

İngilizce Hazırlık Okulu Öğretim Programı Geliştirme Sürecinde Felsefi Düşünce Eksikliğinin Eleştirel Analizi

A Critical Analysis of Lack of Philosophical Thought in Curriculum Development Processes of English Preparatory Schools

Bülent ALAN*

Öz

Felsefe günlük yaşamımızın her alanını etkilemekte ve ona yön vermektedir. Aldığımız bütün kararlar sahip olduğumuz felsefi görüşü yansıtır. Fakat günlük hayatta bu kadar etkili olan felsefi tutum ve dünya görüşü eğitimde kendini bu denli etkili hissettirememektedir. Özellikle yabancı dil hazırlık okulları genellikle başka okulların, yayınevlerinin ya da bu alanın uzmanlarının takipçisi olmak ve onların tavsiye ve görüşlerini eleştirel bir düşünce süzgecinden geçirmeden uygulamaya koymaya çalışmaktadır. Bu süreçte okulların kendi öğretim ortamları, kaynakları, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları ve kendi öğretim elemanlarının bilgi ve tecrübeleri de yeterince dikkate alınmamaktadır. Bu sebeple bu çalışmada öncelikle felsefenin ne anlama geldiği tartışılmış ve özelde bir İngilizce öğretim programı geliştirmede felsefeden ve eleştirel düşünceden nasıl yararlandırıldığı açıklanmıştır. Program geliştirmenin dört temel bileşeni olan hedeflerin, içeriğin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme-değerlendirmenin belirlenmesinde felsefenin ve eleştirel düşüncenin işe vurularak nasıl bir program geliştirilebileceği örnekler üzerinden anlatılmıştır.

Anahtar sözcükler: İngilizce hazırlık okulu, öğretim programı, felsefe

Abstract

Philosophy influences and steers every step of our lives. All the decisions we make reflect the philosophical views we possess. However, philosophical perspectives and worldviews, which are highly influential in daily life, are not sufficiently reflected in education. Especially foreign language preparatory schools become the followers of other schools, publishers and field experts and try to implement their recommendations and views without filtering through critical analysis. However, a curriculum should be designed through a critical approach and fed with philosophical thought. In this study, the meaning of philosophy is discussed and particularly how philosophy can be put into practice in developing an English curriculum at a preparatory school is explained. The determination of four fundamental components of curriculum design – objectives, content, learning and teaching processes, and assessment- through philosophy and critical thinking is explicated by presenting examples.

Keywords: English preparatory school, curriculum, philosophy

Gönderilme Tarihi 27.01.2017

Kabul Tarihi 26.04.2017

* Okutman, Anadolu Üniversitesi, balan@anadolu.edu.tr

Giriş

Felsefe hayatın her alanını ve her disiplini etkilediği gibi program geliştirme çalışmalarını da temelinden etkilemekte ve yön vermektedir. Program geliştirme sürecinde ilk önce programın felsefesinin ne olacağı belirlenir ve bu felsefe doğrultusunda bütün program boyutları ele alınır. Program geliştirmenin dört ana bileşeni olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmenin her biri belirlenen felsefeyi yansıtmalıdır. Bu yüzden felsefe program geliştirme çalışmalarının ilk aşaması ve en önemli unsuru olarak kabul edilmektedir. Programın oluşturulması aşamasında alınacak her karar sahip olunan eğitim felsefesinin izlerini taşıyacaktır.

Öğretim programını tasarlamaya başlamadan önce alınması gereken bazı temel kararlar bulunmaktadır. Bu temel kararlardan ilki ve en önemlisi programın felsefesinin ne olacağıdır ve bu felsefe ülkenin başat felsefesi ile uyumlu olmalıdır. Belirlenen felsefeyle birlikte program felsefesinin öngördüğü bireylerin yetiştirilmesinde işe koşulacak öğrenme kuramlarının ne olacağına da karar verilmelidir. Programın felsefesi ile uyumlu öğrenme kuramlarının belirlenmesi sürecini programın hedeflerinin belirlenmesi takip etmektedir. Bireylerin hangi bilgi, beceri ve tutumları kazanması gerektiğini dile getiren hedeflerin belirlenmesi ise bir ihtiyaç analizi ile gerçekleştirilir. Yapılan ihtiyaç analizi sonunda belirlenen olası hedefler eğitim felsefesi, sosyolojisi, ekonomisi ve psikolojisi süzgeçlerinden geçerek kesinleşmiş hedeflere dönüşür (Ertürk, 2013, s.33; Oliva, 2005, s.226). Bu süreci, kesinleşen hedeflere ulaşmak için “ne öğretilmesi gerektiği” sorusunun cevaplanması izler. Verilecek cevaplar programın içeriğini belirleyecektir. İçeriğin nasıl düzenlenmesi gerektiği, hangi yöntem, teknik ve araç-gereçlerin kullanılarak öğrenciye sunulacağı da programın öğrenme-öğretme durumları ögesini oluşturacaktır. Son olarak yapılması gereken ise belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına nasıl karar verileceğidir. Bu süreç de programın ölçme-değerlendirme boyutuna işaret etmektedir. Yukarıda anlatıldığı üzere programın bütün boyutlarında bu belirlenmiş eğitim felsefesi ve öğrenme kuramlarının ilkeleri belirleyici olmaktadır.

Türkiye’de yabancı dil hazırlık okullarının öğretim programlarının tasarlanıp geliştirilmesinde bazı sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunların temel kaynağı ise programların belirgin bir felsefesinin olmamasıdır. Bu durum, zincirleme olarak programların bütün öğelerini etkilemekte, hedefler gerçekçi bir şekilde belirlenememekte ve dolayısıyla içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında tutarsızlıklara yol açmaktadır. Bu da programların asıl amacı olan bireylerde istendik davranışların geliştirilmesini engellemektedir. Hazırlık okullarında farklı ön öğrenmeleri ve hazır bulunuşlukları bulunan, Türkiye’nin değişik bölgelerinden ve sosyo-kültürel düzeylerinden gelen ve stres yüklü bir üniversiteye hazırlık sürecinden geçmiş öğrenciler bir yıllık yoğunlaştırılmış bir yabancı dil eğitimi almaktadırlar. Öğrenciler, üniversiteye ilk geldiklerinde her ne kadar bir seviye tespit sınavına girip aldıkları puanlara göre kurlarına yerleştirilseler de, programların hedefleri ve bu hedefleri mümkün kılacak eğitim yaşantılarının eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi (öğrenme kuramları) süzgeçlerinden yeterince geçirilmeden belirlenmesi nedeniyle programlar harcanan onca emeğe rağmen istenilen oranda başarılı olamamaktadır. Hazırlık okulu programların bir felsefesinin olmaması ve hedeflerin ihtiyaç analizi

temelli belirlenmemesi, yetiştirilecek bireylerde ne tür özelliklerin olması gerektiğini de tam olarak ortaya koyamamaktadır. Bunun nedeni de içeriğin yabancı dil olması sebebiyle programlarda genellikle yabancı yayın evlerinin kitapların okutulması ve içeriğin bir araçtan ziyade amaca dönüşmesidir. Oysa ki, yapılması gereken belirlenecek felsefeye göre farklı özgeçmişleri, ihtiyaçları, güdülenmişlik düzeyleri olan ve farklı programlarda üniversite hayatına devam edecek öğrencilerin ne türden nitelikler kazanması gerektiğinin ve bu niteliklerin mevcut koşullar içerisinde nasıl kazandırılabilceğinin, eğitim felsefesi ve öğrenme kuramlarının ilkeleri doğrultusunda eleştirel bir gözle belirlenmesidir. Ancak felsefeden ve eleştirel bakış açısından yoksun programlar bu durumu çoğu zaman ihmal etmekte, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını, kurumun kendine özgü imkan ve dinamiklerini dikkate almadan yabancı dil eğitiminde bazı moda uygulamaların esiri olabilmektedirler. Her eğitim kurumunun değişen ulusal ve uluslararası koşulları dikkate alarak, ülkenin yasal sınırları çerçevesinde kalmak şartıyla kendine has bir eğitim felsefesi geliştirmesi zorunludur (Doğan, 1997, s.34). Okulların kendi felsefelerine karar vermeleri hedeflerine, içerik seçimine ve düzenlenmesine, ölçme ve değerlendirmeye ve bireylerin sahip olması gereken niteliklere de yön verecektir.

Bu çalışmanın amacı bir üniversite hazırlık okulunda İngilizce öğretim programı hazırlanırken felsefi düşünceden nasıl yararlanılıp işe koşulabileceği konusunu tartışmaktır. Bu amaçla ilk önce felsefenin tanımı ve kapsamı üzerinde durulacak ve eğitim ile felsefe arasındaki ilişkinin önemi hazırlık okulu bağlamında anlatılacaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda bir İngilizce öğretim programı hazırlanması aşamasında felsefeden nasıl yararlanılacağı örnekler üzerinden açıklanmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmada, program geliştirmenin felsefi boyutunu temele alarak yazar kişisel deneyim ve gözlemlerinden yola çıkılarak ve felsefi düşüncenin eleştirel bakış açısını işe vurarak yükseköğretim yabancı dil hazırlık okullarının programlarının hazırlanması ve uygulanması ile ilgili bazı süreçleri somut örnekler vererek eleştirel bir analizle incelemektedir. Yapılan analizler de programın dört temel ögesi olan hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme üzerine temellendirilmiş ve bu dört öğede felsefi bakış açısının kullanılmamasının hem program hem de programın paydaşları olan öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yarattığı sıkıntılar ortaya konmuştur. Programın yukarıda bahsedilen dört ana ögesinin düzenlenmesinde felsefi açıdan nasıl bir yol izlenebileceği, nelere dikkat edilmesi gerektiği ve bunu yaparken eleştirel felsefi düşüncenin yaşanan bu sıkıntıları gidermede ve daha etkili programların hazırlanmasında nasıl işe koşulabileceği yazarın kendi çalıştığı kurumdan örnekler sunularak anlatılmıştır.

