yine toplum içinde varlığını devam ettirmiş ve insanlara birtakım kazanımlar sağlamıştır. Örneğin, insanlara kararlı olma konusunda kılavuz olmuş başkalarını değerlendirme konusunda ölçütler verebilmiştir. Değerler insanlara kılavuzluk ederken onları kesin bir yola sürüklemekten ziyade, olanı değil ancak olması gerekeni gösterebilmelidir (Özlem, 2002, s. 204). Toplum veya toplumlar belirtildiği üzere yapıp eden varlıklar olarak bir araya gelip değerler ortaya koymuştur (Uysal, 2003, s. 52). Bu değerler toplumda birleşme, işbirliği vb. gibi dayanışma aracı olarak görülmüş ve toplumsal düzeni sağlamıştır (Fichter, 2009, s. 172; Aydın, 2011, s. 39-40, Susar Kırmızı, 2014, s. 219). Toplumun yapısında ve düzeninde bu denli öneme sahip değerlerin aktarılabilmesi bakımından öğretilmesi toplumlar için önemli bir beklenti haline gelmiştir (Fırat ve Mocan, 2014, s. 27; Zabun, 2013, s. 2). Çünkü Arslanoğlu'nun (2005) çalışmasında da belirtildiği gibi değerleri kaybolmuş milletler kimliklerini kaybederek tarih olurlar.

Kuşaktan kuşağa aktarılan kültürler, bölgesel adetler gibi unsurlar toplum içinde eğitim yoluyla veya eğitim olmadan informal yolla aktarılabildiği gibi formal yollarla da kazandırılabilir. Bu aktarılış biçiminden dolayı onun formal veya informal kimliğini tespit etmemiz mümkündür. Bu bakımdan formal yolla kazanımı sağlayan eğitimin, değerlerin toplum için baki kalması bakımından arz ettiği önemi yadsınmamalıdır. Türk toplumunda ise bu durum hem MEB'de (2009) belirtilen milli eğitim sisteminin genel amaçları arasında ilk maddede hemde alt dallara ayrılarak oluşturulan birim derslerin kazanımlarında kendini göstermektedir. Gerek örtük program aracılığıyla gerekse kazandırmak istediği kazanımları, oluşturmak istediği davranış değişiklikleri itibariyle evrensel değerler veya milli değerler, kazanımlar arasında işlenmiştir. Kuşkusuz ki dil de tüm iletişimin en temel dayanağı olduğu gibi öğretiminde en temel dayanağı halindedir. Bu bakımdan ders kitaplarındaki dil, üslup, konu işleniş o toplumdaki değerlerin veya değer oluşum süreçlerinin en büyük temsilcisidir. Duman'ın (2014) çalışmasında belirtildiği üzere dilde meydana gelen değişimlerde kültürün, pozitivizmin, savaşların, değişme ve gelişmelerin etkileri önem arz etmektedir. Bu bakımdan kitapta yer alan kazanımların işlenişini incelemek o toplumda yer alan evrensel ve milli değerlerin izlerini bulmak bakımından fayda sağlamıştır.

Her eğitim-öğretim hayatının değerli bir materyali olan ders kitabı, öğrencilere doğrudan veya dolaylı olarak ders bilgisi vermesinin yanı sıra öğrencilerin

sahip olması gereken tavırları ve insani ilişkilerinin gelişmesinin merkezi olan değerleri de öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır. Genel olarak değer öğretimindeki amaç toplumsallaşmanın verdiği etkiyle ortaya çıkan ikili insan ilişkilerinin yönetimini kolaylaştırmak ve etkili bir biçimde iletişim kurmaktır. Aynı zamanda milli değerlerin öğrenilmesi öğretim programlarında da bahsedildiği üzere vatana önem veren, bulunduğu vatandaki değerlerini bilen ve onları koruyabilen bireylerin var olabilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ders kitaplarında ise gerek görseller ile gerekse örnekler veya değerlendirme soruları ile evrensel ve milli değerler öğrencilere aktarılmaya çalışmaktadır. Bu bakımdan çalışmanın amacı, söz konusu sınırlılıklar içerisinde incelenen ders kitaplarının yansıttığı evrensel ve milli değerleri incelemektir.

Felsefe grubu dersleri içerisinde daha önce yapılmış çalışmalar arasında bulunan Duman ve Küçükşabanoglu (2017)'nin 2009 mantık dersi programına göre basılmış mantık ders kitaplarındaki örtük programı inceleme çalışması ile Duman (2014; 2018)'nin mantık dersi programlarına ve mantık ders kitaplarının incelemesine yönelik çalışması; Zabun (2013)'un ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programında yer alan değerlerin analizi çalışması ile Sain (2018)'in Cumhuriyet Dönemi lise sosyoloji ders kitaplarında yer alan ideolojik içerikleri incelemesi çalışması, Manav ve Zabun (2017)'un ortaöğretim sosyoloji öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanma çalışması; Dombaycı (2008)'nin Türkiye'de ortaöğretimde felsefe programının değerlendirilmesi ile Manav (2015; 2016)'ın Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarında türk düşüncesi ve 2009 programına yeni bir ünite önerisi olarak "Türk düşüncesi", felsefe ve estetik dersleri 2009 öğretim programları üzerine: değer-duyuşsal alan kazanımı-değerler eğitimi ilişkisi çalışmaları; Manav (2016)'ın Nasreddin Hoca fıkraları ile ortaöğretimde psikoloji öğretimi çalışması; Manav (2016)'ın ortaöğretim felsefe grubu dersleri (sosyoloji, psikoloji, mantık) mevcut öğretim programlarında Türk bilim insanlarına dair yaptığı çalışmaları alana katkı sağlamak ve yapılan bu çalışmanın bulguları ile paralel bulguları içerisinde barındırmaktadır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı, Mantık ders kitabına dair seçilen örneklerde bulunan örtük veya açık değerlerin tümünü sınıfsal olarak ayırıp incelemesidir.

Yöntem

Araştırma 2009 mantık dersi öğretim programına göre yazılmış 2019'da MEB tarafından basılmış ders kitabı ile 1993 mantık dersi öğretim programına göre yazılmış 2008'de MEB tarafından basılmış mantık ders kitaplarının hazırlık soru, içerik, görseller gibi unsurların hangi değerleri yansıttığının incelemesine

dayanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, var olan durumu ortaya koyması, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklaması ve geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemesinden dolayı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2010). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aynı zamanda incelenen içeriklerin durumlarını saptama ve belirtme açısından sayısal yönden veriler elde edileceği için içerik analizi ve aynı zamanda yansıtılan bazı milli değerlerin bulunan dönem atmosferi ile ilgisi incelendiği için de belgenin dış koşullarının belirlenmesi kullanılmaktadır. İçerik analizi, belli bir belgede veya belgeler dizisi içinde hangi kavramların hangi olayların ve hangi tür değerlendirmelerin ne ölçüde yer aldığını belirlemek için yapılan bir işlemdir. Belgenin dış koşullarının belirlenmesi ise belgenin nasıl bir ortamın ürünü olduğunun açıklanmasıdır (Karakuş, 2018, s. 16). Bu yöntemleri kullanırken çalışmacının saptadığı değerlere ek olarak Cengiz ve Duran (2017)'nin hazırladığı değer inceleme formu içerisinde değerler seçilmiştir. Araştırmada kaynak olarak kullanılan form Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Değer İncelemeye İlişkin Kaynak Tablo

Yaşayan Değerler Listesinden Alınan Değerler	UNESCO Değerler Listesinden Alınan Değerler	Rokcach'ın Değer Sınıflamasından Alınan Değerler
Alçak Gönüllülük	Aile Birliğine Önem Verme	Arkadaşlık
Barış	Çalışkanlık	Nezakete
Dürüstlük	Dayanışma	
Hoşgörü	Estetik	
İş birliği	Misafirperverlik	
Mutluluk	Temizlik	
Özgürlük	Vatanseverlik	
Saygı	Yardımsızlık	
Sevgi		
Sorumluluk		
Samimiyet		
Sadelik		

Bu çalışma kapsamında evrensel değerler arasında; sevgi, başarı, arkadaşlık, sorumluluk, saygı, kavramları alınmış olup insan hakları ve ahlaki eylemler/

kavramlar değeri de çalışmacı tarafından eklenmiştir. Aile birliğine önem verme, vatanseverlik, yurtseverlik (milli ideolojiler/ilkeler) ve yine saygı gibi değerler Fırat ve Mocan'a (2014) göre Türk milletiyle özdeşleşen değerler olduğu için milli değerler içerisinde değerlendirilmiş ve bu değerlerin yanı sıra, milli söz kalıpları, alanında tanınmış kişiler, milli efsaneler, ülkeye ait özellikler ve millet olarak bazı benimsenen değerler milli değerler arasına eklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

1. Mantık Ders Kitapları Künye Bilgileri

Tablo 2. İncelenen Mantık Ders Kitapları Künye Bilgileri

Sıra/Künye	Kitap Adı	Kitap Yazarı	Basım Yılı	Basım Yeri ve Yayınevi
1	Lise Mantık Ders Kitabı	Fatma Nur EYÜBOĞLU Necati YANKIN	2008	İstanbul/Aykut Basım Yayın
2	Mantık Ders Kitabı	Ebru AKDOĞAN İbrahim HASGÜL Taner KARAHAN	2019	Ankara/Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

2. Mantık Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler

Toplum içerisinde değerlerin önemi bireysel ve toplumsal açıdan şöyle vurgulanmıştır: insanları kararlı kılmaya, değerlendirmeler için insanlara bir takım ölçütler verebilme, toplum içerisinde dayanışmayı ve birliği sağlama vb. gibi. Bu bakımdan MEB (2009)'da yer alan milli eğitimin genel amaçları'nın 2. maddesinde belirtilen "... Türk milletinin milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren..." "...insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan..." unsurlar, bireyin değerleri öğrenmesi ve toplum içinde bireyin bu değerlerle topluma karşı sorumluluk bilinciyle var olabilmesi bakımından değerlerin öğretilmesinin arz ettiği önemi vurgulamıştır.

Aynı zamanda MEB 1993 yılı mantık öğretimi programının genel amaçları içerisinde yedinci maddede yer alan "mantıklı, tutarlı düşünme, değerlendirme ve eleştirme becerisini kazanır" ile program amaçları içerisinde yirmi dördüncü maddede yer alan "Mantığın eleştirel düşünmeye ve akılcı tartışmaya uygulanmasını kavrayabilme" bilgileri bulunmaktadır (MEB 1993, s. 740). MEB 2009 yılı mantık öğretimi programının genel amaçları içerisinde üçüncü, dördüncü, beşinci ve onuncu maddelerinde yer alan "Doğru düşünme yollarını günlük yaşama

aktarabilmeleri, düşünürken tutarlı olmaları ve bu tutarlılığı denetleyebilmeleri, sistemli ve dikkatli olma özelliklerini geliştirebilmeleri” bilgisi ve programın vizyonunda yer alan “Mantık dersi öğretim programının vizyonu; doğru düşünme yollarını günlük yaşama aktarabilen, tutarlı düşünen, çelişkileri fark eden, bağımsız düşünebilen, karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilen, düşüncelerini temellendirebilen bireyler yetiştirmektir.” ifadeleri yer almaktadır (MEB 2009, s. 5-6). Bu ifadelerden hareketle değerlerin oluşum sürecinde veya bir durumun değer olarak kabul edilmesi sürecinde mantık disiplini var olan ölçüleri sağlaması bakımından etken kriter olarak değerlendirmek mümkündür.

Bir durumun toplumda yaygın bir şekilde kabulünü sağlayarak onu değer haline getirebilmek için o durumun, insanlık veya toplum açısından pragmatik ve sağlam temelli bir yanının varlığını vurgulamak gerekir. Bu bakımdan var olan duruma eleştirel bir şekilde yaklaşmak o durumun tutarlılığını denetleyebileceği gibi pratik yönünü de ölçebilecektir. Bu denetleme ortaya çıkacak değerlerin kalıcılık durumuna da fayda sağlayacaktır.

Günlük hayatta çelişkilerin farkında olabilen bireyler duruma karşı daha ölçüt bazında yaklaşacak ve var olan duruma hangi değerle yaklaşması gerektiğini daha rahat kavrayacaktır. Tutarlı düşünen, düşüncelerini günlük yaşama aktarabilen, eleştirebilen insanlar var olan veya olacak olan değerlere bu tutumla yaklaştıkları zaman körü körüne bir değer bağlılığından ziyade değerleri analiz edip bu bakımdan işe yararlılığını ölçerek günlük hayatına aktaran bireyler olacaktır. Bacanlı ve Dombaycı (2012)’nin araştırmalarına göre değerlerle düşünebilen insanlar duygularıyla da düşünebilen, topluma ayak uyduranlardır. Değerlerle düşünebilmek için tutarlı ve açık-seçik kavramlara ihtiyaç vardır. İyi yapılandırılmamış, tutarsız ve açık-seçik olmayan kavramlar insan duygularında bulanıklığa yol açar. Kavramlar belirgin olduğunda duygu ve dolayısıyla düşünce de belirginleşir. Bireylerin değerlerle düşünmelerini sağlamak için değerli olanın ne olduğu ve onun değerinin nereden geldiği ve nasıl bulunacağını belirleyen kavramsal sorgulamalara ihtiyaç duyulur. Bu sorgulama içinse kritik edebilen bir bakış açısı gereklidir. Bu bakış açısını kazandıracak başlıca disiplinlerden biri de mantıktır. Mantık öğreniminin gerekliliği değerlere kritik ederek yaklaşma, değerlerin tutarlılığını denetleme ve değerleri analiz etme konusunda önemini vurgulamaktadır. Bu bakımdan mantık dersi öğretim programının vizyonunda, genel amaçlarında ve amaçlarında yer alan yukarıda saydığımız maddeleri, bireylerin değerlerini özümseyebilmeleri, uygulayabilmeleri bakımından örtük veya açık bir şekilde bizi yönlendirmektedir.

Milli eğitimin genel amaçları içerisinde sıralanan ve mantık dersi öğretim programında da örtük olarak belirtilen değerleri genel olarak iki başlık halinde incelememiz mümkündür: Evrensel ve Milli.

Evrensel değerler bir millete, topluma, azınlığa ait olmamakla birlikte, dünya genelinde yaygın bir şekilde kabul gören değerlerdir. Bu değerlere örnek olarak; barış, demokrasi, insan haklarına saygı, sevgi, doğa sevgisi, hayvan sevgisi, hoşgörü, adalet gibi insanlığın hepsini kapsayan değerler sıralanabilir (Fırat ve Mocan, 2014, s. 30; Güzel Candan ve Ergen, 2014, s. 140).

Milli, “*milletle ilgili olan*” demektir (Altay, 1983, s. 299). Milli değerler, toplumdaki bireylerin çoğunun kabul ettiği ve toplumun varlığını sürdürmesinde gerekli unsurlar olarak ifade edilebilir. Bu bakımdan milleti oluşturan kişilerin var oluşu nedeni olabilmektedir (Karaçanta, 2013, s. 108). Milli değerleri, bayrak, gelenek görenek, tarihi olaylar, kendi toplumunda ismi önemle anılan bireyler, bir şehir veya şehir efsanesi, ülkesine yönelik çalışmaların ifadesi vb. gibi sıralamak mümkündür.

2.1. 2008 Basım Lise Mantık Ders Kitabında Yer Alan Değerler

2008 basım MEB lise mantık ders kitabında, konu içerisindeki örnekler, değerlendirme soruları, hazırlık veya sonuç metinleri, görseller vb. birçok noktada evrensel, milli ve manevi/ahlaki değerler yer almaktadır. Ders kitabı içerisinde diğer sözel metin ağırlıklı derslerden farklı olarak metinlerin azınlıkta oluşu, değerlere yer vermesi bakımından önem arz edecek bir olumsuz etkiye bulunmamıştır.

2.1.1. 2008 Basım Lise Mantık Ders Kitabında Yer Alan Evrensel Değerler

2008 basım lise mantık ders kitabında, sevgi, başarı (çalışkanlık, çalışma), dostluk, özgürlük, ahlaki eylemler/kavramlar, insan hakları/sorumluluk olmak üzere altı evrensel değer saptanmıştır. Ders kitabında ki değer vurguları çoğunlukla kendini örtük olarak göstermiştir. Bu nedenle bahsi geçen değerlerin büyük bir çoğunluğu kitap içerisinde kendini örtük müfredatın kapsamında değerlendirilebilecek unsurlar olarak karşımıza çıkmıştır.

2.1.1.1. Sevgi

Sevgi, bir nesne veya özne ile bireyin arasında kurulan kuvvetli, pozitif yönlü bir bağıdır. Felsefi açıdan bakıldığında Platon (1958) sevgi hakkında “Sevgi güzelliğin sevgisidir, çirkinlik sevgisi diye bir şey yoktur.” der. Lise mantık ders kitabında bulunan “Sevgi” değerine ilişkin örnekler “Doğa, İnsan” olmak üzere iki başlık altında incelenmiş ve aşağıda bulunan değerler saptanmıştır.

2.1.1.1.1. Doğa Sevgisi

- “*Oh, bahar geliyor*” (Ünlem cümlesine ilişkin örnek, s. 33).
- “*Hava ısınır ve toprak kurur ise pikniğe gidilir*” (Sembolik ifadelerle ilişkin örnekler, s. 75).

2.1.1.1.2. İnsan Sevgisi

- “*Sevgi birleştiricidir*” (Özdeşlik ilkesine ilişkin örnek, s. 8).
- “*Eğer sen iyi bir eş isen onu sever ve yaşamını kolaylaştırırsın...*” (İkileme ilişkin örnek, s. 51).
- “*O da tüm sevilenler gibi sevgi doludur*” (Değerlendirme çalışmalarına ilişkin soru, s. 57).

2008 basım mantık ders kitabında, öğretici konuların yanı sıra değerler bakımından “Sevgi” başlığı adı altında eğitici unsurlara da yer verildiği görülmüştür. Bu bakımdan öğrenim sürecinde kaynaklık eden önemli materyallerden biri olan ders kitabının örtük müfredat aracılığıyla değerleri sunmaya çalıştığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra doğrudan “Sevgi” kavramının veya doğrudan “Hayvan”, “Doğa” kavramının, “Kedi, Köpek, Ağaç, Kuş...” gibi kavramlarının da örnek olarak sunulduğu göz önüne alındığında örtük müfredat içerisinde de öğrenciye bu tür değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir.

2.1.1.2. Başarı

Eski Türkçede “Muvaffakiyet” kelimesinden türeyen “Başarı” kavramı, bir işi gereği gibi yapmayı, iyi sonucu dile getirir. Uygulayıcılık felsefesi kendi ilkesini “Başarı” kavramı üzerinden kurmuştur. Yararcılık felsefesi de dolaylı olarak öyledir. Bu felsefelerin oluşturduğu törebilim anlayışına “Başarı törebilimi” denir. Bu başarı bilimi var olan ilkelere göre değil insan davranışlarından elde edilen sonuca göre davranışın iyi veya kötü kimliğini oluşturur (Hançerlioğlu, 2013, s. 137). İnsanlar dünyaya geldikleri andan itibaren sürekli bir şeyi başarmakla meşguldür. Adım atmamayı, konuşmamayı, okumamayı, mezun olmayı, meslek sahibi olmayı vb. gibi amaçlarla donanan insanlar sürekli önlerindeki hedefe ulaşmaya çalışırlar. Bu bakımdan insanlar, dünyaya bir başarı güdüsü ile gelmiştir denilebilir. Ozan-kaya (1975)’nin tanımına göre başarı güdüsü ise bir amacı yerine getirme güdüsü olarak tanımlanmıştır. Lise mantık ders kitabında bulunan “Başarma” değeri aşığdaki örneklerde saptanmıştır.

- “*Bütün öğrenciler çalışkandır...*” (Mantık doğrusuna ilişkin örnek, s. 4).
- “*Ceren çalışır ise sınıfı geçer*” (Bitişik koşullu önermeye ilişkin örnek, s. 37).

- “Başarılı insanlar dikkatli ve çalışkandır” (Bağlantılı önermelere ilişkin örnek, s. 38).
- “Bütün öğrenciler başarılıdır” (Tümel olumlu önermeye ilişkin örnek, s. 43).
- “Büyük hedefler uğruna, küçük hedeflerden vazgeçmeyi bilmeyenler başarısız olur” (Delilli kıyasa ilişkin örnek, s. 56).
- “Düzenli çalışan öğrenci başarılı olur...” (Çıkarıma ilişkin örnek, s. 65).
- “Bir sporcu düzenli çalışır ve antrenmanlara devam ederse başarır...” (Sembolleştirmeye ilişkin örnek önerme, s. 75).

“Çalışma” değerinin önemi insanların ikili ilişkilerinde ve bireysel çıkarlarında ön plana çıkmaktadır. Bütün insanlar için geçerli olan bir şeyleri yapabilmek, başarabilme gibi eylemleri içeren çalışma değeri bu nedenle evrensel değer olarak incelenmiş, kitapta da bu hususta yukarıda sayılan örneklerle rastlanmıştır.

2.1.1.3. Dostluk

“Dostluk, ruhların birleşmesi, bir anlaşmadır...” (Voltaire, 1995). Dostluk felsefe tarihi içerisinde önemli bir yere sahiptir ve temelini ‘Sevgi’ kavramından alır. Voltaire eserinde sevginin ve saygının satın alanamayacağını belirttiği üzere dostluğun da bu nedenle ısmarlama olmayacağını belirtmiştir. Lise mantık ders kitabında bulunan “Dostluk” değeri aşağıdaki örneklerde saptanmıştır.

- “Dostluk güzeldir” (Önermeye ilişkin örnek, s. 33).

“Dostluk” değeri “Sevgi, Çalışma” değerlerine kıyasla daha az işlendiği sonucuna, saptanan örnek aracılığıyla varılmıştır. Bunun yanı sıra ders kitabında bulunan kavramlar arasında doğrudan “Arkadaş, Dost” gibi örnek kavramların kullanıldığı gözlemlenmiş, örtük müfredat alanında bu kavramında önemli bir yer tuttuğu sonucuna varılmıştır.

2.1.1.4. Özgürlük

Özgürlük Aristoteles’te “İsteyerek yapma”, Platon’un “Devlet” eserinde sınıflarla çözümlenme, günümüzde ise sorumluluk kavramı ile birlikte ortaya çıkmaktadır. (Adugit, 2013, s. 64-66). Özgürlüğümüz kendi sorumluluğumuz dahilinde, başka bireylerin sınırını aşmadan tercihte bulunabilme yetimiz olarak da tanımlanabilir. Lise mantık ders kitabında bulunan “Özgürlük” değeri aşağıdaki örnekte saptanmıştır.

- “İnsan özgür ise sorumludur...” (Ön bileşenin değillenmesine ilişkin örnek, s. 52).

“Özgürlük/Sorumluluk” değeri diğer değerlere kıyasla daha az işlendiği saptanmıştır. Bu değer diğer saptanan değerlerdeki gibi örtük müfredat içinde incelenecek kavramlara yer vermemiştir ve yalnızca yukarıda saptanan örnekte bu değere rastlanmıştır.

2.1.1.5. Ahlaki Eylemler/Kavramlar

Bireyin insanı ilişkilerinde (iyi ve kötü çerçevesinde) takındığı tavrı eyleme dökmesiyle birey kendi ahlaki eylemini oluşturabilmektedir. Ahlak çerçevesinde eylemlerden soyutlanan kavramlar ise ahlaki kavramlar olarak tanımlanabilir. Lise mantık ders kitabında bulunan “Ahlaki Eylemler/Kavramlar” değeri aşağıdaki örnekte saptanmıştır.

- “Aslı yalancı değildir.” (Örnek önerme, s. 67).

İncelenen kitapta yukarıda sayılan örnek dışında çoğunlukla, “İyilik, iyi olmayan, kötülük,” gibi kavramlarda örneklerde tekil olarak cümleden bağımsız kullanılmıştır. Bunun dışında başka bir örneğe rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu değer daha çok kitap içerisinde örtük program alanında işlenmiştir sonucuna ulaşılabilir.

2.1.1.6. Sorumluluk

İnsanlar bir araya gelerek toplumu oluşturmuş ve bu toplumlarda kendi ihtiyaçlarını giderebilmek, ihtiyaçlarına cevap vermek adına bazı kurallar ortaya atmıştır (Çeçen, 2020, s. 20-21). Bu kurallar toplumdan topluma değişebileceği gibi evrensel kimlik de kazanabilirler. Örneğin insanların “Yaşama Hakkı” gibi evrensel bir hakları vardır. Lise mantık ders kitabında bulunan “İnsan Hakları” değeri aşağıdaki örnekte saptanmıştır.

- “Eğer insanın hakları var ise insanın ödevleri de vardır..” (Ön bileşenin değillenmesine ilişkin örnek, s. 52).

“İnsan Hakları/Sorumluluk” değeri tıpkı “Özgürlük/Sorumluluk” değeri gibi tek bir örnekte rastlanmıştır. Bu nedenle bu değere de çok fazla yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.2. 2008 Basım Lise Mantık Ders Kitabında Yer Alan Milli Değerler

2008 basım lise mantık ders kitabında, alanında tanınmış kişiler, milli sınırlar ve bu sınırlar içerisindeki yörelere has özellikler, milli söz kalıpları/atasözleri/deyimler, milli ideolojiler/ilkelere, milli efsaneler olmak üzere beş değer saptanmıştır. Belirtilen bu değerler örtük olarak ifade edildiği gibi açıkça ifade edildiği örneklerde olmuştur. Bu bakımdan saptanan bulgular örtük program içerisinde de yer alabilmektedir.

2.1.2.1. Alanında Tanınmış Kişiler

Bir millet içerisinde yaşamış ve o millete katkıda bulunmuş bir düşünür veya efsaneleşmiş bir karakter o milletin milli değerlerinin içerisinde değerlendirilmektedir. MEB (1993)'in programında bu durum ünitelerin amaçları içerisinde 2. başlıkta, örnek değerlendirme konusu içerisinde “*İslam Mantıkçularından ikisinin adını söyleyiniz.*” maddesiyle önemini göstermiştir. Lise mantık ders kitabında bulunan “Alanında Tanınmış Kişiler” değeri aşağıdaki örneklerde saptanmıştır.

- “... *Doğan Özlem*” (Türk mantık düşünürü ve yazarının sözleri, s. 1-16-61-128-143).
- “*Sizce bu davranış mantıklı mıdır?*” sorusunu üzerine iliştirilen Nasrettin Hoca resmi (s. 3).
- “...*Önemli İslam mantıkçıları arasında Farabi (870-950), İbni Sina (930-1037) ve Fahrettin Razi (?-1209) sayılabilir.*” (Mantığın tarihçesine ilişkin düşünür örnekleri, s. 11).
- “*TÜRKİYE’DE MANTIK ÇALIŞMALARI*” (Türkiye’deki mantık çalışmalarına ilişkin tarihçe, s. 14-15).
- “...*Erdal Atabek*” (Türk tıp doktoru ve yazarın sözleri, s. 61).
- “*Atatürk’ün, Hayatta en gerçek yol gösterici bilimdir, sözünü...*” (Değerlendirme çalışmalarına ilişkin soru, s. 150).

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak “Alanında Tanınmış Kişiler” saptanımlarının azımsanmayacak ölçüde olduğu görülmüştür. Özellikle mantık düşünürlerinin çokluğu ve ülkemizde yapılan mantık çalışmaları vurgusu dikkat çekmiştir.

2.1.2.2. Milli Sınırlar/Milli Sınırlar İçerisindeki Yörelere Has Özellikler (Yemek, Şarkı, Türkü, Hayvan, Giyim...)

Bir vatan içerisinde belirli bir toprak parçası üzerinde yaşayan insanlar bir topluluk, millet oluşturma yolundadırlar. Bu toprak parçası üzerinde oluşturdukları sınırlar ve bu sınırların içerisinde yaşayan bireyler, millet kavramını oluşturan önemli kavramlardandır. Milli sınırlar içerisinde bulunan bölgeler veya şehirler ve bu bölgelere mal olmuş birtakım özellikler o milletin milli değerlerinin birer parçasıdır. Lise mantık ders kitabında bulunan “Milli Sınırlar, Milli Sınırlar İçerisindeki Yörelere Has Özellikler” değeri aşağıdaki örneklerde saptanmıştır.

- “...*Amasya Elması...Nemrut Dağı*” (Gerçekliği olan kavramların kimliğine ilişkin örnekler s. 23).
- “...*Ankara Kedisi... Van Kedisi...*”, “...*Yemen Türküsü...*” (Sırasıyla cinse ve özel türe ilişkin örnekler, s. 27).

- “...İstanbul en kalabalık ilimizdir...” (Karşılaştırmalı önermelere ilişkin örnek, s. 40).
- “... Van Gölü canavarı ya vardır ya yoktur...” (İkileme ilişkin örnek, s. 51).
- “Türkiye'nin başkenti Ankara'dır.” (Önermeler mantığı konusuna ilişkin örnek, s. 65).
- “...Ağrı Dağı vardır...” (Varlık mantığına ilişkin örnek, s. 122).

Milli sınırlarımız içinde bulunan değerler arasında ülkemizdeki çeşitli bölgeler ve o bölgelere ait özelliklerin varlığının kitapta önemli ölçüde vurgulandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda doğrudan “Ankara, İstanbul...” gibi illerimiz ile ilgili çeşitli örtük müfredata girecek örneklerinde bulunduğu gözlemlenmiştir.

2.1.2.3 Milli Söz Kalıpları/Atasözleri/Deyimler

Atasözü kavramına Divanü Lugat-it-Türk'te “mesel, sav” sözcükleri olarak rastlanmaktadır. Kısa ve kalıplaşmış özsözler biçiminde rastladığımız atasözleri, daha önceki kuşakların yargılarını ve gözlemlerini genellikle dilsel bir imge şeklinde, bizlere yaşamımızda yol gösterici birer kural olarak sunarlar. Deyimler ise toplumca benimsenmiş, genellikle kalıplaşmış sözcük öbeklerinden oluşmaktadır (Sağlam, 2001, s. 46). Lise mantık ders kitabında bulunan “Milli Söz Kalıpları/ Atasözleri/Deyimler” değeri aşağıdaki örneklerde saptanmıştır.

- “Hem ağlarım, hem giderim.”, “Ne yardan geçilir ne de serden.” (Bağlantılı önermelere ilişkin örnekler, s. 38).
- “Ya bu deveyi güdersin ya da bu diyardan gidersen.” (Değerlendirme çalışmalarına ilişkin soru öncülü, s. 45).

Milletçe söylediğimiz ve artık atasözleri, deyim veya onlar gibi tüm halk tarafından benimsenmiş söz kalıplarına kitapta iki adet rastlanmıştır. Aynı zamanda ikinci örneğin incelenen 2019 basım mantık ders kitabında da rastlanmış olup iki kitap arasında bu vasıtayla tutarlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

2.1.2.4. Milli İdeolojiler/İlkeler

Mardin (2015)'in çalışmasında, ilke kavramına bakıldığında Avrupa'nın fikir tarihinden yola çıkarak yapılmış olan ideoloji doğru düşünme disiplinine verilen addır tanımına ulaşırız. İlke ise insanlara tercih ettikleri yolda dayanak olan, genelleştirilmiş nesnel gerçeklerin belirgin özellikleridir. Bir milletin kendine ait doğru olduğunu iddia ettiği ideolojileri ve kullandıkları ilkeleri milli ideolojiler ve ilkeler olarak tanımlanabilir. Lise mantık ders kitabında bulunan “Milli İdeolojiler/İlkeler” değeri aşağıdaki örnekte saptanmıştır.

- “Hiçbir yurtsever çıkarıcı değildir. Tüm Atatürkçüler yurtseverdir. O halde hiçbir Atatürkçü çıkarıcı değildir.” (Yüklemli kesin kıyasa ilişkin örnek, s. 49).

Her ülkenin kendine ait milli ideolojileri vardır ve bu ideolojiler millet içinde değişiklik gösterebilme olanağına sahiptir ancak genelleme yapıldığı zaman her ülkenin siyasi görüşü veya tarihi yönünde bir ideolojisi bulunmaktadır. İncelenen kitapta yurtseverlik ve Atatürkçülük ilişkisi bir düşünce olarak işlenmiştir.

2.1.2.5. Milli Efsaneler

Efsane, eski çağlardan beri söylenegelen, olağanüstü varlıkları veya durumları konu edinen hikâye veya gerçeğe dayanmayan asılsız söz olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 1998, s. 674). Efsaneler, yöresel, ulusal veya evrensel kimlikler kazanabilir. Lise mantık ders kitabında bulunan “Evrensel Efsaneler” değeri aşağıdaki örneklerde saptanmıştır.

- “Kafdağı”, “Anka kuşu”, “Dev” (Sadece neliği olan kavramlara ilişkin örnekler, s. 23).
- “Dev”, “Canavar”, “Kafdağı” (Ad tanımına ilişkin örnekler, s. 31).
- “..Kafdağı vardır..” (Varlık mantığına ilişkin örnek, s. 122).

“Evrensel Efsaneler” değeri yukarıda sayılan örneklerden yola çıkarak örtük müfredat içerisinde değerlendirilecek nitelikte, cümle içerisinde değil ama konu örneklerinde kullanılmıştır.

2.2. 2019 Basım Ortaöğretim Mantık Ders Kitabında Yer Alan Değerler

2019 basım ortaöğretim mantık ders kitabında, konu içerisindeki örnekler, değerlendirme soruları, hazırlık ve sonuç metinleri, görseller vb. birçok noktada evrensel ve milli değerler yer almaktadır. Ortaöğretim mantık ders kitabı içerisinde diğer sözel metin ağırlıklı derslerden farklı olarak metinlerin azınlıkta oluşu, değerlere yer vermesi bakımından önem arz edecek olumsuz bir etkiye bulunmamıştır.

2.2.1. 2019 Basım Ortaöğretim Mantık Ders Kitabında Yer Alan Evrensel Değerler

2019 basım ortaöğretim mantık ders kitabında, sevgi, başarı (çalışkanlık, çalışma), özgürlük, evrensel efsaneler, ahlaki eylemler/kavramlar olmak üzere beş tane evrensel değer saptanmıştır. Ders kitabında ki değer vurguları çoğunlukla kendini örtük olarak göstermiştir. Bu nedenle bahsi geçen değerlerin büyük bir

çoğunluğu örtük müfredat içerisinde de değerlendirilebilecek unsurlar olarak karşımıza çıkmıştır.

2.2.1.1. Sevgi

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Sevgi” değerine ilişkin örnekler “Doğa, İnsan, Hayvan” olmak üzere üç başlık altında incelenmiş ve aşağıda bulunan değerler saptanmıştır. Saptanan değerlerin birçoğu örtük program içerisinde değerlendirilebilir.

2.2.1.1.1. Doğa Sevgisi

- “Gördüğünüz bir çiçeği koklamanız, ‘Bütün çiçekler kokar.’ genellemesinden mi kaynaklanmaktadır?” (Hazırlanılma ilişkin soru, s. 28).
- “Akdenizin bu kasabası doğanın güzelliklerini cömertçe sunduğu, bozkır olmayan, çam ormanlarıyla kaplı, akarsuyun serinliğinin hissedildiği bir yerdir..” (Hatırlayalım ilişkili öncül yazılmış metin, ‘Akdeniz’in Güzelliği’, s. 49).
- “Doğuştan koku alma duyusu olmayan kişiye gülin kokusunu tanımlayabilir misiniz?” (Tanıma ilişkili hazırlanılma sorusu, s. 56).
- “Soğuk bir yaz günü bodrum katındaki evimin balkonunda güneşlenirken gökyüzündeki yıldızları seyrediyorum...dallarında rengarenk meyvelerin olduğu gül buketiyle geldiler.” (Dilin farklı görevlerine ilişkin hazırlanılma metni, ‘Hiçkırarak Gülmek’, s. 81).
- “...Biraz güzel elma verir misiniz?...” (Belirsizliğe ilişkin Öğnerelim-Uygulayalım sorusu, s. 94).
- “Gül en sevdiği çiçektir.” (Ölçme Değerlendirmeye ilişkin 2. soru E şıkkı, s. 104).
- “Bahar gelirse çiçekler açar. Bahar gelmiştir. O halde çiçekler açmıştır.” (Ölçme Değerlendirmeye ilişkin dördüncü soru öncülü, s. 151).

2.2.1.1.2. İnsan Sevgisi

- “Bütün anneler çocuklarını sever. Ayşe bir annedir. O halde Ayşe çocuklarını sever.” (Ölçme Değerlendirme 2. soru B şıkkı, s. 37).
- “Bütün insanlar değerlidir.” (Önerme çeşitlerine ilişkin Hazırlanılma, s. 59).

2.2.1.1.3. Hayvan Sevgisi

- “İş arkadaşım Ayşe, her fırsatta hayvanları çok sevdiğini söylerdi.” (Akıl ilkelerine ilişkin Hazırlanılma metni, ‘Pes Doğrusu’, s. 23).

- “...Kedi evcil olduğu ve eğitilebildiği için evde de yaşar...” (Akıl ilkelerine ilişkin örnek, s. 27).
- “...Bu köpeğin arkadaşım Ahmet’in çok sevdiği köpeği “Karabaş” olduğunu görünce rahatladım.” (Nelik, Gerçeklik, Kimliğe ilişkin Öğrenelim-Uygulayalım metni, ‘Unutamadığım Gün’ , s. 45).

2008 basım lise mantık ders kitabından bağımsız hayvan sevgisinin de işlendiği 2019 basım mantık ders kitabında açık olarak “Sevgi” değerinin işlendiği görülmüştür. Aynı zamanda incelenen diğer kitaba kıyasla “doğrudan hayvan isimleri, doğrudan bitki isimleri” çokça bulunmuştur. Bu bakımdan örtük program kapsamında incelenen diğer kitaba kıyasla 2019 basım mantık ders kitabında değerlerin işlenmesinin örnek çokluğu bakımından da daha yoğun olduğu görülmüştür.

2.2.1.2. Başarı

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Başarı, Çalışma” değerine ilişkin yazı ve örnekler aşağıda maddeler halinde saptanmıştır.

- “Ebru çalışkandır.” (Çelişmezlik ilkesine ilişkin örnek diyalog, s. 25).
- “Tuncay hem çalışkan hem de tembel değildir.” (Çelişmezlik ilkesine ilişkin örnek, s. 26).
- “Elif çalışır ve başarılı olur. Emre çalışır ve başarılı olur. Ahmet çalışır ve başarılı olur. O hâlde bütün çalışanlar başarılı olur.” (Eksik tümevarıma ilişkin örnek, s. 29).
- “Dersini çalış.” (Emir nitelikli cümleye ilişkin örnek, s. 59).
- “Ali çalışır ise sınıfı geçer...” (Bitişik koşullu önermelere ilişkin örnek, s. 61).
- “İnsan çalışkandır.” (Anlama ve tanımlamaya ilişkin Öğrenelim-Uygulayalım, s. 102).
- “Ahmet çalışkandır.” (Örnek önerme, s. 110).
- “Melih sınıfını geçti ancak ve ancak derslerine çalıştı.” (Mantık değişmezleri önermeler ve çıkarımın sembolleştirilmesine ilişkin örnek, s. 113).
- “Engin çalışkandır ve hırslı değildir.” (Mantık değişmezleri önermeler ve çıkarımın sembolleştirilmesine ilişkin örnek, s. 114).
- “...Hasan derslerine çalışır ise sınıfı geçer...”, “Dilek ders çalışır veya televizyon izler. Dilek ders çalışmıştır. O halde Dilek televizyon izlememiştir.” (Çıkarımın sembolleştirilmesine ilişkin örnekler, s. 116).

- “Çalıştım ve sınavı kazandım.” (Yorumlamaya ilişkin örnek önermeler, s. 119).
- “...Ahmet başarılıdır...” (Tümel evetlemeye ilişkin örnek önermeler, s. 121).