Bu çalışmanın bazı sınırlıkları da bulunmaktadır. Öncelikle bu kavramsal bir çalışmadır. Çalışmanın uygulama örneklemini sadece yabancı dildir ve üniversite yabancı dil hazırlık sınıflarında uygulanan programlarla sınırlıdır.

Felsefenin Tanımı ve Kapsamı

Felsefenin program geliştirme çalışmalarında nasıl yer alması gerektiği ya da program geliştirmedeki yeri ve önemine geçmeden önce felsefenin ne olduğunun, nasıl

tanımlandığının ve toplumca nasıl algılandığının kısaca açıklanması konunun daha iyi anlaşılmasına katkı getirecektir. Felsefenin tek bir tanımı yoktur. Felsefe kimine göre iyilik, güzel ahlak ve erdem sahibi olma, kimine göre bir yaşam biçimi, kimine göre ise bir soru sorma sanatıdır. Hatta felsefenin tanımı içinde bulunulan çağa ve döneme göre değişmiştir. Tarih boyunca her filozof kendi felsefesini telkin etmeye çalışmış ve savunmuştur. Bu da filozofların kendi tarzlarını ve ekollerini yaratmalarına sebep olmuş ve felsefenin eleştirel, özgün ve mistik tarafını oluşturmuştur (Wolfson, 1958, s.323).

Topdemir (2009, s.119) felsefenin belli tanım ve kavramlara sığdırılmayacağını ve bu yüzden tanımlanmaktan ziyade açıklanması gereken bir etkinlik olduğunu belirtmektedir. Felsefe önce insanın kendini, sonra da diğer kişileri ve çevresini anlama ve açıklama çabasıdır. Felsefe sözcüğünün kökeni incelendiği zaman felsefe bilgelik sevgisi ve bilginin peşinden koşma eylemi olarak da tanımlanmaktadır (Topdemir, 2009, s.120; Wolfson, 1958, s.325).

Felsefenin tek ve açık bir tanımının olmaması toplumun bazı kesimlerince onun gereksiz ve boş bir uğraş olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu durum felsefenin anlaşılmasını zorlaştırmakta ve sadece erdem sahibi kişilerin çözebileceği bir bulmaca gibi görülmesine sebep olmaktadır (Işıldak, 2006, s.47; Koç, 2009, s.222). Hâlbuki felsefe hayatın her alanında insanın karşısına çıkmakta ve aslında ona yön vermektedir. Alınan bütün kararlarda, gerçekleştirilen bütün eylemlerde ve yapılan seçimlerde, olayların karşısında takınılan tutumlarda felsefenin etkisi vardır. Felsefe, bir duruş belirleme, yanlış olanın karşısında iyinin ve iyiliğin yanında yer alma ve memnuniyetsizliği ifade etme biçimidir. Bunun için de statükoyu değil değişimi savunur ve mevcut durumun iyileştirilmesi için sürekli sorgular ve akıl yürütür. İnsanoğlunun eylemlerinde aklın egemen kılınmasını savunur ve eleştirel bir bakış açısı getirir. Veysel da felsefi etkinlikleri insanın kendisini ve çevresini tanıma arzusu olarak tanımlayarak "arı merak" kavramından bahsetmekte ve insanın bilme isteğinin merakından ve öğrenme güdüsünden kaynaklandığını belirtmektedir (2004, ss.6-7).

Öğrenme güdüsü ve merak felsefenin eğitimle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Felsefenin kapsamı ve niteliği de onun eğitimdeki yerini ve önemini göstermektedir. Çünkü, bilme ve bilgilenme eylemi eğitimin doğasıdır. Öyleyse eğitimciler ve öğrenciler neleri bilmelidirler?

Öğrenme bilen ve bilinen arasındaki ilişkilerin ve bağların kurulmasından meydana gelmektedir (Selvi, 2013, s. 28). Bu yüzden öğrenmeye önce eğitimcilerin kendilerinden başlaması gerekmektedir. Bunun için eleştirel bir zihniyet geliştirmeli, kendi geçmiş öğrenmelerini ve mevcut öğretim ortamlarını sorgulamalıdır. Kendileri hangi öğrenme deneyimlerini yaşadılar? Ne tür bilgiler kalıcı oldu? Hangi bilgi türleri ile ne gibi beceriler kazanılacağını, nasıl, ne kadar ve ne zaman kullanılması gerektiğini önce eğitimcinin kendisi bilmelidir. Felsefe aynı zamanda geçmişi sorgulayıp, geleceğe yön verme eylemidir.

Öğrenmenin, bilen ve bilinen arasındaki ilişki olarak tanımlanması sonucunda eğitim sürecinde öğrencilere de bir "bilen" olarak bakılmalı ve bilgiye nasıl ulaşılabileceği veya kazanılabileceği araştırılmalıdır. Bilgiye nasıl ulaşılabileceği, bilginin ya da

davranışın yanlış veya doğru olduğu konusunda ne kadar katı ya da esnek olunacağı eğitimciler olarak cevaplanması gereken bazı sorular ve alınması gereken bazı kararlardır.

Eğitimde, farklı program tasarımları mevcuttur. Bu tasarımlar genelde üç kategoriye ayrılır ve *konu merkezli tasarımlar*, *öğrenci merkezli tasarımlar* ve *problem merkezli tasarımlar* olarak adlandırılır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.191). Program tasarımlarının farklı modeller olarak ortaya çıkmasının nedeni de dayandıkları temel eğitim felsefeleridir. Konu merkezli tasarımlar daimicilik ve esasicilik; öğrenci merkezli tasarımlar ilerlemecilik; ve problem merkezli tasarımlar da yeniden kurmacılık felsefelerine dayanmaktadır. Konu merkezli program tasarımı modeli yakın zamana kadar en çok uygulanmış program tasarımı modelidir. Konu merkezli tasarım öğretmene ve ders kitabına odaklı, diğer bir ifadeyle öğretmen merkezli bir modeldir. Öğretmen konunun uzmanı olarak kabul edilir ve dersler çoğunlukla düz anlatım tarzında, öğrenci katılımına pek az fırsat verilerek işlenir. Öğrenci bilginin pasif alıcısı konumundadır. Konu merkezli tasarımlar; konu tasarımı, disiplin tasarımı, geniş alanlar tasarımı, ilişkili tasarım ve süreç tasarımı olmak üzere beş çeşittir. Öğrenci merkezli tasarımlarda programlar, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları temele alınarak onların etkinlikler yoluyla öğrenme ortamlarına etkili katılımlarının sağlanarak, diğer öğrencilerle işbirliği yaparak ve problem çözerek öğrenmelerine imkan tanıyacak biçimde tasarlanır. Öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinimsel boyutlarda bir bütün olarak gelişmeleri ve sosyalleşmeleri hedeflenir. Öğrenci merkezli tasarımların gelişmesinde John Dewey'nin rolü büyük olmuştur. İlerlemeci felsefenin önderlerinden olan Dewey, okulun yaşama bir hazırlık değil yaşamın kendisi olduğunu savunmakta, bu nedenle öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle kendi öğrenmelerini kendilerinin anlamlandırmalarını ve bilginin pasif alıcısı değil onu yaşayarak, yaparak edinmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Öğrenci merkezli tasarımlar, çocuk merkezli tasarım, yaşantı merkezli tasarım, romantik tasarım ve insancıl tasarımdır. Son olarak problem merkezli tasarımlar ise sosyal ve kültürel meseleleri programın merkezine alan tasarımlardır. Hem toplumun hem de toplum içindeki bireyin gerçek sorunlarının çözümü amaçlanır. Sorun/problem olarak belirlenen konular farklı disiplinleri de kapsayacak biçimde düzenlenir. Problem merkezli tasarımlarda da bireyin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri dikkate alınır ancak aynı zamanda toplumun önemli meselelerine çözüm yolları bulunması da hedeflenir. Böylelikle hem öğrencinin bireysel gelişmesine hem de toplumun gelişip yeniden inşa edilmesine katkı sağlanmaya çalışılır. Problem merkezli tasarımlar yaşam durumları tasarımı, çekirdek tasarım ve yeniden yapılandırmacı tasarımdır (Demirel, 2013, ss.44-48; Ornstein ve Hunkins, 2009, ss.191-204; Varış, 1996, ss.65-82).

Hazırlanacak programlarda felsefenin belirlenmesi programın bütün unsurlarının bu doğrultuda hazırlanmasına kılavuzluk edecektir. Seçilecek olan program tasarımı da hangi temel felsefi yaklaşımının benimsendiği ile doğru orantılı olmalıdır. Bireylerin kazanması beklenen nitelikler belli bir felsefeye dayandırılmış program tasarımlarıyla sağlanabilir. Kararlaştırılan öğrenme kuramı, uygulanacak olan öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve kaynaklara da yön verecektir. Bununla birlikte, programın felsefesiyle uyumlu temel bir öğrenme kuramına karar verilmesi ve bu temel kuramla uyumlu olacak biçimde diğer

kuramlardan faydalanmak da (Ertürk, 2013, s. 47) hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme unsurlarının arasında bir tutarlılık sağlanmasına katkı getirecek ve programın başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

İngilizce Öğretim Programı Geliştirmede Felsefeden Nasıl Yararlanılabilir?

Çalışmanın bu alt boyutunda özellikle yabancı dil hazırlık okullarına yönelik bir program hazırlama sürecinde programın temel öğeleri olan hedeflerin belirlenmesinde, içeriğin seçilip düzenlenmesinde, öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde ve son olarak ölçme değerlendirmenin hangi unsurlardan oluşacağına belirlenmesinde felsefenin nasıl işe koşulabileceği amaçlanmıştır.

Felsefe, programın hazırlanması ve geliştirilmesi çabalarının en önemli ayaklarından birini oluşturmaktadır. Felsefe, eğitimcilere programların dört ana unsuru olan hedeflerin, içeriğin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği ile kılavuzluk etmektedir. Diğer bir deyişle, felsefe eğitimcilere ya da program geliştirme uzmanlarına çalışmalarında bir temel çerçeve sunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.32). Felsefe programların hazırlanmasında başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Çünkü eğitim hem bireylerin hem de toplumun şekillendirilmesi çabasıdır. Bir programda neye daha fazla önem verileceğinin altında o programı hazırlayan kişilerin dünya görüşleri ve felsefi tutumları yer almaktadır (Demirel, 2013, ss.16-17). Koç (2009, s.223) felsefeyi tavır almak ve ona göre tutum belirlemek olarak tanımlamaktadır. Öyleyse eğitimciler de bir tavır almalı ve düşüncelerini eyleme geçirip bunları programlarına yansıtmalıdır. Bunu yaparken de kendilerine dayatılan basmakalıp bilgilerden değil, akıl süzgecinden geçmiş özgün, çalışma ortamlarına ve öğrencilerine uygun bir model düşünüp kendi programlarını kendileri oluşturmalarıdır.

Felsefenin eğitimle olan ilişkisi görüldüğüne göre onun programların hazırlanmasında nasıl kullanılabileceği artık daha yakından incelenebilir. Bunu yaparken de bir İngilizce hazırlık okulunda felsefi düşüncenin programı nasıl şekillendirebildiğini bazı örnekler üzerinden göreceğiz. Felsefenin eğitim programlarının dört unsuru olan hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçlerini ve ölçme değerlendirme sürecini doğrudan belirlediği daha önce söylenmişti. Şimdi sırasıyla bunları nasıl etkilediğini ve felsefenin bunları belirlemede nasıl kullanılabileceği anlatılacaktır.

Hedefleri belirleme programların birinci basamağını oluşturmaktadır. Felsefe eğitimcilerin dünyaya bakış açısını yansıttığı için programın hedefleri de onların nasıl bireyler yetiştirmek istediğinin birer göstergesi olacaktır. Hedeflerle öğrencilerin hangi becerileri kazanmaları gerektiği belirlenmektedir. Bu sebeple kararlaştırılan hedeflerin istenilen birey niteliklerini gerçekleştirecek biçimde belirlenmesi gerekmektedir. Ancak, hazırlık okulu programlarının hedeflerin belirlenmesinde bazı sıkıntılar bulunmaktadır.

İngilizce öğretimi alanında öğretmenler maalesef ders kitaplarının esiri olmaktadır. Kitaplarda ünite başlarında yazan hedefler öğrencilerin işine yarası da yaramasa da eğitimcilerin hedeflerine dönüşmektedir. Fakat, hedef sadece programda yer alan hedef olarak görülmemeli aynı zamanda öğrencinin, toplumun konu alanının

ihtiyaçları da hedeflerin belirlenmesinde dikkate alınmalıdır (Ertürk, 2013, ss.33-42). Diğer taraftan hazırlık okullarında farklı bölümlerden farklı güdülenmelerle gelmiş öğrenciler bir arada İngilizce öğrenmektedirler. Yine geleneksel olarak bütün İngilizce hazırlık öğrencilerine ortak hedef ve içerik temel alınarak eğitim verilmektedir. Ama bu öğrencilerin ne kadarına ne kadar İngilizce öğretilmelidir? "Hepsinin aynı becerileri aynı ustalıkla kazanması gerekli midir?" diye sorgulanmamaktadır. Uçak Motor Bakım öğrencisine de, Kimya Mühendisliği öğrencisine de aynı İngilizce öğretim programı esas alınarak verilmektedir. Aşağıdaki analogi İngilizce hazırlık okulu öğrencilerine okudukları bölüm temel alınarak hedeflerin nasıl seçilmesi gerektiğinin anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Nasıl ki bir hekim hastasını tedavi ederken onun yaşına, cinsiyetine, diyetine hatta bazen ekonomik durumuna göre farklı yöntemler uyguluyorsa eğitimciler de farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre hedefler belirlemelidir. Biraz daha somutlaştırılırsa, örneğin kabin hizmetleri veya turizm öğrencilerinin hedefleri ağırlıklı olarak konuşma ve anlama becerilerini kazanmaya yönelik olmalıyken, edebiyat veya tarih alanındaki öğrencilerin daha çok okuduğunu anlama ve yazma becerileri kazanması gerekmektedir.

Buradaki sıkıntı bazı genel kabul görmüş anlayışların eleştiri süzgecinden geçirilmeden benimsenip uygulanmasından kaynaklanmaktadır. Günümüzde yabancı dil eğitiminde çok moda olan bir uygulama bulunmaktadır. O da Avrupa Ortak Dil Seviye Referans Çerçevesidir (CEFR: Common European Framework of Reference for Languages). Bu çerçeveye göre belli performansları gerçekleştirebilen öğrenciler belli düzeylere göre sınıflanmaktadır. Bu çerçevedeki tanımlar adeta kutsal bir metin gibi görülüp yeterince sorgulanmamakta ve o kurumun amaçlarına ne kadar hizmet ettiği ya da öğrencilere ne derece uygun olduğu tartışılmamaktadır. Unutulmamalıdır ki her okul ve öğrencisi kendine özgüdür. Bilimin eğitime ve eğitimcilere sağladığı bilgilerden mutlaka yararlanılmalıdır fakat edinilen tecrübelerden ve yaşantılardan da mutlaka çıkarımlarda bulunulmalıdır. Yine unutulmamalıdır ki tecrübeler de en önemli bilgi kaynaklarından (Moule ve Goodman, 2009, ss.18-19). Bilgiye sadece bilimden ya da kitaplardan ulaşılamaz. Bazen sezgiler de akıl yürütmeye birleştirildiğinde bilgiye bir dayanak oluşturabilmektedir (Köz, 2004, s.53; Selvi, 2013, s.22).

Felsefe soru sorma sanatıdır ve insan soruları önce kendisine sormalıdır (Topdemir, 2009, s.121). Burada felsefeyi işe koyan eğitimciler bir konuyla ya da problemle karşılaştıklarında soruları ilk önce kendilerine sorduklarında ya da ben bu yapıyı nerede, ne zaman, kaç kere kullandım gibi soruları önce kendilerine sorduklarında İngilizce öğretimi ile ilgili gerçekçi hedefler koymadıklarını keşfedeceklerdir. Felsefe insana eleştirel düşünme becerisi kazandırır. Fakat felsefeden uzak insanlar başkalarının onlara dayattığı bilgiyi sorgulamadan alıp kullanırlar (Işıldak, 2006, s.50).

Hedeflerden sonra felsefenin içerik ile ilişkisine bakabiliriz. İçeriğin belirlenmesinde de bazı temel soruların programın felsefesi ve hedefleri doğrultusunda cevaplandırılmasına ihtiyaç vardır. Hedeflere ulaşmak için hangi bilgi ya da hangi bilgi türlerinin kullanılması gerekmektedir? İçerikte yer alan bir bilgi hedeflerin

gerçekleştirilmesine ne ölçüde katkı getirecek? Seçilen içerik İngilizce öğretimine hangi açıdan katkı getirecektir? İçerik bu sorular sorularak seçilmeli ve düzenlenmelidir.

İngilizce derslerinde sürekli kitap takip edildiği için içeriği neredeyse yayınevleri belirler hale gelmiştir. Bu içerik gramer veya tema olabilir. Ama o içeriğin (örneğin cadılar bayramı hakkında bir metin) öğrencilere ne kazandıracığını eğitimcilerin sorgulaması gerekir. Bazı konular genel kültür olarak tabii ki öğretilebilir ama o konuyla ilgili her kelime, her deyim ya da yapı öğretilmeye çalışıldığında bunun pek bir faydası olmayacaktır. Bu tür durumlarda *'yayınevlerinin yazarlarının mutlaka bildikleri bir şey vardır ki bu konuları buraya koymuşlardır'* demek pozitivist bilim anlayışından ve eleştirel düşüncenin öğretmenler arasında pek yaygın olmamasından kaynaklanmaktadır. Öğrencinin ve muhtemelen öğretmenin de hayatı boyunca bir daha asla karşılaşmayacağı bir yapıyı, konuyu ya da deyimini sadece kitapta var diye işlemek, onlara ezberletmek ve sınav yapmak öğrenciler için büyük bir haksızlık olacaktır.