“Başarı/Çalışma” değeri, incelenen diğer kitaba oranla daha çok açık bir şekilde kazanımlar arasında işlenmiştir. Buradaki başarının genel olarak sınıf geçme ve sınavlarla ilişkilendirme olduğu da gözlemlenmiştir.

2.2.1.3. Sorumluluk

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Özgürlük” değerine ilişkin örnek aşağıdaki maddede saptanmıştır.

- “Görselden hareketle özgür olduğunu iddia eden kişinin başkalarına zarar vermesi, “özgürlük” sözcüğüne yüklemiş olduğu pragmatik çok anlamlılık-tan mı kaynaklanır?” (Pragmatik çok anlamlılığa ilişkin soru, s. 91).

Özgürlük/Sorumluluk kavramı incelenen 2008 basım mantık ders kitabındaki gibi tek bir örnek içermektedir. Aynı zamanda görsel eşliğinde sorulan soruyla birlikte daha yoğun bir vurgunun yapıldığı ve daha çok duyu organına hitap ederek içeriğin sunulduğu da gözlemlenmiştir.

2.2.1.4. Evrensel Efsaneler

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Evrensel Efsaneler” değerine ilişkin yazı ve örnekler aşağıda maddeler halinde saptanmıştır.

- ““Pinokyo’nun yalan söyledikçe burnu uzadı.”, “İyilik perisi, elindeki sopa-sıyla bal kabağını at arabasına çevirdi.”, “Cadi, uçan süpürgesine binerek gökyüzünde kayboldu.”, “Tepegöz, yemek için her gün koyun istedi.” (Nelik, Gerçeklik, Kimliğe ilişkin Hazırlanalım, s. 44).
- “...efsanelerdeki ejderha, dev, kanatları olan at gibi varlıklar...” (Gerçekliğe ilişkin olumsuz örnekler, s. 45).
- “Deniz Kızı” (Ölçme Değerlendirme 1. soru B şıkkı, s. 77).

İncelenen 2008 basım mantık ders kitabına kıyasla Evrensel Efsanelerin unsurları genel olarak 2019 basım mantık ders kitabında tekil olarak kullanılmayıp cümle içerisinde kullanılmış ve kullanımına daha sık rastlanmıştır.

2.2.1.5. Ahlaki Eylemler/Kavramlar

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Ahlaki Eylemler/Kavramlar” değerine ilişkin yazı ve örnekler aşağıda maddeler halinde saptanmıştır.

- “...İnsanlara yapılacak en büyük iyilik, onlara akıllarını kullanmayı öğretmektir...” (Akıl ilkelerine ilişkin Hazırlanım, s. 22).

2008 basım mantık ders kitabı ile sayı bakımından tutarlılık gösteren bu başlık altında farklı ahlaki eylemler/kavramlar incelenmiş olsa da aynı muhtevayı içermektedir. Aynı zamanda “iyi, iyi olmayan, kötü” gibi ahlaki kavramlara da tekil olarak, cümleden bağımsız bir şekilde örneklemeler içerisinde rastlanmıştır. Bu bakımdan örtük müfredat içerisinde bu tür kavramları incelemek de mümkündür.

2.2.2. 2019 Basım Ortaöğretim Mantık Ders Kitabında Yer Alan Milli Değerler

2019 basım ortaöğretim mantık ders kitabında, alanında tanınmış kişiler, milli sınırlar ve bu sınırlar içerisindeki yörelere has özellikler, milli semboller, milli söz kalıpları/atasözleri/deyimler ve milli ideolojiler/ilkelere olmak üzere beş değer saptanmıştır. Belirtilen bu değerler örtük olarak ifade edildiği gibi açıkça ifade edildiği örneklerde olmuştur. Bu bakımdan saptanan bulgular örtük program içerisinde de yer alabilmektedir.

2.2.2.1. Alanında Tanınmış Kişiler

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Alanında Tanınmış Kişiler” değerine ilişkin yazı ve örnekler aşağıda maddeler halinde saptanmıştır.

- “... Hz. Mevlana” (Temel kavramalara ilişkin Hazırlanım, s. 15).
- “Nasrettin Hoca'nın Kedi Nerede Fıkrası” (Okuma metni, s. 17).
- “Otuz beş yaş şiiri, Orhan Veli Kanık'a aittir.” (Doğru, yanlış, doğruluk değer, bilgi doğrusu, mantık doğrusuna ilişkin örnek ifade, s. 18).
- “Fuzuli bir Türk şairidir.” (Bilgi doğrusuna ilişkin örnek, s. 20).
- “Mehmet Akif Ersoy'a ait çok sayıda belge ve eşyanın olduğunu...” (Buluş mantığına ilişkin örnek, s. 36).
- “...Farabi, İbni Sinâ, Fahrettin Razi ve Seyit Şerif Cürçani ünlü İslam mantıkçıları arasında sayılabilir...” (Mantığın tarihçesi, s. 42).
- “...Farabi filozoftur...” (Kesin kıyasa ilişkin örnek, s. 74).
- “...H. Batuhan, T. Grünberg, S. Eyüboğlu...” (Dilin görevlerine ilişkin okuma metni, s. 82-100).
- “...Cahit Sıtkı'nın ‘Yaş otuz beş yolun yarısı eder. Dante gibi ortasındayız ömrün...’” (Dilin görevlerine ilişkin örnek, s. 84).
- “...Yunus Emre.” (Yunus Emre şiiri, s. 90).
- “Farabi büyük bir filozoftur.” (Semantik belirsizliğe ilişkin örnek, s. 93).

İncelenen 2008 basım mantık ders kitabına kıyasla 2019 basım mantık ders kitabında mantık düşünürlerinin yanı sıra alanında tanınmış kişilerin sayıca çok olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bu değer 2019 basım mantık kitabında daha yoğun olduğu görülmüştür.

2.2.2.2. Milli Sınırlar/Sınırlar İçerisindeki Yörelere Has Özellikler (Yemek, Şarkı, Türkü, Hayvan, Efsane, Giyim...)

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Milli Sınırlar/Sınırlar İçerisindeki Yörelere Has Özellikler (Yemek, Şarkı, Türkü, Hayvan, Efsane, Giyim...)” değerine ilişkin yazı ve örnekler aşağıda maddeler halinde saptanmıştır.

- “Manda yuva yapmış söğüt dalına. Yavrusunu sinek kapmış gördün mü? Sabahleyin erken çifte giderken, öküzüm torbadan düşmüş gördün mü?” (Doğru düşünmeye ilişkin örnek, s. 12).
- “Van kedisinin bir gözü mavi bir gözü yeşildir.” (Önermeye ilişkin örnek, s. 16).
- “Türkiye’nin en büyük volkanik dağı, Erciyes Dağı’dır.” (Doğru, yanlış, doğruluk değer, bilgi doğrusu, mantık doğrusuna ilişkin örnek ifade, s. 18).
- “Kayserililer ticaret alanında başarılıdır.”, “Karadenizliler neşelidir.”, “Trakyalılar eğlenmeyi sever.” (Akıl yürütme yöntemlerine ilişkin Hazırlanmış görsel, s. 28).
- “Antalya Türkiye’nin bir şehridir ve güzeldir...” (Akıl yürütme yöntemlerine ilişkin Öğrenelim-Uygulayalım, s. 30.)
- “Bütün Malatyalılar kayıyı sever...” (Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin soru öncülü, s. 71).
- “Türkiye güzel bir ülkedir.” (Ölçme değerlendirmeye ilişkin 5. soru E şıkkı, s. 77).
- “Topkapı Sarayı İstanbul’dadır.”, “Nemrut Dağı Adıyaman’dadır.” (Olgusal ve özel tartışmalara ilişkin örnek ifadeler, s. 99).
- “Ankara Türkiye’nin başkentidir.”, “..O hâlde Ankara başkenttir.” (Önermelere mantığına ilişkin örnek, s. 109, Örnek önerme, s. 112).
- “İzmir tarihi ve turistik şehirdir.” (Örnek tümel evetleme önermesi, s. 111).

Milli sınırların, sınırlar içerisindeki özelliklerin 2008 basım mantık ders kitabına göre daha yoğunlukla işlendiği görülmüştür. Aynı zamanda yöresel özelliklerin daha vurgulu bir anlatımla ortaya konduğu gözlemlenmiştir. Diğer bulgulara

oranla bu değer başlığı altında Türk insanına ve ülkenin belli yörelerine has insani özelliklere de vurgu yapıldığı dikkat çekmiştir. Bu başlık altında “Van Kedisi” gibi bazı yörelere has hayvanlarında bulunması, bu örnekleri “Hayvan Sevgisi” değerinin altında örtük müfredat olarak göstermeye olanak sağlamıştır.

2.2.2.3. Milli Söz Kalıpları/Atasözleri/Deyimler

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Milli Söz Kalıpları/Atasözleri/Deyimler” değerine ilişkin yazı ve örnekler aşağıda maddeler halinde saptanmıştır.

- “*Ya olduğun gibi görün ya da görüldüğün gibi ol.*” (Temel kavramalara ilişkin Hazırlanalm, s. 15).
- “*... Ya bu deveyi güdersin ya bu diyardan gidersin...*” (Akıl ilkelerine ilişkin Hazırlanalm görseli, s. 23).
- “*Ey Türk Gençliği!*” (Önerme olmayanlara ilişkin örnek, s. 59).
- “*Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.*”, “*Dil, insanı vezir eder, rezilde.*”, “*Bülbül, ne çekerse dilinden çeker.*”, “*Gözün aydın.*”, “*Yaratılanı sev, Yaradan’dan ötürü.*”, “*...sesi titriyordu.*” (Dilin farklı görevlerine ilişkin Hazırlanalm, s. 81).
- “*...oyuna geldi.*”. “*Aldın mı boyunun ölçüsünü?*”, “*Bu bize iyi bir ders oldu.*” (Çok anlamlılığa ilişkin örnekler, s. 88).

Bu değer altında incelenen bazı örnek/örnekler, 2008 basım mantık ders kitabı ile tutarlılık göstermektedir. Aynı zamanda atasözlerinin çoğunluğu ve milletçe kullandığımız, milli kimliğimizle özdeşleşmişler deyişlerin çoğunluğu göze çarpmıştır.

2.2.2.4. Milli İdeolojiler/İlkeler

Ortaöğretim mantık ders kitabında bulunan “Milli İdeolojiler/İlkeler” değerine ilişkin yazı ve örnekler aşağıda maddeler halinde saptanmıştır.

- “*Ya istiklal ya ölüm.*” (Çelişmezlik ilkesine ilişkin örnek, s. 26; Ölçme Değerlendirme 4. soru, s. 37).

2008 basım mantık ders kitabı ile sayı bakımından tutarlılık gösteren bu alt başlık, milletçe benimsediğimiz bir ilkeyi saptamıştır. Diğer değerlere kıyasla azınlıkta oluşu gözlemlenmiştir.

2.2.2.5. Milli Davranışlar

Bir milletin kendine has uyguladığı, değer verdiği ve gelenek haline getirdiği eylemler veya unsurlar o milletin değerlerini oluşturur. Türklerin, misafirperver olma, yaşlılara saygılı olma, aileye değer atfetme gibi birçok kendine has değerleri

vardır. Orta öğretim mantık ders kitabında bulunan “Milli Değerler” değerine ilişkin yazı ve örnekler aşağıda maddeler halinde saptanmıştır.

- “*Tutarsız Damat*” (Okuma metni, s. 13).
- “*Yaşlılara saygılı olalım.*” (Temel kavramalara ilişkin Hazırlanım diyalogu ve görseli, s. 15).

Milletçe benimsediğimiz ve milletimizle özdeşleşen bazı tutum ve davranışlar, önem atfettiğimiz durumlar bulunmaktadır. 2008 basım mantık kitabında bu değere ilişkin herhangi bir örnek temsil edecek bulguya rastlanmamışken 2019 basım mantık ders kitabında bu değere metinler ve örnek önermeler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Aşağıda verilen tabloda, iki kitabın incelenmesinin sonucunda, değerlere göre ortaya çıkan varlık-yokluk durumlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. İncelenen Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler

Değer Ana Başlıkları	Kitap/Değer	2019-Mantık Ders Kitabı	2008-Mantık Ders Kitabı	
Evrensel Değerler	Sevgi	Doğa Sevgisi	+	+
		İnsan Sevgisi	+	+
		Hayvan Sevgisi	+	-
	Başarı		+	+
	Dostluk		-	+
	Özgürlük		+	+
	Evrensel Efsaneler		+	-
	Sorumluluk		-	+
	Ahlaki Eylemler/Kavramlar		+	+
Milli Değerler	Alanında Tanınmış Kişiler	+	+	
	Milli Sınırlar/Millî Sınırlar İçerisindeki Yörelere Has Özellikler	+	+	
	Millî Söz Kalıpları	+	+	
	Atasözleri			
	Deyimler			
	Millî İdeolojiler/İlkeler	+	+	
	Millî Davranışlar	+	-	
Millî Efsaneler	-	+		

Her iki kitap incelemesinden hareketle verilen değer örneklemelerinin keşittiği noktada tutarlılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bazı örnekler

birbirine benzer şekilde veya birebir aynı olarak kullanılmıştır. Örneklem sayısına bakıldığında hacimce çok olan 2019 basım mantık ders kitabında değer hacminin de çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma içerisinde gösterilen örnek sayısının yanı sıra aynı zamanda örtük müfredat içerisinde değerlendirebilecek tekil kavramların çokluğu da yine bu ders kitabı içerisinde sayıca fazladır.

“Hayvan Sevgisi”, “Milli Davranışlar” başlığı 2008 basım mantık ders kitabında bulunmamakla birlikte “Dostluk”, “İnsan Hakları”, “Erdem” değeri de 2019 basım mantık ders kitabında bulunmamaktadır. 2008 basım mantık ders kitabında mantık düşünürlerinin çalışmaları haricinde metin içerikli örneklerin bulunmaması ile birlikte 2019 basım mantık ders kitabında daha çok metin (hikaye veya kesit) ağırlıklı örneklerin bulunduğu ve bu örnekler içerisinde değerlerin işlendiği gözlemlenmiştir. Bu vasıta ile çocukların zenginleştirilmiş metin eşliğinde değerlerinin kavramasının daha rahat olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Fırat ve Mocan (2014)’ın ulaştığı “...kitaplarda yer alan metinler...değerlerin çocuklara aktarımında kullanılmaktadır.” sonucu ile paralellik göstermektedir.

Her iki öğretim programının içerisinde de ortak değer kazandırma hedefleri bulunmaktadır ve bu hedeflere yönelik içerik hazırlığı genel olarak amacına ulaşmıştır.

Sonuç

Derslere ait öğretim programları ve ders kitapları eğitim öğretim sürecinin en temel öğelerinden birisidir. Eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesinde ve kuruma yol göstermede birçok işlevi yerine getirmektedir. Örneğin her devlet eğitim-öğretim ortamında kendi yapısına, kültürüne uygun bireyler yetiştirmeyi, belli bilgi ve özellikleri öğrencilerine kazandırmayı hedefler. Bunu gerçekleştirmek için derslere ait öğretim programları yol gösterici niteliğinde iken ders kitapları ise bu kazanıma aracılık özelliği taşır. Bu bakımdan ulaşılan bu sonuç Zabun (2013)’un “*Enformel ve formel bütün eğitim-öğretim süreçlerinin temel özelliklerinden birisi de bu eğitim-öğretim etkinliklerinde doğrudan ya da dolaylı olarak bireylere belirli değerlerin kazandırılması ve bireylerden bu değerler doğrultusunda duyuşsal davranışlar ortaya koymalarının beklenmesidir.*” sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Manav (2015)’ın ulaştığı “*İnsanların kendi kültürel değerlerine sahip çıkmaları bir ulusun yaşayabilmesi açısından oldukça önemli bir konudur.*” sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Örneklem içerisinde alınan mantık ders kitapları incelendiğinde tarihsel süreç içerisinde tarih ile birlikte ders kitaplarının da değiştiği gözlemlenmiştir. Bu değişiklikler gerek içerik gerekse dil yapısı ve hatta kavramlar üzerindeki bazı fark-

lı kullanımları etkilemiştir. Bu değişimi tek bir nedene bağlamak doğru olamaz. Farklılıklarda yaşanan dönem, öğretim programı, çağın ihtiyaçları, benimsenen politikalar ve yazarın bakış açısı, içeriği oluştururken bazı kavram seçimlerindeki tercihler de farklılık da etkili olduğu tespit edilmiştir. Duman ve Arslan'ın (2020) çalışmasında bulunan “*Dolayısıyla hem dönemin ihtiyaç ve koşulları itibarıyla yapılan değişiklikler hem de döneme hâkim olan akım ve düşünceler ders kitaplarının içeriğini ve kullanılan dili etkilemiştir.*” sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu değişim içerikte seçilen örneklemelerin sayıca çoğalmasını etkilediği gibi varlığını da belirginleştirmiştir. Tüm bunların yanı sıra dönemin ekonomik ve siyasi etkilerinin kitap üzerinde belirgin bir etkisine rastlanmamıştır. Milli değerler bakımından daha çok Türk kültürünün hakimiyeti etkisinde örnek verildiği görülmüştür.

Sonuç olarak değerler her millet için, milletin devamlılığı açısından paha biçilmez bir önem taşımaktadır. Türk milleti, geleneklerine, göreneklerine, davranışlarına kısacası değerlerine fazlasıyla önem veren bir millettir. Türk milletinin sahip olduğu değerler, evrensel değerlerle örtüşmektedir. Bu yüzden evrensel değerlerde milli değerler kapsamında değerlendirilebilir. Bu değerlerin devamlılığını sağlayan formal veya informal yolların olduğu bu çalışmada vurgulanmıştır. Formal yolla değer eğitiminin sağlanması birçok materyal desteği ile mümkündür ve bu materyaller içerisinde ders kitapları ve öğretim programlarının kaynaklığı önemli bir yer tutmaktadır. Felsefe grubu dersleri içerisinde yer alan mantık dersi ve mantık dersi öğretim programında bu değerlerin kazanımları için oluşturduğu amaçlar ve kazanımlar bulunmuş ve sağlıklı bir şekilde ders kitabına bu amaçların ve kazanımların aktarılabilirdiği gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Aduğit, Y. (2013). Özgürlüğün kısa tarihi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 63-93.
- Altay, Ş. (1983). *Hukuk ve sosyal bilimler sözlüğü*. (1. Baskı). Ankara: Aslımlar Basımevi.
- Arslanoğlu, İ. (2005). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. *Felsefe Dünyası*, 1(41), 64-77.
- Aydın, M. (2011). Değerler işlevleri ve ahlak. *Eğitim Bir-Sen*, 7(19), 39-45.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2012). *Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı*. II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, 889-912.
- Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Analysis of values on preschool period children story and tale books. *Education and Science*, 42(191), 205-233.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çeçen, A. (2020). *İnsan hakları*. (5. Baskı). Ankara: Astana Yayınları.
- Dombaycı, M. A. (2008). *Türkiye'de ortaöğretimde felsefe programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Duman, E. Z. (2018). Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim mantık dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi ve içerik önerisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 601-622.
- Duman, E. Z. (2019). Güncellenen ortaöğretim mantık ders kitabında mantığa giriş ünitesinin değerlendirme sorularının mantık dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir değerlendirme. Manav, Faruk (Ed.). *Felsefe Grubu Eğitimi Üzerine Yazılar* içinde (s. 37-55), Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- Duman, E. Z. (2014). *Ortaöğretimde Cumhuriyet dönemi mantık ders kitaplarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, E. Z. ve Arslan, A. (2020). Nezahat Kulen'in mantık ders kitabının incelenmesi. Zahal, Onur (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar II* içinde (s. 371-390), Ankara: Gece Kitaplığı.
- Duman, E. Z. ve Küçükşabanoglu, Ö. (2017). 2009 mantık dersi öğretim programına göre yazılan mantık ders kitaplarında örtük müfredat. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 19-25.
- Eflatun. (1958). *Şölen*. İstanbul: Yükselen Maatbaası.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Eyüboğlu, İ. Z. (1991). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. (2. Baskı). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Fichter, J. (2009). *Sosyoloji nedir*. Çelebi, Nilgün (Çev.). Ankara: Anı.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikayelerde yer alan değerler. *TSA*, 3, 25-49.
- Fromm, E. (1999). *Erdem ve Mutluluk*. (2. Baskı). Yörükkan, Ayda (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Güzel C., D. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Hançerlioğlu, O. (2013). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karaçanta, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin milli değerlere yönelik metaforları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 107-114.
- Karakuş, C. (2018). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Balbiti.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Manav, F. (2015). Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim felsefe dersi öğretim programlarında Türk düşüncesi ve 2009 programına yeni bir ünite önerisi olarak "Türk düşüncesi". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(19), 173-180.
- Manav, F. (2016). Felsefe ve estetik dersleri 2009 öğretim programları üzerine: değer-duyuşsal alan kazanımı-değerler eğitimi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-193.
- Manav, F. (2016). Nasreddin Hoca Fıkraları ile ortaöğretimde psikoloji öğretimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 324-228.
- Manav, Faruk. (2016). Ortaöğretim felsefe grubu dersleri (sosyoloji, psikoloji, mantık) mevcut öğretim programlarında Türk bilim insanları: sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 174-184.
- Manav, F. ve Zabun, B. (2017). Ortaöğretim sosyoloji öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanma. *Turkish Studies*, 12(28), 557-576.
- Mardin, Ş. (2015). *İdeoloji*. (1. Baskı) İstanbul: İletişim Yayıncılık.

- MEB. (2019). *Mantık dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (1993). *Mantık dersi programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ozankaya, Ö. (1975). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özlem, D. (2002). *Kavramlar ve tarihleri I*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Sağlam, M. Y. (2001). Atasözleri ve deyimlerde imgelem. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 45-51.
- Sain, K. (2018). *Cumhuriyet dönemi lise sosyoloji ders kitaplarında ideolojik içerik (Mehmet İzzet-Necmettin Sadak)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: insanî erdemler-islâmî erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 52-69.
- Voltaire. (1995). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zabun, B. (2013). Değerlerin sosyolojik öğretimi: ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programında yer alan değerlerin analizi. *Akademik Bakış Dergisi*, 38, 1-11.

11. BÖLÜM

“MANTIK UYGULAMALARI” KONUSUNUN 1993 VE 2009 MANTIK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Özlem KÜÇÜKŞABANOĞLU, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3731-2844

Giriş

Çağlar boyunca bireylere bilgi edinmeleri, kendi yeteneklerini ortaya çıkarıp yeteneklerini yetkinleştirmeleri, toplumu ve çevreyi tanıtarak uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için eğitim verilir. Ayrıca eğitim, çocuğun kendini gerçekleştirmesine yardımcıdır. Onları hayata hazırlayarak kendini ve içinde yaşadığı ortamı tanıyan insanlar yetiştirmeyi hedefler.

Eğitim, birey doğduğu andan başlayan ve ölene kadar devam eden bir süreçtir. Eğitimde etkileşim önemlidir. Dolayısıyla ailede, yaşadığı çevrede ve okuldaki etkileşim çocuğun eğitimine yön veren unsurlardandır. Eğitim, örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılır.

Örgün eğitim, resmi olarak planlanan ve ardışık biçimde düzenlenen, öğretmen ve öğrencinin üzerine düşen görevlerin açıkça tanımlandığı bir eğitimidir (Duman A. , 2003, s. 7). Öğretim programları örgün eğitimde düzeni sağlamaya yardımcı olan kaynaklardır. Öğretim programlarında derste önceden belirlenen davranışların öğrencilere nasıl kazandırılacağı belirtilmiştir. Öğretim programlarında ilgili derste öğrencilere kazandırılacak olan davranışlar ve bu davranışların öğretilmesinde yararlanılacak öğretme- öğrenme etkinliklerinden başka, söz konusu davranışın meydana gelip gelmediğini ortaya koymak adına sınav durumlarına da yer verilir (Özçelik, 2014, s. 3-4). Başka bir tanıma göre öğretim programı; belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, 1996, s. 14).

Okulöncesinden başlayan on iki yıllık zorunlu eğitim boyunca devam eden öğretim sürecinde öğrencilere verilecek olan bütün derslerin öğretim programları vardır. Bu programlar bütün dersler açısından Cumhuriyet'ten günümüze kadar yeni gelişmelere ve kuramlara göre değişimler geçirmiştir.

Doğru düşünme açısından önemli olan mantık, 1924 yılından itibaren ders olarak okullarda öğretilmektedir. Mantık en eski düşünsel disiplin olmasının yanında geçirdiği değişimlerle de en modern düşünsel disiplinlerden biri haline gelmiştir. Aristoteles'e dayanan ve hatta ondan da önceki dönemlerde nüvelerini gördüğümüz mantık, dinden daha eski olan felsefe ve matematikle yakından bağlantılıdır. Yirminci yüzyıla gelindiğinde yeni gelişmeler ile yüzyılın ortasında kendini hesap ve bilişim işlemlerinde kendine yeni ve önemli roller bulmuştur. Ayrıca mantık, insan düşüncesinde ve uğraşında yeri yadsınamayacak bir konumdadır (Priest, 2017, s. 9). Bu konumundan dolayı da çeşitli uygulama alanlarına sahiptir. Mantık çalışmaları çeşitli felsefe problemlerine, modern mantık çalışmaları; bilgisayarlardaki girift elektrik devrelerinin projelendirilmesine ve çeşitli bilimsel çalışmalara uygulanabilir. Aynı zamanda modern mantık çalışmaları çeşitli matematiksel konulara, günlük hayattaki akıl yürütmelerde kullanılması gibi alanlara uygulanabilmektedir (Ural, 1985, s. 10).

Cumhuriyet'ten günümüze kadar mantık öğretiminde; 1924, 1935, 1950, 1957, 1976, 1986, 1993 ve 2009 programları uygulanmıştır (Duman, 2014, s. 32). Bu çalışmada Mantık dersi için olan öğretim programlarında 1993 ve 2009 yılındakiler ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmasının konusunu ve amacını "*Mantık Uygulamaları* Konusunun 1993 ve 2009 Mantık Öğretim Programları Bağlamında Değerlendirilmesi" oluşturmaktadır.

Mantık, doğruluğu sağlayan savların incelenmesidir (Cryan, Shatil, & Mayblin, 2011, s. 3). Ancak mantık, sadece doğrulukla ilgili bir kavram değildir. Doğa bilimleriyle, beşeri bilimlerle, teknoloji gibi çeşitli uygulama alanlarıyla da kendini ortaya koyar. Bundan dolayı öğretim programlarında mantığın uygulama alanları ile bilgi verilmesi önem arz eder. Çünkü eğitimciler hiçbir öğrenciye zorla bir şeyler öğretemez. Öğrenme malzemelerinin öğrenenin hayatında yer alan ve ihtiyaçlarını karşılayabilen doğrultuda sunulmalıdır. Ayrıca öğrenme konuları da öğrenciyi öğrenme için istekli kılacak ve harekete geçirecek düzeyde verilmelidir (Seven & Engin, 2010, s. 193). Öğrenciler, bir kavramı öğrenirken söz konusu kavramın uygulama alanları ile ilişkilendirirse kalıcı öğrenmeler daha kolay sağlanır. Ayrıca kavramın daha kolay anlaşılması, içselleştirilmesi ve somutlaştırılması açısından da önemlidir. Öğrenciye verilecek olan konunun çeşitli alanlara nasıl uygulandığını ve ne işe yaradığını vermek güdülenmeyi sağlar. Bu durum öğrenmenin kalıcı olmasında önemli bir faktördür. Öğrenciyi istekli kılmak için bir konunun ne işe

yaradığı, hangi alanlarda etkili olduğunu vermek önemlidir. Öğrenmenin kalitesi ve güdü durumu için de geçerlidir.

“Mantık Uygulamaları” konusu incelenen programlardaki farkların ortaya konması ve yazılacak yeni programlara yol gösterici bir özelliğe sahip olması açısından önemlidir.

Araştırma, “Mantık Uygulamaları” konusunun bakımından 1993 ve 2009 programları değerlendirileceği için sadece bu programlara yer verilmiştir. Ayrıca 1998 yılında, 1993 programında yapılan değişiklikler dikkate alınmıştır. Dolayısıyla ilgili değişiklik ile çıkarılan amaç ve davranışlara yer verilmemiştir.

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır ve bu yöntem, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2009, s. 106). Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242).

Dolayısıyla araştırmada; Stone, Dunphy, Marshall ve Ogilvie’in (1966), metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniği olarak tanımladıkları içerik analizinden de yararlanılmıştır (Koçak & Arun, 2006).

Literatür tarandığında konu ile ilgili benzerlik gösteren son yıllarda yapılmış bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bunlardan Manav’ın (2016) “Ortaöğretim Felsefe Grubu Dersleri (Sosyoloji, Psikoloji, Mantık) Mevcut Öğretim Programlarında Türk Bilim İnsanları: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında, adı geçen programlar araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiştir.

“Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Mantık Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Ve İçerik Önerisi” adlı Duman’ın (2018) makalede, Cumhuriyet’ten günümüze kadar 1924, 1935, 1957, 1976, 1986, 1993 ve 2009 programları incelenmiştir.

Duman (2019) “1952-1965 Dönemi Ortaöğretim Mantık Ders Kitaplarında “Tarihte Metot” Konusu” adlı çalışmasında, 1952-1965 dönemi arasında yazılmış olan ve yazarları Hasan Ali Yücel (1953), Malik Adalan & Kazım Baykal (1955), Nurettin Topçu (1955) ve Osman Pazarlı (1965) olmak üzere dört mantık kitabında tarihte metot konu başlıkları incelemiştir. Çalışmada, tarihin tarihsel olaylar arasında tutarlılık sağlamak için mantık ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Başerer'in (2019, s. 90) "Mantık Öğretiminde Mantıksal Düşünmenin Yeri" adlı çalışmasında mantığın analitik düşünme, üst düzey düşünme, derinlemesine düşünme, eleştirel düşünme, sistemli düşünme, yansıtıcı düşünme gibi düşünme türleri ile bağlantılı olmasının yanında mantıksal olarak adlandırılan düşünme türünü de içinde barındırdığına vurgu yapılmıştır.

Başerer'in (2020) "Mantık Öğretiminin Tarihçesi ve Uygulanan Mantık Dersi Öğretim Programlarının Yapısı" adlı çalışmasında ise eski ve halen kullanılan mantık öğretim programları incelenmiştir.

Mantık dersi için yapılan çalışmalar tarandığında elde edilen verilere göre yapılan bu çalışma, ayrıntılı olarak incelenmeyen bir konuyu araştırmaktadır. Bundan dolayı yapılacak yeni çalışmalara yol göstereceği ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, "Mantık Uygulamaları" konusunun yazılacak olan yeni öğretim programlarında nasıl ele alınması gerektiği hakkında fikirler verdiği için de mantık dersi öğretimi alanı için önemlidir.

Mantığın Uygulama Alanları

Mantıklı düşünmek, doğru ve düzgün düşündürmektir. Doğru ve düzgün düşünme formlarını inceleyen dal ise mantıktır (Çüçen, 2006, s.15). Yani mantık, düşünme ile doğrudan ilgili bir kavramdır. Bunun yanında mantık, nasıl doğru düşüneceğimiz ile ilgilenir (Reichenbach, 2000, s. 172). Mantık, düşünme veya akıl yürütmede geçerlik arar. Mantıkta söz edilen akıl yürütme, bir şeyin doğruluğunu başka bir veya daha fazla şeye dayanarak ileri sürme şeklinde tanımlanır (Yıldırım, 1976, s. 9).

Mantık, koymuş olduğu kurallara uyulduğunda, zihnimizi, düşüncede yanlışla düşmekten korumayı amaçlar. Düşünce konusunda ise geçerli düşünce ile yanlış, bozuk ve geçersiz düşünceyi birbirinden ayırt etme gücünü kazandırmayı hedefler (Emiroğlu, 2016, s. 31). Dolayısıyla mantık düşünen kişiyi doğruya ve gerçeğe götürecek şekilde yol gösterici kuralları ortaya koyduğundan bilim ve felsefe için önem teşkil etmektedir. Mantığın uygulama alanlarını açık bir şekilde gözler önüne sermek için mantığın kişisel alanda, sosyal ve pratik alanda, bilimsel ve felsefi alanda, teknik alanda oynadığı role yakından bakılmalıdır.

Mantık, doğru düşünmenin tespitini yaparken, elbette, düşünmeyi ifade eden dil üzerinde durur. Çünkü düşünceler sözlerle ifade edilir (Öner, 1986, s. 4). Bu yönüyle mantık kişisel alanda insanların günlük yaşamının önemli bir parçasıdır. İnsanlar sürekli olarak diğerleri ile iletişim halindedir. Dil, bu iletişimin en önemli bir unsurudur. Günlük dildeki anlam karmaşalarından doğan sorunların çözümünde mantık etkin bir role sahiptir.

Mantık bilgisine sahip olmak; günlük pratik sorunların çözümünde, davranışlarımızı motive eden birtakım kabullerin doğruluğunun araştırılmasında, grup ve cemaatlerin temel kabullerinin anlaşılması, tartışılması ve değerlendirilmesinde, ikna ve fikirlerin çürütülmesinde, seri ve isabetli kararlar verilmesinde etkilidir (Emiroğlu, 2016, s. 35). Mantık kurallarını ve bu kuralları nasıl uygulayacağını bilen birisinin bunları bilmeyen birisi karşısında fikri üstünlük sağlama daha olanaklıdır. Bunun farkında olan Antikçağ' da Sofistler, mantık kurallarını bilen birisinin bunları bilmeyen birisini nasıl kandırabileceğini, kişinin çıkarları doğrultusunda mantığın nasıl kullanılabileceğini para karşılığı öğretmişlerdir (Ural, 1985, s. 9). Böyle bir mantık toplum içinde sürekli etkileşim halinde olan insan için iletişimini ve hatta hayatını mantık aracılığıyla düzenlemesine yardımcı olur.

Mantık, bilimlerle de yakından ilgilidir. Bilim, betimleme ve açıklama ile işlem görürken mantık da değerlendirme işlemini yapmaktadır (Eroğlu, 2012, s. 193). Mantık bilimlerin oluşturduğu sistemlerin sağlam olması için düzenleyici ve denetleyici görevini üstlenir. Bu anlamda mantık bilimlerin kullandığı önemli bir araçtır (Küçükşabanoglu, 2018, s. 83). Mantık bilimlere yöntem olması açısından etkin bir role sahiptir. Örneğin matematik biliminde sistemlerin tutarlılığını kontrol etmek için mantıktan faydalanılır. Matematik felsefesinin önemli isimlerinden olan Barker (2017, s. 79) mantıktan faydalandırıldığını "tutarsızlığı doğrudan kanıtlamanın doğrudan yolu, elbette mantıksal formları bakımından birbiriyle çelişen iki teorem bulmaktır ve bunların her biri aksiyomlardan katı bir şekilde çıkmalıdır." şeklindeki ifadesiyle ortaya koymuştur.

Doğa bilimlerindeki gelişmeler, modern mantığın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Modern mantık çalışmalarında sembolik dilin kullanımıyla önermeler ve çıkarımlar sembolleştirilerek dildeki hata ve eksikler giderilmek istenmiştir. Modern mantık, çeşitli denetleme yöntemleri geliştirmiştir. Böylece bu denetleme yöntemleri bizi günlük dilin çok anlamlılığında arındırarak, sembolik dilin objektifliğine ve tek anlamlılığına götürmektedir (Eroğlu, 2012, s. 125). Bu noktada dili kendi karmaşası ve çok anlamlılığında kurtarmak felsefe yapmak için önemli bir hale gelmektedir. Ayrıca felsefenin bir yöntemi olan mantıkta felsefe yapmak için bu gündelik dilin belirsizliğini çözmede yetersiz kalmıştır. Doğa bilimlerinde olduğu gibi bir kesinlik arandığı için de mantığın yetersizliği göze batan bir duruma gelmiştir. Bu duruma çözüm aramak için yeni arayışlar başlamıştır. Analitik felsefe geleneği de bu soruna çözüm arayanlardandır. Dolayısıyla burada aslında bilim, felsefe ve mantığın birbirlerini nasıl etkilediğini ve aralarındaki kopmaz bağ açıkça görülmektedir.

Teknik alanda mantığın uygulamalarının oynadığı role gelindiğinde Modern mantığın etkileri ile doğan bulanık mantık dikkat çekmektedir. 20. yüzyılda

sibernetik ve mantık ile ilgilenen Lotfy A. Zadeh, felsefenin bazı problemlerini kendine konu edinmiştir. “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu sormakla başlamıştır. Bununla bağlantılı olarak yapay zekâ ile ilgilenmiştir. Sembolik mantık ve dilbilimsel sorunlara yeni çözümler getirerek iki değerli mantığa, teknoloji üreten ve teknoloji ile desteklenen kuvvetli bir alternatif oluşturmuştur (Işıklı, 2007, s. 2). Bilgisayar destekli tasarım amaçlı mühendislik çalışmaları bir takım mantık sistemleri gerektirir. Çünkü daha karmaşık ve etkileşimli sistemlerde daha etkilidir (Gökçeoğlu, Sönmez, & Ercanoğlu, 2001, s. 19). Örneğin, bulaşık makinesine ait bulanık mantık model ile bulaşık miktarı, bulaşığın kirlilik derecesi ve bulaşık cinsine göre en ekonomik yıkama şartlarının sağlanması amaçlanmıştır (Tiryaki & Kazan, 2007, s. 5).

Bulanık mantığın uygulamaları eğitim üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Özdemir, Alaybeyoğlu ve Balbal’ın çalışmasında,

Belirsizlik durumlarında bulanık mantığın tahmin etme ve karar vermedeki başarısı olduğu görülmüştür. Ayrıca, hassas sonuçlar vermesi ve birçok kriterin aynı anda değerlendirilebiliyor olması bulanık mantığın avantajı olarak tespit edilmiştir. Elde ettiği sonuçları hem geleneksel yöntem ile hem de bulanık mantık yaklaşımı ile değerlendirip karşılaştıran çalışmalarda ise, bulanık mantık yaklaşımı kullanıldığında başarının ve performansın daha yüksek çıktığı belirtilmiştir. Çalışmalar sonunda ulaşılan genel kanının, eğitimde bulanık mantık yaklaşımı kullanmanın olumlu sonuçlar verdiği yönünde olduğu görülmektedir. (2019, s. 49).

şeklindeki ifadeler ile olumlu etkiler somutlaştırılmıştır.

1993 ve 2009 Mantık Dersi Öğretim Programları

1993 programı, Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre dönemler esas alınarak hazırlan, 2455 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisindeki açıklamalar doğrultusunda sınıflar esas alınarak düzenlenmiştir ve uygulama bu doğrultuda yapılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunun 30.04.1998 tarih ve 67 sayılı Kararı ile yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı lise, anadolu, yabancı dil ağırlıklı liselerinin sosyal bilgiler alanının 11. sınıfında: alan dersi, diğer alanlar ile fen lisesi ve a.g.s. lisesinin 11. sınıfında: alan seçmeli ders olarak verilmiştir (MEB, 1993, s. 737).

Programda; açıklamalar, genel amaçlar, amaçlar, üniteler ve yüzdeler dağılımları verilmiştir. Ayrıca ünitelerde; amaçlar, davranışlar, konular, işleniş ve örnek değerlendirmelere yer verilmiştir.

Tablo 1. 1993 Mantık I Dersi Ünitelerin Yüzdelerle Dağılımı (MEB, 1993, s. 741)

Ünitenin Numara	Ünitenin Adı	Ünitenin Program İçindeki Payı
I. Ünite	Mantık	%5
II. Ünite	Klasik Mantık	%30
III. Ünite	Sembolik Mantık Mantığının	%40
IV. Ünite	Uygulamaları	%20
V. Ünite	Mantık Felsefesi	%5
TOPLAM		%100

Talim Terbiye Kurulu'nun 30.04.1998 tarih ve 67 sayılı kararı ile 1993 mantık dersi öğretim programından bazı amaç ve davranışlar çıkarılmış ve programın yeni hali bu karar ile kabul edilmiştir. 1993 mantık dersi öğretim programından 1998 yılında çıkarılan konuların büyük kısmı "sembolik mantık" ünitesindedir (Duman, 2018, s. 616).

2009 programı ise haftada iki ders saati olmak üzere öğretim yılı boyunca yetmiş iki saatlik bir ders süresi öngörülerek hazırlanmıştır. Mantık dersi öğretim programında öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır (MEB, 2009).

Programda; Türk Millî Eğitiminin genel amaçları, Atatürk ve mantık, giriş, programın vizyonu, programın uygulanmasına ilişkin açıklamaları, programın temel yaklaşımı, programın yapısı, kazanımlar ve etkinlik örnekleri bölümlerine yer verilmiştir.

2009 mantık dersi öğretim programında "amaç" ve "davranış" ifadeleri yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren "kazanım" ifadesi kullanılmaya başlanmıştır (Duman, 2018, s. 617).

Tablo 2. 2009 Mantık Dersi Üniteleri Süre ve Kazanım Dağılımı (MEB, Mantık Dersi Öğretim Programı, 2009, s. 8)

Ünitenin Numara	Ünitenin Adı	Ünitenin Program İçindeki Payı	Ders Dağılım/ Saat	Programda Yer Alan Kazanım Sayısı
I. Ünite	Mantığa Giriş	%20	14 saat	7 Kazanım
II. Ünite	Klasik Mantık	%30	22 saat	19 Kazanım
III. Ünite	Mantık ve Dil	%20	14 saat	7 Kazanım
IV. Ünite	Sembolik Mantık	%30	22 saat	20 Kazanım
TOPLAM		%100	72 saat	53 Kazanım

Bulgular ve Yorumlar

Öğretim programları hazırlanırken öğrenmeyi etkileyen faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu faktörler; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarlılmışlık hali, güdü, eski yaşantılar ve dikkattir. Öğrenciler kendileri istemediklerinde hiçbir bilgi öğrenemezler. Dolayısıyla öğrencilerin bir şekilde dikkatleri çekilmek ve öğrenmeye zemin hazırlamak gerekir. Diğer konularda olduğu gibi mantıkta da öncelikle mantığın ne işe yaradığı, hangi alanlara uygulandığının öğrencilere verilmesi kalıcı öğrenme sağlarken, konun somutlaştırılması açısından da önemlidir.

Araştırmada “Mantık Uygulamaları” başlığının 1993 ve 2009 programlarında ele alınış şekilleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda bulgular şu şekildedir;

Tablo 3. 1993 Mantık Dersi Öğretim Programı Amaçları ve Davranışları ile 2009 Mantık Dersi Öğretim Programının Kazanım ve Açıklamalarının Karşılaştırılması

1993		2009	
IV. Ünite: Mantığın Uygulamaları		I. Ünite Mantığa Giriş	
Amaçlar	Davranışalar	Kazanımlar	Açıklamalar
AMAÇ 21: Mantığın uygulama alanları bilgisi.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantığın uygulandığı alanları sıralama. 2. Mantığın matematikte uygulandığını belirtme. 3. Mantığın doğa bilimlerinde uygulandığını belirtme. 4. Mantığın eleştirel düşünmede uygulandığını belirtme. 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Mantığın pratik yaşam açısından önemini fark eder. 6. Teknoloji- mantık ilişkisini değerlendirir. 7. Bilimlere yöntem oluşturması bakımından mantığı değerlendirir. 	<p>[!](5) Mantığın, eleştirel düşünceye ve tartışma mantığına uygulanması işlenmelidir.</p> <p>[!](7) Mantık- matematik ilişkisi ele alınırken tanım, aksiyom, teorem ve kuram kavramlarına değinilmelidir. [!] Mantık ve bilimler işlenirken akıl yürütme yöntemlerinden varsayımlı tündengelim ve buluş mantığı (redroduction) na değinilmelidir.</p>
Amaç 22: Matematik dilinin sembolleştirilmesi bilgisi.	Mantık dilinin özelliğini belirtme.		

Tablo 3. 1993 Mantık Dersi Öğretim Programı Amaçları ve Davranışları ile 2009 Mantık Dersi Öğretim Programının Kazanım ve Açıklamalarının Karşılaştırılması (Devamı)

1993		2009	
IV. Ünite: Mantığın Uygulamaları		I. Ünite Mantığa Giriş	
Amaçlar	Davranışlar	Kazanımlar	Açıklamalar
Amaç 23: Sembolik mantıkta, mantık-matematik (teori, tanım, aksiyom ve teorem) ilişkisinin incelenmesi bilgisi.	1. Sembolik mantık açısından teorinin özelliğini belirtme. 2. Sembolik mantık açısından tanımın özelliğini belirtme. 3. Sembolik mantık açısından aksiyomun özelliğini belirtme.		
Amaç 24: Sembolik mantıkta tanım metodları bilgisi.	4. Sembolik mantık açısından teoremin özelliğini belirtme. 5. Matematiğin (aksiyom-teori-teorem açısından) mantıkla ilişkisini belirtme. Amaç 24'un D.: İşlemleri tanımlama kurallarım örnekle gösterme.		
Amaç 25: Sembolik mantığın doğa bilimlerine uygulanması bilgisi.	1. Mantığın doğa bilimlerine uygulanmasının gereği belirtme. 2. Deneysel metodun özelliklerini belirtme. 3. Tam tümevarımın özelliklerini belirtme. 4. Eksik tümevarımın özelliklerini belirtme. 5. Varsayımlı dedüktif metodun özelliklerini belirtme.		
Amaç 26: Mantığın eleştirel düşünmeye ve akılcı tartışmaya uygulanmasını kavrayabilme.	1. Tartışma mantığında temel kavramları açıklama. 2. Tartışma mantığında sembolleştirmeyi açıklama. 3. Tartışma mantığında varılan sonucu açıklama.	5. Mantığın pratik yaşam açısından önemini fark eder.	[!] Mantığın, eleştirel düşünceye ve tartışma mantığına uygulanması işlenmelidir

Her iki programda incelendiğinde 1993 programında bir ünite şeklinde verilen “Mantık Uygulamaları” konusu 2009 programında sadece 5, 6 ve 7. kazanımlarında verilmiştir. Bu durum öğretmenlerin bazı konuları öğrencilere anlatırken örneklendirme veya somutlaştırmada sıkıntılı durumlar yaşamasına sebep olabilir.

Tablo 3'e bakıldığında 1993 programında yer alan "Amaç 21: Mantığın uygulama alanları bilgisi."nin; 2009 programındaki "5. Mantığın pratik yaşam açısından önemini fark eder.", "6. Teknoloji- mantık ilişkisini değerlendirir." ve "7. Bilimlere yöntem oluşturması bakımından mantığı değerlendirir." kazanımları ile örtüştüğü görülmektedir.

Mantığın uygulama alanlarında olan teknoloji 2009 programında ayrı bir kazanım olarak verilmiştir. Bu durum günümüzde teknolojinin büyük bir atılım yapmasıyla bağdaştırılabilir. Ayrıca öğrenciler kullandıkları telefon veya bilgisayarlarda mantığın kullanıldığını bilirlerse derse olan güdöleri artar.

Amaç 21'in ilk davranışı "Mantığın uygulandığı alanları sıralama." 5,6 ve 7.kazanımları kapsayan genel bir davranıştır. Ayrıca Amaç 2'in davranışları ve 5,6,7. kazanımların açıklamaları incelendiğinde mantık- matematik ilişkisi, eleştirel düşünceye katkısı ve doğa bilimlerine uygulanışı hakkında bilgi verilmesi konularının aynı olduğu görülmektedir. Burada genel bir başlığın 2009 programında pratik yaşam, teknolojik alan ve doğa bilimleri başlığına ayırarak verilmiştir. Aslında her iki program için de mantığın uygulama alanlarının daraltılarak verildiği söylenebilir. Örneğin iki programda verilen eleştirel düşünme ile ilgisinin verilmesi söylenmiştir. Fakat mantık sadece bu düşünme ile alakalı değildir.

1993 programında matematik ve doğa bilimleri farklı davranışlarda verilirken 2009 programında ise 7. kazanımda birlikte verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum mantık ve bilimlerin ilişkisinin genel bir perspektiften görülmesini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Amaç 22, 23, 24 ve 25 incelendiğinde 2009 programında doğrudan bir karşılığının olmadığı görülmektedir. Çünkü Sembolik Mantık başlığı altında verilen bu konular 2009 programında verilmemiştir. Fakat 2009 programında 7.kazanımın açıklamalarında "Mantık-matematik ilişkisi ele alınırken tanım, aksiyom, teorem ve kuram kavramlarına değinilmelidir. Mantık ve bilimler işlenirken akıl yürütme yöntemlerinden varsayımlı tümdengelim ve buluş mantığına değinilmelidir." şeklinde ifade edilen kısımla dolaylı bir bağlantısı olduğu söylenebilir.

"Amaç 26: Mantığın eleştirel düşünmeye ve akılcı tartışmaya uygulanmasını kavrayabilme." ile "5. Mantığın pratik yaşam açısından önemini fark eder." in benzer olduğu görülmektedir. İki programda mantığın, eleştirel düşünceye ve tartışma mantığına uygulanmasının öğrencilere verilmesini vurgulanmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi fikirlerini savunması, muhatabının fikirlerini analiz edip, değerlendirebilmesinin öneminin her iki dönem için aynı olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Mantık akılcı tartışmalar için gerekli bir unsurdur. Araştırmanın sonucunda, 1993 ve 2009 programları yazılırken mantığın bu yönü göz önünde tutulduğu, kazanım veya davranışlara yansıtıldığı görülür.

Eleştiri yapabilmek, eleştirel düşünebilmek ve düşüncelerimiz tutarlı olması için de mantığı ve onun kuralları bilmek gerekir. 1993 ve 2009 programlarında mantığın uygulama alanları verilirken eleştirel düşünce ve mantık ilişkisine vurgu yapıldığı görülür. Bundan dolayı her iki programın yazıldığı dönemlerde “eleştiri” kavramının eğitim açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Mantık, matematiğin denetlenmesini sağlar (Grünberg, 2000, s. 212). Ayrıca mantık bilimler için kanıtın hipotezlerle ilişkisi olması da dahil olmak üzere öncüler ile sonuçlar arasındaki ilişkiye de eğilen bir alandır (Gauch, 2016, s. 186). Bu doğrultuda araştırmada mantığın, her iki programda da matematik ve doğa bilimleri alanındaki uygulamalarına yer verildiği görülmüştür. Fakat 1993 programında, 2009 programı ile karşılaştırıldığında matematiğe çok fazla yer verildiği görülmüştür. Ayrıca sadece doğa bilimlerine yer verilmiş olması da bir eksiklik. 2009 programında mantık- matematik ilişkisine açıklamalar kısmında değinilmesi gerektiği söylenmiştir. Yani ayrıntılı değil genel bir bilgi verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. 1993 programında geçen “doğa bilimleri” konusu 2009 programında olmakla birlikte diğer bilimler de verilmiştir. Bu durum mantığın uygulama alanlarının çeşitlendirilmesi açısından önemlidir.

1993 programından farklı olarak 2009 programında mantığın pratik yaşam, teknik, bilim, felsefe alanlarına uygulamaları verilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kendi yaşantıları ile bağdaşım kurması daha kolay hale gelmiştir. Çünkü sadece matematik ya da doğa bilimleri verildiğinde (1993 programında) bu alanlarla ilgilenmeyen öğrencilerin güdülenmesi zorlaşır. Ayrıca Duman’ın (2018, s. 619) önerdiği gibi bilimlerin (fizik, kimya, tarih, sosyoloji...) mantığı yöntem olarak nasıl kullanıldığına da değinilirse mantık daha anlaşılır hale gelebilir.

Araştırmada 1993 programında bir ünite şeklinde verilen “Mantık Uygulamaları”, 2009 programında üç kazanım ile sınırlandırılmıştır. Her ne kadar uygulama alanları çeşitlendirilse de derslerde daha kısa sürede işlendiği için öğrencilerin “mantık” kavramını somutlaştırmasında ve içselleştirmesinde zorluk yaşanacağını düşünülmektedir.

Çalışmanın sonucu doğrultusunda öneriler şu şekildedir;

2009 programında eklenen “Mantık ve Dil” ünitesi ile bu iki kavram arasındaki ilişkinin öğrenmesinin kolaylaşması gibi “Mantık Uygulamaları” başlığının

yazılacak olan diğer programlarda daha ayrıntılı ve yaşamla ilişkilendirilmiş bir şekilde verilmesi önerilmektedir.

Bulanık mantığın uygulamaları eğitim üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Özdemir, Alaybeyoğlu ve Balbal'ın çalışmasında (2019, s. 49) olumlu etkiler somutlaştırılmıştır. Bu gibi bulanık mantığın eğitim alanındaki uygulamaları hakkındaki çalışmalar gelecekte mantık dersi için yazılacak öğretim programlarında göz önünde bulundurulması önerilir.

Mantığın diğer düşünme türleri (analitik, yaratıcı vb.) ile ilişkileri öğretim programlarında verilmelidir. Ayrıca mantığın diğer düşünme türleri ile ilişkisini inceleyen çalışmalar -örneğin; Duman (2018) ve Başerer (2019)- mantık dersi öğretim programı yazılırken göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Barker, S. F. (2017). *Matematik Felsefesi*. (Y. Dursun, Çev.) Ankara: İmge.
- Başerer, D. (2019). Mantık Öğretiminde Mantıksal Düşünmenin Yeri. F. Manav içinde, *Felsefe Grubu Eğitimi Üzerine Yazılar* (s. 75-91). Ankara: Pegem.
- Başerer, D. (2020). Mantık Öğretiminin Tarihçesi ve Uygulanan Mantık Dersi Öğretim Programlarının Yapısı. F. Manav içinde, *Ana Hatlarıyla Ortaöğretimde Felsefe Grubu Öğretimi* (s. 125-135). Ankara: Pegem.
- Cryan, D., Shatil, S., & Mayblin, B. (2011). *Mantık*. (N. Elhüseyni, Çev.) İstanbul: NTV.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Pegem.
- Çüçen, K. (2006). *Mantık*. Bursa: Asa.
- Duman, A. (2003). Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(10), 1-13.
- Duman, E. Z. (2014). *Ortaöğretimde Cumhuriyet Dönemi mantık ders kitaplarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=oaKUjxOba6A_VIErPFskZQ&no=CyZ3YVVvV5ssdyLxCg-2JQ)
- Duman, E. Z. (2018). Bir Düşünme Türü Olarak Esnek Düşünme. *Turkish Studies*, 13(26), 547-561.
- Duman, E. Z. (2018). Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Mantık Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi Ve İçerik Önerisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 601-622.
- Duman, E. Z. (2019). 1952-1965 Dönemi Ortaöğretim Mantık Ders Kitaplarında “Tarihte Me-tot” Konusu. F. Manav içinde, *Felsefe Grubu Eğitimi Üzerine Yazılar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Emiroğlu, İ. (2016). *Klasik Mantığa Giriş*. Ankara: Elis.
- Eroğlu, G. (2012). Akıl yürütme formlarının mantık ve bilimlerde yeri ve değeri. *Hikmet Yurdu Düşünce – Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 183 - 196.
- Eroğlu, G. (2012). Klasik Mantıktan Modern Mantığa Geçiş:Modern Mantığın Doğuşuna Temel Sayılabilecek Bazı Hususlar. *Düşünce – Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 115-135.
- Gauch, H. G. (2016). *Bilimsel Yöntem*. (İ. Yıldız, Çev.) Ankara: Dipnot.

- Gökçeoğlu, C., Sönmez, H., & Ercanoğlu, M. (2001). Bulanık Mantık: Özellikleri ve Süreksizlik Denetimli Bir Şey Duraysızlığına Uygulanması. *Jeoloji Mühendisliği*, 25(1), 19-31.
- Grünberg, T. (2000). *Sembolik Mantık El Kitabı 3. Cilt Sembolik Mantığın Uygulamaları*. Ankara: METU.
- Işıklı, Ş. (2007). Bulanık Mantık ve Bulanık Teknolojiler. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*(19), 1-19.
- Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Köz, İ. (2002). Aristoteles Mantığı ile Felsefe-Bilim ilişkisi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLIII(2), 355-374.
- Küçükşabanoglu, Ö. (2018). *Mantık ve Doğa Bilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (<https://tezarsivi.com/mantik-ve-doga-bilimleri>)
- Manav, F. (2016). Ortaöğretim Felsefe Grubu Dersleri (Sosyoloji, Psikoloji, Mantık) Mevcut Öğretim Programlarında Türk Bilim İnsanları: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *The Journal of International Educational Sciences*, 3(9), 174-184.
- MEB. (1993). *Mantık Dersi Öğretim Programı*. <https://halisahin.tripod.com/mantik.htm> adresinden alınmıştır
- MEB. (2009). *Mantık Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019930144322531-Mant%C4%B1k%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf> adresinden alınmıştır
- Öner, N. (1986). *Klasik Mantık*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Öner, N. (1999). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. Ankara: Akçağ.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem.
- Özdemir, A., Alaybeyoğlu, A., & Balbal, K. F. (2019). Bulanık Mantığın Eğitim Alanındaki Uygulamaları. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 45-50.
- Özlem, D. (2004). *Mantık Klasik/Sembolik Mantık Mantık Felsefesi*. İstanbul: İnkılap.
- Priest, G. (2017). *Mantık*. Ankara : Dost.
- Reichenbach, H. (2000). *Bilimsel Felsefenin Doğuşu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2010). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Taylan, N. (2011). *Anahatlarıyla Mantık*. İstanbul: Ensar.
- Tiryaki, A. E., & Kazan, R. (2007). Bulaşık Makinesinin Bulanık Mantık ile Modellenmesi. *Mühendis ve Makina*, 48(565), 3-8.
- Ural, Ş. (1985). *Temel Mantık*. İstanbul: Remzi.
- Variş, F. (1996). Temel Kavramlar ve Tanımlar. *Eğitimde Program Geliştirme*. içinde Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1976). *100 Soruda Mantık El Kitabı*. İstanbul: Gerçek.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

12. BÖLÜM

SOSYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA DEĞERLER ÖĞRETİMİ

Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8974-9103

Giriş

İnsanı sosyolojinin konusu olan yönü itibariyle diğer canlılardan farklı kılan en temel özellikleri üretim yapması, kültür yaratması ve bu ortaya koyduklarını belirli yöntemlerle sonraki kuşaklara aktarmasıdır. Bu aktarım süreci aynı zamanda toplumsal, gelişimsel bir süreç olarak insanlığın, medeniyetlerin de dinamik gelişim sürecidir. İnsanlık tarihi boyunca erişilebilen kaynaklar, bulgular dikkate alındığında bütün toplumsal yapıların onu oluşturan temel benzer unsurlardan meydana geldiği ortaya konmaktadır. Bu yapıların ortaya çıkış, gelişme, varlığını sürdürme, zayıflama, çözüme ve dağılma süreçleri de yine bu unsurlarla doğrudan ilgilidir. Yapının temel unsurları olarak, kurumlar, statüler, roller, normlar, kontrol mekanizmaları ve değerler karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal değerlerin içerikleri, onlara yüklenen anlamlar, güçleri zamansal olarak ve toplumdan topluma değişebilmek kaydıyla bütün toplumlarda görülmektedir. Toplumsal değerlerin yeni kuşaklara aktarımının yegane yolu formel/enformel eğitim ve öğretim süreçleridir. Bu süreçler insani, toplumsal bütün bağlamlarda kendiliğinden ya da yapılandırılmış bir şekilde ortaya çıkabilir. Daha somut olarak ailede başlayan, akran grubunda, okulda, diğer toplumsal gruplarda, iş yaşamında devam eden değerler eğitimi sürecinde formel eğitim ve okul başat kurumlardan birisidir.

Eğitim ve düşünce tarihi boyunca eğitimin ne olduğuna dair yapılan tanımlamalar ve eğitimin işlevinin ne olduğu ya da ne olması gerektiği üzerine devam eden tartışmalar amaç, yöntem, içerik bakımından farklılıklar göstermiştir. Bütün bu farklılıklara rağmen tanımlama ve tartışmaların ortak özelliği olarak yetiştirilmek istenen ideal insan tipinin belirli değerleri kazanması ve bu doğrultuda davranışlar geliştirmesinin beklenmesidir. Felsefe tarihi boyunca insan üzerine yapılan tartışmalar, etik, estetik ve diğer değerler alanında tartışılan her olgu, sorun eğitim yoluyla bireylerin nasıl inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Biyolojik olarak diğer canlılardan temelde belirgin farklılıklar göstermeyen insan, akıllı, duyguları, akıl ve duyguları ile şekillenen eylemleri, toplumsal yönü, değişimi, doğayı ve kendisini değiştiren tek varlık olması dolayısıyla önem arz etmektedir. İnsanlık tarihi boyunca insanı diğer varlıklardan ayıran bu yön, salt fizyolojik insanın, toplumsal insan olması sürecini yani insanlaşmasını daha açık bir ifade ile bütün eğitim süreçleri ile inşa edilmesini ayrıca önemli kılmaktadır.

Enformel/Formel bütün eğitim ve öğretim süreçlerinin yukarıda tartışılan bağlamda en önemli özelliklerinden birisi de bütün bu süreçte bireylere belirli insani, ahlaki, sosyal, milli, dini, bilimsel vb. değerlerin kazandırılmaya çalışılması ve bireyden bu değerler doğrultusunda davranışlar ortaya koymasının beklenmesidir. Değerler eğitimin hangi yaklaşımlarla nasıl yapılması gerektiği, yöntemin ne olması gerektiğine ilişkin tartışmalar literatürde çeşitlilik göstermektedir(Akbaş, 2008, s. 9-11).

Literatürde eğitimin işlevleri ile ilgili yapılan bütün açıklama, kavramsallaştırmaların ortak özellikleri dikkate alındığında bütün işlevlerin doğrudan ya da dolaylı olarak bir değerler eğitimi süreci olduğu görülmektedir(Doğan, 2008, s. 229-234). Örneğin “Eğitimin en temel işlevi bireyi içinde bulunduğu toplumun bir parçası, ferdi yapmak yani sosyalleştirmektir” önermesi içinde yer alan “bireyi sosyalleştirmek” etkinliğinde aslında söz konusu olan şey bireyi toplumun değerleri ile donatmaktır. Toplumun değerleri ile donanan birey ancak bu formasyon ile farklı toplumsal bağlamlarda yetkin birey olabilecektir. Toplumun ve bu çerçevede doğal olarak toplumun örgütlü, kurumsal hali olan ancak onun üzerinde bir otorite olarak devletin öngördüğü insan modeli ortaya çıkacaktır. Bağlamsal olarak statü ve rolleri farklılaşsa da toplum ve devletin bireyden beklediği her tutum ve davranış değer yüklü olacaktır. Örneğin, öğrenci, öğretmen, ebeveyn, eş, yurttaş olmak gibi.

Formel eğitim ve öğretim süreçlerinin de en temel işlevi genel olarak bireyi sosyalleştirmektir. Okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ya da belirli bir disiplinin mesleki eğitimi dolayısıyla yükseköğretimin amaçları en genel anlamda düşünüldüğünde yine bireyi toplumun bir parçası yapmaktadır. Bu amaçlar ilköğretim için “bireyi toplumun ve devletin öngördüğü şekilde vatandaş olarak yetiştirmek” şeklinde ortaya çıkarken yükseköğretimde eğitim fakültesinde öğrenim gören bir öğrencinin “toplumun ihtiyaç duyduğu öğretmen” olarak eğitilmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Her iki süreçte en basit düzeyde “belirli temel ilkelere bağlı devletin istediği vatandaş olmak” ya da “yeni kuşakları toplumun ve devletin öngördüğü şekilde yetiştirmek” bakımından değer edinme ve uygulama bağlamında asgari benzerlikler göstermektedir. Bu bağlamda değerler eğitimi duyuşsal davranış eğitimi içeriği olarak eğitimin önemli bir unsurudur(Bacanlı, 1999, s. 7).

Eğitimde amaçların sınıflandırılması bağlamında milli eğitimin amaçları, bir okul türünün amaçları, bir dersin amaçları ve bir ünite ya da konunun amaçları şeklinde sıralanan ve her bir aşamanın üst amacı somutlaştırmaya yönelik olduğu amaç sıralamasında sosyoloji dersi de ortaöğretim programlarında yer almaktadır. Sosyoloji öğretim programında yer alan her ünite, konu ve temel kavram genel olarak Türk Milli Eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik olarak sosyoloji dersinin işlevidir. Sosyoloji dersi öğretim programının dayanağı 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu olduğundan ders içeriğinin değerler eğitimi bağlamında üst, genel ve daha soyut amaçları bu kanunda belirtilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanununun öngördüğü özelliklerle yetiştirilmesi gereken insan modelini betimleyen içerik şu şekildedir(Arslanoğlu, 1997, s. 19):

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı,
- Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren,
- Ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan,
- İnsan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş,
- Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip,
- Kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli bireyler olarak yetiştirmek.

Yukarıdaki genel amaçlar eğitimin siyasal işlevi doğrultusunda bütün eğitim-öğretim süreçlerinde yetiştirilmek istenen insan, vatandaş tipinin özellikleridir. Her bir vasıf genel olarak öğretim düzeyi, türü, yöntemine göre farklılaşabilecek özellikler olmasının yanında her özelliğe yüklenen ideal değer boyutu açık bir şekilde ifade edilmektedir.

Sosyoloji dersinin genel ve özel amaçları öncelikle bir bilim olarak sosyolojinin temel konu, kavram ve problemlerinin bilişsel düzeyde öğretilmesi şeklinde ele alınabilir. Değerlerin bizzat sosyolojinin konularından birisi olmasının yanı sıra sosyolojik olanı değer yükleyerek eğitim yoluyla bireylere öğretmek farklı bir etkinliktir(Özensel, 2003: 217-239). Genel olarak sosyoloji öğrenmenin, özelde ortaöğretim düzeyinde sosyoloji öğretiminin bireye duyuşsal olarak neler kazandırması gerektiği ya da bu bağlamda değerler eğitimi çerçevesinin ne olacağı ise

lise sosyoloji ders kitabında yer alan “Sosyoloji Öğrenmenin Yararları” başlıklı içerikten çözümlenebilir(Erdem, 1999, s. 18-19):

Sosyoloji sayesinde öğrenci; toplumu, toplumsal grupları, sınıfları, kurumları, değerleri, bireylerarası etkileşim ve iletişimde rol oynayan etkenleri ve içinde yaşadığı toplumsal yapıyı yakından tanır. Toplumsal çevreyle daha iyi ilişkiler kurmayı öğrenir. İnsanlara anlayışla yaklaşmak, başkalarını yargı-larken nesnellığe dayanmak gerektiğinin bilincine varır. Toplumun yönlendirici rolünü, toplumsal grupların benzerliklerini, farklılıklarını, gizli ya da açık çatışmalarını gerçeğe uygun olarak algılar. Sosyoloji öğrenmekle, siyasi rejimler hakkında doğru bilgiler edinilir. Yönetenlerin, halkın ortak iyiliğini sağlamakla yükümlü oldukları anlaşılır. Hak ve özgürlüklerin kısıtlandığı bir toplumsal düzende, ortak iyilik, hukuk üstünlüğü, toplumsal adalet gibi kavramların ortaya çıkamayacağını bilincine varılır.

Yukarıdaki amaç çözümlendiğinde genel olarak sosyolojinin temel konu, problem ve kavramları bilgisini bilişsel olarak edinmenin yanı sıra, öğretimin temel amaçlarından birisi olarak ve genel olarak değerler eğitimi çerçevesinde gerçekleştirilen duyuşsal bir içerik daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyoloji öğretiminin de son tahlilde amacı “*bireyi içinde yaşadığı toplumun bir ferdi yapma*” şeklinde ortaya çıkmaktadır. İçerikte dikkat çeken değer edinme, tutum geliştirme, davranış sergileme zincirleme süreçleri aslında sosyolojinin normatif olmayan ve etik yargılar içermeyen özelliklerine uygun görünmese de öğretimi açısından kendisinden beklenen bir işlev olarak önem arz etmektedir.

Değerler Bağlamında Öğretim Programının İçeriği

2009 yılında kabul edilen ve 2010 yılında yürürlüğe giren ve halen yürürlükte olan yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen son sosyoloji öğretim programı geliştirilme yaklaşımı, içeriği, öngördüğü öğretim yaklaşım, strateji ve yöntemleri bakımından ve özellikle önceki programlarda yer almayan yeni olgu ve kavramları içermesi bakımından farklılıklar ortaya koymaktadır. Bu farklar daha önceki programların içeriğinde yer alan genel, özel amaçlar ve öğretmenlere uygulama önerileri şeklinde yapılanan ve konular bağlamında her konuya uygun duyuşsal değer eğitimin belirlendiği bir yaklaşımdan farklı olarak program sistematğinde belirgin olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda tartışılan çerçeve, örneğin daha önceki programlarda net olarak tartışılmayan program yaklaşımında birey-toplum ikilemi yerine, “birey-toplum ikileminde taraflardan birinin tercihi yerine birey-toplum birlikteliği anlayışının eğitimdeki yansımalarından biri olan yapılandırmacı yaklaşım için öğretmen ve öğrenci işbirliğinin sağlanması büyük önem taşır” şeklinde ifade edilmiştir(MEB,

2009). Sosyoloji tarihinin temel tartışma konularından birisi olan birey-toplum ilişkisi son programda sosyolojik/bilimsel bir tartışma yaklaşımından farklı olarak değer çerçevesi bir yaklaşımla ortaya konmuştur(Altıntaş, 2012, s. 31-54).

Öğretim Programı Vizyonunda Ele Alınan Değerler Eğitimi

Öğretim programında değerler eğitimine ilişkin en somut içerik programın vizyonunda ortaya çıkmaktadır. Vizyonun öngördüğü, sosyoloji öğretimi ile bireylere kazandırılacak nitelikler şu şekilde sıralanabilir(MEB, 2009):

- Öğrencilerin sosyolojik bir bakış açısı ile yaşadıkları toplumdan yola çıkarak, yaşadıkları toplumun millî ve manevi değerlerini özümseyen,
- Kendi, yaşadığı toplum ve diğer toplumlarla ilgili nesnel değerlendirmeler yapabilen farklı düşünce ve yeniliklere açık,
- Günlük bakışın ötesine geçerek toplumsal ve kültürel ilişkilere analitik bakabilen,
- Toplumsal hayat hakkında eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenen; bilgiye dayanan yapıcı çözüm anlayışını kazanarak sosyolojik sorunları analiz eden,
- Mevcut sosyolojik durumun geçmiş ile bağlantısını kurabilen, içinde yaşanılan tarihî dönemin ve diğer insanların, toplumların ve kültürlerin bilincinde olarak korku ve zıtlasma yerine sağduyuyu ve hoşgörüyü hâkim kılmayı öğrenen
- Karşılaştıkları sorunların bireysel mi, yapısal mı olduğunu fark ederek günlük yaşamda hak ve görevler dengesini kurabilen bireyler yetiştirmektir.

Program içeriğinde özel bir başlık açılarak ele alınan “*kültüre ilişkin tutumlar*” öğrenci açısından:

“Kültüre ilişkin tutumlar olarak kültür merkezilik, yabancı kültür merkezilik ve kültürel görelilik kavramları da öğrencinin, farklı kültürler karşısında bireysel tutumlardaki farklılıkları sistematize etmesini sağlayacak ve belki de en önemlisi öğrenci kendi konumunu görebilecektir.”

şeklinde ifade edilmektedir. Aynı şekilde toplum hayatında belirli ihtiyaçları karşılamaya yönelik işlevleri gerçekleştirmek üzere kuşaktan kuşağa aktarılan anlam kodları ve normlar olarak toplumsal kurumların varlığına işaret edilmiş ve bu bağlamda modern Türkiye'nin kurucusu Atatürk'ün göstermiş olduğu hedef doğrultusunda aile, eğitim, din, ekonomi ve siyaset kurumlarının anlamı ve işlevleri, toplumsal hayatın canlılığından koparılmadan ele alındığı belirtilmiştir.

Programın uygulanmasında öğretmenler için öneriler başlığında öğretmenin genel yaklaşımının nasıl olması gerektiği:

Öğretmen, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösterici, öğrencileri millî, ahlaki, insanî, manevî, kültürel değerler bakımından besleyici olmalıdır. Ayrıca derse ilişkin konuları sevdirecek roman, hikâye, makale, deneme, şiir ve fıkra vb. gibi ürünleri okumaya teşvik etmelidir.

şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2009).

Öğretim Programında Değerler Eğitimi İçeriği Hangi Başlıklar Altında Yer almaktadır?

Öğretim programı konular, konu alt başlıkları, her alt başlık için kazanımlar, temel kavramlar içeriğin oluşturulması için öneriler ve etkinlik örneklerinden oluşmaktadır. Öğretim etkinliklerinin ayrıntılarına ve değerlendirme gibi unsurlara ilişkin içerik de programda detaylı olarak yer almaktadır. Değerler, bir ana ünite başlığı olarak programda yer almamakla birlikte Toplumsal Kontrol konusunda Toplumsal Değerler bir konu alt başlığı olarak ele alınmıştır ve bu çerçevede toplumsal kontrolün araçları olan ahlak, din, gelenek, görenek, örf, adet gibi kavramlar detaylı olarak işlenmiştir. Bu araçlardan din, bağımsız bir başlık olarak Kurumlar Sosyolojisi ünitesinde detaylı olarak işlenmiştir. Programda değerler alanına sosyolojik bir yaklaşım ortaya konurken programın genel ve özel amaçları bağlamında duyuşsal amaçları çerçevesinde her toplumsal olgu, kurum ve soruna değer eksenli bir yaklaşım da ortaya konmuştur. Örneğin Aile kurumu sosyolojik olarak ortaya konurken aileye yüklenen değer duyuşsal amaçlar kapsamında somut olarak ortaya konmaktadır. Başka bir örnek olarak, sosyolojik bir sorun olan "*toplumsal bütünleşme*" sosyolojik unsurları, alt yapısı ile ele alınırken aynı zamanda ve daha belirgin bir vurgu ile değerlere dayalı bir yaklaşımla işlenmektedir.

Programının genelinde, ele alınan konunun özelliğine de bağlı olarak geleneksel, Türk toplumunun milli, manevi değerlerinin yanı sıra tarihsel, toplumsal değişim şartlarına paralel küresel, evrensel değerlere ve bunlar üzerindeki tartışmalara da yer verilmiştir. Program kapsamında sosyolojik olgu ve kavramlar onlara yüklenen değer içerikleri ile şu şekilde ele alınmış ve öğretmenin öğretim yaklaşımının nasıl olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2009):

Sosyalleşme: Sosyalleşme sürecinde özellikle toplumun insani, ahlaki, millî, manevi ve demokratik değerlerine uygun davranışları bireyin içselleştirmesi durumunda daha sağlıklı olacağı vurgulanır.

Kavramın sosyolojik süreç olarak karşılığı daha genel bir çerçeve ortaya koyarken program kapsamında ve kazanım olarak beklenen içeriğe milli ve manevi değerler özellikle yüklenmiştir. Aynı şekilde felsefi, evrensel, demokratik değerlere de vurgu yapılmıştır.

Sağlıklı Toplum: “Selamlaşma, saygı, hoşgörü, iletişim vb.” gibi olumlu davranış örnekleri ve topluma katkılarında hareketle, bireyin olumlu davranışlarını sağlıklı sosyalleşme sürecinde kazandığı ifade edilir.

Kavramın normatif yönü sosyolojinin problemi olmaktan çok, öngörülen ideal birey ve bu bireylerden müteşekkil toplumun olumlu özelliğine vurgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Toplumsal Düzen, Değerler ve Normlar: Bayramlarda aile büyüklerinin, akrabaların, komşuların birbirlerini ziyaret etmeleri gibi örnek olaylardan yola çıkarak toplumda düzenin, birliğin ve devamlılığın sağlanması açısından toplumsal değerlerin ve normların önemi öğrencilere kavratılarak sınıfta analiz edilir.

Hak ve Görev Dengesi: Toplumsal yapı konusu işlenirken, Atatürk’ün “millet”, “milliyetçilik”, “halkçılık” ve “milli birlik” anlayışı verilir.

Toplumsal Değişme ve Gelişme: Toplumsal değişmeyi etkileyen faktörlerden kültürün çok önemli olduğu kültürel farklılıklara hoşgörüyle bakılması gerektiği, buna karşın kültür emperyalizminin millî bilinci zayıflattığı ve kültürel yozlaşmaya yol açtığı, sosyal değişimin maddi kültür öğelerinde daha hızlı gerçekleştiği vurgulanır. Toplumsal gelişmenin öğeleri, ekonomik büyüme, tabakalaşmalardaki farklılaşmalar, insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü gibi öğelerin sonucunda toplumsal bütünleşmenin sağlandığı vurgulanır. Atatürk İnkılâpları ile gelen köklü değişmeler vurgulanır.

Toplumsal Bütünleşme: Toplumsal gelişme ve toplumsal bütünleşmenin ayrılmazlığı vurgulanır. Toplumsal bütünleşmede din, ahlak, millî, dinî ve kültürel değerlerimiz, hukuk vb. öğelerin önemi vurgulanır.

Toplumsal Dışlanma: Toplumsal çözülmenin etmenleri olarak, tabakaların farklılaşması, insan hak ve özgürlüklerinin kısıtlanması, örgütlenme yetersizliği, demokratik kurumlaşma yetersizliği, millî birlik bilincinin zayıflaması vb. verilir. Toplumsal farklılıklara saygının da toplumsal çözülmeyle önleyebileceği vurgulanır.

Toplumsal Çözülme: Toplumsal çözülme sonucunda ortaya çıkacak olan millî birliğin zayıflaması, kültürel değerlerin zayıflaması, sosyal adaletin bozulması, demokrasinin zayıflaması vb. konulara vurgu yapılır.

Bizi Biz Yapan Özellikler Olarak Kültür: Kültürün genel özellikleri ve toplumların kendilerine ait kültürel özellikleri tahtaya yazdırılır. Kendi kültürünün diğer kültürlerden ayırt edici yönlerinin neler olduğu örnekler verilerek vurgulanır. Bu konuyla ilişkilendirilerek kültürün işlevlerinin neler olabileceği ve bu işlevlerin toplumların geleceğine katkıları sorulur, verilen cevaplarla beraber konu değerlendirilir. Kültürün kazanılması, kültür-sanat eğitim-dil ilişkisinin önemi vurgulanır. Farklı kültürlerle karşı saygı ve hoşgörünün gereği vurgulanır. Türk ve/veya İslam kültürünün uygarlığa katkıları üzerinde durulur.

Evlilik ve Boşanmanın Etkileri: Huzurlu aile ortamlarının bireylerin mutluluğu ve başarısında olumlu etkileri, boşanmanın birey ve toplum üzerindeki olumsuz etkileri öğrencilere yorumlatılır.

Mutlu Evlilik, Mutlu Aile, Mutlu Toplum: Mutlu bir evlilikte eşlerin birbirlerinden beklentileri konusunda neler olduğu öğrencilerin düşünceleri alınarak bu konuda genel bakış açısı ortaya çıkarılır. Önce çevrelerinde gözlemledikleri problemler ve problemlerin kendilerine göre sebepleri ve çözüm yollarını arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Sonra mutlu bir evlilikte dikkat edilmesi gereken koşullar konuşulur. Mutlu ve mutsuz evliliklerin toplum aile ve birey açısından sonuçları öğrencilere yorumlatılır. Evlilik ve ailede karşılıklı hoşgörü, güven, saygı ve sevgi gibi temel değerlerin öne çıkması gerektiği vurgulanır. Medeni Kanun'un kadına tanıdığı sosyal, siyasal ve ekonomik haklar vurgulanır. Bu çerçevede Atatürk'ü düşüncede kadının yeri de özellikle vurgulanmalıdır.