İngilizce kitaplarında bazı konular geleneksel olarak hep vardır. Örneğin direkt-endirekt anlatım bütün kitaplarda yer almaktadır ve ezbere dayalı bir konudur. Niye anlatıldığı bu çalışmanın yazarı olarak hiçbir zaman tam olarak anlayamamıştır. Çünkü bir İngiliz ya da Amerikalı'nın bu yapıyı kitaplarda anlatıldığı biçimde kullandığı yazar tarafından tespit edilmemiştir ancak bu konu araştırılmalıdır. Onlar genellikle *'Ali böyle yaptı', 'Ayşe şunu dedi'* gibi direkt cümleler kurarak başkasının ne söylediğini ya da ne yaptığını anlatırlar. Fakat bu bahsedilen yapı gerek düşük düzeyde gerekse üst düzeylerde uzun zaman harcanarak öğretilmeye çalışılmaktadır ve çoğunlukla ezbere dayalıdır. Ayrıca uluslararası standart sınavların hiçbirinde de bu bağlamda ölçme ve değerlendirme yapılmamıştır. İngilizce alanında bu ve benzeri örnekler çoğaltılabilir. Ancak buradan çıkarılacak ders bazı konuların hiç sorgulanmadan öğretildiği ve belki de sadece kitabın kapsamında yer aldığı için devam edildiğidir. Öğretmenin ya da içeriği belirleyenlerin bu konunun nerede kullanıldığını, ne zaman kullanılacağını, ne kadarının bilinmesi gerektiğini ilk önce kendilerinin düşünmesi gerekir. Bütün bu sorulara verecekleri cevaplar aslında bazı konuların hiç de gerekli olmadığını ortaya koyabilecektir.

İçerik hazırlanırken düşünülen yanılgılardan biri de öğretim programlarının çok yoğun olması ve öğrencilerin öğrenilenleri içselleştirmesi ve başka ortamlara transfer etmesi için yeterince vaktinin kalmamasıdır. En kısa zamanda çok şey öğretmeye çalışılıyor ve böyle yapınca bazen öğretiliyormuş gibi yapılıyor. Ancak bir şeyi öğrenmeye çalışmak demek onunla ilgili her şeyin bilinir hale geldiği anlamına gelmez. Aksi takdirde bilgi imkânsız olurdu (Rampersperger, 1939, s.395).

Felsefenin öğrettiği şeylerden biri de mutlak veya tek doğrunun olmadığı ve diğer insanların da geçerli doğrular üretebilecekleri veya sahip olabilecekleridir. Başka insanların fikirlerine de açık olunmalıdır. Ancak içeriğin belirlenmesinde maalesef derse giren öğretmenlerin fikirlerine pek yer verilmemektedir. Program içerikleri ya yukarıda belirtildiği gibi yayınevi tarafından belirleniyor ya da belli bazı kişiler tarafından işin asıl uygulayıcıları olan öğretmenler devre dışı bırakılarak hazırlanıyor. Böyle olunca da öğretmenlerin yıllar boyu edindikleri tecrübe ve kazanımlar yani örtük

bilgileri bir kenara itilmiş oluyor. Hatta bu süreçte öğrencilerin fikirlerinin alınması da faydalı olacaktır. İçeriğe öğrencilerden gelen bazı öneriler de eklediğinde bu programın öğrenciler tarafından sahiplenilmesini de sağlayabilecek ve ayrı bir güdüleme unsuru olabilecektir.

Varış (1996, ss.115-116) içeriğin seçiminde dört temel ölçütün göz önünde bulundurulmasını vurgulamıştır. Varış'a göre içeriğin öncelikle *toplumsal faydası* olmalıdır. Seçilen içeriğin, bireyleri yaşadıkları çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilecek yeterliklerle donanık yapması ve böylelikle toplumsal kalkınmaya da katkıda bulunması gerektiğini belirtir. İkinci ölçüt ise öğrencinin kazanacağı *bireysel faydadır*. İçerik, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak geliştirici nitelikte olmalıdır. Üçüncü ölçüt olan *öğrenme ve öğretim* ile vurgulanmak istenen, içeriğin bireyler açısından anlamlı bulunması, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayıcı özellikte olmasıdır. Son ölçüt *bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yerdir*. Buna göre içerik ait olduğu disiplinin güncel ve geçerli bilgilerini içermelidir.

Programlarda içeriğin belirlenmesi nelerin öğretileceğine ilişkin sorgulamanın yapılması gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Varış (1996, ss.148-149) içeriğin belirlenmesinde "ne öğretilim?" temel sorusunun altında diğer bir dizi sorunun da cevaplandırılmasını önermektedir:

a) amaçlarla ilgili olarak;

- Konu ve uğraşının bir amacı var mı?
- Konu seçimine hangi amaç yön çizmektedir?

b) Düşünme süreçleriyle ilgili olarak;

- Konu kendi içinde değerli midir?
- Konu zengin deneyimleri içeriyor mu?
- Konu bol veri kullanılma gereksinimi doğuracak nitelikte mi?
- Konu uğraşı, öğrencilerin görme işitme vb. farklı duygularına hitap ediyor mu?

c) Öğrencilerle ilgili olarak;

- Konu öğrencide merak uyandırıyor mu?
- Konu öğrenci için ilginç mi?
- Çok tekrar var mı ve sıkıcı mı?
- Çok zor veya kolay mı?
- Öğrencileri birlikte çalışmaya götürüyor mu?
- Öğrencinin başka etkinlikleri öğrenmesine yol açıyor mu?
- Öğrenci hataları için önlemler alınmış mı?

Yukarıdaki bu soruların eleştirel bir gözle cevaplandırılması içeriğin bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde seçilip düzenlenmesinde ve güdülenmişlik seviyelerini artırmada etkili olacaktır. Demirel (2013, s.130) de içeriğin seçiminde - kullanım sıklığı, nitelik, önemlilik, evrensellik, verimlilik, zorluk ve eğitsel gereklilik-gibi ölçütlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Programların üçüncü ögesini öğrenme-öğretme durumları, başka bir ifadeyle eğitim durumları oluşturmaktadır. Hedeflerle uyumlu içeriğin bireylerin ilgi ve ihtiyaçları temelinde belirlenmesinden sonra yapılacak iş eğitimi durumlarının da programın temel felsefesi, kabul edilen eğitim kuramının ilkeleri doğrultusunda düzenlenmesidir. Seçilen öğretim yöntemleri, teknikler ve yararlanılan kaynaklar bu temel felsefenin yansıması olmalıdır.

Ertürk (2013, ss.90-99) öğrenme yaşantıları düzenlenirken yaşantıların beş temel özelliği içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunlardan ilki öğrenme yaşantılarının *hedeflerle uyumlu* olması ve gerçek hayatla bağlantısının kurulması için işe vuruklaştırılmasıdır. Birey, kazanması beklenen davranışları gerçek yaşam durumlarına uygulayabilmelidir. İkinci özellik ise öğrenme yaşantılarının *öğrenciye göre* düzenlenmesidir. Bunu gerçekleştirmek ise, yaşantıları öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemeyi gerektirir. İlgi ve ihtiyaçları karşılanan birey eğitim aldığı programdan mutluluk duyacak ve bu da bir pekiştirici görevi görecek. Üçüncü özellik öğrenme yaşantılarının *öğrencinin seviyesine uygunluğudur*. Öğrenci seviyesine uygunluktan kasıt, eğitim durumlarının öğrencinin hem bilişsel seviyesine ve hazırbulunuşluğuna hem de gelişimsel düzeyine uygun olmasıdır. Öğrencinin bilişsel düzeyine uygun yaşantıların seçimi dil öğretimi bağlamında öğrencinin bulunduğu dil seviyesinin ve öğrencinin öğrenme gücünün iyi düşünülmesini gerektirir. Bu ilke diğer taraftan, konunun öğrencilerin yaş ve ihtiyaçlarıyla uyumlu, dikkatlerini çekici ve mevcut bilgilerini daha da geliştirici yönde olmasıyla ilgilidir. Öğrenme yaşantılarının bu yönde düzenlenmesi öğrenci başarısını artıracak gibi konunun öğrencilere çok zor, çok kolay veya sıkıcı gelmesi yüzünden doğabilecek sınıf yönetimi problemlerini de azaltacağından öğretmenler için de faydalı olabilecektir. Ertürk'ün belirttiği dördüncü özellik ise *ekonomiklik*dir. Bu, bir taraftan öğrenme yaşantılarının en az maliyetle en iyi şekilde düzenlenmesi anlamına gelirken diğer taraftan da öğrenme yaşantılarının farklı hedefleri gerçekleştirmeyi sağlayacak nitelikte olmasıdır. Öğrenme yaşantıları ayrıca, hedeflerle uyum ölçütü ile de ilişkili olarak gereksiz bilgileri içermemelidir. Son özellik ise öğrenme yaşantılarının diğer yaşantılara göre seçilmesi yani *kaynaşıklığıdır*. Kaynaşıklık yatay ve dikey olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Dikey kaynaşıklık içeriğin aşamalı bir düzende tekrarlanırlığı iken yatay kaynaşıklık kazandırılmak istenen yaşantının diğer yaşantıları destekleyici ve onlarla tutarlı olması anlamına gelmektedir.

Aslında, hazırlık okullarının yapısı gereği, yabancı dil eğitiminde öğrenme yaşantılarının yukarıda sıralanan niteliklere göre düzenlenmesi son derece uygundur. Öncelikle sistemli bir ihtiyaç analizi sonunda belirlenecek hedefleri kazandırmayı sağlayacak olan içerik ve öğrenme durumları, öğrencilerin programa girişte geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir seviye belirleme sınavından alacakları puanlara göre uygun seviyelere yerleştirilmelerine ve öğrenme yaşantılarının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde düzenlenmesine imkan tanımaktadır. Böylelikle, öğrencilere ihtiyaç duyacakları öğrenme yaşantıları kendi seviyelerine uygun bir ortamda sunulacaktır. Bunun yanında, hazırlık okullarında çalışan öğretim elemanlarının çoğunun yılların getirdiği tecrübe sonucu benzer konuları benzer ilgi ve ihtiyaçları olan öğrencilere onların seviyelerine uygun bir biçimde alanın öğretim ilke ve yöntemleri doğrultusunda öğretebilme yeteneği ve deneyimi bulunmaktadır.

Ekonomiklik ilkesi bağlamında öğretmenlerin bu tecrübelerinden de yararlanılabilir. Örneğin, yazarın çalıştığı yabancı diller yüksekokulunda, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını ve bilgi düzeylerini iyi bilen öğretim elemanları belli bir ders kitabının yanında hem ikinci bir kaynak görevi hem de destek malzeme olarak işlev gören yardımcı kitapları kendileri hazırlamakta ve ucuza mal etmektedir. Bu da ders kitabına bağımlılığı ortadan kaldırmakta ve hedeflerle uyumlu öğretim zenginliği sağlamaktadır. Günümüzde artık teknolojinin ucuzlaması ve pek çok kaynağın ve yazılımın ya ücretsiz ya da cüzi ücretlerle temin edilebilmesi de bir başka avantajdır. Çeşitli sosyal öğrenme platformlarında oluşturulan sanal sınıflar da öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasında etkili olabilmekte, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin ihtiyaçları karşılanabilmekte ve eğitim dört duvara hapsolmuş sınırlarının dışına çıkarılmış olmaktadır. Ekonomiklik ve öğrenciye görelilik özelliklerini karşılayacak bir başka örnek uygulama yazarın çalıştığı kurumda sürdürülmektedir. Öğrenciler laboratuvar derslerinde ücretsiz Web 2.0 uygulamalarını gerçek hayatla bağlantılı etkinlikler yoluyla kullanarak öğrenme ürünleri ortaya koymakta, dil becerilerini geliştirmelerinin yanında kendilerini ileriki yaşamlarında başarılı kılacak diğer becerileri de kazanmaktadırlar. Bunun yanında yabancı dil dersleri öğrenme yaşantılarının kaynaşıklık özelliğinin en iyi yansıtıldığı disiplinlerdendir. Çünkü yabancı dil eğitiminde içerik genellikle sarmal bir yaklaşımla tasarlanmaktadır. Bu da öğrencilerin istedik davranışları sık sık tekrarlayabilmelerine ve aşamalılık ilkesi gereği her tekrarda önceki öğrenmelerini genişletmelerine katkıda bulunmaktadır. Ancak kağıt üzerinde gerçekleştirilmesi bu kadar kolay gözükken eğitim durumlarının düzenlenmesi eleştirel bir bakış açısının eksikliği sebebiyle o kadar da kolay gerçekleştirilememekte ve uygulamada sorunlar yaşanmakta ve bu durum programların başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yukarıda sıralanan özelliklerin programlara yeterince yansıtılmamasının sebebi ise, programların belli bir felsefeden ve onunla uyumlu öğrenme kuramından yoksun olmasıdır. Bu durum, öğretme stratejilerinin ve dolayısıyla öğretim yöntem ve tekniklerinin de doğru belirlenememesine yol açmaktadır. Öğrencilerin hangi öğrenme yaşantılarından geçmesi gerekiyor? Bu yaşantılar belirlenen hedeflerin gerçekleşmesine hizmet edebilecek mi? Mevcut kaynaklarla ve belli bir zaman diliminde bu yaşantılar kazanılabilecek mi? Bu yaşantılar öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek mi ve geçmiş yaşantıları destekleyip bireyin gelişimine katkı sağlayabilecek mi? Hangi öğretme stratejileri kullanılacak? Öğretmenler belirlenen kaynakları ve stratejileri etkili kullanabilecek mi? Bütün bu sorular eğitim durumlarının düzenlenmesine yönelik olarak eleştirel bir analizle cevaplandırılmalı ve geçmiş ve mevcut deneyimler sürekli sorgulanmalıdır.

Türkiye’de eğitim sistemi özellikle İngilizce öğretimi açısından yaygın olarak ezberci bir sistemdir ve ders kitabı merkezlidir. Bu tür bir eğitim sisteminde bireylere sunulan bilgi de genellikle kitabi bilgidir (information) ve yüzeyseldir. Yüzeysel olduğu ve içselleştirilmediğinden bilgiler çabuk unutulur (De Jong ve Ferguson-Hessler, 1996, ss.107-108). Türkiye’deki uygulamaya bakıldığında öğrenciler hazırlık okuluna gelene kadar yaklaşık 10 sene İngilizce eğitimi alıyorlar fakat hazırlık okuluna gelen öğrencilerin büyük çoğunluğu başlangıç seviyesinde oluyor. Bu durumun en temel sebebi de aldıkları eğitimin yüzeysel bir düzeyde kalması ve kalıcı belleğe atılacak

etkinlikler yoluyla İngilizce öğrenilmemiş olunmasıdır. Örneğin, sorulduğunda çoğu öğrenci İngilizce zamanları (tense) bilir. Bu tipik ezber bilgisidir ve sınavda hatırlamak için formüle edilmiş bilgidir. Ancak bu bilginin dil yeterliği açısından bir önemi yoktur. Eğer dil kullanılamıyorsa, hangi ortamda neyin nasıl söyleneceği, yazılması gerektiğini bilmiyorsa bilgi içselleştirilememiş ve kalıcı bilgi haline getirilememiştir. Yani bilgi 'information' düzeyinde kalmış ve 'knowledge' a dönüştürülemediği (Uçak, 2000, s.146). Bilgi 'knowledge' a dönüşmedikçe, diğer bir ifadeyle, işlenmemiş ve ilgili disiplinin etkinliklerine göre yorumlanmamışsa gerçek anlamda öğrenilmiş olmaz. Burada eğitimcilerle düşen görev öğrenme-öğretme etkinliklerini *information* düzeyinden *knowledge* düzeyine getirecek şekilde düzenlemektir. Yoksa, Present Perfect Tense = Have + Verb 3 demektir şeklinde bir öğretim asla derin bilgiye (De Jong & Ferguson-Hessler, 1996, s.107) dönüşemez. Kalıbı ezberletmekten ziyade onun hangi ortamlarda nasıl kullanıldığını anlatan ya da kazandıracak etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir. Kavrama düzeyindeki basit idelerin sentez düzeyindeki bileşik idelere dönüştürülmesi gerekmektedir (Kılıç, 2014, ss.462-463). Yani öğrencilerin soyutlama yapabilmesi gerekmektedir. Duruma göre önermelerde bulunup, çözüm önerileri sunabilmelidirler. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulup öğrenme-öğretme süreçleri farklı öğrenme biçimlerine göre çeşitlendirilmelidir. Öğrencilerin daha önceden öğrendikleri bilgiler yeni öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve böylece bilgiyi yapılandırmaları sağlanmalıdır (De Jong & Ferguson-Hessler, 1996, s.108; Senemoğlu, 2013, s.303). Bu sebeple öğrenme-öğretme etkinliklerinin buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilere sürekli ezber bilgiler verilmesi ya da mekanik alıştırmalar yaptırmak yerine onlara bilgiyi nasıl keşfedeceklerini ve yapılandıracaklarını öğretmek kendilerine sonraki öğrenme süreçlerinde de yol gösterici olacaktır. Diğer bir deyişle, öğrencilere kendi öğrenmelerinin bilincinde olan stratejik öğrenciler olmaları öğretilmelidir. Örneğin, öğretmen bir okuduğunu anlama etkinliği yaptırırken öğrencilere ne amaçla okuduklarını sürekli hatırlatmalıdır. Çünkü okuma amacına göre okuma tarzı da değişecektir. Ana fikri bulmak için okunacaksa metnin belli bölümlerinin daha dikkatli okunup diğer bölümlerine sadece göz atılması yeterli olacaktır. Ama detay bulmak için okunacaksa sadece belli bir paragrafa odaklanıp orayı dikkatli okumak gerekecektir. Ancak yaygın uygulamada öğrenciler genellikle bir metni okurken bütün kelimeleri anlamaya çalışmaktadırlar. Tabii bu çok kolay olmadığı için öğrenci güdülenmelerinde bir düşüş ve hatta bıkkınlık olabilmektedir. Öğrencide 'Ben ne kadar çalışırsam çalışayım bu işi beceremeyeceğim' düşüncesi başarısızlığı tetikleyecektir. Stratejik bilgi de tam burada devreye girmelidir. Aslında metni anlamak için bütün kelimelerin anlamlarının bilinmesi gerekmemektedir ve öğrenciler uygun okuma stratejilerinin öğretilmesiyle bu zorluğun üstesinden gelebilir. Kelimenin anlamını tahmin etme çalışmaları da buna başka bir örnek olabilir. Farklı ön ve son eklerin kelimeye kattığı anlamlar öğretildiğinde öğrenciler ilk defa karşılaştıkları bir kelimenin anlamına dair fikir sahibi olabilir ya da o kelimeyi doğrudan tahmin edebilirler. Bütün bunlar strateji bilgisidir ve eğitimciler olarak öncelikleri strateji öğretimi olmalıdır (Alan, 2016, s.328).