Eğitim, "Eğitim Geleceğimizdir": Öğrencilere eğitimle ilgili "Bir yıl sonrasıya düşündüğün, tohum ek. On yıl sonrasıya tasarladığın, ağaç dik. Düşünüyorsan yüz yıl ötesini, halkı eğit." sözü verilir. Öğrenciler bu sözden hareketle birey ve toplumsal açıdan eğitimin önemini ve etkilerini değerlendirir. "Atatürk'ün Eğitime Verdiği Önemi Araştırıyoruz" başlığında ise öğrenciler Atatürk'ün eğitim konusundaki görüşlerini araştırarak sınıfta sunarlar.

Din: Dinin toplumsal yaşam açısından bütünleştirici, doğru davranışlara yönlendirici ve genel olarak toplumsal yaşama olumlu katkıları vurgulanır. Din ve vicdan özgürlüğünün teminatı olarak laiklik kavramı ele alınır.

Ekonomi: Bilinçsiz tüketim alışkanlıklarının birey ve toplum açısından etkisi vurgulanır.

Siyaset: Yaşasın Demokrasi! Yaşasın Cumhuriyet! : Öğrencilerden tarihte görülmüş farklı yönetim şekilleriyle ilgili bir araştırma yapmaları istenir. Araştırma sonuçları siyasal yönetimlerin benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak gruplandırılır. Gruplandırılmış olan bu yönetim şekilleri günümüzde geçerli olan de-

mokrasinin kurum ve kuruluşları açısından dikkate alınarak birey, toplum, devlet ilişkisi ortaya konulur.

Öğretim programı çerçevesinde yukarıdaki başlıklar altında somutlaşan değerler eğitimi, genel olarak eğitimin özel olarak Türk toplumunda bireylerin hangi duyuşsal davranış ve değerlerle donanmış olarak yetiştirilmesi gerektiğine yönelik olarak oluşturulmuştur. Ele alınan bütün başlıklar bilimsel-teorik olarak doğrudan ya da dolaylı olarak sosyolojinin konusu olsa da programda ele alınış şekli genel olarak sosyalleşmeye, sağlıklı toplumunun mutlu bir ferdi olmaya, milli kültürünün özelliklerini taşıyan ve yaşayan bireyler olmaya işaret etmektedir. Aynı şekilde din, siyaset, toplumsal bütünleşme, çözülme, sapma, dışlanma vb. kavramlar sosyolojik-bilimsel olgular olmalarının ötesinde birer toplumsal sorun ve özellikle Türkiye'nin toplumsal yapısında somut görünümleri ile ortaya çıkan boyutları ile ele alınmaktadır. Eğitimin siyasal işlevi doğrultusunda aslında Demokrasi ve İnsan Hakları, Anayasa ve Vatandaşlık vb. derslerin içeriğine ve ortaöğretim düzeyinin daha altında bir öğretim düzeyine hitap etmesine rağmen vatandaş yetiştirme işlevine yönelik değerler eğitimi içeriği unsuları(Örnek: Yaşasın Cumhuriyet, Atatürk'ün Türk kadınına verdiği önem) programda önemli yer teşkil etmektedir.

Programın hazırlandığı dönem, özellikleri itibariyle dikkate alındığında Türkiye'nin özellikle 1990'lı yıllardan sonra geçirdiği toplumsal değişme süreçleri(Kentleşme, Küreselleşme, Kitle iletişimin etkileri vb.) ve dünyanın geçirdiği değişme süreçlerine paralel ortaya çıkan sorunların programda yer alması dikkat çekicidir. Bu içeriği de ilişkin açık, somut değerler eğitimi içeriği somut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Farklı konu başlıklarına uygun olarak değerler eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin etkinlik örnekleri programda yer almaktadır. Etkinlik örneklerinin sosyolojik bir olgunun bilimsel durum tespitine yönelik olan yönü dışında daha ağırlıklı olarak değer boyutunda olması dikkat çekicidir. Örneğin, güncel yönü itibariyle de önemli bir konu olan "*toplumsal bütünleşme*"ye yönelik olarak öğretim etkiliği örneği şu şekildedir(MEB, 2009):

Etkinlik Örneği: Toplumsal Bütünleşme/Toplumsal Dışlanma

Programda Türkiye'nin güncel sorunlarına ilişkin olarak bütünleşme, çözülme, dışlanma vb. kavramların özellikle işlenmesi dikkat çekicidir. Programda yer alan örnek okuma parçaları ya da öğretmenin seçeceği metinler üzerinden planlanması öngörülen etkinlik için metinler üzerinden aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilerek tartışma yapılması önerilmektedir(MEB, 2009):

- Toplumsal bütünleşme kavramından neler anlayabiliriz?
- Birlikte iş başarmanın etkileri için neler söyleyebiliriz?
- Takdir görme, hedeflerin yüceliği gibi kavramlar toplumsal bütünleşmeye katkı sağlarlar mı?
- Karşı karşıya kalınan dışsal baskı, tehdit ve tehlikeler, savaş halkın birlik ve beraberliğini nasıl etkiler?
- Çanakkale, Sakarya gibi savaşlardan örneklerle toplumsal bütünleşme üzerinde öğrenciler tartışılır.
- Toplumsal bütünlük konusunda öğrenciler iki gruba ayrılarak bulacakları özgün fikirleri tahtaya yazmaları istenir. Sonuçlar öğretmen kılavuzluğunda öğrencilere özetlendirilerek etkinlik sonlandırılır.

Benzer şekilde toplumsal dışlanma için etkinlik örneği için geliştirilen etkinlik aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilerek başlatılır:

- Toplumsal dışlanma kavramından neler anlayabiliriz?
- Toplumsal dışlanma düşüncesi kavramını kimler üretip ne için kullanmaya başlamışlardır? Neler söyleyebiliriz?
- Dışlanma, çözülme, bütünleşme terim ve kavramları arasındaki ilişkiyi nasıl ifade edebiliriz?
- Dışlanmayı önlemekle çözümlenmiş, bütünleşme sağlanmış olur mu?
- Toplumsal çözümlenin giderek artan genişleyen dışlanmışlıklardan kaynaklandığı ve bunun da bütünleşmeyi zedeleyip, bozup, engellediği belirtilerek, toplumsal çözülmeyi önlemeye yönelik aidiyeti güçlendirici, gerçekçi projeler uygulanması gerektiği vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Konu ve temel kavramların özelliklerine göre önerilen yukarıdaki etkinlik örneklerinde toplumsal bütünleşme, çözülme ve dışlanma kavramlarına politik, ekonomik, sosyal-psikolojik yönlerinin dışında daha olumlu bir yaklaşımla sorun odaklı olmaktan çok çözüm ve çözümü duyuşsal olarak destekleyen ve değer yükleyen bir yaklaşım ortaya konmuştur. Bu yaklaşım, etkinliğin nasıl ve hangi argümanlarla yapılacağında şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2009):

Etkinliğin bilişsel boyutunda değerler, değer yarguları, inançlar, inanç kalıpları, anlamlar, referans noktaları ele alınmıştır.” “Davranışsal boyutta ise normatif bir yaklaşımla yazılı, yazısız bütün kurallara göre düzenlenen ya da düzenlenmeyen tutum ve davranışlar siyasetin temel kavramları etkinlik için sıralanırken toplumsal karşılıklarının yanı sıra felsefi, etik olarak da ele alınması gereken, adalet, hak, meşruiyet, eşitlik, özgürlük kavramları ele alınmıştır.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, Değerler Eğitimi Dergisi, Sayı: 16, s. 9-27.
- Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve Toplumculuk Tartışmaları Bağlamında Değerler Eğitimi Yaklaşımları, Değerler Eğitimi Dergisi, Sayı: 24, s. 31-54.
- Arslanoğlu, İ.(1997). *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Yayınevi belirtilmemiş.
- Bacanlı, H. (1997). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, İ.(2008). *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*, Ankara: PEGEM-A Yayıncılık.
- Erdem, S.(2000). *Sosyoloji*, İstanbul: Fil Yayınevi.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer, Değerler Eğitimi Dergisi, Sayı: 3, s. 217-239.
- 1924 Lise Programı, Maarif Vekaleti, İstanbul H. 1340 / 1924.
- 1986 Lise Programı, Ankara: M. E. B. Basımevi
- Sosyoloji Dersi Öğretim Programı(2009). www.ttkb.meb.gov.tr adresinden 22.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- Zabun, B. (2002). Türkiye'de Ortaöğretimde Sosyoloji Öğretimi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

13. BÖLÜM

SOSYOLOJİ ÖĞRETİMİNDE TABU VE TARTIŞMALI KONULAR

Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8974-9103

Giriş

Eğitimde amaç bireye yeni davranışlar kazandırma ya da var olan davranışları değiştirmektir. Devletler ulusal politikaları gereği kendi istedikleri insan tipini yetiştirmek için eğitim politikaları uygularlar. Öğretim programları, ders kitapları ulusal eğitim politikaları doğrultusunda hazırlanır. Devletlerin yetiştirmek istediği insan tipine kazandıracığı özellikler açısından sosyal bilimler dersleri önem arz etmektedir. Sosyal bilimler, toplumun tarihini, kültürünü, siyasetini, ekonomik ve psikolojik özelliklerini öğreterek olaylara yaklaşmamızı sağlar.

Çağdaş toplumlar, yetişmekte olan genç kuşaklara kendi kültürlerini, yaşam biçimlerini, geçmişten bugüne dek bütün süreç içindeki yaşam deneyimlerini, yakın ve uzak çevredeki gelişmeleri özellikle sosyal bilimlere giren disiplinler yoluyla öğretip benimsetmeye çalışırken, bir yandan da bu kültürü ve elde edilen yaşantıları, üyesi buldukları uygarlık dünyasındaki yaşam düzeyinin çok daha ilerisine doğru, geliştirerek aktarmaya uğraşırlar. Bütün bunların yapılması ve gerekli her türlü davranışın bireye kazandırılması eğitim yoluyla gerçekleşecektir.

Toplumları bilimsel olarak tanımanın ve anlamının en iyi araçlarından birisi sosyolojidir. Sosyoloji bize bir toplumun yapısı, kurumları, insan ilişkileri gibi pek çok özellikleri hakkında bilgi verir. Yükseköğrenim sosyoloji eğitiminin dışında ortaöğretimde sosyoloji öğretimi bu noktada önem kazanmaktadır. Sosyoloji dersi içeriği itibarıyla öğrencilere toplumların genel yapısını öğretmek için bir araçtır. Ortaöğretimde diğer sosyal bilimler derslerinde de (Tarih, Coğrafya vb.) toplumsal olaylara yer verilmektedir. Ancak bunlar toplum yapısını kavramaya yetecek yeterli bilgiler değildir. Bu noktada sosyoloji dersi ortaöğretimde özel bir önem kazanmaktadır.

Öğretimde amaçlar ihtiyaçlara göre belirlenir. Sosyal bilimlerle ilgili bir program doğal olarak kendi toplumunun ve kültürünün isteklerini ihtiyaçlarını göz

önüne almak zorundadır. Bu nedenle, bir bireyin içinde yaşadığı toplumun ihtiyaçlarını bilmesi büyük önem taşır. Toplumun geleceğe yönelik amaçları bu ihtiyaçların belirlenmesi sonucunda kesinlik kazanacak ve o doğrultuda bir eğitim söz konusu olacaktır.

Türk toplumunun ihtiyaçları nelerdir? Değerleri nelerdir? Gerektiğinde toplumu ve onun kültürünü değiştirmek, desteklemek ya da beslemek için gençlerin hangi özelliklere hangi yeteneklere ihtiyaçları vardır? Bireysel başarı ve gelişme için ne gibi süreçler gereklidir? Toplumun üretici üyeleri olarak çocuk ve gençlerin gelecekte etkili bir rol oynamaları konusunda ne tür bilgiye ihtiyaçları vardır? Bu tür sorulara verilecek yanıtların, programların gerçekleştirilmesinde saptanacak amaçlar bakımından önemi büyüktür (Sözer, 1998, sf. 40-42).

Öğretim Programında Ortaya Çıkan Yaklaşım ve İçerik

Ülkemizde sosyoloji öğretiminin tarihi hemen hemen Cumhuriyet tarihiyle yaşıttır. Değişik yazarlar bu öğretimin orta ya da yükseköğretim düzeyinde mi başladığı konusunda farklı bilgiler vermekle birlikte sosyoloji dersinin sistemli biçimde lise programlarına girişinin Cumhuriyet'in ilanından sonra olduğunda birleşmektedirler. Ziya Gökalp, 1910-11 yıllarında Selanik'teki İttihat ve Terakki İdadisi'nde içtimaiyat dersleri vermiştir. Niyazi Berkes'e göre ise, sosyoloji öğretimine 1912'de İstanbul Üniversitesi'nde Sosyoloji kürsüsünün kurulmasıyla başlamıştır (Tan, 1987, sf. 167).

Cumhuriyetin ilanından sonra geliştirilen ilk program olan 1924 programı ve son program olan ve halen yürürlükte olan 2009 programları ile birlikte toplam 9 öğretim programı uygulanmıştır. Bu programların program geliştirme tekniğine uygunlukları, hâkim olan felsefeler, ana temalar, problemler, üniteler, konular, konu alt başlıkları ve kavramlar bakımından birbirlerinden temel farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar programların geliştirildiği dönemin siyasal gücünün, dönemsel, toplumsal, ekonomik, kültürel özelliklerinin, toplumsal yapıya egemen iç – dış unsurların, uluslararası gelişmelerin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Programların geliştirildiği dönemler, Cumhuriyetin ilanı, tek parti dönemi, Atatürk dönemi, İnönü dönemi, çok partili hayata geçiş, 27 Mayıs 1960 İhtilali, 1960-1980 arası toplumsal çatışmalar dönemi, 12 Eylül 1980 darbesi, toplumsal değişimin içerik ve yoğunluğu bakımından 1990'lı yıllar ve küreselleşmenin bir süreç olarak etkilerinin somut yaşandığı 2000'li yıllardır.

2009 yılı öğretim programının amaçları şu şekilde belirtilmiştir(www.meb.gov.tr, 2009):

1. Toplumun yapısını, işleyişini, değişimini ve bunların bağlı olduğu toplumsal yasaları bilir.
2. Toplumsal ilişki ve etkileşimlerin yapısı ve işleyişi ile ilgili kural ve ilkeleri kavrar.
3. Bireyin sorunlarını toplumla, toplumun sorunlarını da bireylerle ilişkilendirir.
4. Toplumsal sorunları kavrar; toplumun, ekonomik ve kültürel kalkınmasına bilinçli bir şekilde katkıda bulunur.
5. Toplumu, geçmişiyile ilişkisi içinde tanıyarak, içinde yaşanılan durumu bilinçli bir biçimde yorumlar.
6. Türk toplumunun yapısını tanıır, bugününü daha bilinçli bir şekilde yorumlar.
7. Toplumsal yaşamı değiştiren ve dönüştüren koşulları analiz eder.
8. Küreselleşmenin farklı boyutlardaki (ekonomi, sanat, bilim ve kültürel) etkilerini yorumlar.
9. Toplumsal değişimin, toplumu bütün boyutlarıyla etkilediğini, bireylerde çeşitli uyum sorunları yaratabildiğini, bunlara rağmen zorunlu ve gerekli olduğunu kavrar.
10. Kültürün çeşitli boyutlarının olduğunu fark eder.
11. Cumhuriyeti diğer yönetim biçimlerinden ayıran üç temel ilkenin (çağdaşlık, laiklik ve millilik) önemini kavrar.
12. Toplumun, “farklılıkları kuşatan bir birlik” halinde ve demokrasi temelinde gelişip güçlenmesi gerektiğine inanır.
13. Toplumsal kurumların neler olduğunu bilir ve işlevlerini değerlendirir.

1924 yılından bugüne uygulanan programların her birinin ayrı ayrı amaçları ve bu çerçevede oluşan içerikleri çözümlendiğinde program içeriklerinin bilimsel bir çerçeve oluşturmak ve buna dayanmak yerine daha çok eğitimin siyasal işlevine odaklanan yurttaş yetiştirme yaklaşımı sergilediği görülmektedir. Bu yaklaşımın ise programın hazırlandığı siyasal dönemin özelliklerine göre şekillendiği açıkça ortadadır. Program amaçları tek parti dönemi, çok partili hayata geçiş, bunalımlı toplumsal değişme süreçleri ve doğurduğu sorunlar, askeri darbeler dönemlerine bağlı olarak bilimsel ve pedagojik olmaktan uzak, dönemin ideo-

lojik yapısının özelliklerini yansıtmaktadır. Program içeriklerinin oluşturulması bakımından bilimsel sosyolojik kapsamın dışında ideolojik kapsam şu örneklerle ortaya çıkmaktadır:

- Türk inkılabının yapısı
- Türk devriminin fikri temelleri ve devrimin devamı için yapılması gerekenler ve gençlere düşen görevler
- Evrim, pozitivism
- Halk Fırkası parti programının program ve ders kitaplarında tanıtımı
- Güçlü yurttaşlık bilinci
- Türk toplumunun saygınlığı
- Çağdaşlık, laiklik, millilik, milliyetçilik (Kavramlar bütün programlarda farklı ideolojik yaklaşımlarla ele alınmıştır)
- Terör, bölücü hareketler, öğrenci olayları

Türkiye’de sosyoloji öğretimi, genel olarak Batı menşeli sosyoloji tarihi, temel kavramlar ve kurumlar sosyolojisi içeriği şeklinde teşekkül etmektedir. Bunun yanı sıra, Türk sosyoloji düşüncesi, uygulamalı sosyoloji içerikleri ve sosyal kültürel değişme konuları da yükseköğretimde sosyoloji öğretiminin içeriğini oluşturmaktadır. Ortaöğretim sosyoloji dersi içeriği ise benzer bir çerçevede, sosyolojiye giriş, metodoloji, toplumsal yapı, kültür, ve sosyal değişme konu başlıklarından oluşmaktadır. Daha önce değinildiği gibi gerek sosyoloji lisans ders kitaplarının içerikleri, gerekse ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programlarının içeriklerine göre yazılan lise ders kitapları, ilgili dönemin siyasal yaklaşımını doğrudan yansıtan bir içerikle yazılmıştır.

Türkiye’de özellikle ilk ve ortaöğretim ders içerikleri sosyal bilimler için eğitimin ideolojik yönünün yoğun hissedildiği bir yaklaşımla hazırlanmaktadır. Eğitimin siyasal işlevi açısından özellikle ilköğretim düzeyinde, vatandaş yetiştirmeye yönelik olarak oluşturulan içerik bilimsel anlamda genel bir sorun teşkil etmese de daha akademik, bilimsel bir içeriğin aktarılması gereken ortaöğretim düzeyinde kapsamın her bakımdan yetersiz olduğu dikkat çekmektedir.

Sosyoloji dersi için 1924’ten bu yana uygulanan dokuz programın ve bu programlar doğrultusunda yazılan ders kitaplarının hemen hemen hiçbirinin içeriği Türkiye’nin toplumsal yapısı ve toplumsal gerçeklikleri bakımından bilimsel, objektif bir içerik ortaya koymamakta, büyük ölçüde sosyolojinin temel kavramlarının, toplumsal yaşamda karşılıkları olay ya da sorun olarak somutlaştırılmadan gayet soyut bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu noktada dönemselsel olarak tek istisna, Cumhuriyet’in ilk yılları ve çok partili hayata geçene kadarki dönemde oku-

tulan ders kitaplarıdır. Bu dönem için temel sorun ise daha kritik bir olgu olarak, sosyolojiden öte, yurttaşlık bilgisi içeriğinde yazılmış aşırı ideolojik ders kitaplarıdır.

Objektif temellere dayanan bir sosyoloji öğretimi için Türkiye’de üzerinde asgari uzlaşılabilir, bilimsellikten ve toplumsal gerçeklikten hiçbir surette taviz verilmeden oluşturulması gereken bir programa ihtiyaç vardır. Bu program içeriği Türkiye’nin toplumsal yapısını temel dayanak noktası alan, subjektif, ideolojik kaygılardan uzak bir kapsam olmalıdır. Bu bağlamda, örneğin kritik bir kavram olarak ‘Türkiye’nin toplumsal yapısı’ bir ünite ya da konu olarak halen güncel ve yürürlükte olan 2009 yılında kabul edilen sosyoloji dersi öğretim programında yer almamaktadır. Aynı şekilde hiçbir sosyoloji kavramı Türkiye’nin toplumsal yapısı bakımından öğretim programında ya da ders kitaplarında örnekle, bir toplumsal olay ya da sorun bağlamında somutlaştırılmamaktadır.

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, program geliştirmenin biçimsel, teknik yönünün her bakımdan gelişmesine rağmen, özellikle sosyal bilimlerde güncel içerik belirleme konusunda gerekli gelişmeyi göstermemektedir. Daha doğrusu bu, üstü örtük ancak bilinçli bir tercih olarak ortaya konmaktadır. Örneğin temel kavramlar düzeyinde genel sosyoloji kapsamı olarak ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programında ‘toplumsal eşitsizlik’, ‘ötekileştirme’, ‘etnisite’, ‘kimlik’ gibi kavramlar yer almamaktadır. Bu kavramların öğretim programında, dolayısıyla ders kitaplarında yer almaması hiçbir gerekçe ile açıklanamaz, aksine her gerekçe bilimsel ve sosyal gerçekliğe mesnet olacak bir dayanaktan uzak ideolojik açıklamalar olacaktır. Aynı şekilde genel olarak kavramlar, ders kitaplarında Türkiye’nin sosyal gerçekleri ile örtüşür biçimde örneklendirilmemektedir. Örneğin sosyal sapma, toplumsal çözülme, toplumsal bütünleşme gibi, her toplum için benzer ya da farklı görünümler arz eden ancak en temel toplumsal sorun olan olgular sadece tanımları ile ele alınmaktadır.

Tabu ya da tartışmalı konu düzeyindeki konular, sosyoloji öğretimi açısından en sorunlu konular da olsa objektif bir durum tespiti yaklaşımı ve konuyla ilgili bütün toplumsal paydaşların uzlaşması ile ilgili içerik oluşturulmalıdır. Bu ihtiyaç her ne kadar politika belirleme ve uygulama, program geliştirme ve bu doğrultuda ders kitabı içeriği hazırlama bakımından dikkate alınmasa da ya da sakıncalı bulunsa da öğretim süreçleri ve etkinliklerinde kendiliğinden, doğaçlama olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretim programlarında ve bu kapsamın somutlaştığı ders kitaplarında sadece kavramsal olarak değinilen ve toplumsal yapıda neye karşılık geldiği somutlaştırılmadan, yüzeysel ele alınan bir olgu, sınıf içi tartışma etkinliğinde bütün boyutları ile derinlemesine tartışılabilen ve örneklendirilebilmektedir.

Tartışmalı ve Tabu Konular

Literatürde çok farklı yaklaşımlarla kuramsal ve kavramsal olarak ele alınan tartışmalı ve tabu konuların ne olduğu Yılmaz'ın (2012, sf. 201-205) farklı sosyal bilimciler ve eğitim bilimcilerden yaptığı sentez tanımlama ile şu şekilde ele alınabilir. Tartışmalı konular ihtilaflı veya çekişmeli kavramları ile ifade emektedir. Bir konu veya sorun üzerinde birçok insan farklı düşünüyorsa ve o konuyla ilgili ileri sürdükleri fikirleri birbiriyle çelişiyorsa o konu tartışmalı olarak adlandırılmaktadır. Bir konu hakkında akla ve mantığa uygun ama birbirine zıt fikirler ileri sürülebiliyorsa bu olgu tartışmalıdır. Benzer şekilde eğer bir sorunun nasıl gelişip sonuçlanacağı önceden tahmin edilemeyen gelecekteki olaylara bağlı ise ve o konu hakkında bir yargıya varılması konuya ilişkin bilgilerin arz ettikleri önem açısından değerlendirilmesini gerektiriyorsa o konu tartışmalıdır. Toplumun açık bir şekilde fikir ayrılığına düştüğü, bölündüğü ve toplum içindeki grupların farklı değerleri ölçüt alarak birbirine zıt açıklamalar yaptığı veya çözümler ileri sürdüğü konular da aynı zamanda tartışmalı konulardır (Yılmaz, 2012, sf. 201).

Tartışmalı ve tabu konular arasında ilişki olduğundan her ikisinin anlamı birbirine çok yakındır ama tabu konuların çağrıştırdığı yasaklar ve yaptırımlar insanların konuşmasını engelleme açısından daha güçlüdür. Bir konu tartışma doğruyor olsa da tabu olarak görülmebilir. Tabu belirli bir konu, düşünce, gelenek veya obje hakkında insanların konuşmasını ve fikir beyan etmesini engelleyen yasak anlamına gelir. Tabu, bazı davranışları ve belirli konuların tartışılmasını caydıran, yasaklayan ve insanların eylemlerde bulunmasını sınırlandıran inançlar olarak da tanımlanabilir. Tabu, neyin kabul edilebilir neyin kabul edilmez olduğunu dikte ederek veya yasaklı, yapılmayacak ve uzak durulacak şeylerin neler olduğunu belirleyerek hayatımızı etkiler (Yılmaz, 2012, sf. 201).

Yukarıdaki tanım çerçevesinde bir konunun tartışmalı ya da tabu olarak eğitim ve öğretim süreçlerinde nasıl ele alınacağı ya da alınmayacağı sosyal bilimlerde, özellikle sosyolojide önem arz etmektedir. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda tabu ve tartışmalı konuların neler olduğu ilgili literatürde benzer konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Tabu ve tartışmalı konular üzerine çalışmalar genel olarak tarih, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği, vatandaşlık eğitimi alanlarında yapılmıştır. Felsefe, sosyoloji ve psikoloji öğretimi alanlarında ise bu konuda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ortaöğretim Sosyoloji Öğretim Programı ve Lise Ders Kitabı

Ortaöğretim sosyoloji öğretim programı 2009 yılında hazırlanmıştır. Halen yürürlükte olan program yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Prog-

ram, felsefesi, vizyonu, misyonu, genel amaçları, özel amaçları, ünite, konu, konu alt başlıkları, kavramları ve genel olarak kazanımları ile sistematik olarak hazırlanmıştır. Daha önce kısaca tanıtılan dokuz program içerisinde teknik anlamda güncel program geliştirme yaklaşımına uygun olarak hazırlanmış en sistematik programın 2009 programı olduğu söylenebilir. 1995 ve 1986 programları da görece benzer bir yaklaşımla hazırlanmıştır ancak bu iki programda şekil unsurları ve içeriğin oluşturulması bakımından temel eksik ve hatalı noktalar dikkat çekmektedir. 2009 programı içeriği doğal olarak bilimsel ve toplumsal gelişmelerin de etkisiyle görece daha bilimsel bir içeriktir. Bu noktada program içeriğinin önceki programlara göre sübjektif, ideolojik yaklaşımlardan arındırıldığı görülmektedir ancak programların amaçları tanıtılırken de belirtildiği gibi bu içerik bilimsel olmakla birlikte soyut, kavramsal, toplumsal gerçeğe gerçekçi ve gerektiği kadar temas etmeyen yetersiz bir içeriktir. Program içeriğinin oluşturulması ile ilgili bu tercih ya da zorunluluk 2009 programını diğer programlardan farklı kılmamaktadır. Ayrıca programın geliştirildiği tarihten itibaren bugüne 12 yıl geçtiği göz önüne alınırsa toplumsal değişmeye paralel olarak ortaya çıkan yeni insani, toplumsal olguların, kavramların programa eklenmesi bakımından güncellenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

2009 programı doğrultusunda yazılan Lise Sosyoloji ders kitabı(Demirtaş vd. 2021) incelendiğinde kitabın da program çerçevesinde sistematik olarak hazırlandığı görülmektedir. Ders kitabı yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrenciyi etkin kılan etkinlik temelli bir içerikle yazılmıştır. Kitapta yer alan etkinlik çeşitliliği ve etkinlik içerik zenginliği daha önceki sosyoloji ders kitaplarının(Arslanoğlu, 2001: 67-80) yalın içeriklerinden belirgin bir farklılık göstermektedir. Daha önce ders kitaplarında belirli kaygı ya da motivlerle yer alamayan güncel küresel, bölgesel ya da ulusal olgular kitapta etkinlik içeriklerinde yer almıştır.

Örnek (Demirtaş, 2021, sf. 59):

Çin'in Doğu Türkistan uygulamaları

Türkiyedeki Suriyeli mülteciler

Kitabın bu niteliği olumlu bir özellik olmakla birlikte yukarıda tartışılan içeriğin toplumsal yapı açısından kitapta yetersiz olduğu görülmektedir. Örneğin toplumsal çözülme kavramı Türkiye örneğinde değil, "New Orleans'da Yangın,Yağma" başlıklı bir okuma parçası ile ele alınmaktadır(Demirtaş, 2021, sf. 96).

Sosyoloji öğretiminde tartışmalı ve tabu konular araştırmalara dayalı çalışmalarla henüz ele alınmadığı için bu çalışma kapsamında programda yer alan kavram, kazanım, etkinlik örnekleri ile bunların ders kitabına yansıyan halinin derslerde tartışmalı ya da tabu konu olarak nasıl ortaya çıktığına ilişkin yazarın

deneyimleri ve eleştirel çözümlmeleri ile ortaya konacaktır. Bu noktada öğretim etkinlikleri deneyimlerinden hareketle öğrencilerin bir kavramın nasıl tartışmalı ya da tabu bir konu olduğuna ilişkin verdikleri örnekler, sordukları sorular ve eleştirel yaklaşımlarından örneklerle ele alınacaktır.

Öğretim Programı ve Ders Kitabında Tartışmalı ve Tabu Konular

Sosyoloji dersi öğretim programında kazanım içeriklerine bağlı olarak belirlenen genel konu ve kavramlardan seçilen aşağıdaki örneklerin ortaöğretim düzeyinde öğretimi bağlamında bu konuların hemen hemen tamamının tartışmalı, bir kısmının ise öğretim ortamında çözümlenmesinin, tartışılmasının, örneklendirilmesinin sınıf ortamında mümkün olmayan tabular olduğu görülmüştür.

Aşağıdaki örneklerin çözümlenmesinde şu ilkeler esas alınacaktır:

- Konu ideal bir yaklaşımla mı gerçekçi bir yaklaşımla mı ele alınmıştır?
- Konu eğitimin yurttaş yetiştirme işlevi doğrultusunda politik, manevi, geleneksel ya da dinsel bir yaklaşımla mı ele alınmıştır?
- Konu genel kavramsal olarak mı ele alınmıştır, tarihsel, aktüel olarak somutlaştırılmış mıdır? Örnekler Türkiye'nin toplumsal yapısından mı verilmiştir, başka örnekler mi sunulmuştur?
- Konu bütün yönleri ile ele alınmış mıdır?
- Söylem mutlak doğruyu telkin eden bir söylem mi, konunun daha farklı, analitik, eleştirel de ele alınabileceğine imkân tanıyan esnek bir söylem mi?
- Olgusal saptamalar toplumsal değişme süreçlerini dikkate alıyor mu? Ya da duyuşsal, idealist bir yaklaşımla olana değil olması gerekene ilişkin bir yaklaşım mı sergileniyor?

Bu çerçevede aşağıdaki örneklerin değerlendirilmesinde analitik, eleştirel, gerçekçi, sosyolojik bir yaklaşımla saptamalar yapılacak ve yanıtı okuyucuya bırakılacak sorular sorulacaktır.

Kazanım 8: Sosyalleşme sürecinde insani, milli, manevi, ahlaki değerleri içselleştirmesi bireyin daha sağlıklı olmasını sağlar.

İdeal olarak belirlenen kazanım, öğretimin yurttaş yetiştirme işlevine uygun olarak ifade edilmiştir. Ancak bu kapsamda her bir kavram üzerinde uzlaşılması ve içeriğinin somutlaştırılması bakımından güçlükler içermektedir. Kavramların subjektif, ideolojik, dinsel yönleri, Türk toplumu içinde toplumsal grupların farklı yorumları, toplumsal değişmeye bağlı değerlerin davranışsal karşılıklarının değişimi bakımından üzerinde uzlaşılması mümkün görünmemektedir.

Bu bağlamda;

- Yeni kuşakların sosyalleşme süreçleri ve zeminleri öngörülen değerlerin kazanımı ve davranışa dönüştürebilmesi için uygun mudur?
- Toplumun genel olarak üzerinde uzlaştığı ve yeni kuşaklarda davranış olarak ortaya çıkmasını beklediği değerler nelerdir?
- Üzerinde uzlaşılması görece zor olan ahlaki değerler hangi içerikle yeni kuşaklara aktarılacaktır?
- Her bir değer farklı sosyalleşme bağlamlarında, aile, akran grubu ve okulda bireylere kazandırılabilmesi ya da bireyin bunları kendisinin edinebileceği öngörüsü gerçekçi midir?

Kazanım 9: Sağlıklı toplum selamlaşma, saygı, hoşgörü, iletişim olguları ile gerçekleştirebilir.

Önerme olarak doğru bir içeriği ifade eden kazanım bireylerin sosyalleşme süreçlerinde kişilerarası etkileşimin ve bu doğrultuda toplumun genelinin daha sağlıklı olacağını öngörmektedir. Ancak burada sosyolojik olmayan normatif bir yaklaşımla ideal olana erişmek için ne yapılması gerektiğinin önerisi bulunmaktadır. Bu bağlamda

- Medeni beşeri münasebetler görgü kuralları ve dinimiz selamı olumlu etkileşim ve esenlik için önerirken sosyal gerçeğin görünümü nedir?
- Farklı bağlamlarda saygı içeriğinin ne olması gerektiği üzerinde asgari uzlaşılabilir bir ölçü mudur?
- Saygıya farklı yaklaşımlarla yüklenen anlam standart davranışların ortaya çıkmasını sağlayabilir mi?
- Hoşgörü ve sağlıklı iletişim tarzı ideal beklenen bir durum iken mevcut durum ortalama olarak nedir? Örneğin bu bakımdan toplumsal sapma ve çözümme görünümleri nelerdir? Ders kitaplarında bu içerik mevcut mudur?

Kazanım 12: Toplumsal düzen, değerler ve normlar: Bayramlarda aile büyüklerinin, akrabaların, komşuların birbirlerini ziyaret etmeleri gibi örnek olaylardan yola çıkarak toplumda düzenin, birliğin ve devamlılığın sağlanması açısından toplumsal değerlerin ve normların önemi öğrencilere kavratılarak sınıfta analiz edilir.

Toplumsal düzenin, birliğin ve devamlılığın sağlanması açısından enformel toplumsal kontrol unsurları olarak manevi norm ve değerler önemlidir. Ancak modern toplumlarda ve bu bağlamda Türkiye’de enformel normların toplumsal

kontrolü hangi düzeyde sağlayabildiği ayrıntılı olarak tartışılmalıdır. Sübjektif çözümlenmelerle yanlış genellemelere varmadan şu sorular sorulabilir?

- Bireysel ahlak somut bir yaptırım olmadığı için, en yalın düzeyde, trafik kurallarına uyma sorumluluğunu hangi düzeyde sağlamaktadır?
- Kazanımda verilen bayramlarda aile büyüklerini, akrabaları, komşuları ziyaret pratiği toplumsal düzeni, birliği ve devamlılığı sağlama bakımından hangi düzeyde işlevseldir?
- Toplumsal değişme süreçleri, geleneksel değerleri, örnek olarak bayram vb. özel günleri nasıl etkilemiştir? Buradaki değişim bu değerlerden beklenenin tam tersi işlevler görmeye başlamış mıdır? (Örnek: Uzun bayram tatillerinin tatile dönüşmesi ve beraberinde yabancılaşma)

Kazanım 14: Sosyal sapma: “İnsanlar kurallara bazen niçin uymaz?” sorusu tartışılarak cevaplar belli başlıklar altında toplanır. Toplumsal sapma türleri bulunarak sebepleri öğrencilere tartışılır.

Toplumsal yapımıza, toplumsal değişme süreçlerinde belirli toplumsal grupların ahlak anlayışlarına bağlı olarak sapma kavramı üzerinden uzlaşmış bir kavram değildir?

Bu bağlamda:

- “İnsanlar kurallara bazen niçin uymaz?” sorusunun yanıtı, toplumsal sapmanın gerekçelerini ortaya koyacak analitik, gerçekçi bir yanıt olabilir mi?
- Sapma olduğu iddia edilen davranışlar toplumlarda yaygınlaşmış ise ve hatta belirli meşrulaştırma yaklaşımları ile normalleşmiş ise bu durumda olgu normatif olmayan bir yaklaşımla sosyolojik olarak nasıl ele alınacaktır?
- Sapma olduğu tartışılan bir davranış üzerinde normatif hükümle, çeşitli farklı yaklaşımlar birlikte nasıl değerlendirilecektir? Örneğin bu çerçevede öğretmenin sınıftaki rolü ne olabilir?

Örnek: Öğretmen öğrencilere, “Bir sapma örneği verebilir misiniz?” dediğinde gelecek muhtemel yanıtlar aşağıdaki gibidir:

- Eşcinsellik
- Eşcinsellik sapma değildir, tercihtir ve bu bakımdan özgürlüktür
- Eşcinsellik hastalıktır.
- Eşcinsellik yönelimdir.
- Eşcinsellik popüler kültür araçlarında özendirildiğinde sapmadır.

Kazanım 16: Toplumsal yapının temel unsurlarından birisi olarak ulus (millet)

Millet konusu tarihsel, siyasal, sosyolojik olarak tartışmalı bir kavramdır. Kavramın tartışmalı yönleri aşağıdaki gibidir:

- Ulus ve millet kavramları özdeş midir?
- Milleti oluşturan unsurların tamamı üzerinde uzlaşmış unsurlar mıdır?
- Kavramsal farklı kullanım yaklaşımı bakımından “millet” ve “ulus” kavramlarına tarafların yükledikleri ayırt edici farklar nelerdir? Bu ideolojik saptamalar tarihsel ve sosyolojik olarak gerçeği yansıtmakta mıdır?

Kazanım 17: Etkileşim örneği olarak toplumsal çatışma örnekleri verilir.

Programda kazanımın gerçekleşmesi için örneklerle somutlaştırılması gereken toplumsal çatışma ders kitabında toplumsal protestolar şeklinde içerik ve görsellerle ele alınmaktadır. Toplumsal çatışma bütün toplumlarda, gelişmiş toplumlar da bu bakımdan aynı şekilde olmak kaydıyla, çok farklı nedenlerle ortaya çıkmaktadır ve bu nedenlerin her biri toplumsal bütünleşmeyi tehdit eden faktörlerdir. Aynı şekilde gerçekçi bir yaklaşımla Türkiye’de toplumsal çatışma olguları ve görünümleri sadece şiddet olayları ve protestolar mıdır?

Bu bağlamda:

- Türkiye’de etnik, dinsel, dinsel alt gruplar arası, sınıfsal, bölgesel, cinsiyete dayalı toplumsal çatışma olguları var mıdır?
- Yukarıda belirtilen çatışma olguları varsa ortaöğretim düzeyinde öğrenciye kavratılabilecek düzeyde bilimsel olarak nasıl ele alınmalıdır?
- Çatışma unsurları ve bütünleşme süreçleri göz önüne alındığında çatışma/bütünleşme ilişkisi gerçekçi bir yaklaşımla nasıl çözümlenmelidir?

Kazanım 19: Türk toplumundaki tabakalaşma sisteminin diğer toplumlardan farkının kavrar.

Programda bu şekilde ifade edilen kazanımın hangi içerikle somutlaştırılabileceğine ilişkin bir içerik önerisi yoktur. Tarihsel olarak Türk toplumunun tabakalaşma sistemi Osmanlı toplum yapısı özelinde ortaya konmuştur. Bu noktada ders kitaplarında da ilgili içerik mevcuttur. Ancak modern Türk toplum yapısının tabakalaşma sistemi ve yapısının üzerinde uzlaşmış bilimsel tespiti gerçekçi değildir. Bu yapının diğer toplumların tabakalaşma sistemi ile karşılaştırılması ayrıca zordur. Bu noktada Türkiye’nin açık tabakalaşma türü bir toplumsal yapı olduğu önermesi dahi büyük ölçüde doğru olmakla birlikte tartışmalı bir konudur.

Kazanım 20: Atatürk'ün millet, milliyet, milliyetçilik, halkçılık ve mili birlik anlayışı verilir.

- Atatürk ilkelerinin her biri kavramsal, ideolojik, tarihsel ve güncel olarak taraf ya da karşıt bütün toplumsal kesimler tarafından farklı yorumlanmaktadır. Bu yorum farklılıkları düşünsel zenginlik kabul edilebilir ancak özde farklılaşan ve bu bağlamda gerçeğin tekilliği ilkesi çelişen durumlar da söz konusudur, örneğin:
- Atatürk'ün ilgili kavramlara ilişkin yaptığı tanımlamalar nelerdir? Bu tanımlamalar programlarda yer almamaktadır ya da dönemsel olarak farklı vurguların anlamı esneten yönleri ile ele alınmıştır. Örnek: “Kurtuluş Savaşını yapan ve Türkiye Cumhuriyetini kuran Türkiye halkları Türk milletidir” tanımı programlarda ve güncel ders kitabında yer almamaktadır. Bunun nedeni ne olabilir?
- Türk milliyetçiliği, Atatürk milliyetçiliği ve ulusalcılık özdeş kavramlar mıdır?

Kazanım 22: Kültür emperyalizminin milli birliği ve bilinci zayıflatması vurgulanır.

Kültür emperyalizmi milli birliği ve bilinci zayıflatır. Programda bu çerçevede kültürel yozlaşma ve toplumsal çözülmenin de yaşanacağı belirtilmektedir. Saptama olarak sorunsuz olan bu yaklaşım, bu sürecin nasıl bir süreç olduğu, tarihsel arka planı, bunun edilgen bir kabullenme mi, bilinçli, özenilen bir tercih mi olduğunu yeterince ortaya koymamaktadır hatta bu noktada konunun tartışmalı çok boyutlu yönleri ideolojik, dinsel yaklaşımlar nedeni ile anlaşılmaktan uzak kalmaktadır.

Kazanım 23: Manevi değerlerin yoğun yaşandığı toplumlarda sosyal değişimin daha yavaş olduğu vurgulanır.

Kazanım ifadesi manevi değerlerin içeriği bakımından muğlak ve tartışmalıdır. Bu bağlamda manevi değerlerin neler olduğu ve örneğin geleneksel bir toplumsal yapıda bu değerlerin yoğun yaşanmasının pratik karşılığı açık değildir. William Ogburn'a göre (Kızılçelik, 1994), maddi kültürün manevi kültürden hızlı değişimi toplumsal yapıda kültürel boşluk doğurur ve süreç olarak kültürel gecikme ortaya çıkar. Bu bağlamda:

- Yavaş sosyal değişimin toplumsal diğer belirleyicileri nelerdir? (Örnek: Kapalı toplum vb.)
- Toplumsal değişimin yavaş olması her zaman olumlu sonuçlar doğurur mu?

- Manevi değerlerin yoğun yaşandığı iddia edilen toplumsal yapılarda, maddi değerler ve yeni yaşam pratikleri uygun zemini bulup yaşanmaya başladığında ne gibi değişimler ve sorunlar ortaya çıkabilir? Bu soru Türkiye örneğinde nasıl yanıtlanabilir?

Kazanım 25: Modernleşme, modernlik, modernlik-kültür ilişkisi vurgulanır.

Modernleşme kavramın bizatihi kendisi tarihsel, felsefi tartışmalı olmakla birlikte, süreç olarak modernleşme, toplumların modern ya da geleneksel olması ve toplumların kültürlerinin modernleşme sürecinde gösterdiği değişim sosyolojik olarak ayrıca tartışmalıdır. Modernleşmenin Batı-dışı dünyada ve Türkiye’de toplumsal yaşamda somut görünümünün tamamı tarihsel, aktüel, siyasal, ideolojik, dinsel olarak tartışmalı olgulardır.

Kazanım 27: Toplumsal gelişme görünümleri olarak ekonomik büyüme, demokratikleşme, insan hakları, hukukun üstünlüğü, toplumsal bütünleşmenin sağlanması vurgulanır.

Kazanımda yer alan toplumsal gelişme olguları kavramsal olarak tartışmasızdır. Bütün gelişmiş toplumlarda bu olgular toplumsal gelişmenin ve bütünleşmenin başat dinamikleridir. Bu bağlamda Türkiye örneğinde:

- Kavramların toplumsal yaşamda olumlu ya da olumsuz görünümleri nelerdir?
- Bu olgular öğretim programları ve ders kitaplarında tarihsel yüzeysel değerlendirmeler dışında yer almamaktadır, bunun nedenleri neler olabilir?
- Kavramların birbirleri ile ilişkisinin toplumsal yaşamda karşılıkları var mıdır, yok mudur, bu olgu tartışmalı mıdır? Örneğin Türkiye bağlamında demokratikleşme-hukukun üstünlüğü ve ekonomik büyüme ilişkisi nedir? Bu ilişkinin olumlu/olumsuz sonuç olarak görünümleri nelerdir?

Kazanım 28: Toplumsal bütünleşmede din, ahlak, milli, dinî ve kültürel değerlerimiz, hukuk vb. öğelerin önemi vurgulanır.

Din, ahlak, milli, dini değerler ve hukuk toplumsal bütünleşme unsurlarıdır. Ancak bu unsurların her biri ters-işlevsel (R. K. Merton’dan aktaran Kızılcılık, 1994) olarak toplumsal çatışma faktörleri olması hatta en az bütünleştirme rolleri kadar ayrıştırıcı olma özellikleri ile de ön plana çıkmaktadır.

Kazanım 29: Toplumsal çözülme sonucunda ortaya çıkacak olan milli birliğin zayıflaması, kültürel değerlerin zayıflaması, sosyal adaletin bozulması, demokrasinin zayıflaması vurgulanır.

Kazanımda toplumsal çözülme kavramı ile toplumsal çözülme sonucu ortaya çıkacak sorunların nedensel belirlenim ilişkisi tartışmalıdır. Şöyle ki, bu bağlamda da ideolojik yaklaşım nedeniyle ortaya çıkan, toplumsal çözülme sonucu mu demokrasi zayıflar, demokrasi zayıfladığı için mi diğer toplumsal çözülme görünümleri ortaya çıkar, sorusunun yanıtı, toplumsal gerçeklikteki karşılığı ve buna ilişkin yapılan öznel yorumlar bakımından tartışmalıdır. Aynı şekilde milli birliğin nasıl sağlanması gerektiğine ilişkin demokratik olmayan uygulamalar toplumsal bütünleşmeyi nasıl sağlayacaktır ya da toplumsal çözülmeye neden olduğunda nasıl yorumlanacaktır?

Kazanım 29 (Ek: Etkinlik örneği): Toplumsal dışlanma

Öğretim programında etkinlik örneği ile somutlaştırılan kazanım kavramsal olarak, kavramın karşılık geldiği toplumsal olgular, süreçler, sorunlar bakımından tartışmalıdır. Bu noktada etkinlik içeriğinde sorulan sorular ve analiz edilen metin içerisinde hiçbir surette toplumsal dışlanma örneği yer almamaktadır. Bu bağlamda:

- Türkiye’de toplumsal dışlanma olgusu var mıdır?
- Kim kimi, hangi toplumsal grup diğerini dışlamaktadır?
- Toplumsal dışlanmaya maruz kalan birey ya da toplumsal grupların genel özellikleri nelerdir?
- Siyasal erki dönemsel olarak elinde bulunduran farklı toplumsal gruplar, diğerlerini ötekileştirmekte midir, dışlamakta mıdır?
- Toplumsal dışlanmada etnisite, dinsel inanış, dünya görüşü, cinsiyet, farklı cinsel yönelim, toplumsal tabaka/sınıf, sosyo-ekonomik düzey gibi belirleyici faktörler hangi toplumsal gruplarda, bireylerde belirgin somutlaşmaktadır?

Kazanım 45: Kadının ailedeki, toplumdaki rolü ve önemi, kadının Türk toplumundaki önemine vurgu yapan tarihi ve edebi örnekler.

Aile kurumu içinde ele alınan kazanım, ideal ve normatif olarak içerik oluşturma bakımından kazanımda ifade edildiği olumlu yaklaşım ile ele alınmaktadır. Bu durum programda da ders kitabı içeriğinde de aynı şekildedir. Ancak söz konusu toplumsal olguya ilişkin toplumsal sorunlar programda ve ders kitabı içeriğinde yer almamaktadır. Bu içerik ders kitaplarında yer almalı mıdır, almamalı mıdır, neden?

İlgili içerikle ilgili bazı sorunlar aşağıdaki gibidir:

- Kadına yönelik fiziksel, sözel, duygusal şiddet: Kadın cinayetleri, aile içi şiddet
- Fiziksel, sözel cinsel istismar
- Kadın emeği istismarı vb.

Kazanım 50 -51: Dinin toplumsal işlevleri: Dinin bütünleştirici rolü, din ve vicdan hürriyetinin teminatı olarak laiklik ve sekülerizm(Programda yer almayan kavram, ders kitabında yer almaktadır)

Din kurumu ile ilgili insani, toplumsal bütün olgular bütün toplumlarda tartışmalıdır. Bu tartışma aynı zamanda bütün düşünce ve felsefe tarihinin başat tartışma içeriklerinden birisidir. Tartışmaların Türkiye bağlamında toplumsal görünümüne verilebilecek bazı örnekler şunlar olabilir:

- Dinin bütünleştirme işlevi ile toplumsal çatışma ve dışlanmaya neden olan yönü birlikte değerlendirildiğinde nasıl bir çözümleme yapılmalıdır?
- Türkiye laiklik deneyimi, tarihsel ve güncel olarak hangi yönleri ile tartışmalıdır?
- Din-toplumsal değişme ilişkisi bağlamında toplumun dünyevileşen yönü, dini bireyler, toplumsal gruplar ve toplumun genelinde nasıl bir konuma getirmiştir? Bu olgunun tartışmalı görünümleri ve örnekleri nelerdir? (Deizm ve ateizmin Türkiye’de de yaygınlaşmaya başlaması vb.)

Kazanım 57: Siyasetin temel kavramları millet, meşruiyet, seçim, adalet, hak, özgürlük, eşitlik, iktidar, otorite, hükümet, egemenlik, sivil toplum, birey, devlet

Öğretim programı doğrultusunda ders kitabında ilgili kavramların tanımları verilmektedir. Ders kitabında kavramların toplum hayatında somutlaştığı görünümüne de ilişkin görseller, etkinlikler yer almaktadır. Ancak ne öğretim programında ne de ders kitabında kavramların tamamının tarihsel, felsefi, siyasal kavramlar olduğuna ve bu çerçevede toplumda ortaya çıkış ve bu görünümünün tartışmalı yönlerine işaret edilmemektedir. Ayrıca kavramlar olumlayıcı bir yaklaşımla ele alındığından en yalın hali ile örneğin meşruiyet-adalet ilişkisi bağlamında ortaya çıkan sorunlara değinilmemektedir.

Yukarıda çözümlenmeye çalışılan kazanımlardaki mevcut tartışmalı konular ve daha ayrıntılı bir yaklaşımla saptanacak diğer tartışmalı konular, bilimsel ve toplumsal gerçekle örtüşen, işlevsel bir sosyoloji öğretimi için yeniden ele alınmalıdır. Bu noktada konunun muhatabı bütün paydaşlar sürece katkı sağlamalıdır.

Çözümlemede açıkça görüldüğü üzere ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programı içeriği ve bu doğrultuda yazılan ders kitapları içeriği genel, soyut, kuramsal, kavramsal bir yaklaşımdan öteye geçmeyen yüzeysel bir içeriktir. Bu bakımdan her bir olgu, kavram ve problemin tartışmalı yönlerinin de yine bilimsel bir kaygı ve motivasyonla ortaya konması gerekir. Ortaöğretim düzeyinde okutulan sosyoloji dersinin içeriği bir yönüyle eğitimin yurttaş yetiştirme işlevine göre düzenlenmelidir ancak bu bütün içeriğin toplumun hiçbir sorununa işaret etmeden yüzeysel bir şekilde ele alınması anlamına da gelmemelidir.

Kaynakça

- Arslanoğlu, İ.(2001).Ortaöğretimde Sosyoloji Ders Kitapları” Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2001 Cilt 9, No: 1, sf.67-80
- Demirtaş, A. &Özer, G.& Kuzu, V.(2021). Lise Sosyoloji, Devlet Kitapları
- Kızılcılık, S. (1994). Sosyoloji Teorileri, Yunus Emre Yayınları. Konya
- Yılmaz, K.(2012). Tartışmalı ve Tabu Konuların İncelenmesi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 9/18, sf: 201-205
- 1924 Lise Programı, Maarif Vekaleti. İstanbul H. 1340 / 1924
- 1934 Lise Müfredat Programı, Devlet Matbaası İstanbul 1934
- 1938 Lise Programı, Devlet Matbaası İstanbul 1938
- 1956 Lise Programı, Maarif Basımevi Ankara 1956
- 1960 Lise Programı, Maarif Basımevi Ankara 1960
- 1986 Lise Programı, M. E. B. Basımevi Ankara 1987
- 1995 Sosyoloji Dersi Öğretim Programı, Tebliğler Dergisi, 2444, 1995
- 2009 Sosyoloji Dersi Öğretim Programı, MEB, www.mufredat.meb.gov.tr adresinden 20.11.2021 tarihinde alınmıştır.

14. BÖLÜM

ORTAÖĞRETİMDE SOSYOLOJİ ÖĞRETİMİNİN SOSYOLOJİK DÜŞÜNME BECERİSİNE KATKISI AÇISINDAN İRDELENMESİ

Nebile EROĞUL, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-8099-5559

Giriş

Sosyolojik düşünme becerisi ortaöğretim öğrencilerinin sosyolojik hayal gücüne maruz kalmaları ile geliştirilebilecek bir beceridir. Sosyolojik düşünme becerisi pragmatik bakımdan katkıları olmasının yanı sıra bir ders olarak okutulan sosyoloji dersi kapsamında kazandırılacak bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Bu beceri sosyoloji dersi öğretim programında örtük olarak yer alırken okutulmakta olan MEB ders kitabında kavramsal olarak yer almaktadır. Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2009) program yaklaşımı, vizyonu ve genel amaçları bakımından değerlendirildiğinde sosyolojik düşünme becerisini örtük olarak kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Ancak ders konuları ve kazanımları itibarıyla yoğun bir içeriğe sahiptir ve bu nedenle de öğretim süreçlerinde yoğun kavramsal içerik öğretilirken sosyolojik düşünme becerisinin öğrencide kazandırılma süreçleri sekteye uğramaktadır. Bu doğrultuda araştırmada dersin öğretim programı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında okutulmak üzere onay verdiği yazarı Murat Yurtseven olan Ada Matbaacılık ders kitabı sosyolojik düşünme becerisinin kazandırılmasına katkısı açısından irdelenmektedir.

Ortaöğretim sosyoloji dersinde sosyolojik düşünme becerisinin kazandırılması noktasında sosyolojinin kurucularının sosyal olguları ele alış şekillerinin incelenmesi, bu becerinin öğretiminde yol gösterici olacaktır. Çünkü sosyolojinin kurucuları görüşlerini ortaya koyarken toplumsal olan hakkında nasıl düşünüleceğini ve toplumsal olanın nasıl ele alınacağını ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle toplumsal olgulara sosyolojik bir bakış açısı ile ele alışın nasıl gerçekleşeceği-

ni metodoloji anlayışları¹ ile birlikte açıklamaktadır. Sosyolojinin kurucularından biri olan Durkheim “İntihar” adlı eserinde bireysel bir durum gibi görünen bir intihar olayının arkasında nasıl da toplumsal faktörlerin etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan Durkheim’ın bireye karşı toplumu, faile karşı yapıyı ön plana çıkardığı görülmektedir.

Sosyolojide birey-toplum ayrımının önemli bir dikotomi olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda “düalite ya da ikilikler birey-toplum, özne-nesne, teori-pratik, öznel-nesnel, nomotetik-idiografik bilimler, doğa bilimleri-sosyal bilimler ve yapı-fail gibi sayısı çoğaltılabilecek pek çok çeşidi ile sosyolojide hem birer anlama-açıklama kategorisi hem de muhalif, karşıt eğilimleri barındıran kamplaşmanın da temsilcisi ola gelmiştir.” (Turğuter ve Evren, 2019, s. 34). Weber de yorumsamacı sosyoloji anlayışı ile bu öznel-nesnel düalizmi sorununa bir çözüm sunmaktadır. O bireyin toplumsal faaliyeti yorumlayarak kavrayabileceğini ve bu yolla toplumsal olguların gelişiminin ve sonuçlarının nedensel olarak açıklanabileceğini düşünmüştür (Özlem, 2001). Weber, birey-toplum düalitesinde yorumsayıcı sosyoloji anlayışı ile bireyi yapıya göre incelemektedir. Ancak sosyolojinin inceleme nesnesi olarak toplumsal gerçeklik ele alınıp değerlendirilirken toplumu bireye öncelemek ya da bireyi topluma öncelemek kimi zaman yetersiz kalabilmektedir.

Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2009) ise birey-toplum düalitesi açısından aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

“Çağımız sosyolojisinin (...) ayırt edici özelliği ise birey-toplum ilişkisinde birey veya toplumdaki birinin belirleyiciliğini tercih etmek yerine, her ikisi arasındaki etkileşime odaklanmış olmasıdır. Böylece toplumun veya bireyin birbirlerine olan üstünlüğü yerine, birbirlerinin tamamlayıcısı olduğu gerçeği anlam kazanmıştır.” (s. 5).

Toplumsal olanı açıklamaya çalışan sosyologlar, toplumsal platformda yaşanan göç, savaş, teknolojik gelişmeler gibi durumların topyekûn toplumu etkilediğinin farkındadır. Bu bağlamda ortaöğretimde sosyoloji eğitimi alan öğrencilerin de yaşamlarının sosyolojik ve tarihsel tarafı hakkında sosyolojik bir bakış açısı kazanmaya ihtiyaçları bulunmaktadır. Başka bir deyişle toplumsal olandan yalnızca sosyologlar etkilenmediği gibi, toplumsal olanı anlayıp açıklamak da yalnızca sosyologların görevi değildir. Ülkemizde ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin sosyoloji dersi eğitimi almalarının en temel amaçlarından biri, bireylerin top-

1 Buna bir örnek Durkheim’ın “Sosyolojik Yöntemin Kuralları” isimli eseridir. Bu bağlamda sosyolojik olgular birer ‘şeyler’ gibi ele alınabilirler, birer şeyler olarak sosyolojik olgular da kendilerini gözlemsel olarak incelemeye imkân tanıyan durumlardır. Yine aynı eserden Durkheim’ın sosyolojik olguların ele alınışı ile ilgili normal ve patoloji ayırımına, toplumsal tiplerin belirlenmesi ile ilgili kurallara, sosyal olguların açıklanması ile ilgili kurallara ve sosyolojik kamtlamaya ilişkin kurallara ulaşılabilir (Durkheim, 1985).

lumsal olanla bağımlı ve tarihselliğini fark etmesi yoluyla içinde yaşadığı toplumu anlaması ve bu kavrayışı sosyolojik bir düşünme becerisi çerçevesinde gerçekleştirilmesidir. Sosyolojik düşünmek başka bir deyişle sosyolojik imgelem, zihinsel bir vasıf veya bilişsel bir mezyet olduğundan derslerde herhangi bir terim gibi kolayca öğretilmesi mümkün görünmemektedir. Ancak çeşitli pratik ve uygulamalarla öğrencilerin sosyolojik tahayyüllerini geliştirmeleri sağlanabilir (Gürsoy, 2021, s. 1365).

Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı (2009) vizyonunda öğrencilerin sosyolojik bir bakış açısı ile yaşadıkları toplumdan yola çıkarak, toplumun millî ve manevî değerlerini özümsemeleri, kendisi, yaşadığı toplum ve diğer toplumlarla ilgili nesnel değerlendirmeler yapabilmeleri, farklı düşünce ve yeniliklere açık bireyler olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2009).

Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı'nın (2009) genel amaçları ve kazanımlarında yer alan konular sosyolojik düşünme becerisini kazandırmaya katkı sağlayacak niteliktedir (Altın, 2020). Ancak ders kitaplarının ve öğretmen tarafından sınıfta yer verilen etkinliklerin öğrencilerde bu beceriyi kazandırabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin 'sosyolojik düşünme' becerisini öğrencilerinde kazandırmaları amacıyla öğretim sürecinde yaratıcı etkinliklerini işe koşmaları önerilmektedir. Manav ve Zabun'un (2017) çalışmaları bu yaratıcı örnekler kapsamında değerlendirilebilir. Manav ve Zabun'a (2007) göre sosyoloji öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarından yararlanılarak ders ilgi çekici hâle getirilirken aynı zamanda öğrencilerde sorgulama ve düşünme becerileri de geliştirebilmektedir. Öğretim süreçlerinde fıkra, hikâye, gazete haberleri gibi materyallerin kullanımı ile öğrencinin örneklendirme yapması, örnekleri amaca uygun olarak kullanması, muhakeme yapması, ön yargıları fark etmesi, konuyu çeşitli yönleri ile ele alması, örnek olayda yer alan sosyal bağlamları (statü, roller, toplumsal sınıflar, kültür gibi) fark etmesi, örnek olayın geçtiği tarihsel bağlamı fark etmesi sağlanabilir. Ayrıca konuyu analiz ederken örneklerin sosyoloji kavramlarına bağlanması da önemli bir gerekliliktir. Bu gibi yaratıcı uygulamalar öğrencilerde sosyolojik düşünme becerisinin kazandırılmasına katkı sağlayacak olan iyi uygulama örnekleridir.

Sosyoloji Dersi Öğretim Programında öğrencilerin, günlük bakışın ötesine geçerek toplumsal ve kültürel ilişkilere analitik bakmalarını, toplumsal hayat hakkında eleştirel düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenmelerini, bilgiye dayanan yapıcı çözüm anlayışını kazanarak sosyolojik sorunları analiz etmelerini, mevcut sosyolojik durumun geçmiş ile bağlantısını kurabilmelerini, içinde yaşadıkları tarihsel dönemin ve diğer insanların, toplumların ve kültürlerin bilincinde olarak korku ve zıtlasma yerine sağduyuyu ve hoşgörüyü hâkim kılmayı öğrenmelerini, karşı-

laştıkları sorunların bireysel mi, yapısal mı olduğunu fark etmelerini sağlayarak günlük yaşamda hak ve görevler dengesini kurabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2009). Bu amaçlardan anlaşıldığı üzere öğrencilerin içinde yaşadığı tarihî dönemi de kavrayarak toplumsal olanı tarihselliği ile birlikte açıklayabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin sorunlarının bireysel ya da toplumsal olabileceğinin de altı çizilmiştir, böylece bireysel olduğu düşünülen sorunların toplumsal faktörlerden kaynaklanabileceğine ilişkin bir farkındalık oluşturmak da programda ayrıca amaçlanmaktadır.

1. Sosyolojik Düşünme Nedir?

Alanyazında “sosyolojik düşünme” kavramının yanı sıra “sosyolojik imgelem”, “sosyolojik tahayyül”, “sosyolojik muhayyile”, “sosyolojik bakış açısı” gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların sözlük anlamlarına baktığında tahayyül “hayalde canlandırma” anlamına gelirken, muhayyile “hayal gücü” demektir. İmgelem ise “hayal dünyası” anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2005). Dolayısıyla hem sosyolojik imgelem, hem sosyolojik tahayyül hem de sosyolojik muhayyile aynı anlamın farklı kavramsallaştırılmış hâlleri olarak değerlendirilebilir. Ancak farklı sosyologların adı geçen bu kavramları kendi terminolojileri özelinde ayrı şekillerde kullandıkları bilinmektedir. Bu çerçevede sosyolojik düşünmenin anlaşılabilmesi adına bazı sosyologların kavrama yüklemiş oldukları anlam ele alınmıştır. Kavramın farklı sosyologlar açısından ele alınması ayrıca kavramın farklı yönlerinin anlaşılması açısından da yararlıdır.

Taylor (2006, s.31) toplumsal tahayyülden insanların gevşek bir şekilde toplumsal gerçeklik üzerine düşündükleri süreci anlamaz, daha derin ve geniş bir şekilde insanların kendi toplumsal varoluşlarını tahayyül etme biçimlerini, diğer insanlarla nasıl uyum sağladıklarını, çevreleri ile ilişkilerini nasıl sürdürdüklerini, normalde karşılaşılan beklentiler ve bu beklentilerin altında yatan normatif kavrayış ve imgelerin anlaşılmasını anlamaktadır. İnsan diğer insanlar karşısındaki konumunu, bulunduğu yere nasıl geldiğini, diğer gruplarla nasıl ilişki kurduğunu başka bir deyişle uygulamalarını anlamlı kılan arka plandaki dolaysız kavrayışın ötesini tahayyül yolu ile görebilir (Taylor, 2006, s.32). Sosyolojik düşünmenin bireye en önemli katkısı da sosyolojik tahayyülün öğrenilmesidir.

“Sosyolojik tahayyül” kavramı C. W. Mills’in “The Sociological Imagination” isimli eserinin Türkçe karşılığı olarak belirlenen adıdır. Bauman’ın “Thinking Sociologically” isimli eseri ise Türkçede “Sosyolojik Düşünmek” olarak karşılık bulmuştur. Esasında C. W. Mills’in adı geçen eserinde onun kavramsal olarak “sosyolojik imgelem” kavramını tercih ettiği görülmektedir. İmgelem hayal kurma

yoluyla düşünmek ve bunu da sosyolojik olarak yapmaktır (Mills, 2019). Bauman (2019) ise düşünmeyi ve akıl yürütmeyi sosyolojik bir temel üzerinden, sosyolojik bir bakış açısı ile gerçekleştirmektedir. Her iki sosyoloğun da açıklamalarında bireysel olduğu düşünülen biyografilerin tarihsel ve toplumsal olduklarına dikkat çekmeleri farklı kavramlar kullansalar da sosyolojik düşünme becerisinden söz ettiklerini göstermektedir.

“Mills’in sosyolojik imgelem kavramıyla ifade ettiği sosyoloji anlayışı tarihsel bir sosyoloji anlayışıdır.” (Bostan, 2012, s. 109). Mills sosyal bilimlerin güncel sorunlara dair bir bakış açısı geliştirebilmeleri için tarihe başvurmak zorunda olduğunu belirtmektedir. Ona göre psikolojik sorunların da sosyolojik bir perspektiften ele alınıp incelenmesi yoluyla tarihsel olanla bağlantısı görülebilecektir. Bu bağlamda sosyolojik imgelem, sosyolojik tahayyül ve sosyolojik muhayyile ile basit bir hayal kurma ya da hayal gücü ortaya koyma anlaşılmalıdır. Hayal ya da hayal gücü kavramları genellikle bireysel nitelikli ve özlem dolu kişisel tasarım anlamında kullanılsa da imgelem, tahayyül ya da muhayyile gerçekliği bir tür kavrama biçimi ya da gerçekliğe ilişkin bir kurgulama yetisi anlamında kullanıldığından bu kavramlar özü itibarıyla hayal gücü kavramını aşmaktadırlar (Köktürk, 2016, s. 13).

Mills’in, “Sosyolojik Tahayyül” adlı eseri sosyolojik düşünme hakkında yazılmış temel eserlerden biridir. Mills eserinde, günümüzde “insanların ihtiyacı olan şeyin enformasyon olmadığı, hatta enformasyonun genellikle insanların dikkatlerini hâkimiyet altına almaktan ve bilgiyi özümseme yeteneğini parçalamaktan başka bir işe yaramadığını” belirtmektedir. Ona göre insanların ihtiyacını duyduğu şey “dünyada olup bitenlere ve başlarına neler gelebileceğine ilişkin derli toplu öyküler oluşturabilmek için enformasyondan yararlanmalarına ve bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabilecek zihinsel bir vasıftır. Gazeteciler ve âlimlerin, sanatçılar ve halkın, bilim insanları ve yayıncıların sosyolojik tahayyül gücü olarak adlandırılabilir şeyden beklmeleri gereken işte bu zihinsel vasıftır (Mills, 2019, s. 15-16). Günümüzde tarih, insanları şekillendirme hızı ile insanların itibar ettikleri değerleri hızla değiştirmekte, eski değerleri aşındırmaktadır. Bu durumda ise insan, yeni değerlerin belirsiz olduğunu fark etmesinin ardından bir değer bulanıklığı yaşamaktadır. Sosyolojik düşünme yeteneği ile “birey belli bir toplum içinde yaşadığını ve belli bir kuşağa ait olduğunu; yaşamıyla bir biyografi oluşturduğunu ve bunu belli bir tarihsel düzen içerisinde gerçekleştirdiğini” (Mills, 2019, s. 16) görmüş olacaktır. Böylece birey tarihsel bir varlık olduğunu toplumsallığı içinde kavrayacak ve geleceğini tayin edebilecektir. Mills ve Hans Gerst’in birlikte kaleme aldıkları ‘Character and Social Structure’(1953) isimli eserde de özel ve kamusal alan arasında, bireyin tamamen kişisel olan davranışları ile son derece genel bir

takım sosyo-tarihsel olgular arasındaki ilişkinin varlığına dikkat çekilmektedir (Suğur, 2013, s. 62). Bu bağlamda Bourdieu (1990) toplumsal yapıların bedenlere kazılı olduğunu belirtmektedir. Toplumsal yapıya ait olan özellikler bireylerin pratiklerinde gün yüzüne çıkmaktadır.

Sosyolojik düşünme, sosyoloji disiplinin sağlamış olduğu bir beceridir. Bu düşünme becerisine sahip olan birey, beceri sayesinde insan davranışlarını açıklarken farklı bir bakış açısı da kazanmış olur. Örneğin ABD’de obezite oldukça yaygın bir problemdir. “Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü’nün araştırmasına göre, 15 yaş üstü ABD’lilerin % 38,2’si obezdir.” (Obez sayısı, 2017). Obezitenin ortaya çıkmasına neden olan birçok faktör söz konusudur. Ancak genellikle öğrenciler problem ortaya çıktıktan sonra çözüm odaklı düşünmeye sevk edilmektedir. Oysaki sosyolojik düşünme, olguda yaşanan bu duruma toplumsal ve tarihsel şartları ile hangi faktörlerin neden olduğu hakkında düşünmeyi gerektirmektedir. Bu problemin altında yatan nedenlerin üzerinde düşünüldüğünde olgusal bir durum olarak obezitenin toplumsal olanla bağı da yakalanmış olacaktır. ‘Aşırı ve dengesiz beslenmenin altında ekonomik sistemden kaynaklı bir problem yer alıyor olabilir mi?’ sorusu üzerinden düşünüldüğünde obezitenin bireyin tamamen kendi seçimi olduğu sonucuna varmak oldukça güç görünmektedir. Bu durum tıpkı 1 milyon işsiz olduğu bir ülkede işsizliğin kişisel bir sorun olmaktan uzak bir şey olduğunu düşünmeye benzemektedir. Dolayısıyla sosyolojik düşünme yalnızca bireyi ilgilendirir görünen pek çok olayın gerçekte daha geniş sorunları yansıttığını görebilmemize olanak sağlar. Başka bir örneğe göre boşanma kişisel bir sorun olarak düşünülebilir. Ancak Mills’e göre, bütün evliliklerin üçte birinden fazlasının on yıl içerisinde bozuluyor olması bu sorunun aynı zamanda bir toplumsal sorun olduğunu göstermektedir (Giddens, 2012, s. 41).

Sosyolojik düşünme toplumsal olanın ve dolayısıyla insani olanın anlatısıyla yakından bağlantılıdır. Sosyolojik düşünmenin kazandırılmasının yolu hikâyeden, anlatıdan ve toplumun anlatılmasından geçmektedir. Anlatıyı özümseyemeyen, başka bir deyişle toplumun anlatılmasını doğru şekilde gerçekleştiremeyen bir sosyoloji “muhayyile” olamaz, “tahayyül” gerçekleştiremez. Bu bağlamda anlamının gerçekleşmesi için yakınsal bir bakış gereklidir, insan ve toplum pratiklerinin neden ve nasıl ortaya çıktığını, sonuçlarının neler olduğunu görmek gerekir (Alver, 2016, s. 57-58).

Giddens’a göre “sosyolojinin yaşamımız için ortaya çıkardığı pek çok pratik içerme söz konusudur. İlk olarak, sosyoloji kültürel farklılıklar hakkında, bizim toplumsal dünyayı birçok bakış açısından görebilmemizi sağlayan bir farkındalık sağlar. Çoklukla, başkalarının nasıl yaşadıklarını yeterli bir biçimde anlarsak, onların sorunları hakkında daha iyi bir anlayışımız olabilir.” (Giddens, 2012, s. 61).

Sosyolojik düşünmeyi büyük oranda sosyolojik imgelem ile ilişkili olarak gören Giddens'a göre sosyolojik imgelem yalnızca bireysel olarak bizi ilgilendirir gibi görünen pek çok olayın gerçekte daha geniş sorunları yansıttığını görmemize yardımcı olmaktadır (Giddens, 2012, s. 41). "Sosyolojik olarak düşünmeyi öğrenmek, başka deyişle daha geniş görünüme bakmak imgelemin işlenmesidir. Sosyolojiyle uğraşmak, yalnızca sıradan bir bilgi edinme süreci olamaz. Bir sosyolog, kişisel koşulların dolaysızlığından kurtulabilen ve şeyleri daha geniş bir bağlam içerisine yerleştirebilen birisidir." (Giddens, 2012, s. 38) Giddens oldukça sıradan görünen bir eylem olarak kahve içmenin de şaşırtıcı bir sosyolojik analizini yapmıştır.

Bauman "Sosyolojik Düşünmek" adlı eserinde "ne yaparlarsa yapsınlar ya da yapabilir olurlarsa olsunlar, insanların başka insanlara bağımlı olmaları ne anlamda önemlidir; insanların her zaman ve kaçınılmaz olarak başka insanlarla ortaklık, iletişim, mübadele, rekabet, elbirliği halinde yaşamaları ne anlamda önemlidir?" (Bauman, 2010, s. 17) sorusunu sormuştur. Ona göre bu soru, sosyolojik araştırmanın sınırlarını belirleyen, sosyolojinin diğer sosyal ve beşeri bilimlerden görece özerk bir bilim dalı olmasını sağlayan noktadır. Diğer insanlarla iletişim ve ortaklıklar içerisinde var olabilen bir varlık olarak insanın sosyolojik düşünmeye ihtiyacı vardır.

Bauman sosyolojik düşünmenin bir tür sanat olduğunu, sanat olmasından dolayı da insanları duyarlı kıldığını, duygularımızı keskinleştirdiğini, gözlerimizi daha fazla açtığını belirtmektedir. Böylece sosyolojik düşünme insanlık durumlarını daha doğru şekilde keşfetmemize olanak sağlanmaktadır (Bauman, 2010, s. 25). "Sosyolojik düşünmek, çevremizdeki insanları, onları hasletlerini ve düşlerini, kaygılarını ve acılarını biraz daha iyi anlamamızı amaçlar." (Bauman, 2010, s. 25). Böylece sosyolojik düşünen birey, başkaları ile birlikte kolektif olarak inşa edilen hayatın farklı taraflarını, gerçeklerini, durumlarını da kavramış olur. Bu bağlamda önce düşünme gelir, ardından ise tahayyül yoluyla anlamının kapıları aralanır, insan başka özneleri, farklı yaşamları tanımış olur.

Bauman (2010), Mills (2019) ve Giddens (2012)'ın sosyolojik düşünmenin özellikleri ve faydaları hakkında görüşlerine göre:

- Sosyolojik düşünme biyografi ile tarihi bir arada düşünmektir.
- Sosyolojik düşünme için tarihsel verilerden yararlanmak gerekir.
- Sosyolojik düşünme becerisine sahip birey kendi kaderi ile toplumun kaderi arasındaki bağlantıyı fark eder.
- Sosyolojik düşünme bireyin kendi tecrübelerine hem güvenmesini hem de eleştirel gözle bakmasını sağlar. Başka bir deyişle sosyolojik düşünmenin gelişmesi bireyin kendi tecrübesine ilgisi ve saygısı ile mümkündür.

- Sosyolojik düşünme ile birey kendi düşünce kaynaklarını keşfeder.
- Sosyolojik düşünme insana dünyada neler olduğunu ve kendi başına nelerin gelebileceğini keşfetmesini sağlar.
- Sosyolojik düşünme bireyin sorgulamadan uymasına engel olurken, homojenleşmeye ve araçsal akla da eleştiri getirir.
- Sosyolojik düşünme toplumlar arasındaki kültürel farklılıkları anlamamıza yardımcı olur.
- Sosyolojik düşünme bireyin psikolojisinden kaynaklı olduğu düşünülen sorunların tarihsel ve toplumsal tarafını görmeye yardımcı olur.
- Sosyolojik düşünme sosyal bilimlerin tamamını içine alacak şekilde disiplinler arası bir yaklaşımdır.
- Sosyolojik düşünmenin gelişmesi için kişi, günlükler ile kendi tecrübelerindeki toplumsal olana odaklanabilir, tecrübeleri üzerine yeniden düşünebilir.
- Sosyolojik düşünme bir sanattır ve bu sosyolojik düşünme sanatının sağlayacağı temel hizmet insanları daha duyarlı kılmaktır.
- Sosyolojik düşünme karşılıklı anlayış ve saygıya dayanan bir dayanışmayı, acılara birlikte göğüs germe ve acıların neden olduğu kötülüğü ortaklaşa alt etme konusundaki dayanışmayı güçlendirir.
- Sosyolojik düşünmek hoşgörüyü besleyen anlayışı ve anlayışı mümkün kılan hoşgörüyü artırmaktan başka bir şey değildir.
- Sosyolojik düşünmenin eksikliği toplumları kitle toplumu hâline getirir.
- Sosyolojik düşünmeye sahip bireylerden oluşan bir toplum demokratikleşebilir.

2. Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programının Sosyolojik Düşünme Bakımından İncelenmesi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan sosyoloji dersi öğretim programına Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14-12-2009 tarih ve 237 sayılı kararıyla geçilmiştir (TTKB, 2009). Buna göre ortaöğretim kurumlarında sosyoloji dersi haftada iki ders saati olup seçmeli olarak okutulmaktadır.

Öğretim programının "Program Yaklaşımı" başlığı altında programın, kazanım ve etkinlik örnekleri oluşturulurken, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirebilen, yaşadığı toplumu anlayabilen, toplumları bilimsel olarak değerlendirebilen, sosyolojik bakış açısını geliştirebilen bir program olmasının

hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2009). Bu bağlamda programın “Ölçme ve Değerlendirme” süreçlerinin dersin, üst düzey beceriler olan okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama; bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma, gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme, araştırma yapma, sorgulama yapma, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama, öğrendikleri ile günlük yaşam arasında ilişki kurma, kendini ve arkadaşlarını değerlendirme becerilerini ölçecek şekilde planlanması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2009). Yine programın ölçme ve değerlendirme kısmında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kritik düşünme, problem çözme, karar verme, analiz sentez ve değerlendirme becerilerine yönelik “Açık Uçlu Maddeler” kullanılarak bu gibi becerilerin ölçülmesi önerilmektedir. Ancak programın hem ölçme değerlendirme hem de program yaklaşımı kısmında yer alan tüm bu beceriler arasında “sosyolojik düşünme becerisi”ne yer verilmediği görülmektedir.