Eğitimcilerin öğrenme-öğretme süreçleri kapsamında en önemli görevlerinden biri de öğrencileri güdülemek olmalıdır. Öğrenme problemi yaşayan ya da güdüsü düşük olan öğrenci nasıl güdülenecek? Bu süreçte yer alan duyuşsal faktörlerin

farkında olunması gerekir. İç güdülenmesi yüksek olan öğrenciler için değil ama diğer öğrenciler için bir dış güdüleme sağlanması gerekmektedir. Dilin onlar için önemi öğrencilere somutlaştırılmalı, bu dili sevmeseler bile onlara niye gerekli olduğu anlatılmalıdır. Eğitim durumlarının değişkenleri olarak nitelendirilen ipucu, pekiştirici, dönüt/düzeltilme ve katılımın etkili bir biçimde kullanılması her disiplinde öğretim hizmetinin niteliğini artırmaktadır. Ancak, yabancı dil öğretiminde duyuşsal faktörlerin etkisi de düşünüldüğünde daha etkili kullanılmaları gerekmektedir. Öğrenciye dil öğrenim sürecinin uzun ve zahmetli bir yolculuk olduğu sık sık hatırlatılmalı, umutsuzluğa kapılmaları engellenmeli, öğrendikleri dili yazılı ve sözel olarak kullanmaları için cesaretlendirilmelidirler. Bu nedenle olumlu pekiştiriciler sıklıkla kullanılmalı ve hata yapsalar bile bunun dil öğrenme sürecinin doğal bir parçası olduğu ifade edilip derslerde daha fazla risk almaları sağlanmalıdır. Bu amaçla öğrenciye sürekli ipucu verilmeli ve öğrencinin istenilen davranışı gerçekleştirebilmesi için sabırla hareket edilmelidir. Bu bağlamda, dönüt ve düzeltme de yabancı dil sınıflarında öğretim hizmetinin niteliğini artıran en önemli değişkenlerdendir. Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin her an dönüte ihtiyacı vardır. Gerek ne kadar öğrendiklerinin ve ilerlediklerinin, gerekse ne kadar eksikliklerinin olduğu ya da ne kadar çalışmalar gerektiği kendilerine sürekli bildirilmelidir. Düzeltmeler ise öğrencinin şevkini ve cesaretini kırmadan öncelikle olumlu davranışlar vurgulanarak yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenin düzeltmeleri ne zaman yapması gerektiğini de iyi bilmesi gerekir. Sonuçta dil bir iletişim aracıdır. Herhangi bir konuşma ya da diyalog etkinliğinde öğrenci hata yaptığında hemen düzeltmeye ihtiyaç duyulmaz. Verilmek istenen mesaj karşıdaki tarafından anlaşıldığı ve iletişim kesintiye uğramadığı sürece öğretmenin düzeltme yapmasına ihtiyaç yoktur. Eğer aynı hatalar öğrenciler tarafından sıklıkla tekrarlanıyorsa o zaman bütün sınıfa yönelik bir düzeltme işlemi yapılabilir. Öğrencinin sınıftaki her hatası düzeltildiğinde bu defa öğrencinin cesareti kırılmamakta ve etkinliklere katılamayabilmektedir. Fakat bir kompozisyon ödevinde ise ödevin amacı doğrultusunda çok daha ayrıntılı dönüt ve düzeltme yapılması o hataların kemikleşmemesi adına yararlı olacaktır. Eğitim durumlarının son değişkeni olan katılım ise yabancı dil sınıflarının vazgeçilmez unsurudur. Eğitim durumlarında öğrenciler derse açık ya da örtülü olarak katılabilir. Ancak, özellikle yabancı dil sınıflarında dersin doğası gereği tüm öğrencilerin açık katılımının sağlanması, etkinliklerin bu doğrultuda düzenlenmesi ve öğrencilerin cesaretlendirilmesi öğretmenlerin önceliklerinden biri olmalıdır.

Son olarak da felsefenin eğitim programının dördüncü ögesi olan ölçme-değerlendirme açısından nasıl işe koşulabileceğine bakılacaktır. Bilindiği üzere felsefe insanların dünyaya bakış açısıdır. Öğrenciler değerlendirilirken ne tür bir yol izleneceğine programın sahip olduğu felsefi anlayışa dayalı olarak karar verilir. Felsefe bütünle uğraşmaktadır ve bilimin yaptığı gibi parçacıklarla uğraşmayı reddeder. Bütünselliğe ve evrendeki her şeyin bir uyum içerisinde çalışmasına önem verir. Tıpkı felsefede olduğu gibi eğitimde de bütüne bakılmalıdır. Tek tek parçacıkların ne ifade ettiğinden ziyade bu parçacıkların bir araya gelerek oluşturduğu anlama odaklanılmalıdır. Aksi takdirde küçük parçacıklar eğitimcileri yanıltabilir. İşte bu da ölçme değerlendirmede farklı uygulamaları gerektirmektedir.

Bunun nasıl yapılabileceği aşağıda bu çalışmanın yazarının gerçek deneyimleriyle örneklendirilecek ve aslında felsefenin ölçme-değerlendirme üzerinde de ne kadar etkili olduğu daha somut yaşantılarla anlatılmaya çalışılacaktır. Yazarın çalıştığı kurumda bir kaç yıl öncesine kadar 6-7 haftalık modüllerden oluşan bir sistem uygulanmaktaydı ve bu kadar kısa bir zaman zarfında öğrencinin geçme kalmasına karar veriliyordu. Öğrencilerin çoğunun da başlangıç seviyesinde bir İngilizce bilgisine sahip olduğu ve hemen hemen hepsinin hayatlarında ilk defa ailelerini bırakıp şehir dışına çıktığı düşünüldüğünde onlar için ne kadar zor bir süreç olduğu bütün deneyimli eğitimciler tarafından tahmin edilebilecektir. Modülün tamamının 6-7 hafta olması demek sınavların 4. veya 5. haftada yapılıyor olması demektir ve bu süre dil öğrenimi için yukarıdaki duygusal faktörler de dikkate alındığında çok kısa bir zamandır. Bu şekilde bir uygulama öğrencinin dil öğrenmeye yönelik güdülenmesinde sorunlara yol açabilmektedir. Programın uygulandığı ilk haftalarda çoğu öğrenci başarısız olarak etiketlenmekte ve güduları olumsuz etkilenmektedir. Ertürk'ün (2013, s.93) de ifade ettiği gibi bütün öğrencilerin aynı düzeyde başarılı olmasını beklemek başarısız öğrenciler üzerinde daha sonraki yıllarda telafisi mümkün olmayan psikolojik sorunlara yol açabilmektedir.

Hâlbuki dil öğrenimi zamana yayılan bir süreçtir ve zaman zaman öğrenci performansında dalgalanmalar olabilmektedir. Fakat bütün bunlar göz ardı edilip öğrenciler girdikleri birkaç sınava göre değerlendirilip başarısız sayılabilmektedir. Bu sorgulanması gereken bir durumdur. Eğitimciler öğrencilerinin yapabildiklerine, başarabildiklerine mi odaklanacaklar yoksa yapamadıklarına ve başaramadıklarına mı? Yapabildiklerine ve başarabildiklerine odaklanmanın dil öğrenme açısından daha etkili sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Çünkü dil öğrenme bir süreçtir ve öğrencilerin başarılarına odaklanmak ve ödüllendirmek onları daha fazla güdüleyecektir. Bu, öğrencilerin yapamadıkları ya da başaramadıkları şeyleri görmezden gelmek demek değildir. Öğrencilerin başarısız oldukları alanlar eğitimcilere öğrenme-öğretme etkinliklerini ve ders materyallerini yeniden gözden geçirmek için bir ışık tutmalıdır.

Sınavlarla ilgili bir diğer sorunlu durum da sınavlardaki metinlerin oldukça uzun ve vakit alıcı olmasıdır. Bu durumla ilgili olarak uzun metinlerin yer aldığı sınava ilişkin yaşanan şu diyalog bazı uygulamaların nasıl alışlagelmiş kalıplar dâhilinde yapıldığını gösterebilir. Geçmiş yıllarda, sınavlardan sorumlu bir eğitmenle diyalog sırasında sınavdaki metinlerin niye bu kadar uzun olduğu sorulduğunda '*Bilmem, bundan önceki sınavlarda da hep böyle sormuşlar, herhalde 300 kelimededen az olmamalıymış*' şeklinde bir yanıt vermiştir. Aynı zamanda bir öğretici olarak sınavı alan ve çözmeye başlayan yazar da sınav sorularını çözerken çok sıkılmış ve zorlanmış. Sınavı cevaplayan birkaç eğitimciyle daha konuşulduğunda onlar da aynı şeyleri söylemiştir. Ama nedense kimse bunu sorgulayıp böyle olmaması gerektiğini belirtmemiş. İşte hep alışlagelen kalıplar içerisinde yaşandığında ve eleştirel sorular sorulmadığında, sıklıkla gerçekleştirilen uygulamalar akıl süzgecinden geçirilmediğinde pek de mantıklı ve doğru işler yapılmadığı keşfedilmektedir. Pek çok insan bilerek ya da bilmeyerek belli durumları kabullenip yaşamaktadır. Felsefe ise buna karşı çıkmaktadır. Bireyler, kendi öngörülerini olmadığı sürece ve kendi dürtülerinin peşinden koşmadıkça başkalarının taklitçisi olmaktan kurtulamayacaktır (Wolfson, 1958, ss.324-325).