Bir dersin öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği beceriler ilgili dersin içeriği özelinde pratik edilmektedir. Bu bağlamda öğretim programında yer alan üniteler ve kazanımlar bazında bir değerlendirme yapmak önemli görünmektedir. Sosyoloji dersi toplamda 6 ünite ve 60 kazanımdan oluşmaktadır. Aşağıda dersin kazanımlarının ünitelere göre frekans ve yüzdeleri tablolaştırılmıştır:

Tablo 1. Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programında Kazanımların Ünitelere Göre Dağılımları

Üniteler	f	%
Sosyolojiye Giriş	5	8,40
Birey ve Toplum	10	16,70
Toplumsal Yapı	5	8,40
Toplumsal Değişme ve Gelişme	10	16,40
Toplum ve Kültür	8	13,40
Toplumsal Kurumlar	22	36,70

Tablo 1’de görüldüğü gibi kazanım sayısı bakımından en fazla oran % 36,70 ile “Toplumsal Kurumlar” ünitesidir. Bu ünitenin içeriğine bakıldığında 2 kazanım toplumsal kurum kavramına, 6 kazanım aile kurumuna, 3 kazanım eğitim kurumuna, 3 kazanım din kurumuna, 3 kazanım ekonomi kurumuna ve son olarak 5 kazanım ise siyaset kurumuna aittir. Aile kurumuna ait kazanım sayısının “Sosyolojiye Giriş” ve “Toplumsal Yapı” üniteleri ile aynı sayıda olduğu ve siyaset kuruma ait kazanım sayısının ise ilgili ünitelerin kazanım sayılarından fazla olduğu görülmektedir. Sosyoloji dersinde içerik itibarıyla siyaset kurumuna diğer kurumlara göre daha çok yer verildiğine kazanımların toplumsal kurumlar arasındaki dağılımına bakılarak ulaşılmıştır.

Ortaöğretim sosyoloji dersinde ünite ve kazanım sayısı bakımından yoğun bir içerik 2 ders saati içinde öğrencilere verilmektedir. Kazanım yoğunluğu beraberinde kavram yoğunluğunu da getirmektedir. Ancak kazanım ve kavram yoğunluğunun esasından öğrencilerde sosyolojik düşünme becerisinin kazandırılması yoluyla aşılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ‘sosyolojik düşünme sanatı’nın iyi bir icracısı olması gerekir. Yoğun içeriğin öğrencinin zihninde anlamlı bir bütün oluşturabilmesi, içeriğin birbirlerinden kopuk olarak değil de, sosyolojik düşünme becerisinin odağında ilişkilendirilerek anlamlandırılmasına ve bu sayede de öğrencide sosyolojik tahayyül gücünün kazandırılmasına bağlıdır. Sosyolojik düşünme becerisi ve sosyolojik tahayyül gücü öğrencilerde kazandırıldığı takdirde, böylesi yoğun bir içeriğin öğrencilere öğretilmesine gerek olup olmadığı da tartışma götürür bir konudur.

Öğretim programlarında uzak, genel ve özel amaçlar, sistemin çıkışından neler beklendiğinin cevabını verirler. Bu amaçlara göre dersin içeriğinin nasıl bir öğrenme ve öğretme süreci ile verileceği belirlenir. Bu doğrultuda da hangi öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, araç, gereçleri kullanılacağı yanında dersin okutulacağı haftalık ders saati ile de uyumlu ve gerçekçi bir planlamanın yapılmış olması gerekmektedir (Büyükalın Filiz, 2011, s. 15). Kazanım sayısı fazlalığı bakımından sosyoloji dersinin öğretim programı konuları, üniteleri ve önerilen öğretim süreçleri ile haftalık 2 ders saati içerisinde okutulması durumunda dersin genel amaçlarına ulaşılması zorlaşmaktadır.

Şimdi de yoğun bir içeriğe ve kavramsal muhtevaya sahip olan sosyoloji dersi öğretim programının giriş kısmına, ardından da programın genel amaçlarında belirtilmiş olan sosyolojik düşünme ile bağlantılı olabileceği öngörülen amaçlara yer verilecektir.

Sosyoloji dersi öğretim programının giriş kısmında sosyolojinin bugünkü konumunu anlamının içinde yaşadığımız tarihsel dönemi anlamak olduğu, 21. yüzyılda olup bitenleri anlamının ise yeni sosyolojinin penceresinden bakılması yoluyla gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (MEB, 2009).

Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programında günümüzde sosyolojiyi diğer sosyal bilimlerden farklı kılan özelliklerine yer verilmiştir (MEB, 2009):

“Birincisi, kesin determinizm ilkesi yerine determinizm indeterminizmin iç içeliği ilkesinin benimsenmiş olmasıdır. Artık sosyolojide olay ve olgular tek nedene indirgenerek açıklanamamaktadır. ‘Belirli nedenler belirli sonuçları doğurur.’ [orijinal hali] ilkesinden yola çıkarak olay ve olguları ekonomi, siyaset, din, dil, kültür, hukuk, bilim gibi nedenlerden yalnızca birine dayanarak açıklamak, çağımızda sosyolojinin şiddetle kaçındığı bir açıklama

tarzıdır. Bugün sosyoloji, basit neden-sonuç zincirinin ideolojilere kucak açan kolaycılığın uzak kalmakta ve kesin determinizm yerine bütün nedenlerin karşılıklı etkileşim içinde olduğu bir neden yumağını analiz etmeye çalışmaktadır.

Çağımız sosyolojisinin ayırt edici ikinci özelliği ise, birey-toplum ilişkisinde birey veya toplumdan birinin belirleyiciliğini tercih etmek yerine, her ikisi arasındaki etkileşime odaklanmış olmasıdır. Böylece toplumun veya bireyin birbirlerine olan üstünlüğü yerine, birbirlerinin tamamlayıcısı olduğu gerçeği anlam kazanmıştır.” (s. 5)

2009 Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı'nda toplumsal olay ve olguların ekonomi, siyaset, din, dil, kültür, hukuk, bilim gibi çok yönlü etmenlerin etkileşimi ile açıklanmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu durum sosyolojik düşünme becerisi için de şarttır çünkü sosyolojik düşünmek disiplinler arası düşünme ile gerçekleşebilir. Ayrıca birey-toplum, fail-yapı ikileminde birini diğerine öncelmediğini, toplum ve bireyin etkileşimini ön plana çıkardığını da belirtmektedir. 'Birey olmadan toplum, toplum olmadan birey anlaşılabilir.' anlayışını benimseyen sosyoloji dersi öğretim programında, bireyin eylemlerinin toplum tarafından belirlenmiş olduğu gerçeğinin göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda sosyolojik düşünmenin öğrencilerde kazandırılmasının dersin programının genel bir yaklaşımı olduğu düşünülmüştür.

Sosyoloji bir canlı ve organizma olan birey ile toplumsal bir varlık olarak birey arasındaki bağıntının öneminin farkında olan bir bilimdir (Bottomore, 2015, s. 110). Bu açıdan da ortaöğretimde sosyoloji öğretiminin öğrencilerde kendi eylemlerinin toplumsal yapı tarafından belirlendiğinin bilincine vararak toplumsal eylemlerini keşfe çıkaracak bir eğitim olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

2.1. Sosyolojik Düşünme Becerisi ile İlişkisi Açısından Dersin Öğretim Programının Genel Amaçları

Amaçlar eğitimde son noktayı ya da çıktıları ifade ederler. Başka bir ifadeyle maksadı belirtirler (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 200). Bu açıdan sosyoloji dersi öğretim programı genel amaçlarına yani dersin öğretimi sonucunda hedeflenen çıktılara “sosyolojik düşünme” becerisi açısından bakılarak aşağıda yer verilen genel amaçlara ulaşılmıştır:

Tablo 2. Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programının Sosyolojik Düşünme Becerisi ile İlişkilendirilen Genel Amaçları

Amaç Numarası	Amaçlar
3.	Bireyin sorunlarını toplumla, toplumun sorunlarını da bireylerle ilişkilendirir.
5.	Toplumunu, geçmişiyile ilişkisi içinde tanıyarak, içinde yaşanılan durumu bilinçli bir biçimde yorumlar.
6.	Türk toplumunun yapısını tanıır, bugününü daha bilinçli bir şekilde yorumlar.
9.	Toplumsal değişimin, toplumu bütün boyutlarıyla etkilediğini, bireylerde çeşitli uyum sorunları yaratabildiğini, bunlara rağmen zorunlu ve gerekli olduğunu kavrar.

Kaynak: MEB, 2009, s. 9.

Tablo 2’de sosyoloji dersi öğretim programında sosyolojik düşünme ile ilgili olduğu öngörülen genel amaçlar listelenmiştir. Buna göre ‘sosyolojik düşünme’ bir beceri olduğundan bu becerinin dersin tüm kazanımları ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Programın genel amaçları doğrultusunda bireyin bireysel olduğunu düşündüğü sorunlarının toplumsal olanla bağlantısının kurulması beklenmektedir. Toplumun tarihsel olarak geçmişinden itibaren tanınması yolu ile aynı zamanda mevcut tarihsel şartların da dikkate alınarak bilinçli bir biçimde yorumlanması gerekmektedir. Türk toplumsal yapısının tanınarak, öğrencinin içinde yaşadığı tarihsel durumu toplumunun yapısal süreçlerini de daha bilinçli bir şekilde kavrayarak, değişimin kaçınılmaz olduğunu öngörmesi hedeflenmektedir. Toplumsal değişim sürecinde yaşanabilecek bireysel uyum sorunlarının olabileceği ve bu sorunların ise ancak ve ancak sosyolojik düşünme becerisinin kazandırılması ile çözülebileceği öngörülmektedir.

Mills, günümüz toplumlarında değerlerin hızla değiştiğini, bu hızlı değişim sürecinde insanların kendi özel alanlarına kapandıklarını belirtmektedir. Bu hızla değişen ortamda eski değerlerin alt üst olduğunu, yenilerinin ise belirsiz olduğunu da eklemiştir. Ona göre sosyolojik düşünme ile “birey belli bir toplum içinde yaşadığını ve belli bir kuşağa ait olduğunu; yaşamıyla bir biyografi oluşturduğunu ve bunu belli bir tarihsel düzen içerisinde gerçekleştirdiğini” (Mills, 2019, s. 16) görmüş olacaktır. Dolayısıyla Mills’in belirtmiş olduğu sosyolojik düşünme (tahayyül) yolu ile sosyoloji dersi öğretim programının tabloda yer verilen genel amaçlarına ulaşılmış olacaktır.

3. Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabının Sosyolojik Düşünme Bakımından İncelenmesi

Bilindiği üzere ders kitapları dersin öğretim programına göre hazırlanmaktadır. Programda “sosyolojik düşünme”, “sosyolojik inceleme”, “sosyolojik tahayyül”, “sosyolojik muhayyile” gibi kavramlara yer verilmemesine rağmen yazarı Murat Yurtseven olan Ortaöğretim sosyoloji dersi kitabında “Sosyolojik Düşünmenin Bireye ve Topluma Katkıları” başlığı altında sosyolojik düşünme kavramına yer verildiği görülmektedir. Bu konuya “Sosyolojiye Giriş” ünitesinin “1. Sosyoloji hakkındaki bilgilerini sorgular.” kazanımı kapsamında değinilmiştir. Buna göre (Yurtseven, 2019);

“Bir sosyal bilim olarak sosyal gerçekliği pek çok yönü ile açıklamaya yönelen sosyoloji, bu amacının yanı sıra bireylere ve toplumlara önemli katkılar da sağlayabilir. Bunların başlıcaları aşağıda verilmiştir:

- İçinde yaşanılan toplumu / kurumu / grubu daha iyi anlamayı sağlar.
- Toplumsal olayları daha geniş bir perspektifle analiz edebilmeyi sağlar.
- İnsanın kendi davranışlarının nedenlerini daha iyi anlayabilmesini sağlar.
- Bireylere araştırmacı ve sorgulayıcı bir düşünce tarzı kazandırır.
- Sosyal sorunların nedenlerini açıklayarak bunların çözümüne katkı sağlar.
- Bilinen toplumsal gerçekliklerin arkasındaki ilişkilerin ve gerçekliğin görülmesini kolaylaştırır.
- Farklı kültür ve ülkelerdeki kişilerin davranışlarının anlaşılmasını, dolayısıyla empati becerisinin gelişmesini sağlar.” (s. 16).

Ders kitabında yer alan sosyolojik düşünmenin bireye ve topluma katkısının ele alındığı bu başlıkta sosyolojik düşünmenin bazı yönlerinin üzerinde durulmadığı görülmektedir. Bireylerin biyografik kimlikleri ile tarih arasındaki bağı ele alınmamıştır. Ayrıca bu başlıkta programın genel amaçlarından olan “Toplumu, geçmişiyile ilişkisi içinde tanıyarak, içinde yaşanılan durumu bilinçli bir biçimde yorumlar.”(MEB, 2009) amacı ile de sosyolojik düşünmenin bağlantısının kurulmadığı görülmektedir. Ancak bu başlıkla sosyolojik düşünmenin en önemli katkılarından olan bireysel olanla toplumsal olan arasında var olan bağı örtük bir şekilde vurgulandığı görülmektedir. İnsanın kendi davranışlarının nedenlerini daha iyi anlayabilmesini sağlayan sosyolojik düşünmenin bireye katkısının daha somut örnek ve etkinlikler ile ders kitabında yer alması konunun önemiyetinin anlaşılması açısından önemlidir.

Ders kitabında ‘sosyolojinin takdimi’ne ise aşağıdaki ifadelerle başlanmıştır (Yurtseven, 2019) :

“Bireyler, içinde yaşadıkları toplumun ve çağın çocuğudur. Bireylerin değerlerinde, tutumlarında, eylemlerinde içinde yaşadıkları toplumun izleri görülür. Bireyler toplumdan etkilendikleri gibi toplumu da etkiler. Sosyoloji gündelik hayatta kişisel olduğu düşünülen düşünce, tutum, değer ve eylemlerin arkasındaki toplumsal etkenleri açıklamayı amaçlar.” (s. 14).

Sosyolojinin ne olduğunun ele alındığı bu kısımda bireyin içinde yaşadığı tarihsel çağın çocuğu olduğu vurgulanmaktadır. Bu açıklamayla bireyin biyografik kimliği ile tarih arasındaki bağlantının vurgulanmak istendiği açıkça görülmektedir.

Bu girişin hemen ardından verilen gündelik hayattan sosyolojik kesitler başlığında ise aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir (Yurtseven, 2019):

“Alışveriş sırasındaki satıcı ile müşteri ilişkisi ilk bakışta ekonomik bir olay gibi görünebilir. Ancak yakından incelendiğinde ilişkinin arka planında hiç de ekonomik olmayan pek çok toplumsal faktörün olduğu görülebilir. Modadan kişisel zevk ve tercihlere, mağazanın isminden, semtine, satıcı ve müşterinin birbirlerine karşı tutumlarından, pazarlık eğilimlerine hatta bireylerin cinsiyetine kadar pek çok faktör satıcı ve müşteri ilişkisinde etkili olmaktadır. Bu faktörlerin açıklanmasında ise ekonomiden çok sosyolojiye ihtiyaç duyulur. Doktor ve hasta ilişkisinde toplumsal bir etkileşim söz konusudur. Doktor ve hasta tercihi, doktor ve hasta diyalogu, hastanın kendisine konulan teşhisi kabullenmesi, tedavinin uygulanma biçimi vb. tüm ilişki zincirlerinin ortaya konmasında sosyolojinin açıklamaları önem taşır. Gündelik hayatta bu duruma benzer birçok örnek vardır. Toplumsal bir nitelik taşıyan bu tür durumların arka planının anlaşılması için sosyoloji önemli imkânlar sağlar.” (s. 14-15).

Bu kısımda gündelik hayattan verilen sosyolojik kesitler ile örnek olarak yer verilen durumların anlaşılması için sosyolojinin önemi vurgulanmakta, ancak bunun öğrenciler tarafından nasıl sosyolojik bir bakış açısına dönüşeceği anlatılmamaktadır. Şüphesiz sosyolojinin insanlar ve gruplar arası ilişkileri açıklamada işlevsel olduğunu göstermek önemlidir ancak bunun için gerekli olan sosyolojik düşünme becerisinin de ayrıca ders kitabında çeşitli etkinliklerle sunulması gerekmektedir.

Ders kitabında sosyolojinin toplumsal hayat bulmacasını çözmeye anahtar rol oynadığı belirtilmektedir. Bu açıdan sosyolojinin çoğu insanın toplumsal yaşama dair üzerinde fazlaca düşünmeden kabul ettikleri durumları, farklı bağlamla-

riyla sorgulama ve sistemli olarak değerlendirme çabasında olduğu belirtilmiştir (Yurtseven, 2019, s. 15).

Ders kitabında sosyolojik düşünme ile ilişkili bulunan ve programın genel amaçları ile de bağlantılı görünen bir diğer açıklama ise toplumun yapısı ve bireylerin davranışları arasında kaçınılmaz bir bağ olduğu gerçeğinin vurgulanmasıdır. Ancak genel olarak kitapta bireyin biyografik özellikleri ile toplumun yapısal özellikleri arasındaki bağın örneklendirilmesi yoluyla anlatılmadığı görülmektedir. Ders kitabında biyografik özelliklerine yer verilen bireylerin toplumsal yapı ve içinde yaşanan çağ ile ilişkisinin öğrenciler tarafından bulunmasının istendiği bir etkinliğe yer verilmesi önerilebilir. Bu sayede bireyin içinde bulunduğu şartlar, tarihsel gerçekliği de dikkate alarak yapısal faktörlerden kaynaklanan unsurların öğrenci tarafından bilincine varılması sağlanabilir.

Ders kitabında “Tarihsel Bakımdan Toplumsal Tabakalaşma Sistemleri” başlığı altında kast sistemi, yarı kapalı ve açık tabakalaşma sistemleri anlatılmaktadır. Hemen arkasından ise “Türk Toplumunda Tabakalaşma Sistemi”ne yer verilmiştir. Bu başlık altında Osmanlıdan günümüzde ülkemizdeki tabakalaşma sistemi anlatılmıştır. Bu başlık aşağıdaki açıklama ile son bulmuştur (Yurtseven, 2019):

“Cumhuriyetin kurulma sürecinden 1950 yılına kadar tek parti iktidarı yönetimi var olmuş, bu bağlamda yine cumhuriyet kadroları, askerî ve sivil bürokrasi eliti olarak modernleşme ve yönetim süreçlerinde belirleyici olmuştur. 1950 yılından itibaren çok partili demokrasi deneyimleri, sanayileşme ve kentleşme gibi süreçler toplumda farklılaşmaların artmasını, sermaye sahipliğinin genişlemesini beraberinde getirmiştir. Özellikle 1960 sonrasında sanayileşme hamleleri, işçi sınıfının gelişmesini, sınıfa dayalı örgütlenmelerin de güçlenmesini sağlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte modern/endüstriyel toplumlarda olduğu gibi gelişmekte olan Türkiye’nin de açık toplum yapısına doğru evrildiği, yani toplumsal tabakalar arasındaki hareketliliğin kapalı toplumlardan daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.” (s. 66).

Bu konu anlatımının ardından yer alan etkinlikte yer verilen soruların ise daha çok Osmanlı dönemindeki tabakalaşma sistemini düşündürmeye yönelik sorular olduğu, çağımızın içinde bulunduğu durumu düşündürmeye yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir (Yurtseven, 2019):

“-Tarih dersinde edindiğiniz bilgileri de kullanarak Osmanlı Devleti’nin toplumsal tabakalaşma yapısının Avrupa’da görülen feodal sistemden ve Hindistan’da görülen kast sisteminden hangi açılardan farklı olduğunu değerlendiriniz.

-Osmanlı Devleti’nin toplumsal yapısına özgü olan hangi toplumsal zümrelerden söz edilebilir? Açıklayınız.” (s. 66).

Yukarıdaki sorular arasına “Günümüz Türkiye’sinde toplumsal yapıda bir tabakalaşma durumundan söz edilebilir mi? İçinde yaşadığımız tarihsel döneme ve toplumsal yapıya bakarak değerlendiriniz.” gibi bir soru da eklenebilir. Ders kitabında “Türk Toplumunda Tabakalaşma Sistemi”nin anlatıldığı ve etkinlik sorularının yer aldığı bu kısım sosyolojik düşünme becerisinin kazandırılabilmesi için öğrencinin içinde yaşadığı toplumun tarihsel olarak ait olduğu kuşağa göre yaşamında bir biyografi oluşturduğunu ve bunu belli bir tarihsel düzen içerisinde gerçekleştirdiğini görmesini sağlamasına imkân verecek şekilde revize edilebilir.

4. Sosyolojik Düşünme Becerisine Yönelik Metin Örnekleri

Sosyolojik düşünme daha önce olup bitmiş olayların enformasyonel birikimi üzerinden yorumların çıkarılması yolu ile belli bir düşünme biçimi sağlanarak hâlen süren veya gelecekteki muhtemel olayların anlaşılması için işe koşulabilir. (Birkök, 1998, s. 18). Sosyolojik düşünme; eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı olmak üzere çeşitli boyutları ile düşünme stratejilerinin, sosyolojik konulara pratik olarak uygulanmasını gerektirmektedir (Ruggiero, 2013). Araştırmada öğretim programı ve okutulmakta olan sosyoloji ders kitabına ‘sosyolojik düşünme’ becerisini kazandırmaya yönelik katkısı bakımından bir durum analizi yapıldıktan sonra metin örneklerine yer verilmiştir. Bu gibi metinlerin ortaöğretimde sosyoloji dersi öğretiminde kullanılabileceği öngörülmektedir. Metin örneklerinin seçiminde öncelikle bireysel olan olayların temelinde toplumsal olanın nasıl etkili olabileceğini ortaya koyan örnekler seçilmiştir.

Sosyolojik düşünme becerisine sahip olan bir kişi, kendisinin ve çevresindeki insanların davranışlarından hareketle toplumsal olanı keşfe çıkabilir. Stephan Cole “Sosyolojik Düşünme Yöntemi” isimli eserinde bireysel olan eylemlerden hareketle toplumsal olanın anlaşılması amacıyla “Durkheim’in İntihar Teorileri” başlığı altında aşağıdaki metne yer vermiştir (Cole, 1999).

“Arkadaşlarından birinin bu akşam sana telefon edip ortak arkadaşlarınızdan birinin intihar ettiğini sana söylediğini farz et. Başta şoke olur ve üzülürsün. Ancak daha sonra arkadaşının neden intihar ettiğini merak edebilirsin. Sadece arkadaşın değil neden herhangi bir kişi intihar etsin ki (Bu aşamada insanların intihar ettiğini sandığın nedenleri bir kâğıda yaz. Bu bölümü okuduktan sonra yazdıklarını gözden geçir ve intihar konusunda farklı görüşünün olup olmadığını gözden geçir).

Sosyolojide bilgi birikimi olmayanlar insanların intihar nedenleri üzerinde düşünürken, onlar ekseriya aşırı mutsuzluğu oluşturan şartları düşünmekte veya aşırı kişisel mutsuzluğu göstermekte ve kişilerin gruplarla ilişkilerini dikkate almamaktadırlar. Bir kadın çocuğunun lösemili olduğunu öğren-

dikten sonra intihar eder. Bir adam işinde iflas ettikten sonra intihar eder. Bir kız, fakülteden ayrılırken aynı zamanda sevgilisi olan arkadaşı onu terk edince, intihar eder. Bu gibi bireysel ve duygusal durumlar, intihar dürtülerini ortaya çıkarmakta önemli rol oynarlar; ancak bu duygusal varoluş düzeyleri intihar konusunda bazı gerçekleri açıklamakta yetersiz kalmaktadır.

Şayet intihar oranlarını incelersek (belli bir kategorideki insanlardan her 100.000 kişide intihar eden kişi sayısını) bütün insanların intihar etmek için eşit eğilimde olmadıklarını görürüz. Mesela, erkeklerin intihar etme ihtimalinin kadınlarınkinden, Protestanlarınki Katoliklerden, bekâr erkeklerinki evli erkeklerden, daha yüksek düzeyde eğitimi olanlar daha az eğitim görmüşlerden, askerlerin sivillerden daha yüksektir. Neden? Sence erkekler kadınlara göre daha az mı mutludurlar. Yüksek düzeyde eğitim görmüş kişiler eğitimi az olanlardan daha az mı mesutturlar veya Protestanlar Katoliklerden daha mı az mutludurlar? Bunun böyle olduğunu pek sanmıyoruz. Gerçekten, bu bölümde bir araştırmayı alıntılıyarak göstereceğimiz gibi erkeklerin mutluluğu ile kadınların mutluluğu arasında fark yoktur ve gerçekten de daha çok eğitim görmüş insanlar ortalama olarak daha az eğitim görmüşlerden daha fazla mutludurlar. Çeşitli gruplar arasındaki intihar oranındaki farkların her gruptaki mutluluğun farklı seviyelerine bağlanamayacağına, fakat bundan daha çok belli bir gruba bağlı olmanın taşıdığı sosyal manaya bağlanabileceği sonucuna varabiliriz.” (s. 13-14).

Cole, Durkheim'dan aktardığı şekli ile bireyin yaşamında yeni ve anlamlı amaçlar geliştirmenin intiharlara eğilimi azalttığını, bu amaçların eksikliğinin ise intihara yatkınlığı artırdığını ifade etmektedir. Bir sosyal gruba dâhil olmanın ya da olamamanın bireyin yaşamını nasıl ve ne şekilde etkileyeceğini gözler önüne sermektedir (Cole, 1999):

“Bir göçmenin oğlu olan Jim Peters New York'un yoksul bir mahallesinde büyüdü. Yoksulluktan kurtulmak için küçük bir fabrikada ustabaşı olarak çok fazla çalıştı ve yılda 15 bin dolar kazandı. Eğer senede 20 bin dolar kazanırsa ailesinin rahat bir hayat süreceğine inanıyordu. Ondan sonra Jim yeni bir işe girdi ve üç yıl içinde yılda kazancı 100.000 dolara yükseldi. Mutlu değildi ve kendisi de buna hayret ediyordu. Başlangıçta bu kadar paraya sahip olması çok iyi idi. Jim ailesini banliyöde şatafatlı bir eve taşıdı, eşine pahalı mücevherler aldı ve Chevrolet arabasını Cadillac ile değiştirdi. Fakat bundan sonra işine ilgisini yitirir bir hâli vardı. Jim'in eşi (ruhi tedavi için) bir psikiyatristi görmeye başladı ve evliliklerinden mutlu olmadıklarını keşfetti. Jim ve eşi yeni çevrelerine uyum sağlayamamışlardı ve çevresindekiler onlara tepeden bakar gibiydi. Jim paranın zorunlu olarak mutluluk getirmedığının doğru olduğunu anladı.

Bu adama ne oldu? Yaşam koşullarındaki ani değişim, günlük hayatında ona yol gösteren bütün amaçların anlamının yok olmasına neden oldu. Yılda 15.000 dolar kazandığı zaman, zam almak için çok çalışması gerektiğini düşünüyordu. Fakat yılda 100.000 dolar kazandığında para anlamını yitirmeye başladı. Bütün hayatı boyunca büyük bir arabaya sahip olmak istiyordu fakat sahip olunca da yenisinin eski arabasından o kadar da iyi olmadığını gördü. Yolunu o kadar şaşırdı ki yeni ve anlamlı amaçlar geliştiremedi. Anomi (hasatlığına) yaşamaya başlamıştı.” (s. 21).

Ders kitaplarında bu gibi bir örnek metin ile öğrencilerin bireysel bir meselelerin toplumsal boyutlarını düşünmeleri sağlanabilir. Göçmen ve dar gelirli bir kişinin yaşamında bir amaç olarak var olan daha çok kazanma ve çalışma isteği, bu doğrultuda daha iyi yaşama isteği ortadan kalkınca, bir anlamda tüm amaçlara ulaşıncaya yaşamından hoşnut olmama hâlinin yaşanması bireysel olduğu kadar toplumsal bir durumdur.

Sosyolojik düşünme becerisini geliştirmeye yönelik seçilen metinler aracılığıyla öğrencilerin bireysel olduğunu düşündüğü davranışları ile toplumsal yapı arasında bir ilişki kurmaları sağlanabilir. Ders kitaplarında yukarıda yer verilen biyografiler gibi çeşitli durumlar üzerinden öğrencilerin davranışların temelinde yer alan toplumsal ve tarihsel olanı görmeleri sağlanabilir.

Sosyolojik düşünme becerisinin kazandırılmasının bir yolu da gündelik bir eylemin tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamını ortaya koymaktır. Bu çerçevede Giddens “Sosyoloji” adlı eserinde kahve içmenin sosyolojik bir analizini yapmıştır. Gündelik bir eylem olarak kahve içmenin tarihsel, kültürel ve toplumsal bağını ortaya koymuştur (Giddens, 2012):

“Söz gelimi sıradan bir şey olan kahve içmek sosyolojik bir bakış açısıyla ele alındığında kahvenin yalnızca bir içecek olmadığı söylenebilir. İlk olarak kahve gündelik toplumsal etkinliklerimizin bir parçası olarak simgesel bir değer taşır ve kahve içmenin törensel yönü çoğunlukla kahvenin kendisini tüketmekten çok daha önemlidir. Kahve içmek için bir araya gelen iki insan, büyük olasılıkla gerçekte ne içtiklerinden çok bir araya gelmek ve çene çalmakla ilgilenmektedirler. Tüm toplumlarda yeme-içme aslında, toplumsal etkileşim ve törenlerin gerçekleştirilmesi için ortamlar yaratmaktadır. Bunlar da sosyolojik inceleme için zengin bir konu ortaya çıkarmaktadır.

İkincisi kahve içme eyleminin sağladığı “fazladan uyanıklık” nedeniyle içilmesidir. İşyerindeki uzun günler ve ders çalışmakla geçen geceler kahve molarlarıyla daha çekilir hale gelir. Kahve alışkanlık yaratan bir maddedir, ne ki Batı kültüründe, kahve tiryakileri birçok insan tarafından uyarıcı kullanılanlar diye görülmezler. Alkol gibi kahve de toplumun kabul ettiği bir maddedir, oysa örneğin marihuana böyle kabul görmez. Yine de, marihuana, hatta

kokain kullanımını hoşgören, ancak hem kahve hem de alkole soğuk bakan toplumlar da vardır. Sosyologlar, neden böyle karşıtlıklar olduğuyula ilgilenirler.

Üçüncüsü, bir fincan kahve içen biri, dünyanın bütününe yayılan karmaşık bir toplumsal ve ekonomik ilişkiler kümesi içerisinde yer almaktadır. Kahve, gezegenimizin en zengin ve en yoksul bölgelerindeki insanları birbirine bağlayan bir üründür: zengin ülkelerde büyük miktarlarda tüketilir, ancak esas olarak yoksul ülkelerde üretilir. Kahve, petrolden sonra uluslararası ticaretteki en değerli maldır; pek çok ülke için, dış ticaretten elde edilecek en büyük kazancı sağlar. Kahvenin üretimi, taşınması ve dağıtımı, kahveyi içen kişiden binlerce kilometre uzaktaki insanlar arasındaki sürekli etkileşimleri gerektirir. Böylesi küresel etkileşimlerin incelenmesi, yaşamlarımızın pek çok yönünün artık dünya ölçeğindeki toplumsal etkenler ve iletişimlerden etkileneceği yüzünden, sosyolojinin önemli bir ödevidir.

Dördüncüsü, bir fincan kahveyi yudumlamak, bütün bir geçmiş toplumsal ve ekonomik gelişme sürecini varsayar. Şimdilerde Batı beslenme biçiminin çok bilinen diğer kalemleriyle -çay, muz, patates ve beyaz şeker gibi- birlikte kahve, ancak 1800'lerin sonlarından başlayarak yaygın bir biçimde tüketilir hale gelmiştir (kahve, daha önceleri seçkinler arasında moda olmuşsa da). İçeceğin kökeni Ortadoğu olsa da, yaygın tüketimi iki yüzyıl öncesindeki Batının yayılma dönemine gitmektedir. Bugün içtiğimiz kahvenin neredeyse tamamı, Avrupalılar tarafından sömürgeleştirilmiş bölgelerden (Güney Amerika ve Afrika) gelmektedir; kahve hiçbir biçimde, Batı beslenme biçiminin bir parçası değildir. Sömürge mirası, küresel kahve ticareti üzerinde devasa bir etkide bulunmuştur.

Beşincisi, kahve küreselleşme, uluslararası ticaret, insan hakları ve çevrenin yok edilmesi hakkındaki çağdaş tartışmaların merkezinde yer alan bir üründür. Kahve, yaygınlaştıkça, Kahvehaneler, 18. yüzyıl İngiltere'sindeki seçkinler için dedikodu ve siyasal entrika merkezleri idi. Kahve, yaygınlaştıkça "markalaşmış" ve siyasallaşmıştır: tüketicilerin hangi çeşit kahveyi içecekleri ve nereden satın alacakları konusundaki seçimleri, yaşam biçimi tercihleri haline gelmiştir, insanlar yalnızca organik kahve, kafeinsiz kahve ya da "adil bir biçimde alınıp satılan" (gelişmekte olan ülkelerdeki küçük kahve üreticilerine piyasa fiyatının tamamını ödemek için geliştirilen mekanizmalar yoluyla) kahveyi içmeyi tercih edebilirler. Starbucks gibi "şirketleşmiş" kahve zincirleri yerine "bağımsız" kahvehaneleri tercih edebilirler. Kahve içenler, insan hakları ve çevre konusunda sicilleri kötü olan belirli ülkelerden gelen kahveyi boykot etmeye karar verebilirler. Sosyologlar küreselleşmenin, insanların gezegenin uzak köşelerinde ortaya çıkan sorunlar hakkındaki bi-

linçlenmelerini nasıl artırdığını ve onları yeni ortaya çıkan bilgileri kendi yaşamlarında kullanmaya nasıl yönelttiğini anlamaya çalışırlar.” (s. 38-41).

Ders kitaplarında gündelik olarak tekrar edilen eylemlerin nasıl bir kültürel, tarihsel ve toplumsal bir geçmişe sahip olduğu, söz gelimi o davranışın küreselleşme ile olan bağlantısı ele alınabilir. Böylelikle sosyolojik düşünme becerisinin kazandırılmasına yönelik uygulama örnekleri de geliştirilmiş olacaktır.

Sonuç

Öğretim programları ve programa göre hazırlanan ders kitapları dönemin siyasal iktidarının ideolojisine, devletin genel yapısına, bürokrasiye, uluslararası ilişkilere ve dönemsel-siyasal şartlarına göre belirlenmektedir (Zabun, 2012, s. 168). Öğretim programları ve ders kitaplarının hazırlanma sürecindeki bu durum belirli ölçüde eğitimin siyasal işlevi olarak vatandaş yetiştirme işlevi bakımından mazur görülebilir ancak eğitim programlarında bilimsel ve toplumsal gerçeklerden uzak bir içerik de önemli bir sorundur (Zabun, 2012, s. 168). Türk eğitim sistemi içinde ideolojik ve yapısal bir sorun olarak, dönemsel özelliklere göre bilimsellikten uzak ve toplumsal gerçeklikle örtüşemeyen ve toplumsal sorunlara hiçbir yönü ile değinmeyen program ve ders kitabı içerikleri bilimsel sosyolojik düşünmeyi geliştiremeyecektir. Günümüz toplumlarında sosyolojik düşünme becerisine sahip bireylere olan ihtiyaç bilimsel ve toplumsal gerçeklere göre düşünüldüğünde bir önem arz etmektedir. Bireylerde bu beceri kazandırılarak, bireylerin bulunduğu şartları sosyal ve tarihsel olarak belirleyebilmeleri, yerini ve yönünü tayin edebilmeleri sağlanmalıdır.

Sosyoloji öğretiminin sağlamış olduğu bir beceri olan sosyolojik düşünme, bir zihinsel faaliyet olarak nitelendirilmektedir. Giddens, bu gündelik eylemleri sosyolojik imgelem yoluyla düşünmektir. Bauman (2019) ise sosyolojik düşünmenin bir sanat olduğunu ve bu sosyolojik düşünme sanatının sağlayacağı temel hizmetin de insanları daha duyarlı kılmak olduğunu düşünmektedir. Ayrıca bu düşünme ile şimdiye kadar mevcut ancak görünmez olan insanlık durumları keşfedilebilmektedir. Sosyolojik düşünme insanlar arasındaki dayanışmayı, karşılıklı anlayış ve saygıya dayanan bir birlikteliği, acılara birlikte göğüs germe ve acıların neden olduğu kötülüğü ortaklaşa alt etme konusundaki dayanışmayı güçlendirmektedir. Bu nedenle de ortaöğretimde sosyoloji öğretimi, öğrencilerde ‘sosyolojik düşünme becerileri’ni kazandırmaya yönelik etkinliklere ve metin örneklerine yer verilerek işe koşulmalıdır. Böylece öğrencilerin toplumsal hayata eleştirel ve sorgulayıcı bakmaları, toplumsal ve kültürel ilişkileri analiz etmeleri, mevcut sosyolojik durum ile geçmiş arasında bağ kurabilmeleri, farklılıklara saygı duyarak korku ve zıtlama yerine sağduyuyu ve hoşgörüyü hâkim kılmayı öğrenmeleri

sağlanacaktır. Tüm bu edinimlere sosyolojik düşünme becerisinin kazanılması ile ulaşılabilir.

Kaynakça

- Altın, M. (2020). Türkiye’de eğitim ve sosyolojik düşünme yeteneği. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi, Ankara, 193-197.
- Alver, K. (2016). Sosyolojik muhayyile. *Sosyoloji Divanı*, 4(8), 43-62.
- Bauman, Z. (2019). *Sosyolojik düşünmek*. İstanbul: Ayrıntı.
- Birkök, M. C. (1998). *Sosyolojik düşünme ve metodolojisi*. Elektronik Sürüm 1.6, İstanbul.
- Bourdieu, P. (1990). *Masculine domination*, (B. Yılmaz, Çev.). (5. bs.). 2019, İstanbul: Bağlam.
- Bostan, M. (2012). *C. Wright Mills’in sosyoloji anlayışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bottomore, T. B. (2015). *Toplumbilim*. (Ü. Oskay, Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Büyükkalan Filiz, S. (2011). *Eğitimle ilgili temel kavramlar*. Ç. Özdemir (Yay. haz.), Eğitim bilimlerine giriş içinde (s. 1-29), (2. Bs.), Ankara: Pegem.
- Büyükkaragöz, S. ve Cuma, Ç. (1999). *Genel öğretim metotları*, (10. bs.), İstanbul: Beta.
- Cole, S. (1999). *Sosyolojik düşünme yöntemi*. (B. Demirkol, Çev.). Ankara: Vadi.
- Durkheim, E. (1985) *Toplumbilimsel yöntemin kuralları* (C. B. Akal, Çev.). İstanbul: Bilim Felsefe Sanat Yayınları.
- Giddens, A. (2012). *Sosyoloji*. (C. Güzel, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gürsoy, M. (2021). Sosyolojide eleştirel düşünme: sosyoloji öğrencilerinin eleştirel sosyolojik düşünme beceri düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1353-1368.
- Köktürk, M. (2016). Muhayyile: bilgi, kanaat, duygu. *Sosyoloji Divanı*, 4(8), s. 9-29.
- Manav, F. ve Zabun, B. (2017). Ortaöğretim sosyoloji öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarından yararlanma. *Turkish Studies*, 12(28), 557-576.
- MEB (2009). *Ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programı*, Ankara.
- Mills, C.W. (2019). *Sosyolojik Tahayyül*. (Ö. Küçük, Çev.). İstanbul: Hil Yayın.
- Obez sayısı yüksek olan ülkeler açıklandı. (2017). Erişim adresi: <https://tr.sputniknews.com/yasam/201705231028566376-obezy-sayisi-yukse-olan-ulkeler-aciklandi/>
- Özlem, D. (2001). Max Weber’de bilim ve sosyoloji. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Ruggiero, V. R. (2013). *Sosyolojik düşünme pratik uygulama el kitabı*. (A. Arslan, Çev.). İstanbul: ARGEDA.
- Suğur, S. (2013). İşlevselciliğe karşı eleştirel gelişme: çatışma teorisi ve sosyolojik imgelem, S. Suğur(Yay. haz.), Modern sosyoloji tarihi içinde (s. 58-87), Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taylor, C. (2006). *Modern toplumsal tahayyüller*. (H. Koyukan, Çev.). İstanbul: Metis.
- TTKB (2009). 14.12.2009 tarihli 237 sayılı karar. Ankara: MEB.
- Turğuter, E. A. ve Evren, M. K. (2019). Sosyal teoride dualiteleri aşma çabası: Giddens, Bourdieu, Layder. *Universal Journal of History and Culture*, 1(1), 33-45.
- Türkçe Sözlük, (2005). Ankara: TDK.
- Yurtseven, M. (2019). *Ortaöğretim sosyoloji ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Zabun, B. (2012). Türkiye’de sosyoloji dersi öğretim programlarının amaç ve içeriklerinin toplumsal değişmeye paralel olarak değişimi. *GEFAD*, 32 (1), 157-170.

15. BÖLÜM

2009 SOSYOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Firdevs Sinem EKİZ, Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-4574-7103

Giriş

Dünyamız bilim, teknoloji ve eğitim alanında çok hızlı değişimler yaşamaktadır. Bu değişimlere bağlı olarak fertlerin ve toplumların temel ihtiyaçları da hızla değişebilmektedir. 21. yüzyılda bireylerin kendilerini ve toplumu anlamaları, gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmeleri bununla birlikte değişimlere ayak uydurabilmesi için en etkili yolun eğitim ve öğretim faaliyetlerinin olması mümkündür. Eğitim, toplumlardaki bireylerin yetişmesinde ve gelişmesinde büyük katkı sağlamaktadır.

Eğitim bireye yeni bilgi, tutum ve becerilenin kazandırılması bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ifade edilebilir. Eğitim ile bireylere kazandırılmak istenen davranışlar, öğretim programları kapsamında yer alan kazanımlar ile gerçekleşmektedir (Ertürk, 2004, s. 4; Aktan, 2020, s. 17).

Demirel'in (2015, s. 6) ifadesine göre, öğretim programı okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsadığı yaşantılar düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programının yapısının dört temel öğeleri; hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile ölçme değerlendirmeden oluşmaktadır.

Öğretim programları ile öğrencilere kazandırılması düşünülen nitelikler sınırlandırılmıştır. Sosyoloji dersi ortaöğretim programı da belirlenen kazanımlarca sınırlandırılmış olup, bu bağlamda sosyoloji öğretim programları da 1924 yılından günümüze kadar toplam 9 farklı program kabul edilmiştir. Bu programlar sırasıy-

la; 1924, 1935, 1937, 1952, 1957, 1976, 1987, 1995, 2009 yıllarında kabul edilmiştir (Arslanoğlu, 2001, s. 75-80; Zabun, 2012, s. 158). Çalışmada 2009 sosyoloji dersi öğretim programı incelenecektir. Çünkü bu program oluşturulurken öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini yaşadığı toplumu anlayabilen, toplumları bilimsel olarak değerlendirebilen, sosyolojik bakış açısını geliştirebilen bir program dikkate alınmıştır. Sosyoloji öğretim programının kazanımları ayrıca aktif öğrenme ilke ve yöntemlerine dayalı, öğrenciyi merkeze alan, öğretmeni, öğrencilerin bilgiyi araştırmasında, keşfetmesinde, yapılandırmasında öğrenmede aktif hale getirmesinde sorumlu ve görevli gören bir anlayışa göre hazırlanmaktadır (MEB, 2009, s. 8).

Sosyoloji dersi öğretim programlarına yönelik çalışmalar incelendiğinde sosyoloji öğretim programı uygulaması, amacı, içeriği, öğretmen tutumları üzerine yapıldığı görülmektedir.

Zabun'un (2020) "Sosyoloji Öğretimine Giriş" adlı çalışmasında; sosyolojinin ne olduğu, sosyoloji eğitiminin/sosyolojik eğitimin yararları, dersin Türk eğitim sistemindeki yerinin bilinmesi ve kazanımların anlaşılması üzerinedir. Çalışmanın günümüzde ortaöğretim sosyoloji dersi programının 2020 Türkiye'si, dünyası ve onun problemleri ile harmanlanmış bir içeriğe sahip olması, güncel durumların tartışıldığı bir sosyoloji öğretiminin öncül olmasından bahsedilmektedir. Sosyolojide ortaya çıkan yakın dönem gelişmelerin aile ve çocukluk sosyolojisi, medyanın rolü, boş zamanlar sosyolojisi ve toplumsal cinsiyet araştırmaları gibi gelişmelerin sosyoloji ders programına dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Zabun'un (2020) yaptığı başka bir çalışmada "Sosyoloji Öğretiminin Tarihçesi ve Uygulanan Sosyoloji Dersi Öğretim Programının Yapısı" sosyoloji öğretiminin tarihçesi ve ilk olarak 1924 yılından günümüze kadar gelişen ve değişen program içeriklerinden bahsedilmektedir. Aynı zamanda güncel sosyoloji dersi öğretim programının yapısı, kazanımları ve özellikleri verilmiştir. Sosyoloji programının ölçme ve değerlendirme süreçleri hakkında bilgiler ve öneriler detaylı olarak bahsedilmektedir.

Manav ve Zabun'un (2017) "Ortaöğretim Sosyoloji Öğretiminde Nasrettin Hoca Fıkralarından Yararlanma" çalışması Nasreddin Hoca fıkralarının ortaöğretim sosyoloji dersinin öğretimindeki kullanım potansiyelini gösterme amacını ile Nasreddin Hoca fıkraları sosyolojik kavramlar/konular açısından bir analize tabi tutulmuştur. Hangi fıkraların hangi konu, kavram ve düşünceye karşılık geldikleri ya da ilişkili oldukları tespit edilerek sosyoloji dersi öğretim programında yer alan kazanımlardan hangileri kapsamına girdiği belirlenmiştir.

Manav'ın (2016) yapmış olduğu çalışmasında "Ortaöğretim Felsefe Grubu Dersleri (Sosyoloji, Psikoloji, Mantık) Mevcut Öğretim Programlarında Türk Bi-

lim İnsanları: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri” sosyoloji, psikoloji ve mantık derslerine ait öğretim programları incelenmiştir. Bu programlara bağlı olarak hazırlanan kitaplarda derslerin bilim alanına katkı sağlamış Türk bilim insanlarına yer verilme durumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ocak ve Taşçı'nın (2012) “2009 Sosyoloji Öğretim Programı Uygulamasına Yönelik Öğretmen Tutumları” adlı çalışmasında, ortaöğretimde uygulanan sosyoloji müfredatının sosyoloji öğretimi için yeterli olduğu fakat sosyoloji öğretim programının uygulanması için hazırlanan ders kitaplarının yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Görüşler doğrultusunda programda yer alan eksiklikler tespit edilerek programın yeniden yapılandırılmasında fayda sağlaması amaçlanmaktadır.

Zabun'un (2012) “Eğitimin Siyasal Sosyalleştirme İşlevi: Cumhuriyet Dönemi İlk Sosyoloji Öğretim Programı Ve Ders Kitaplarında Siyasal Sosyalleştirme” adlı çalışması 1924 yılında geliştirilen ve uygulanan ilk sosyoloji dersi öğretim programı olmuştur. Bu program doğrultusunda Mehmet İzzet tarafından yazılan “Lise İçtimaiyat” ders kitabının içeriği vatandaş yetiştirmeye yönelik siyasal işlev açısından analiz edilmiştir. Cumhuriyetin kuruluşu sürecindeki toplumsal, siyasal değişiklikler ve reformların öğretim programı ve ders kitabında bazı kavramlarının sosyolojik olmaktan çok siyasal içeriğe dikkat çektiği yargısına varılmaktadır.

Alican'ın (2007) “Ankara Liselerinde Sosyoloji Dersi Veren Sosyoloji Öğretmenlerinin Sosyoloji Dersleri İle İlgili Yaklaşımları: Ankara Liselerinde Sosyoloji Öğretiminde Karşılaşılan Çok Boyutlu Sorunlar” adlı çalışmasında öğretmenlerin, sosyoloji dersi öğretim programının amaçları, bu alanla ilgili öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılaması, içeriği, öğretmenlerin sosyoloji dersi öğretimının gerekliliği, problemleri gibi konularda görüşleri alınmıştır. Bu görüşlere dayalı olarak sosyoloji dersi öğretim programının değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır. Sosyoloji programı; öğretmenler tarafından çağdaş, güncel ve aktüel olmaması, teorik ve kapsamlı olması bakımından eleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç duydukları sosyoloji bilgisini ve sosyolojik bakış açısını kazanamadıklarını düşünmektedirler. Toplumsal sorunlara ilgi duyuş aşamasında olan öğrencilerin derse ilgilerinin çekilmesini önleyici etkenlerin azaltılması gerektiği yargısına varılmaktadır.

Zabun'un (2002) “Türkiye’de Ortaöğretimde Sosyoloji Öğretimi” yüksek lisans tez çalışması Türkiye’de ortaöğretimde sosyoloji öğretimi farklı yönleriyle incelenmiştir. Yıllara göre uygulanan sosyoloji öğretim programlarının içerikleri özde benzer olmakla beraber bazı konularda önemli farklılıklar görüldüğü saptanmaktadır.

Arslandođlu'nun (2001) "Orta Öğretimde Sosyoloji Öğretimi" bu çalışma Türkiye Cumhuriyeti'nin başlangıcından itibaren 1992-1993 öğretim yılına kadar ortaöğretim kurumları öğretim programlarında sosyoloji dersinin yer alışı şekilleri incelenmiş ve bugüne kadar uygulanan sosyoloji öğretim programları üzerinde durulmaktadır.

Yalar'ın (2001) "Lise Sosyoloji Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmasında liselerde uygulanan 1999-2000 öğretim yılında Sosyoloji Dersi Öğretim Programının öğretmenler ile öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesidir. Lise sosyoloji dersi öğretim programının içerik ögesi dışında genel olarak yeterli ve uygun olduğu, öğrencilerin sosyoloji dersine karşı olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin sosyoloji programını daha etkili uygulayabilmek için güçlük çekilen konularda hizmet içi eğitim programlarına yararlı olacağı sonucuna varılmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, farklı öğretim programları kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği, değerlendirildiği ve karşılaştırıldığı araştırmalar bulunmaktadır.

Aktan'ın (2020) yapmış olduğu "İlkokul Matematik Öğretim Programı Dersi Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre İncelenmesi" adlı çalışması,

Büyükalan Filiz ve Yıldırım'ın (2019) yapmış olduğu "Ortaokul Türkçe Dersi Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi" çalışması, Büyükalan Filiz ve Baysal'ın (2019) "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine göre Analizi" adlı çalışması, Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı'nın (2017) "Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri Taslak Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" çalışması, Eke'nin (2015) "Dalgalar Ünitesindeki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi" adlı çalışması bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, 2009 yılı sosyoloji dersi öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımları, kazanımların bilişsel ve bilgi boyutunda olan basamaklarına göre dağılımı yer alışı bakımından incelemektir.

2009 yılında güncellenen sosyoloji dersi ortaöğretim programında yer alan kazanımların incelenmesi yararlı olacaktır. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2009 sosyoloji dersi öğretim programındaki kazanımların dağılımı çerçevesinde hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair bir inceleme yapılmıştır. Bu inceleme ve tespitler yeniden oluşturulacak sosyoloji dersi öğretim programına, dolayısıyla sosyoloji ders kitaplarına katkı sağlayabilir olmasından dolayı önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek 2006: 39). Bu çalışma modeli kapsamında, verilerin kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır. Doküman analizi, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesini sağlamakta ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187-188).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu'nun yayımladığı 2009 sosyoloji dersi ortaöğretim programı kazanımlarını çalışmada doküman analizi metodu ile Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre uygunluğu ve dağılımı analiz edilmeye çalışılmıştır.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bloom taksonomisinin temel fikri, eğitimcilerin öğrencilerinin ne bilmelerini istediklerinin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerisinde düzenlenebilir olduğudur. Diğer bir ifade ile öğrencilerin bilmeleri gerekenlerin eğitimsel hedefler olarak ifade edilmesidir. Sınıflamadaki seviyeler ardı ardına sıralanmıştır (Duman ve Arslan, 2017, s. 12). Bloom taksonomisi bilişsel alandaki basamakları 6 seviyeden oluşan bilişsel alanın en alt basamağı bilgi basamağı olup, bilgi basamağını sırası ile kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak ifade edilebilir. Bilgi, kavrama, uygulama alt seviyeler olarak kabul edilirken; analiz sentez değerlendirme üst bilişsel seviyeler olarak kabul edilir (Arı, 2013, s. 261; Duman, 2014, s. 30; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017, s. 64; Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019, s. 238; Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019, s. 1553).

Bir sonraki basamakta yer alan davranışın kazandırılabilmesi için önceki basamaktakilerin kazandırılmış olması gerekmektedir. Herhangi bir basamak kendinden bir sonraki basamağın ön koşulu olarak kabul edilir (Arı, 2013, s. 261; Duman ve Arslan, 2017, s. 13).

Bu süreçte orijinal (eski) Bloom Taksonominin davranışçı yaklaşımı temel alması, bilişsel alanda yapılan sınıflamanın tek boyutta olması ve bir davranışın kazandırılması için bir önceki davranışın kazandırılmasını gerektirmesi durumu orijinal (eski) taksonominin eksikleri olarak ortaya çıkarmıştır. Bu eksiklikleri or-

tadan gidermek için Anderson ve diğerleri (2001) Yenilenmiş Bloom Taksonomisini geliştirmiştir. Bunlar bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olarak iki boyuttan oluşmaktadır (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019, s. 239).

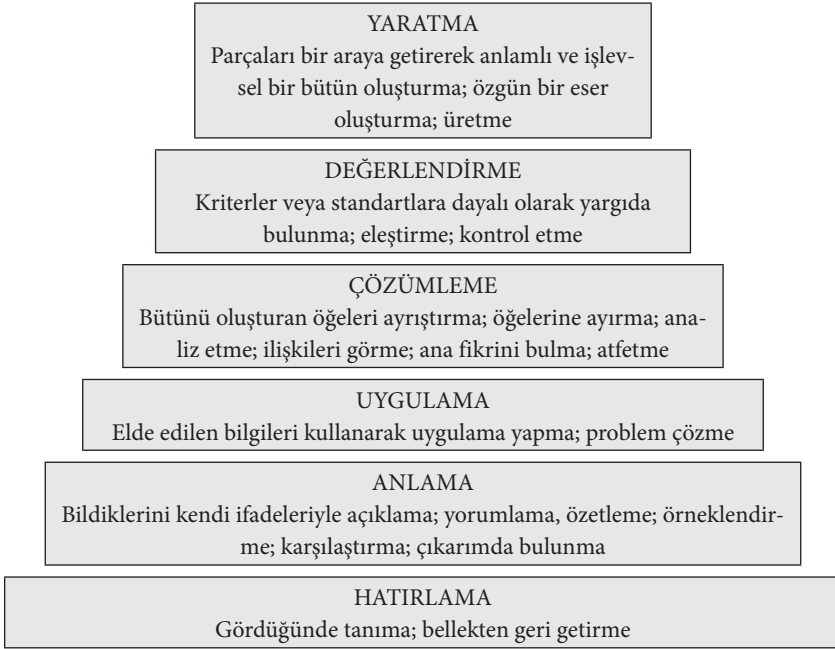
Bilgi boyutu; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, bilişötesi bilgidir. Bilişsel boyutu; hatırlamak, anlamak, uygulamak, çözümlmek, değerlendirmek ve yaratmak olarak eğitim sisteminde yerini almıştır. Bilişsel süreç boyutundaki hatırlama, anlama ve uygulamam kategorileri alt düzey bilişsel süreçler, çözümlme, değerlendirme ve yaratma kategorileri ise üst düzey bilişsel süreç olarak kabul edilmektedir (Eke, 2015, s. 346; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017, s. 64; Doğan ve Burak, 2018, s. 36; Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019, s. 240).

Tablo 1: Bilişsel Alanın Yenilenmiş Taksonomisinin Boyutları (Bümen, 2006, s. 5; Gündoğdu 2011, s. 37)

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU
Olgusal Bilgi	1.Hatırlama 2.Anlama 3.Uygulama
Kavramsal Bilgi	4.Çözümleme
İşlemsel Bilgi	5. Değerlendirme 6. Yaratma
Üst bilişsel Bilgi	

Olgusal bilgi; öğrencilerin bir konu alanıyla veya disiplinle ilgili mutlaka bilmeleri gerekli olan temel öğelerin bilgisini içerir. Kavramsal bilgi ise temel öğeler arasındaki ilişki ile ilgilidir olup daha karmaşık ve düzenlenmiş bilgi formlarıdır. Sınıflamalar, kategoriler, kuram, yapı ve modellere ilişkin bilgileri kapsar. İşlemsel bilgi bir şeyin nasıl yapılacağı araştırma yöntemleri, becerileri, yöntem ve teknikleri kullanma kriterleri ile ilişkin bilgilerdir. Üst bilişsel bilgiler biliş hakkındaki bilgilerdir. Bireyin kendi bilişleri hakkındaki farkındalığı ile ilgilidir. Stratejik bilgi, bilişsel görevler hakkındaki bilgileri içerir (Gündoğdu, 2011, s. 36; Duman ve Arslan, 2017, s. 12).

Yenilenmiş bilişsel süreç boyutu, bilişsel amaçların sınıflandırılmasında üst düzey düşünme becerilerini barındıran bir anlayış temsil eder. Daha alt düzey bir düşünme becerisi olan “Hatırlama” dan, en üst düzeyde düşünme becerisi “Yaratma” ya uzanan geniş bir yelpaze olarak ifade edilir (Gündoğdu, 2011, s. 37). Buna göre Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel boyutu ve basamakları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yenilenmiş bloom taksonomisi bilişsel süreç boyutu ve basamakları (Gündoğdu, 2011, s. 37; Bümen, 2006, s. 6).

Sınıflamada bilişsel süreç boyutu, kazanımların eylem boyutunu ifade etmektedir ve bu altı basamakta da yapısal değişiklikler gözlemlenmektedir. Yenilenmiş taksonomide hatırlama basamağı bilgi ile anlama basamağı kavrama ile çözümleme basamağı analiz ile değerlendirme en üst basamaktan bir alta, yani sentez basamağına alınmıştır. Yarat basamağı değerlendirme ile yer değiştirerek en üst basamağına alınmıştır. (Ertekin, 2017, s. 27). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Kazanım eylemsileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yenilenmiş Taksonomi Tablosunun Bilişsel Süreç Boyutu, Basamakları ve Kazanım Kökleri (Bümen, 2006, s. 6; Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019, s. 243; Duman ve Arslan, 2017, s. 14)

Bilişsel Süreç Boyutları	Kazanım Eylemsileri
Hatırlama	Tanımlama, adlandırma, seçme, sıralama, hatırlama, listeleme, ezberleme, tanıma, bilme
Anlama	Bilgiyi yorumlama, örnek verme, sonuç çıkarma, farklı bir cümle ile ifade etme, bedenleri ve ilişkileri belirtme, yeniden sıraya koyma, çevirme, açıklama, özetleme, tartışma, dönüştürme,
Uygulama	Yürütme, gerçekleştirme, uygulama, değiştirme, çözme, seçme, gösterme, biçimlendirme, kullanma, keşfetme, hazırlama, hesaplama, çalıştırma
Çözümleme	Ayrıştırma, örgütleme, irdeleme, sınıflandırma, araştırma, çözümleme, analiz etme, farklılığı bulma, sonuç çıkarma
Değerlendirme	Eleştirme, yargılama, düşünme, karşılaştırma, hüküm verme, karşılaştırma, değerlendirme, sıraya koyma, önerme, değer biçme
Yaratma	Oluşturma, planlama, üretme, gerçekleştirme, meydana getirme, birleştirme, tasarlama, düzenleme

Tablo 3. Sosyoloji Dersi Ortaöğretim Programının Üniteleri ve Süreleri (MEB Sosyoloji Dersi Ortaöğretim Programı, 2009, s. 18)

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre/Ders Saati	Oranı(%)
Sosyolojiye Giriş	5	6	8
Birey ve Toplum	10	10	14
Toplumsal Yapı	5	7	10
Toplumsal Değişme ve Gelişme	10	12	17
Toplum ve Kültür	8	12	17
Toplumsal Kurumlar	22	25	34
TOPLAM	60	72	100

Tablo 3'te sosyoloji dersi öğretim programının ünite ve sürelerine bakıldığında ünitelerin program içinde dengeli dağılmadığı programda yer alan kazanım sayıları ile ders saatlerinin dağılımının dengeli olmadığı anlaşılmaktadır. Örneğin toplumsal kültür ünitesinde 8 kazanıma 12 saat ayrılırken; toplumsal kurumlar ünitesinde 20 kazanıma 25 saat ayrılmıştır.

Bulgular

Tablo 4. Sosyoloji Ortaöğretim Programında Yer Alan Kazanımların Sayılarının Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Kazanımlar
Hatırlama	10
Anlama	25
Uygulama	-
Çözümleme	13
Değerlendirme	12
Yaratma/Oluşturma	-

Tablo 5. Sosyoloji Ortaöğretim Programında Yer Alan Kazanım Eylemsileri

Bilişsel Süreç Boyutu	Kazanım Eylemsileri
Hatırlama	İfade eder, fark eder, tanıır
Anlama	Sorgular, kavrar, açıklar, fark eder, İfade eder, yorumlar, ortaya koyar, örnek verir.
Çözümleme	İlişki kurar, ayırt eder, araştırır, analiz eder, karşılaştırır.
Uygulama	-
Değerlendirme	Değerlendirir.
Yaratma	-

Kazanımların dağılımları; hatırlama, anlama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarına dağıldığı söylenebilir. Uygulama ve yaratma basamağında kazanımın olmaması ise sosyoloji dersinin içeriğinde uygulamadan yoksun kaldığı söylenebilir. Sosyoloji dersi kazanımlarının Yenilenmiş Bloom'un taksonomisine göre detaylı dağılımları ise Tablo 6' daki gibidir.

Tablo 6. 2009 Sosyoloji Dersi Ortaöğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Taksonomiye Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Kazanımlar	Bilgi Birikimi Boyutu									
		Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst bilişsel Bilgi		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	4,5,12,13,15 27,49,54,56,57	5	8,33	4	6,66	1	1,66	0	0	10	16,66
Anlama	1,2,3,6,7,8,18,19,20,21,23, 26,28,36,37,39,41,46,47, 48,50,51,52,55,60	6	10	19	31,66	0	0	0	0	25	41,66
Uygulama		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Çözümleme	10,11,14,16,17,29,31,32 33,40,42,44,58	3	5	10	16,66	0	0	0	0	13	21,66
Değerlendirme	9,22,24,25,30,34,35,38 43,45,53,59	0	0	11	18,33	1	1,66	0	0	12	20
Yaratma		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM		14	23,33	44	73,33	2	3,33	0	0	60	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi Sosyoloji dersi ortaöğretim programında yer alan 60 kazanım incelendiğinde; “bilgi birikimi boyutu” kapsamında, kazanımların 44’ü “kavramsal bilgi”, 14’ü “olgusal bilgi”, 2’si de “işlemsel bilgi” kategorisindedir. “Üstbilişsel bilgi” kategorisinde kazanım bulunmamaktadır.

Taksonominin ‘bilişsel süreç boyutu’ açısından incelendiğinde ise kazanımların 10’u hatırlama, 25’i anlama, 13’nün çözümleme, 12’nin de değerlendirme basamağında bulunduğu ancak yaratma basamağında kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, sosyoloji dersi öğretim programında “uygulama” kategorisinde yer alan kazanımın olmadığı anlaşılmıştır. Tabloda yer alan bulgular göz önüne alındığında, 2009 sosyoloji dersi ortaöğretim programında en fazla “kavrama bilgi” kategorisinde ve “anlama” basamağında kazanım tespit edilmiştir.

Bazı kazanımlarda birden fazla eylemsi tespit edilmiştir. Bu anlamda kazanımları ayırt etmekte zorluk yaşanmıştır. Örneğin, sosyoloji öğretim programı 3. Ünite 20. Kazanım olan “Toplumsal hareketliliğin çeşitlerini ve nedenlerini örneklerle açıklar” cümlesinde sadece “çeşitlerini” olarak alındığında olgusal kategoride yer alabilirdi. Ancak “nedenleri” olarak devamında geldiği için kavramsal olarak alınmıştır.

Programda bilişsel alanın kapsamına giren kazanımlar içinde, taksonominin ‘bilgi birikimi boyutu’ bakımından kazanımların %73,33’ü kavramsal bilgi kategorisine girdiği, %23,33’ü olgusal bilgi kapsamında olduğu saptanmıştır. Bunun yanında, programdaki kazanımların, %3,33’nün ise işlemsel bilgi niteliğindeki

kazanımların bulunduğu tespit edilmiştir. Üstbilişsel kategoride kazanım bulunmamaktadır.

Kazanımların ‘bilişsel süreç boyutu’ yönünden analizi yapıldığında ise en fazla ağırlığa sahip basamağın anlama basamağı olduğu dikkat çekmektedir. Sosyoloji dersi öğretim programındaki kazanımların %41,66’sı anlama basamağında belirlenmiştir. Anlama basamağından sonra en fazla ağırlığa sahip olan basamaklar sırasıyla %21,66’sı çözümlleme, %20’si değerlendirme, %16,66’sı hatırlama basamağıdır. Bilişsel süreç boyutunda uygulama ve yaratma basamağında kazanım bulunmamaktadır.

Genel olarak elde edilen bulgulara göre sosyoloji dersi öğretim programındaki kazanımların bilişsel alanın yenilenmiş taksonomisinin “bilgi birikimi” boyutu bakımından çoğunlukla “kavramsal ve olgusal bilgi” yaklaşık %96,66’sının kapsamına girdiği, çok az kısmının ise %3,33’ün “işlemsel bilgi” kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, “bilişsel süreç” boyutu açısından ise kazanımların yaklaşık %99,32’sinin anlama, hatırlama, çözümlleme ve değerlendirme basamaklarında yer aldığı saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada 2009 yılında uygulanmaya başlanan sosyoloji dersi ortaöğretim programında yer alan kazanımlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 2009 sosyoloji öğretim programı, daha çok bilişsel alanın üst düzey öğrenmelerine yönelik kazanımlara sahip olması gereken bir programdır. Sosyoloji dersi ortaöğretim programındaki kazanımlar Yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirildiğinde programda yer alan kazanımların iki boyutun (yaratma boyutunun ve üst bilişsel bilgi boyutunun) dışında kaldığı görülmüştür. Dolayısıyla kazandırılmak istenen kazanımlar bu iki basamakta gerçekleşmemiştir. Bu durum, öğretim programındaki kazanımların daha çok olgular, terimler, sınıflamalar gibi temel bilgi türleri üzerine yoğunlaşmasına bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark edememesine neden olabilir.

Bu program oluşturulurken, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini yaşadığı toplumu anlayabilen, toplumları bilimsel olarak değerlendirebilen, sosyolojik bakış açısını geliştirebilen bir program olarak dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ancak Kazanımların taksonomi matrisine göre dağılımları incelendiğinde bilişsel süreç boyutunda kazanımların belli basamaklarda yoğunlaştığı ve diğerlerinin ihmal edildiği görülmüştür.

Kazanımlar Yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirildiğinde; programda yer alan üç boyutun; uygulama boyutu, yaratma boyutunun ve üst bilişsel bilgi boyutunun dışında kaldığı görülmüştür. Zabun (2020)'ün kitap çalışmasında yer alan sosyoloji öğretimin tarihçesi ve uygulanan sosyoloji dersi öğretim programlarının yapısında bahsetmiş olduğu programla öğrencinin analitik bakmaları, bilgiye dayanan yapıcı çözüm anlayışının kazanması, sosyolojik sorunları analiz etmesi amaçlandığı belirtilmektedir. Ayrıca güncel olan programın uygulama kısmının daha çok artırılması gerektiği savunulmuştur. Bu bağlamda araştırma genel olarak değerlendirildiğinde üst düzey basamaklarda ve özellikle üst bilişsel basamağında kazanım yer almaması, öğrencilerin kendi fikir ve düşüncelerini kullanarak herhangi bir konuya ilişkin görüşlerini ifade etmeleri, sosyolojik bir problemle alakalı yöntem, çözüm üretebilmeleri gibi yetkinliklerinden yoksun kalması nedeniyle ilgili alanyazın ile örtüşmektedir.

Öğretim programlarında yer alan kazanımlar hazırlanırken taksonomik yapıya göre hareket edilmesi ve dengeli bir dağılım gösterecek şekilde yenilenmesi gerektiği önerilebilir. Buna ek olarak uygulama, yaratma ve üst bilişsel bilgi boyutunda yer alan kazanımlara da yer verilebilir. Öğrenci merkezli anlayışın devam etmesi ve uygulama örneklerinin artırılması sağlanabilir. Öğretmenlere, yeni öğretim programlarını ve kitaplarını uygulama hususunda hizmet içi eğitim verilebilir. Sosyoloji dersinin uygulanması sürecinde öğretmen görüşlerini alacak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15-36.
- Alican, N. (2007). *Ankara liselerinde sosyoloji dersi veren sosyoloji öğretmenlerinin sosyoloji dersleri ile ilgili yaklaşımları: ankara liselerinde sosyoloji öğretiminde karşılaşılan çok boyutlu sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 259-263.
- Arslanoğlu, İ. (2001). Ortaöğretimde sosyoloji öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 63-89.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 3-14.
- Büyükkalan Filiz, S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 234-253.
- Büyükkalan Filiz, S. Ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul türkçe dersi programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 1550-1573.

- Cangüven, H.D., Öz, O., Binzet, G. ve Avcı, G. (2017). Millî eğitim bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 62-80.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Burak, D. (2018). 4. Sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Araştırmaları Dergisi*, 34-56.
- Duman, E. Z. (2014). *Ortaöğretimde cumhuriyet dönemi mantık ders kitaplarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Duman, E. Z. ve Arslan, A. (2017). 2009 Mantık dersi öğretim programı kazanımlarının bloom'un yenilenen taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11-18.
- Eke, C. (2015). Dalgalar ünitesindeki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi*, 345-353.
- Ertekin, G.A. (2017). Öğrenme Kazanımları Ve Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi: İş Ve Meslek Danışmanı Ulusal Yeterliliği Örneği. Uzmanlık Tezi, Mesleki Yeterlilik Kurumu. Ankara.
- Ertürk, S. (2004). Eğitim. Özdemir, M.Ç. (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 4). Ankara: Asil Yayın.
- Gündoğdu, K. (2011). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. Karip, E. (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* (s. 18-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Manav, F. (2016). Ortaöğretim felsefe grubu dersleri (sosyoloji, psikoloji, mantık) mevcut öğretim programlarında Türk bilim insanları: sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 174-184.
- Manav, F. ve Zabun, B. (2017). Ortaöğretim sosyoloji öğretiminde nasrettin hoca fıkralarından yararlanma. *Turkish Studies*, 557-576.
- MEB (2009). Ortaöğretim Sosyoloji Dersi Öğretim Programı.
- Ocak, G. ve Taşçı, A., D. (2012). 2009 Sosyoloji öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen tutumları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 379-399.
- Yalar, T. (2001). *Lise sosyoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi 2001 lise sosyoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Zabun, B. (2002). *Türkiye'de ortaöğretimde sosyoloji öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Zabun, B. (2012). Türkiye'de sosyoloji dersi programlarının amaç ve içeriklerinin toplumsal değişmeye paralel olarak değişimi. *Gefad/Gujgef*, 157-170.
- Zabun, B. (2020). Sosyoloji öğretimine giriş. Manav, F. (Ed.), *Ana Hatlarıyla Ortaöğretimde Felsefe Grubu Öğretimi içinde* (s. 195-205). Ankara: Pegem.
- Zabun, B. (2020). Sosyoloji öğretimin tarihçesi ve uygulanan sosyoloji dersi öğretim programlarının yapısı. Manav, F. (Ed.), *Ana Hatlarıyla Ortaöğretimde Felsefe Grubu Öğretimi içinde* (s. 207-225). Ankara: Pegem.

16. BÖLÜM

OSMAN PAZARLI'NIN PSİKOLOJİ DERSLERİ KİTABI İLE ORTAÖĞRETİM PSİKOLOJİ DERS KİTABININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞERER BERBER, Atatürk Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-5422-8532

Giriş

Psikoloji, insan davranışını ve davranışın oluşumunu anlamaya çalışan bir bilim dalıdır. Bireyin kendini tanımasında ve sosyal ilişkilerini düzenlemesinde önemli rol oynarken aynı zamanda insanların karşılaştığı toplum sorunlarını da çözüme kavuşturmaktadır. Bu nedenle insan ile ilgili her konuda psikolojinin yeri ve oynadığı rol oldukça önemlidir (Arkonaç, 1998, s. 2; Başerer, 2020, s.283).

Psikoloji insanlar tarafından ilgi duyulan bir bilim olma özelliğini taşımaktadır. Psikolojiye duyulan bu ilgi, onun eğitiminin verilmesi konusunu da gündeme getirmiştir. Çünkü insanı daha iyi anlamaya ve yardımcı olmayı amaçlayan psikolojinin eğitiminin verilmesi ile öğrencilerin kendilerini ve çevrelerindeki kişilerin duygu, düşünce, davranış ve varoluş nedenlerini anlamaları, kendi kimliklerini güçlü bir biçimde oluşturmaları, anlayış ve hoşgörü geliştirmeleri sağlanabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilere psikoloji eğitimini olabildiğince erken dönemde vermeye başlamak öğrencilerin bu bilgileri hayatlarına erken sokmalarına yardımcı olacaktır.

Cumhuriyet'ten günümüze Türkiye'de verilen psikoloji eğitimine bakıldığında, psikoloji eğitiminin öneminin her geçen gün daha da anlaşıldığı görülmektedir. Bu önemin fark edilmesi, ortaöğretim çağındaki bireylere psikolojinin ayrı bir ders olarak verilmesine sebep olmuştur. Psikoloji ile ilgili bilgiler arttıkça bu bilgileri yeni nesillere de aktarmak gerekli hale gelmiştir. Fakat Türkiye'de psikoloji bilgisini aktarma işi erken dönemlerde başlamamıştır. Öyle ki 1957 yıllarına kadar psikoloji ayrı bir ders olarak verilmeyip sadece felsefe grubu dersleri içerisine dâhil edilerek anlatılmıştır. Ancak Osman Pazarlı'nın hazırladığı "Psikoloji Ders-

leri” adlı kitabının “Maarif Vekâletinin 22 Ocak 1954 tarih ve 1220 sayılı emriyle liselerin 2. sınıflarına ders kitabı olarak kabul edilmiş” (Pazarlı, 1958, s.1) olması psikolojinin bağımsız bir ders olarak okutulması önemli bir yer elde etmesine katkıda bulunmuştur. Dolayısıyla psikoloji eğitimi hususunda Osman Pazarlı’nın yeri oldukça önemlidir.

Osman Pazarlı’nın “Psikoloji Dersleri” adlı kitabı psikoloji eğitimi için oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü mesleki deneyim ve tecrübelerini bu kitaba aktararak psikoloji eğitiminin verilmesinde hangi konulara ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiş, buna göre konu başlıklarını belirleyerek oluşturmuştur. Dolayısıyla kitap bu nedenle çalışma konusu haline getirilmiş ve incelemeye alınmıştır. Öte yandan geçmişten günümüze psikolojinin ne derece ilerlediğini görebilmek adına 2009 öğretim programına göre hazırlanmış, şu anda okutulmakta olan ve Ceylan, Karaaslan, Toraman ile Demirci (2019) tarafından hazırlanmış “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı” da incelemeye alınmıştır. Bu iki ayrı kitap ele alınırken hem kitapların ilgili öğretim programlarına ne kadar uydukları hem kendi dönemlerini ne kadar yansıttıkları hem de süreç içerisinde toplumsal değişimle birlikte psikolojide ele alınan konuların ne derecede değiştiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan inceleme aşağıda yer alan başlıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bunlar:

1. Kitapların amaç bakımından ilgili öğretim programlarıyla birlikte değerlendirilmesi
2. Kitapların bölüm, başlık ve içerik bakımından ilgili öğretim programlarıyla birlikte değerlendirilmesi
3. Kitapların ölçme ve değerlendirme bakımından ilgili öğretim programlarıyla birlikte değerlendirilmesi

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında doküman incelemesi yoluyla durum belirlemesi yapılacağından evren ve örneklem seçimine gidilmemiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgularla ilgili bilgi içeren yazılı araç-gereçlerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dolayısıyla doküman olarak lise 2. sınıflarda okutulması amacıyla Osman Pazarlı tarafından hazırlanmış “Psikoloji Dersleri” kitabı, Ceylan, Karaaslan, Toraman ile Demirci (2019) tarafından hazırlanmış “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı”, 1952 ve 2009 psikoloji öğretim programları kullanılmıştır.

Bulgular

Ders kitapları, derslerin ve öğretim programlarının sistematik bir şekilde işlenmesini ve takibini kolaylaştıran eğitim-öğretim faaliyetlerinden biridir (Sülükçü, 2019, s.303). Bununla birlikte anayasa ve kanunlara aykırı hususları, bilimsel hataları ve reklam niteliğindeki öğeleri içermeyerek, temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşımı sunmaktadır. Ayrıca eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsamakta ve görsel tasarım ile içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılmaktadır (MEB, 2019).

Etkili bir ders kitabı; öğrencinin ilgisini çekmeli, derse karşı merak uyandırmalı, konuya yönelik resim, grafik, hikâyeler sunmalı, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine imkân tanımalı, öğrencinin kitapla olan bağınu kuvvetlendirici yaşantılar sunmalı, öğrencilere çeşitli yönerge, açıklama ve ipuçları vermeli, öğrencinin öğrendiklerini örnek olaylar, testler, renkli resimli vs. kullanarak pekiştirmeli, verilen bilgiler arasında kopukluk olmaması adına bilgileri kronolojik sıraya göre vermeli ve neden-sonuç ilişkisi kurdurmalı, anlaşılır olunması açısından kullanılan dil sade olmalı ve tekrarlardan kaçınılmalı, kitabın hem içerik hem de şekilsel özelliklerini arttırmak için görsel zenginlik (renkli resim ve fotoğraflar) kullanılmalı, öğrenme ilkeleri dikkate alınarak (somuttan soyuta, basitten karmaşığa vb) yazılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ders kitaplarında her ne kadar yazarlar farklı olsalar da aynı öğretim programına göre hazırlandıkları için öğrencilerde ortak çıktıların oluşturulması hedeflenmektedir (Duman, 2018, s. 605). Dolayısıyla öğrencilerde ortak çıktıların oluşturulması için ders kitaplarının öğretim programlarına göre dikkatli bir şekilde hazırlanmaları gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler arasında alınan eğitimde farklılaşmanın önüne geçerek fırsat eşitliğinin de yaratılması sağlanabilir.