Ayrıca, ölçme değerlendirilmede farklı metotların olduğu ve değerlendirmenin sadece sınavlarla sınırlı olmaması gerektiği de unutulmamalıdır. Öğrencinin dönem içindeki performansı ve çabası da onun başarı durumunun belirlenmesinde bir faktör olmalıdır. Farklı öğrenme yollarının olduğu düşünüldüğünde farklı değerlendirme yollarının olması gerektiği de aklıdan çıkarılmamalıdır.

Sadece bilimsel bilginin doğru bilgi olduğunu ve öğrenme öğretme süreçlerinde sadece bu bilgi türüne yönelmek gerektiğini düşünmek de eğitimcileri yanıltabilecektir (Ramsperger, 1939, s.396). Papineau algıların bireyleri yanıltabileceğini kabul etmekte ve yalnız salt gözleme dayalı bilginin ya da bilimsel bilginin de her zaman doğru olmayabileceğini söylemektedir (1982, ss.132-133). Bu olgu, ölçme-değerlendirme sürecinde zaman zaman rastlanılan bir durumla daha somut bir şekilde açıklanabilir. Belli bir iş tecrübesine sahip olan çoğu eğitimcinin de deneyimlemiş olabileceği üzere derslerde oldukça başarılı olan ve derslere etkin olarak katılan bazı öğrenciler sınavlardan düşük puanlar alabilmektedir. Bu öğrencilerin sınavlardan düşük puan almaları onların başarısız olarak kabul edilmesini gerektirmeyebilir. Sınavda başarısız olmalarının pek çok duyuşsal sebebi de olabilir. Ya da zaman zaman derslerde sessiz kalan ve derste etkin katılım göstermeyen öğrenciler de sınavlarda ya da farklı değerlendirme yöntemleri kullanıldığında oldukça başarılı olabilmektedir. Böyle bir durumda öğrencilerin başarısı üzerine yapılan öncü gözlemler yanlış çıkabilmektedir. Bu da her şeyin mükemmel bir şekilde ölçülemeyebileceğini gösterebilmektedir. Bu yüzden gözlem ve bilimsel bilgi ile ilgili katı düşüncelerin esnetilmesi gerekmektedir. Her yıl bazı kurumlarda öğrencilerin bir önceki dönemde başarı durumlarını gösteren istatistiki bir dizi analizler yapılmakta ve bunlar paydaşlara sunulmaktadır. Fakat bu rakamların içinde devamsızlıktan kalan veya okulu diğer sebeplerden bırakan öğrenciler genelde hesaba katılmamaktadır. Bunun tersi yapılırsa sonuçlar muhtemelen çok farklı olacaktır. Sayılardan çok asıl bu gerçeğin altında yatan sebepler de tartışılır ve çözüm yolları aranırsa işte o zaman sağlıklı bir ölçme-değerlendirmede yapılabilir ve programlar buradan alınan verilerle yeniden geliştirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Felsefe sürekli yolda olma halidir (Işıldak, 2006, s.48). Yolda olma hali ise insanın kendisini ve etrafındaki olayları sürekli sorgulaması demektir. Felsefe insanın dününü ve bugününü değerlendirip geleceğini çizmesine yardımcı olmaktadır. Felsefe insanlarda her şeyden önce bir zihniyet değişimi yaratmaktadır ve bu sayede bireylerin diğer insanları daha iyi anlamasını sağlamaktadır (Topdemir, 2009, s.131). Eğitimde yeni uygulamaları işe koşmadan önce eğitimcilerin kendi geçmiş öğrenim deneyimlerini tekrar hatırlamaları ve öğrencileri ile duygudaşlık kurmaları gerekmektedir. Geçmişte kendilerinin beğenmediği uygulamalar muhtemelen öğrencileri tarafından da beğenilmeyecektir. Ya da kendilerinin hala hatırladığı ve beğendiği öğrenim deneyimleri kendi öğrencileri tarafından da beğenilip benimsenecek ve bunların uygulanması öğrencilerine fayda sağlayacaktır.

Felsefe bireylere eleştirel düşünebilen zihin aktiviteleri kazandırmaktadır. Eleştirel düşünme yoluyla tek bir gerçeğin olmadığını ve başka doğruların da

olabileceğini insanlara hatırlatmaktadır. Farklı fikirlerin tartışılmadığı ve herkesin fikrini özgürce ifade edemediği ortamlarda ilerlemeden bahsedilemez.

Felsefe program geliştirme çalışmalarının başlangıç noktası olmakta ve bu süreçte alınan kararlara dayanak oluşturmaktadır. Ancak son yıllarda eğitimin giderek ticarileşmesiyle eğitimle felsefe arasındaki geleneksel bağ giderek azalmıştır (Carr, 2004, s.64). Eğitim felsefeden uzaklaşmaktadır. Alınan kararlar felsefi akıl yürütmeler ile değil dış paydaşların etkilemesiyle alınmaktadır. Öğrencilerin sene sonunda ulaşmak zorunda oldukları belli hedefler ve aşmak zorunda oldukları sınavlar da programların hazırlanması aşamasında bir baskı oluşturmaktadır. Böyle olunca eğitim tek tipleştirilmekte ve ezbere dayalı sınav odaklı bir eğitime ağırlık veren programlar hazırlanmaktadır. Hedefler, eğitim-öğretim dönemi içerisinde öğrencilerin ulaşabileceği gerçekçi hedefler olarak belirlenmelidir. Programlar öğrencilerin bilgiyi içselleştirmeleri ve yeterince uygulama yapabilmelerini sağlamak adına sadeleştirilmeli ve yüzeysel değil derin öğrenmeler amaçlanmalıdır. Taba'nın (1962, s.272) da çok önceden belirttiği gibi içeriğin belirlenmesinde ne kadar çok bilgi öğretildiği değil o bilginin "derinliği" önemlidir. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve öğrenme-öğretme ortamları çeşitlendirilmelidir. Bunu yaparken öğrencilerin duyuşsal durumları da dikkate alınmalı ve güdülerinin artırılmasına yönelik uygulamalara ağırlık verilmelidir. Son olarak ölçme değerlendirme aşamasında da öğrencilerin güdülenmesini düşüren, heveslerini kıran ve başaramayacakları hissini uyandıran uygulamalar ve araçlar yerine onların başarılarını ve ilerlemelerini görmelerini sağlayan uygulamalar benimsenmelidir.

Program geliştirme çabaları programlar uygulanırken sürekli gerçekleştirilen iyileştirme işlemleridir. Varış (1996, s.18) programların uygulanması esnasında programlardan en iyi verimi almak için yapılan her türlü çabayı program geliştirme etkinliği olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda, yukarıda, programların felsefi ve eleştirel bakış açısının işe koşulmamasından kaynaklı ve somut örneklerle gösterilmeye çalışılan sorunlarından bazıları aslında daha programların tasarım aşamasında ele alınıp düşünülmesi gereken konulardır. Ne var ki, uygulama aşamasında da pek çok sorun çözülebilmekte, gerekli düzenlemeler yapılabilmekte, programlar daha etkili hale getirilebilmekte ve öğrencilerde istedik davranışların geliştirilebilmesine imkan tanımaktadır.

Ertürk'ün (2013, s.22) de ifade ettiği gibi, eğitimin iyileştirilmesi çabalarında öğretmenlere merkeziyetçi ve otoriter bir yaklaşımla ne yapmaları gerektiğinin söylenmesi yerine, öğrencilerin neyi, niçin, nasıl yapmaları gerektiği ve neye göre ne derecede başarılı veya başarısız kabul edilecekleri sorgulanmalıdır. Bunun için başvurulması gereken başlıca dayanak felsefedir. Ancak, bu çalışmanın temellendirildiği felsefe anlayışı yalnızca klasik eğitim felsefesi olarak görülmemelidir. Çalışmanın pek çok yerinde kullanılan "felsefi anlayış" ifadesi, karşılaşılan sorunlar karşısında takınılan bir tutum alma ve dünyaya bakış penceresi olarak yorumlanmalıdır. Cevizci (2016, s.16) eğitim felsefesinin üç temel türü olduğunu belirtmektedir. Bunlar, *klasik eğitim felsefesi*, *analitik eğitim felsefesi* ve *eleştirel eğitim felsefesidir*. Cevizci klasik eğitim felsefesini "izm"ler felsefesi olarak da adlandırmaktadır. Klasik eğitim felsefesi, eğitimi belli bir anlayışa dayalı sisteme oturtmaya çalışır ve eğitimin nasıl

gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin buyurucu kurallar koyar. Bu tür bir eğitim felsefesini benimseyen eğitimciler kendilerini belli "izm"lere, diğer bir deyişle daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçuluk gibi bir yaklaşıma konumlandırır ve bu felsefi anlayışın ortaya koyduğu ilkeler doğrultusunda hareket eder. İkinci tür eğitim felsefesi ise analitik felsefedir. Analitik eğitim felsefesi klasik eğitim felsefesinin aksine eğitimin nasıl olması gerektiğini ya da programların içeriğini söylemez. O, sadece eğitim alanındaki temel kavramların gerçekte ne anlama geldiğinin açıklığa kavuşturulmasında, bu kavramlara bir değer biçilmesinde ve ortak bir anlam oluşturulmasında analitik bir işlev görür (s.173). Cevzici'nin son olarak ifade ettiği eğitim felsefesi ise eleştirel eğitim felsefesidir ve bu çalışmada ortaya konmaya çalışılan felsefe anlayışına en yakın olan felsefi görüştür. Eleştirel eğitim felsefesi benimsediği anlayış itibarıyla diğer iki eğitim felsefesinden ayrılmaktadır. Eleştirel felsefe ne klasik eğitim felsefesinin öne sürdüğü "izm"lerin sistemine hapsolmuş ne de analitik felsefenin yaptığı gibi yalnızca eğitimde yapılan yanlışları ortaya koymakla kalmıştır. Eleştirel felsefe aynı zamanda inisiyatif olarak bu yanlışlıkların nasıl düzeltilebileceğini, statükonun nasıl değiştirilebileceğini, bu yanlış uygulamaların yerine nelerin konması gerektiğini ve böylece daha demokratik, adil ve insancıl bir eğitim anlayışının nasıl uygulanabileceğini işe vuruk bir biçimde gösterir (s.204). Dolayısıyla, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve öğrenme kuramlarının öngördüğü ilkeler ışığında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşlukları ve duyuşsal durumlarının okulun, öğretmenlerin ve mevcut kaynakların potansiyelini en verimli şekilde işe koşmak ve bunu yaparken yukarıda bazı örneklerle anlatıldığı biçimde öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanmak pek çok sorunun çözüme kavuşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Varış (1996, s.24) programların uygulanmasında esnek bir anlayışın kabul edilmesi ve öğrenme psikolojisinin kuramlarından eğitimin her aşamasında yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, deneyimli bir öğretmenin öğretim esnasında içeriğin öğrenciler için sıkıcı, kolay ya da zor olduğu, yapılan bir etkinliğin planlanandan çok daha fazla vakit aldığı veya istenilen davranışı gerçekleştirmede faydalı olmadığı, hazırlanan bir ölçme aracının amaçlara hizmet edip etmediği gibi pek çok konuda bilgi ve tecrübesi vardır. Bu anlamda katı bir program anlayışında ısrar etmek ve sistematik olmak adına görece prestijli kurumlarda yapılan bazı uygulamaların istenilen sonuçları vermese de uygulanmasına devam etmek kuru bir inat olacaktır. Hazırlık okullarının pek çoğunun programı bu düzenleme ve geliştirmelerin yapılıp işe koşulmasına uygundur. Hazırlık okullarında iki yarı dönemden oluşan ve aşamalılık ilkesine uygun bir kur sistemi uygulanmaktadır. Bir üst kurda, herhangi bir sebeple karşılaşılan sorunlar ya da istenilen sonucu meydana getirmeyen uygulamalar öğretmenlerden ve öğrencilerden gelecek dönütler doğrultusunda hızlıca değiştirilebilir ve alt kurların programları bir sonraki yılı beklemeden geliştirilebilir.

Benzer bir şekilde (Ertürk, 2013, s.28) de programların uygulanmasında statükonun esiri olunmamasını savunmaktadır. Ertürk, bilimin bize mevcut durumun tanımlanıp açıklanmasında ve geleceği tahmin etmede yol gösterici olduğunu belirtmektedir. Fakat ne kadar bilimsel ve sistematik yollarla elde edilmiş olursa olsun (örneğin, ihtiyaç analizi ve hedeflerin belirlenmesi), bilim bize elde edilen bilginin

geliştirilen kaynakların, araç-gereçlerin gerçek değerini ve ne anlama geldiğini söyleyemez. Bu felsefenin işidir.

Aristo bilginin iki temel boyutu olduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki "*poiesis*", bir şey üretmek için gerekli bilgi ya da bir diğer ifadeyle kitabi bilgidir ve "*techne*" olarak ifade edilir. Bu tür bilgi değer yargılarından arınık bir bilgi türüdür. Diğer ise bilginin uygulamaya aktarılmasını ve insanlık adına fayda getirici etkinliklerde kullanılmasını gerektiren "*praxis*" dir. *Praxis* bilgisinin insanlığın yararına kullanılabilmesi ise "*phronesis*" yani akıl yürütme ve eleştirel düşünebilme becerisini de beraberinde getirir (Biesta, 2012, s. 17; Carr, 2004, s. 61; Haste, 2009, s. 214). Eğitimcilerin görevi de sahip oldukları veya olmaları gereken *poiesis* ve *praxis* bilgisini *phronesis* becerisi ile bütünleştirmek, uygulamalarını akıl süzgecinden geçirmek, böylelikle bilgi ve becerilerini öğrencilerinin yararına kullanabilen birer eğitim bilgisi "*phronimoi*" olma yolunda koşan bireyler olmalıdır (Carr, 2004, s. 62). Bu, eğitimin bütün paydaşlarının ve dolaylı olarak tüm toplumun yararına olacak daha işlevsel, daha insanlı, daha gerçekçi öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına katkı getirecektir.

Kaynakça

- Alan, B. (2016). The effect of explicit instruction of summarizing strategy on students' summarizing skills. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5 (3), 315-334.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *RoSE—Research on Steiner Education*, 3(1).
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (1), 55-73.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. (4. Baskı). İstanbul: Say.
- DE Jong T. & Ferguson-Hessler Monica G.M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31 (2), 105-113.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. (20.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. 6. Baskı. Ankara: Edge Akademi.
- Haste, H. (2009). What is 'competence' and how should education incorporate new technology's tools to generate 'competent civic agents'. *The Curriculum Journal*, 20 (3), 207-223.
- Kılıç, C. (2014). John Locke: Bilginin kaynağı ve ideler sorunu. *Ekev Akademi Dergisi*, 58, 455-468.
- Koç, E. (2009). Felsefe nedir? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 221-231.
- Köz, İ. (2004). Sezginin bilimdeki yeri ve önemi. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 40 (2), 41-54.
- Moule, P. & Goodman, M. (2009). *Nursing research: An introduction*. London: Sage.
- Oliva, P.F. (2005). *Developing the curriculum*. (sixth edition). Boston. Pearson Education.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum. Foundations, principles, and issues*. (fifth edition). Boston: Pearson.
- Papineau, D. (1982). Is epistemology dead? *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, 129-142.
- Rampersperger, A. G. (1939). What is scientific knowledge? *The Philosophy of Science Association*, 6 (4), 390-403.
- Selvi, K. (2013). Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki: Bilgi ve öğrenme. Bulunduğu eser: Ekici, G. ve Güven, M.(Ed.). *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Topdemir, H. G. (2009). "Felsefe nedir? Bilgi nedir?" *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 119-133.

- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. "Teori ve teknikler"*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Veysel, Ç. (2004). Felsefe üzerine. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 3, 6-17.
- Wolfson, M. (1958). "What is philosophy?" *The Journal of Philosophy*, 55 (8), 322-336.

Extended Abstract

A Critical Analysis of Lack of Philosophical Thought in Curriculum Development Processes of English Preparatory Schools

Philosophy is influential in every decision people take related to their daily lives consciously or not. It also affects the decisions made in every phase of curriculum design studies. In the heart of philosophy lies the wish to know and enlightenment. However, it might be difficult to decide what should be known or could be known. Learning is the relation between the knower and known. Therefore, educators should first start learning from themselves. This is where philosophy should be put into practice.

Philosophy is the art of questioning and when educators ask the legitimate questions to themselves, they could understand that they have been continuing some practices traditionally and have been preserving the status quo. Some practices are conducted without questioning. However, educators should continuously evaluate their implementations critically and philosophically.

Today, objectives in education especially in foreign language teaching at language preparatory schools are not necessarily based on the needs of the students, but rather the content of the textbooks, which could be perceived as publishers determining the outcomes to be attained. This results in setting some unrealistic and unnecessary objectives leading to failure since students may not find the objectives valuable for their future studies or achievable during the process. Determining the same objectives for the students of different faculties is another issue that needs to be questioned because those students' needs and expectations vary.

Selection of the content also requires critical review. The content is pre-determined by the publishers and students' real needs and teachers' views regarding what should be taught are not taken into consideration. This eliminates teachers' tacit knowledge and experiences they have had over time as real practitioners. Students' views concerning the selection of content should also be asked since this may help students feel ownership about the program and will eventually increase their motivation. Besides, the content presented at preparatory schools mainly consists of information that does not transform into knowledge because of not providing opportunities to internalize it. Therefore, the content is generally superficial and does not allow in depth learning.

In addition to the objectives and selection of the content, learning and teaching processes and assessment require a critical analysis. Apart from the strategies and methods to be implemented, the affective factors, probably more influential than cognitive factors, are neglected in designing programs. The students at language preparatory schools are young adults mostly leaving their parents and hometowns for the first time in their lives and they go through difficult times in adapting to their new environment. Those students are assessed by their performances in the very first months of their stay ignoring their emotional states. What is more, they are generally assessed and tagged as unsuccessful when they fail certain exams. However, fluctuations in language learning are quite normal for it is not linear unlike some other

disciplines. Keeping these factors in mind in assessment and deciding how strict or flexible you will be are determined by the possessed philosophy.

Educators should not take everything for granted and should not base their practices only upon positivist paradigm. Instead, they should take the advantage of their tacit knowledge, experiences and impulses. As educators, philosophy reminds us of the purpose of our presence at schools and shapes the kind of individuals we would like to train. The curriculum to be designed will reflect the vision and philosophy of life of the curriculum designers. Thus, it should be designed through a critical approach and be fed with philosophical thought.

In this article, the meaning of philosophy is discussed and particularly how philosophy can be put into practice in developing an English curriculum at a preparatory school is explained. The determination of four fundamental components of curriculum design –objectives, content, learning and teaching processes, and assessment- through philosophy and critical thinking is explicated by presenting examples.