Ders kitapları ile öğretim programları arasındaki tutarlılık, öğretim programlarının etkinliği ve başarısında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öte yandan oluşturulan ders kitapları öğretim programlarına göre hazırlandıkları için programların kalitesi, kitaplar üzerinde daha etkindir. Dolayısıyla istenilen özelliklere sahip bir ders kitabı için yapılması gereken ilk iş öğretim programlarının eksiksiz bir şekilde hazırlanmasıdır (Asri, 2018, s.18). Bu nedenle yapılan çalışmada 1952 psikoloji öğretim programı doğrultusunda oluşturulan "Psikoloji Dersleri" adlı kitap ile 2009 psikoloji öğretim programı doğrultusunda oluşturulan "Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı" kendi öğretim programlarına göre amaç, bölüm, başlık ve içerik ile ölçme ve değerlendirme bakımından ele alınarak değerlendirilmiştir. Söz konusu değerlendirme yapılırken toplumsal değişme ile psikolojinin geçirdiği

gelişim sürecinde ne gibi eklemelerin yapıldığı ve nelere dikkat edildiğine de değinilmiştir. Çalışma bulguları bu doğrultudan hareketle oluşturulmuştur.

Kitapların Amaç Bakımından İlgili Öğretim Programlarıyla Birlikte Değerlendirilmesi

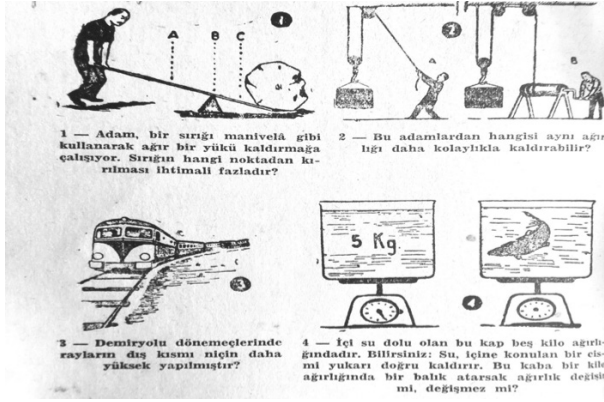
Amaçlar, öğrenmeyi yönlendirmeyi, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeye kılavuzluk etmesi açısından oldukça önemlidir. “Ortaöğretim kurumlarında uygulanan Psikoloji Dersi Öğretim Programı’nın temel amacı, insan yaşamının her yönüyle ilgilenen, Türk Millî Eğitiminin temel amaçlarında açıklanan özelliklerin de kazanımıyla ilgili olan psikoloji bilimi konusunda öğrencileri bilgilendirmektir” (MEB, 2009, s.3). Ancak 1952 öğretim programı incelendiğinde öğretim programının amacına yönelik herhangi bir bilginin olmadığı görülmüştür. Bu da bahsi geçen öğretim programına göre hazırlanan ders kitaplarının hangi amaçlar doğrultusunda oluşturulacağına dair bilgi vermemektedir (Lise Müfredat Programı, 1952). Oysaki 2009 psikoloji öğretim programında amaçlar şu şekilde ele alınmıştır (MEB, 2009, s.6):

Pozitif bilimin ne olduğunu öğrenen, bilimsel düşünmeyi tanıyan ve bunu hayatının çeşitli alanlarında uygulayabilen, bilimsel araştırmaların temel özelliklerini öğrenmiş, bilimsel olmayan araştırmaları bilimsel olanlardan ayırt edebilen, merak duygusu gelişmiş, araştıran, problem çözmenin önemini kavramış olan, bireyler yetiştirmektir. Aynı zamanda psikolojinin temel süreçlerini ayırt eden ve anlayan, eğitimin temel süreçleri olan öğrenme, bellek ve düşünme konularındaki temel bilgileri öğrenen ve bunları kendi yaşamına uygulayan, sosyo-kültürel çevrenin anlam ve önemini kavrayan, bireysel farklılıkların doğal olduğunu anlayan, ruh sağlığının ne anlama geldiğini bilen ve ruh sağlığını korumanın önemini kavrayan, bireyler yetiştirmek de amaçlanmaktadır.

2009 psikoloji öğretim programının amaçları değerlendirildiğinde, bu programa göre hazırlanan “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı”nda hangi konuların ele alınacağını da bilgisinin verildiği anlaşılmaktadır. Öğretim programında amaçların net bir şekilde verilmesi öğrenci gelişim ve öğrenme seviyesine dikkat edildiğine, üst düzey öğrenmelerin arttırılmasına yönelik planlamaların yapıldığına, yapılandırmacı öğrenmeye yönelik, fiziksel, görsel, eğitsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri konusundaki belirlemelerin üzerinde durulduğuna kanıt oluşturmuştur. Öte yandan 1952 psikoloji öğretim programında amaçlara yer verilme de bu programa göre hazırlanan “Psikoloji Dersleri” kitabının programda oluşturulan başlıklara sadık kalarak tasarlanması kendi dönemine göre anlaşılır olmasına katkı sağlamıştır. Ancak ders kitabında konular sunulurken kazanımların basamak

düzeylerinin yetersiz kaldığı görülmüştür. Nitekim bu durum, 1952 öğretim programının geleneksel bakış açısıyla hazırlanmış olmasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak "Psikoloji Dersleri" kitabını kendi dönemi içinde değerlendirildiğinde döneminin ilerisinde bir bakış açısının olduğuna dair birtakım örneklerle de rastlamak mümkündür. Nitekim yedinci bölümde zekâ konusu buna örnek teşkil etmektedir.

Aşağıda yedinci bölümde zekâ konusunda geçen örneklerden birkaçına yer verilmiştir.



(Pazarlı, 1958, s. 84)

Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere yedinci bölümde sadece konuyla ilgili sorular sorulmayıp, sorular görsellik kullanılarak sunulmuştur. Bu ise öğrencilerin dikkatini çekerek dersin içeriğinin anlaşılması konusunda etkililiği arttırıcı bir yol olmuştur. Öte yandan kitapta zekâ konusunda geçen örneklerle benzer görsel ve soruların diğer bölümlerde konulara paralel bir şekilde kullanılmaması kitaptaki eksikliği de göstermektedir.

Yapılan değerlendirmeler ışığında ders kitaplarının ilgili öğretim programlarına göre uyumlu olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte 1952 programına göre hazırlanan "Psikoloji Dersleri" kitabında, genel amaçların beklenen ölçüde sunulmadığı tespit edilmiş, bazen görsellik kullanılsa da bilgi ağırlıklı bir öğrenme yaklaşımını tercih edilmiştir. Öte yandan toplumsal yapıdaki değişim ve gelişmeyle birlikte bu eksikliğin kapatılması için çaba harcandığı da günümüzde okutulan ders kitabında görmek mümkündür. Bu da zaman içerisinde oluşturulan öğretim programlarının ve bunlara paralel bir şekilde oluşturulan ders kitaplarının eksiklikleri giderme adına gelişim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Kitapların Bölüm, Başlık ve İçerik Bakımından İlgili Öğretim Programlarıyla Birlikte Değerlendirilmesi

1952 öğretim programına göre hazırlanan “Psikoloji Dersleri” kitabı toplam on üç bölümden oluşmaktadır. Her bir bölümde farklı konular ele alınmış ve her bölüm sonunda konulara yönelik sorular sorulmuştur. Aşağıda yer alan tabloda kitapta yer alan bölümler, bölüm başlıkları ve içerikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 1. Kitapta Yer Alan Bölümler, Başlıkları ve İçerikleri

Bölüm	Başlık	İçerik
Birinci Bölüm	Psikolojinin Genel Problemleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psikolojinin konusu 2. Psişik hadiselerin özellikleri 3. Psikolojinin metotları 4. Psikolojinin uygulandığı yerler 5. İnsanlar arasındaki davranış ayrılıkları 6. Sorular
İkinci Bölüm	Kişilik	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kişilik ve şuur, kişilik ve şuur dışı 2. Çocuk ve gençte kişiliğin teşekkülü 3. Kişiliğin amacı: Uyma 4. Arzular ve davranışlar 5. Arzular arasındaki çatışmalar 6. İntubaksızlık ve sebepleri 7. Kişilik ve sinir sistemi 8. Sinir sisteminin sıhhati ve zihin üzerinde tesiri 9. Sorular
Üçüncü Bölüm	Duyum ve İdrak	<ol style="list-style-type: none"> 1. İnsan dış âlemi nasıl tanır? 2. Duyum ve çeşitleri 3. Sorular 4. İdrak ve idrakın özellikleri, duyumdan farkı, zaman idraki, idrak yanılmaları 5. Sorular

Tablo 1. Kitapta Yer Alan Bölümler, Başlıkları ve İçerikleri (Devamı)

Bölüm	Başlık	İçerik
Dördüncü Bölüm	Dikkat	1. Dikkat ve özellikleri 2. Enerji ve ilgi. Yorgunluk ve sebepleri 3. Dikkatin çeşitleri 4. Dikkat ve alışkanlık 5. Dikkatsizlik 6. Dikkat eğitimi 7. Sorular
Beşinci Bölüm	Öğrenme	1. Öğrenme yolları: Sınama ve yanılma yolu ile öğrenme. Kavrayarak öğrenme 2. Öğrenmeyi kolaylaştıran şartlar 3. Sorular
Altıncı Bölüm	Bellek	1. Hatıraların kazanılması, saklanması, canlandırılması, tanıma ve hatırlatma 2. Bellek ve çağrışım 3. Ezberleyerek belleme; akıl yürütme yolu ile belleme 4. Unutma 5. Bellek bozuklukları 6. Belleğin eğitimi, bellek ve alışkanlık 7. Sorular
Yedinci Bölüm	Zekâ	1. Kendimizi yeni şartlara nasıl uydururuz? 2. Zekâ ölçüsü ve testler 3. Sorular
Sekizinci Bölüm	Hayal Gücü	1. Hayal ve çeşitleri 2. Hayal gücü ve şekilleri 3. Hayal gücü ve oyun 4. Hayal gücünün ilimde ve güzel sanatlarda rolü 5. Rüya, hülya, sanrı 6. Hayal gücünün kişiliğin inkişafı üzerinde tesiri 7. Pedagojik sonuçlar 8. Sorular

Tablo 1. Kitapta Yer Alan Bölümler, Başlıkları ve İçerikleri (Devamı)

Bölüm	Başlık	İçerik
Dokuzuncu Bölüm	Düşünme	1. Tasavvur ve mefhum 2. Yalınlama ve genelleme 3. Hüküm ve çeşitleri 4. Akıl yürütme ve çeşitleri 5. Affektif hayatın düşünce üzerindeki tesiri 6. Sorular
Onuncu Bölüm	Hareketler	1. Refleks, şartlı refleks ve öğrenme 2. İçgüdü 3. Alışkanlık, kişinin hayatında alışkanlığın rolü; iyi alışkanlıkların kazanılması ve fena alışkanlıkların giderilmesi yolları 4. İradeli hareketler ve özellikleri, kararsızlık, irade eğitimi 5. Sorular
On Birinci Bölüm	Psişik Hayatın Affektif Cephesi	1. Haz ve eylem 2. Heyecan, heyecan ve organik değişmeler, James Lange teorisi 3. Duygu ve çeşitleri 4. Yönelişler 5. İhtiraslar 6. Affektif hayatın idare ve kontrolü 7. Sorular
On İkinci Bölüm	Arzu, Duygu ve Fikirlerin İfadesi	1. İşaret ve konuşma 2. Okuma, yazma 3. Sorular
On Üçüncü Bölüm	Karakter	1. Tarifi ve özellikleri 2. Elemanları ve evrimi 3. Karakter Tipleri 4. Sorular 5. Sözlük

1952 psikoloji öğretim programında konular toplam on üç bölümde ele alınmıştır. Her bir bölüm sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: Birinci bölüm ruhbilimi, ikinci bölüm kişilik, üçüncü bölüm duyum ve algı, dördüncü bölüm dikkat, beşinci bölüm öğrenme, altıncı bölüm bellek, yedinci bölüm zekâ, sekizinci bölüm imgelem, dokuzuncu bölüm düşünme, onuncu bölüm hareketler, on birinci bö-

lüm ruhsal hayatın duygusal cephesi, on ikinci bölüm istek- duygu ve fikirlerin ifadesi ve on üçüncü bölüm karakter (Lise Müfredat Programı, 1952, s.53).

Ders kitabı ile 1952 psikoloji öğretim programı bölüm, başlık ve içerik olarak kıyaslandığında kitabın programa sadık kalarak oluşturulduğu gözlenmiştir. Ancak ders kitabında geçen bazı başlıklar ile öğretim programda yer alan başlıkların sadelik açısından örtüşmediği görülmüştür. Çünkü öğretim programında ruhbilimi şeklinde ele alınan birinci bölümün ismi kitapta psikolojinin genel problemleri şeklinde değiştirilmiştir. Öte yandan öğretim programında üçüncü bölümünde ele alınan duyum ve algı başlığı, kitapta duyum ve idrak şeklinde isimlendirilmiştir. Bunlarla birlikte öğretim programının sekizinci bölümünde yer alan imgelem başlığının da kitapta hayal gücü olarak ele alındığı, öğretim programında on birinci bölümünde ruhsal hayatın duygusal cephesi başlığının, kitapta psişik hayatın affektif cephesi olarak isimlendirildiği görülmüştür. Ayrıca yine öğretim programının on ikinci bölümünde istek, duygu ve fikirlerin ifadesi başlığının da kitapta arzu, istek ve fikirlerin ifadesi olarak değiştirilerek verilmiştir.

2009 öğretim programına göre hazırlanan “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı” incelendiğinde ise ders kitabının içeriğinin birebir öğretim programıyla örtüştüğü görülmektedir. Nitekim öğretim programında “Psikoloji Bilimini Tanıyalım” olarak adlandırılan 1. ünite psikoloji biliminin ana unsurlarını, psikolojide uygulanan bilimsel yöntemleri ve psikoloji biliminin kapsamı tanıtılmak amaçlanmıştır. Bu nedenle ünite genel olarak psikolojinin konusu, psikolojinin bir bilim dalı olma süreci, psikolojinin bir bilim olarak ölçütleri ve amaçları, psikoloji araştırmalarında uygulanan yöntem ve teknikler, psikolojinin alt dalları, psikoloji ile diğer bilim dalları arasındaki ilişki, psikolojinin etik kuralları ve iş alanları ele alınmıştır (MEB, 2009, s.11-12).

“Psikolojinin Temel Süreçleri” olarak adlandırılan 2. ünite ise davranışların temelindeki süreçlerin tanıtılması; öğrencilerin, iç dünyalarını oluşturan bu süreçlerin farkına varmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ünite davranış (davranışın oluşum süreçleri, psikolojik süreçlerle biyolojik yapı ve süreçler arasındaki ilişki, kalıtım ve çevrenin psikolojik süreçler ve davranışlar üzerindeki etkileri) gelişim ve ergenlik (gelişim ve gelişim dönemlerinin temel özellikleri, ergenlik dönemi ve temel özellikleri ile bu dönemi etkileyen etkenler), duyum ve algılama (duyumun özellikleri ve temel duyum bilgileri ile bilginin başlangıcı arasındaki ilişki, uyarılmanın bireyin davranışı üzerindeki etkisi, duysal süreçlerde alışma ve uyarılılaşmanın etkileri, algılamanın uyarıcıları anlamlandırma süreci, algıyı etkileyen etkenler, duyum ve algı arasındaki fark), güdülenme (güdülenmeyi ortaya çıkaran ve etkileyen etmenleri, güdülenmiş ile güdülenmemiş davranış arasındaki fark, kendi potansiyelini gerçekçi olarak değerlendirme), duygu (duygu

ve türleri ile duygunun davranış üzerindeki etkisi), bilinç ve dikkat (bilinç ve bilinçaltı kavramları, dikkat ve türleri, bilinçlilik türleri), sosyal psikoloji ve sosyoloji arasındaki fark, sosyal bilinç ve sosyal etki türleri ve davranışı etkileyen sosyal etkileri konuları üzerinde durulmuştur (MEB, 2009, s.13-20).

“Öğrenme, Bellek ve Düşünme” olarak adlandırılan 3. ünite de ise öğrenme, belleme ve düşünmenin temel özellik ve süreçlerinin tanıtılması; öğrencilerin öğrenme sürecinde bu bilgilerden yararlanabilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ünite de genel olarak öğrenme ve türleri, öğrenmeyi etkileyen etkenler, öğrenme stratejileri, hayat boyu öğrenme, bellek türleri, öğrenme, bellek ve hatırlama arasındaki ilişki, düşünmenin yapı taşları, dilin düşünmedeki rolü, doğru karar vermede irdelemenin rolü, zekâ ve türleri, bireyin yaşamındaki zekâ ve yaratıcılığı etkisi konuları üzerinde durulmuştur (MEB, 2009, 21-25).

“Ruh Sağlığının Temelleri” olarak adlandırılan son ünite de ise kişilik kavramının ve oluşmasındaki etkilerin, ruh sağlığını etkileyen öğelerin ve davranış bozukluklarının tanıtılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ünite de genel olarak kişilik (kişilik gelişimi ve onu şekillendiren etmenler, kişilik konusundaki kuramlar, bireysel farklılıklar, kişiliğin ölçülebilir niteliği), stres (stresin nedenleri ve günlük yaşamdaki etkileri, günlük yaşamda kullanılan stresle başa çıkma davranışları ve savunma mekanizmaları), ruh sağlığı (ruh sağlığının önemi ve ölçütleri, ruh sağlığını korumada denge, empati ve hobilere sahip olma, ruh sağlığı açısından normal ve normal dışı davranışı ayırt etme, normal dışı davranış türlerinin özellikleri, psikolojik destek) konuları üzerinde durulmuştur (MEB, 2009, 26-30).

Sonuç olarak ders kitaplarının bölüm, başlık ve içerik bakımından ilgili psikoloji öğretim programlarıyla uyumlu oldukları, süreç içerisinde öğretim programlarının gelişmesi ve bunlara göre hazırlanan kitapların da bu gelişmeye ayak uydurmasıyla psikolojinin daha anlaşılır bir hale gelmesi bu değerlendirmeye sunulmuştur.

Kitapların Ölçme ve Değerlendirme Bakımından İlgili Öğretim Programlarıyla Birlikte Değerlendirilmesi

Eğitim, insan davranışları üzerinde değişikliklerin ortaya çıkarılması sürecidir. Bu süreçteki değişimlerin başarılı olup olmadığı ya da davranışlar üzerinde ne düzeyde değişimler yarattığını belirlenmek ise ölçme ve değerlendirme sayesinde gerçekleşmektedir (Saraç, 2018; Yeşilyurt, 2012). Ölçme ve değerlendirme birbiriyle ilgisi olan ancak tanım itibarıyla birbirlerinden ayrılan iki farklı kavramlardır.

Ölçme, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade edilmesiyken değerlendirme ise ölçmede elde edilen sonuçların bir ölçütle

karşılaştırılması sonucunda bir karara ulaşılmasıdır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012; Turgut ve Baykul, 2012).

Ölçme ve değerlendirme konusunda 21. yüzyıl gelindiğinde öğrenme, sadece gerçekleri ve yöntemleri öğrenmeyle ilgili olmayıp aynı zamanda bilgiyi kullanma ve bilgileri bütünleştirme süreciyle de ilgili olmaya başlamıştır. Bu da eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında da önemli gelişmelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yalçınkaya, 2010, s.1559). Özellikle son yıllarda eğitimle ilgili yapılan reformlar göz önüne alındığında eğitim sistemi içinde önemli bir işleve sahip olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yüklenen anlamın daha da arttığı görülmektedir. Dolayısıyla sistem içinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinde de önemli değişikliklerin oluşmasını beraberinde getirmiştir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006). Söz konusu değişiklikleri 2009 yılında yürürlüğe giren psikoloji öğretim programında görmek mümkündür. Nitekim program yapılandırıcılık esas alınarak oluşturulmuş ve yeni ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasına yönelik açıklamalarda bulunmuştur. “Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca yer almaktadır” (Yalçınkaya, 2010, s.1560). Öte yandan geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Bunu da 1952 psikoloji öğretim programında görmek mümkündür. Nitekim programda daha çok ürüne ağırlık verilmiş, ölçme ve değerlendirme üzerinde durulmamıştır. Bu da Osman Pazarlı'nın yazdığı ders kitabına yansımıştır. Pazarlı, her bölüm sonuna bölümle alakalı ölçme ve değerlendirme gerçekleştirecek sorular koymuştur (Pazarlı, 1958).

Pazarlı'nın kitabında yer alan bölüm sonu sorular incelendiğinde soruların çoğunluğunun sürece yönelik değil sonuca yönelik olarak tasarlanmış oldukları görülmektedir. Bu sorularla öğrencilerin derse katılımı ve uygulama yapmalarını sağlamak, bireysel ve işbirlikçi çalışmalar ile araştırma ve problem çözme etkinlikleriyle anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek, öğrencilere kendi kendilerini değerlendirme imkânı vermek, bilgiyi yapılandıran ve yapılandıramayan öğrencileri ayırt etme hususlarında öğrencilere destek sağlamak amaçlanmıştır. Ancak kitapta öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleme, dönüt sağlama ve ihtiyaçları belirleme doğrultusundaki kullanım amaçlarına uygun olarak bölüm başı ve konu içi çalışmalarına yer verilmemiştir. Bu da öğrencilerin bölüme başlamadan önce hazırlık düzeylerini tespit etme ve sürece dâhil etme noktasında konu içi çalışmaların yetersiz kaldığını göstermektedir.

2009 psikoloji öğretim programına göre hazırlanan “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı”nda ise öğrencilerin bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp hayata geçirmelerini destekleyen yeni yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu programa göre hazırlanan ders kitabında öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleme, dönüt sağlama ve ihtiyaçları belirleme doğrultusundaki kullanım amaçlarına uygun olarak bölüm başı, konu içi ve bölüm sonu değerlendirme çalışmalarına daha ayrıntılı yer verilmiştir. Bunun için de konuya hazırlık soruları, sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler ve ölçme değerlendirme soruları ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır. Bu da psikoloji öğretim programlarının ölçme değerlendirme noktasında geçmişten günümüze gelişim gösterdiklerine işaret etmektedir.

Sonuç

Cumhuriyet’ten günümüze psikoloji öğretim programları incelendiğinde son kullanılan 2009 psikoloji öğretim programına kadar toplam altı (1924, 1934, 1952, 1957, 1967, 1991) öğretim programının geliştirildiği görülmektedir. Bu öğretim programları içinde yer alan 1924, 1934 ve 1952 programlarında psikoloji, felsefe grubu dersleri içinde anlatılan bir alan olarak alınmış ve programlar bu doğrultuda oluşturulmuştur (Lise Müfredatı Programı, 1924; 1934; 1952). Öte yandan 1952 yılında geliştirilen program ile psikoloji ayrı bir alan olarak görülmeye başladığının sinyalleri verilmiş ve bu doğrultuda Osman Pazarlı liselerin 2. sınıflarında okutulması için “Psikoloji Dersleri” adında ders kitabı hazırlanmıştır. Bu ders kitabı psikolojinin felsefe grubu derslerinden bağımsız bir alan olduğunun ve ayrı olarak okutulması gerektiğinin ilk adımını temsil etmektedir. Dolayısıyla kitabı, oluşturulduğu öğretim programı ile değerlendirmek ve güncel öğretim programına göre hazırlanan Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı’nı da ele alarak süreç içerisinde psikoloji eğitimindeki değişimi gözler önüne sermesi açısından çalışma önemli görülmektedir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda Psikoloji Dersleri kitabının 1952 öğretim programıyla uyumlu olduğu gözlenmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasındaki temel sebep kitabın yazarı olan Osman Pazarlı’nın mesleki tecrübeleri ve öğrencilerle olan ilişkileri gösterilebilir. Nitekim Pazarlı bu deneyim ve ilişkiler sayesinde psikoloji eğitimi için nelerin gerekli olduğuna kendi döneminin ilerisinde bir bakış açısıyla yaklaşmasına sebep olmuştur. Öte yandan 2009 öğretim programına göre hazırlanan “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı” ile kıyaslandığında genel amaç ve kazanımların alan itibarıyla kitapta istenen ölçüde verilmediği, özellikle duyuşsal öğrenme alanının eksik bırakıldığını tespit edilmiştir. Böyle bir

sonucun ortaya çıkması o dönemde yapılandırmacı eğitim anlayışının henüz kendini göstermemesi ile ilişkilendirilebilir.

Ders kitaplarının bölüm, başlık ve içerik bakımından ilgili öğretim programlarıyla değerlendirilmesi sonucunda ise her iki ders kitabının kendi programlarına sadık kaldıkları gözlemlenmiştir. Ancak “Psikoloji Dersleri” kitabındaki bazı başlıkların 1952 psikoloji öğretim programında yer verilen başlıklarla kıyaslandığında sadelik açısından örtüşmediği tespit edilmiştir. Öte yandan “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı” ile 2009 öğretim programı kıyaslandığında kitapta 1952 programında yer almayan yeni başlık ve konuların ele alındığı görülmüştür.

Ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme bakımından ilgili öğretim programlarıyla birlikte değerlendirilmesi sonucunda ise “Psikoloji Dersleri” kitabında öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleme, dönüt sağlama ve ihtiyaçları belirleme doğrultusundaki kullanım amaçlarına uygun olarak bölüm başı ve konu içi çalışmalarına yer verilmediği tespit edilmiştir. Buna rağmen kitapta her bir bölüm sonunda konuya yönelik sorular sorulmuştur. Ancak bu soruların da özelliklerine ve programın değerlendirme anlayışına uygun hazırlanmasında niteliksel ve niceliksel eksikliklerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan “Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı”nda öğrencilerin bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp hayata geçirmelerini destekleyen yeni yöntem ve tekniklere yer verilmiş, konuya hazırlık soruları, sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler ve ölçme değerlendirme sorularıyla öğrenilen bilgilerin daha fazla akılda kalması sağlanmıştır.

Sonuç olarak yapılan çalışmayla psikoloji eğitimine verilen önemin süreç içerisinde katlanarak arttığı, geliştirilen öğretim programları ve bu programlar çerçevesinde hazırlanan ders kitapları ile birlikte değerlendirilmesiyle ortaya konulmuştur.

Kaynakça

- Arkonacı, S. A. (1998). *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. (2. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Asri, S. (2018). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı Ders Kitabı Uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B., (2006). *Geleneksel Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A.
- Başerer, D. (2020). Psikoloji Öğretimine Giriş, F. Manav (Ed.), *Ana Hatlarıyla Ortaöğretimde Felsefe Grubu Öğretimi içinde* (s. 283-295). Ankara: Pegem A.
- Ceylan, C., Karaaslan, E. Toraman, K. ve Demirci, Ş. (2019). *Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- Çiftçi, C. (2000). *Maraşlı Şairler Yazarlar Alimler*. İstanbul: Kitapevi.

- Duman, E. Z. (2018). Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Mantık Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve İçerik Önerisi. *Turkish Studies*, 13 (27), 601-622.
- Lise Programı (1924). İstanbul: Maarif Vekâleti.
- Lise Müfredat Programı (1934). İstanbul: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Lise Müfredat Programı (1952). Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *Psikoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1605.pdf> adresinden 12.05.20021 tarihinde erişildi.
- Pazarlı, O. (1958). *Psikoloji Dersleri*. İstanbul: Remzi.
- Saraç, H. (2018). Fen Bilimleri Dersi 'Maddenin Değişimi' Ünitesi İle İlgili Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 416-445.
- Sülükçü, Y. (2019). Ders Kitapları İncelemede Karşılaşılan Problemler ve İncelemenin İyileştirilmesi Hususunda Bazı Öneriler. *Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu*. 303-319.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri, *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0220, 5, (4), 1558-1571
- Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Turkish Studies*, 7(2), 1183-1205.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

EDİTÖRLER VE YAZARLAR HAKKINDA

Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN (Editör)

1980 yılında Ordu'da doğdu. İlköğretim dönemini İstanbul, Hakkâri, Ordu ve Ankara gibi farklı illerde, ortaöğretim dönemini ise Ankara'da tamamladı. 2004 Yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldu. 2005 yılında mezun olduğu Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Aynı Ana Bilim Dalı'nda; 2011 yılında öğretim görevlisi kadrosuna atandı, 2014 yılında doktora'sını tamamladıktan sonra Yrd. Doç. Dr. kadrosuna atandı. 2019 yılında Doçent unvanını aldı ve 2020 yılında ilgili Ana Bilim Dalına Doçent kadrosuna atandı. Çalışma alanları arasında Mantık, Mantık Öğretimi, Kitap İnceleme, Lise Mantık Ders Kitapları, Öğretim Programı, Dil, İletişim, Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikleri gibi konular bulunan Duman, evli ve iki çocuk babasıdır.

ORCID No: 0000-0002-1965-1378

Doç. Dr. Faruk MANAV (Editör)

1985 yılında Ankara'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Ankara'nın Elmadağ ilçesinde tamamladı. 2008 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldu. 2010 yılında Prof. Dr. Emel Koç'un danışmanlığında "Søren Kierkegaard'da Kaygı Kavramı" başlıklı tezi ile Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamladı. 2013 yılında Prof. Dr. Emel Koç'un danışmanlığında "Martin Heidegger'in Varoluşçu Hermeneutiği" başlıklı tezi ile aynı bilim dalından doktora derecesini aldı. 2011-2016 yılları arasında Bingöl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde Arş. Gör. ve 2014 yılından itibaren Yrd. Doç. Dr. olarak görev yaptı. 2020 yılında Felsefe alanında Doçent oldu. 2016 yılından bu yana ise Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları; Varoluşçuluk, Eğitim Felsefesi ve Felsefe Grubu Eğitimi olan yazarın, bu konular ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmaları bulunmaktadır. Manav, evli ve bir çocuk babasıdır.

ORCID No: 0000-0002-4588-7886

Prof. Dr. Beyhan ZABUN

1976 yılında doğdu. Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Bölümünden 1999 yılında mezun oldu. 1999-2002 yılları arasında Kars ve Bolu'da öğretmenlik yaptı. 2002 yılında Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi oldu. 2002 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisansını, 2007 yılında doktora'sını tamamladı. 2014 yılında doçent, 2019 yılında profesör oldu. Halen aynı Ana Bilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Sosyoloji öğretimi alanında çalışmaları bulunmaktadır.

ORCID No: 0000-0001-8974-9103

Doç. Dr. Dilek BAŞERER

1989 yılında Samsun'da doğdu. İlk ve ortaöğretimini Samsun'da tamamladı. 2012 yılında Gazi Eğitim Fakültesi'nde Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümünü yüksek onur derecesiyle bitirdi. 2014 yılında aynı üniversitede Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisansını tamamladı. 2019 yılında aynı enstitü, anabilim dalı ve bilim dalında doktora derecesini aldı. 2015 Aralık'ta Atatürk Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak başladı. 2021 yılında Doçentlik unvanını aldı. Görevi hala devam etmektedir. Yazarın mantık, felsefe, eğitim felsefesi, iletişim, eğitim ve öğretim içerikleri ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Çalışma alanları da mantık, felsefe, eğitim, dil, anlam ve iletişim üzerinedir.

ORCID No: 0000-0001-7098-3645

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep BAŞERER BERBER

1989 yılında Samsun'da doğdu. İlk ve ortaöğretimini Samsun'da tamamladı. 2012 yılında Gazi Eğitim Fakültesi'nde Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümünü yüksek onur derecesiyle tamamladı. 2014 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans'ını tamamladı. 2018 yılında aynı üniversite, enstitü, Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı'nda doktora derecesini aldı. 2019 yılında Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Çocuk Gelişimi ön lisans programını bitirdi. 2019 yılının Mayıs ayında Atatürk Üniversitesi Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak göreve başladı. Yazarın eğitim, felsefe, psikoloji ve iletişim ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Çalışma alanları da psikoloji, eğitim, felsefe ve iletişim üzerinedir.

ORCID No: 0000-0002-5422-8532

Dr. Sibel KADIOĞLU

1981 yılında Ankara'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Ankara'da tamamladı. Lisans eğitimini 2004 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2004 yılında Bilecik/Gölpazarı'na felsefe grubu öğretmeni olarak atandı. 2005 yılında Ankara'da görev yapmaya başladı. Yine 2005 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisansa başladı. Yüksek lisansını "Platon ve Farabi'nin Siyaset Felsefelerinin Karşılaştırılması ve Siyaset Felsefelerinde Erdem" adlı teziyle 2008 yılında tamamladı. 2014 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalında doktora eğitimine başladı. "Kierkegaard Felsefesinde 'Kendi Olma' Problemi ve Çağımıza Yansımaları" adlı tezi ile 2021 yılında doktora eğitimini tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığının, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Orta Öğretim Genel Müdürlüğü'nde çalıştı. Halen Ankara'da öğretmen olarak görevine devam etmektedir. Evli ve iki çocuk annesidir.

ORCID No: 0000-0002-0714-7270

Arş. Gör. Sevgican AKÇA

1994 yılında Adana'da doğdu. Eğitim-öğretim hayatına 2000 yılında Sabancı İlköğretim Okulu'nda başladı ve sonrasında Ahmet Kurttepelî Lisesi'nden mezun oldu. 2012 yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans eğitimine başladı. 2017 yılında mezun olduktan hemen sonra aynı üniversitede Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans programına kaydoldu. 2019 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaya başladı. "Kötülük Problemine İki Bakış: Augustinus ve Spinoza" başlıklı teziyle Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden mezun oldu ve aynı yılın Eylül ayında görev yaptığı Anabilim Dalı'nda doktora programına başladı. Halen ilgili Anabilim Dalı'nda çalışmakta ve eğitim almaktadır. Çalışma alanlarından bazıları şunlardır: Sistematik felsefe, felsefe tarihi, etik, eğitim felsefesi.

ORCID No: 0000-0001-8020-9581

Nebile EROĞUL

2007 yılında Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Öğretmenliği bölümünü yüksek onur derecesiyle bitirdi. Yüksek lisansını "Cahit Tanyol'un Sosyolojiye Katkıları" isimli tez ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 2011 yılında tamamladı. Yazar 2019 yılından bu yana, aynı üniversitede Doktora eğitimine devam etmektedir. Yazarın ortaöğretimde sosyoloji öğretimi ve eleştirel erkeklik çalışmaları alanında yayınları bulunmaktadır. Ayrıca yazar 2007 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'nda felsefe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

ORCID No: 0000-0002-8099-5559

Aylin ARSLAN

1993 yılında Çorum'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimini Ankara'da tamamladı. 2011 yılında Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda lisans eğitimine başladı. 2016 yılında lisans eğitimini tamamladı. Aynı yıl Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2018 yılında "Okulöncesi Çocukluk Dönemi Çizgi Filmlerinde Mantıksal Düşünme ve Bilişsel Beceriler: TRT Çocuk Kanalı" adlı teziyle yüksek lisans çalışmasını tamamladı. Yine aynı yıl Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora eğitimine başladı. Halen doktora eğitimi devam etmektedir. Yazarın mantık ve mantık eğitimi üzerine çalışmaları bulunmaktadır.

ORCID No: 0000-0003-3372-2109

Firdevs Sinem EKİZ

1988 yılında Osmaniyede doğdu. 2006 yılında Anadolu Öğretmen Lisesi'nden, 2012 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan mezun oldu. 2011-2012 yıllarında Gazi BELTEK Kurs Programından Sunuculuk ve Spikerlik eğitimi aldı. 2014-2016 yıllarında Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisansını "Yeni Bir Eğitim Hizmeti Olarak Öğrenci Koçluğu" tezi ile tamamladı. 2014 yılında ODTÜ Yabancı Dil Bölümü'nde hazırlık sınıfında okuyarak Başarı Sertifikası aldı. Akabinde İngiltere'de Westbourne Academy Bournemouth'da dil eğitimini tamamladı. 2015 yılında Başkent Üniversitesi Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Merkezi'nden; Öğrenci Koçluğu, Yaşam Koçluğu, Zihin Haritası Eğitici Eğitimi, Hızlı Okuma Eğitici Eğitimi vb. birçok eğitim aldı. 2017 yılında Ankara Mega Hafızanın Eğitici-Eğitmenliği eğitimini aldı. Hızlı Okuma, Hafıza, Mega Aritmetik Eğitimlerini vermektedir. Anlayarak Hızlı Okuma Eğitmeni olarak ilköğretim (2.3.4. ve 5. Sınıf dâhil) öğrencilerine yönelik tasarladığı "FSE Aktif Okuma ve Hafızayı Geliştirme Teknikleri" eğitimini 2017 yılından itibaren vermektedir. 2021 yılında da "FSE Aktif Okuma ve Hafızayı Geliştirme Teknikleri" nin patentini aldı. 2021 yılı itibarıyla Gazi Üniversitesi'nde Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisi olarak öğrenim hayatına devam etmektedir. Çalışma alanları sosyoloji, sosyolojinin alt disiplinleri ve eğitim sosyolojisi üzerinedir.

ORCID No: 0000-0002-4574-7103

Elif Can ÇAKIR

1989 yılında Adana'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimi Adana'da tamamladı. 2012 yılında Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe lisans programından mezun oldu ve pedagojik formasyon eğitimini tamamladı. Yüksek lisansını 2017 yılında "Max Stirner'in Biricik ve Mülkiyeti Eserinde Ben (Ego) Probleminin İncelenmesi" isimli teziyle Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamladı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. Ayrıca, Çocuklarla ve Topuluklarla Felsefe (P4C) Eğitimci Eğitimi programına katılarak eğitimci sertifikası almıştır. İlgi alanları siyaset felsefesi ve etik olup bu alanlarda yayımlanmış çalışmaları bulunmaktadır.

ORCID No: 0000-0001-8832-623X

Özlem KÜÇÜKŞABANOĞLU

1993 yılında Kastamonu'nun Taşköprü ilçesinde doğdu. İlköğretimi Bahri Alp İlköğretim Okulu'nda tamamladı. Lise eğitimine Taşköprü Anadolu Lisesi'nde devam etti. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan onur derecesi ile mezun oldu. Lisans eğitiminden sonra Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamladı. Şu an Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora yapmaktadır.

ORCID No: 0000-0003-3731-2844

Sema Hande ÖZÇELİK

1991 yılında Ankara'da doğdu. Lise eğitimimi Ayrancı Anadolu Lisesi'nde tamamladıktan sonra Orta Doğu Teknik Üniversitesi Felsefe Bölümü'nden 2016'da mezun oldu. Ardından Ankara Üniversitesi'nde Felsefe Tarihi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamladı. Şu anda Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora eğitimini sürdürmektedir.

ORCID No: 0000-0002-5305-8674

Sevginur KARAOĞLAN

1998 yılında Hatay'da doğdu. Nuran Yılmaz Lisesi'nden mezun olduktan sonra lisans eğitimini Gazi Üniversitesinde Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda tamamladı. Şu an Gazi Üniversitesi'nde Felsefe Grubu Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimi almaktadır. Aynı zamanda 2020 yılında Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar II (Cilt 1) kitabında öğrenim gördüğü okuldaki öğretmeni ile birlikte "Osman Pazarlı (1965) ve Nurettin Topçu (1955)'nun Lise Mantık Ders Kitaplarının İncelenmesi" adlı kitap bölümünü yayınlamıştır.

ORCID No: 0000-0001-5844-0429

Seher ARICI

1989 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. Lisans eğitimini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde tamamladı. Çeşitli uluslararası projelerde görev aldı. 2013 yılında felsefe gibi disiplinlerin yabancı dil derslerinde kullanılmasını amaçlayan yabancı dil öğretiminde içerik temelli öğretim modeli üzerine İngiltere'de eğitimlere katıldı. 2011 yılından itibaren İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

ORCID No: 0000-0002-6124-8128

Banu KABATAŞ

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Lisans, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Yüksek Lisans, Anadolu Üniversitesi Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü Ön Lisans, Ankara Üniversitesi Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Yüksek Lisans, Ankara Üniversitesi Disiplinlerarası Aile Danışmanlığı Yüksek Lisans, Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Lisans, Atatürk Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü Lisans eğitimlerini tamamladı. Gazi Üniversitesi'nde Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

ORCID No: 0000-0003-4797-4841

