

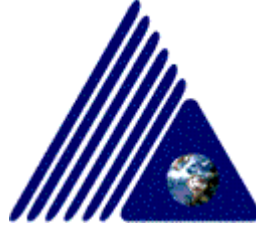
**T.C.**  
**Yeditepe Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN VAROLUŞÇU OKUL  
YÖNETİMİNE YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ**  
**(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Sanem DURU ÖCAL**

**İstanbul, 2007**



**T.C.**  
**Yeditepe Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN VAROLUŞU OKUL  
YÖNETİMİNE YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ**  
**(İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ)**

**Sanem DURU ÖCAL**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Halil EKŞİ**

**İstanbul, 2007**

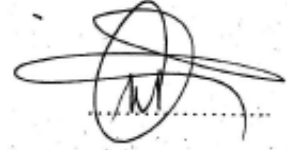
Öğretmen ve Yöneticilerin Veraküsu Okul Yönetimine  
Yaklaşımlarının İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)

Senem Duru ÖCAL

## ONAY

Jüri:

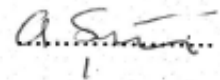
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Halil Elçi



Üye : Dr. Mustafa Ötör



Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet Şirin



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 30.04.2008

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER .....	III
SİMGELER LİSTESİ .....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VI
ÖNSÖZ .....	XII
ÖZET .....	XIII
ABSTRACT .....	XIV

### BÖLÜM 1

GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM .....	1
1.2. AMAÇ .....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI .....	5
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	5
1.6. TANIMLAR .....	5

### BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN.....	8
2.1. FELSEFENİN ALANLARI VE EĞİTİM.....	8
2.1.1. EĞİTİM VE FELSEFE ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	10
2.2. EĞİTİME İLŞKİN TEMEL FELSEFİ YAKLAŞIMLAR.....	14
2.2.1. İDEALİZM VE EĞİTİM.....	14
2.2.2. REALİZM VE EĞİTİM.....	18
2.2.3. PRAGMATİZM VE EĞİTİM.....	27
2.2.4. VAROLUŞÇULUK VE EĞİTİM.....	33
2.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ.....	38
2.3.1. CUMHURİYET DÖNEMİ ÖNCESİ TÜRK EĞİTİM FELSEFESİ...46	
2.3.1.1. İSLAMİYET ÖNCESİ EĞİTİM.....	46
2.3.1.2. İSLAMİYET SONRASI EĞİTİM.....	47
2.3.1.3. SELÇUKLULAR VE OSMANLILARIN İLK DÖNEMLERİNDE EĞİTİM .....	48
2.3.1.4. OSMANLI YENİLEŞME HAREKETLERİ DÖNEMİNDE EĞİTİM.....	57
2.3.2. CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EĞİTİM FELSEFESİ.....	63
2.3.2.1. CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM.....	63
2.3.2.2. JOHN DEWEY VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ.....	71
2.3.3. TÜRK EĞİTİM FELSEFESİ SORUNU.....	77

## **BÖLÜM III**

<b>YÖNTEM.....</b>	<b>87</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	87
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	87
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI .....	87
3.3.1. VERİ TOPLAMA ARACI.....	87
3.3.2. UYGULAMA.....	89
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ .....	<b>89</b>

## **BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR .....</b>	<b>92</b>
4.1. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER.....	92
4.2. DEOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE GERÇEKLEŞTİRİLEN ANALİZLER.....	99

## **BÖLÜM V**

<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....</b>	<b>131</b>
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....	131
5.2. ÖNERİLER .....	139
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>141</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>146</b>

## SİMGELER LİSTESİ

$N$	Örneklemin sayısı
$f$	Frekans
$sd$	Serbestlik Derecesi
$ss$	Standart Sapma
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
$p$	Anlamlılık derecesi
$t$	İstatistiklerin Anlamlılığını Saptamada Kullanılan Değer
$F$	İstatistiklerin Tek Yönlü Faktör Analizi ile anlamlılığını sınamada kullanılan değ.

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.Yönetici ve öğretmenlerin Varoluşçu Okul Envanteri maddelerine katılma puanları.....	88
Tablo 4.1.Yönetici ve Öğretmenlerin <i>cinsiyet</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	92
Tablo 4.2.Yönetici ve Öğretmenlerin <i>yaş</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	93
Tablo 4.3.Yönetici ve Öğretmenlerin <i>medeni durum</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	93
Tablo 4.4.Yönetici ve Öğretmenlerin <i>görev</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	94
Tablo 4.5.Yönetici ve Öğretmenlerin <i>meslekteki hizmet süresi</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	94
Tablo 4.6.Öğretmenlerin <i>hizmet yaptıkları okul sayısı</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	95
Tablo 4.7.Öğretmenlerin <i>şu anki okuldaki hizmet süresi</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	97
Tablo 4.8.Yöneticilerin <i>yöneticilikteki hizmet süresi</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	96
Tablo 4.9.Yöneticilerin <i>yöneticilik yaptıkları okul sayısı</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	96
Tablo 4.10.Yöneticilerin <i>şu anda görev yaptıkları okuldaki yöneticilik süresi</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	97

Tablo 4.11.Yönetici ve Öğretmenlerin <i>okulun imkânları düzeyi</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	97
Tablo 4.12.Yönetici ve Öğretmenlerin <i>mezun oldukları okul türü</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	98
Tablo 4.13.Yönetici ve Öğretmenlerin <i>eğitim durumu</i> değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	98
Tablo 4.14Yönetici ve öğretmenlerin <i>Bireysel Varoluş</i> alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma değerleri ( <i>ss</i> )...	100
Tablo 4.15.Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>cinsiyet</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	103
Tablo 4.16.Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>yaş</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	104
Tablo 4.17.Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>medeni durum</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	105
Tablo 4.18.Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>görev</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	105
Tablo 4.19.Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>meslekteki hizmet süresi</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	106



Tablo 4.20.Öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>görev yapmış oldukları okul sayısı</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	107
Tablo 4.21.Yöneticilerin Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>yöneticilik yapma süresi</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	107
Tablo 4.22.Yöneticilerin Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>yöneticilik yapılan okul sayısı</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	108
Tablo 4.23.Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>okulun imkânları</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	109
Tablo 4.24.Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>mezun olunan okul</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	109
Tablo 4.25.Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>eğitim durumu</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	110
Tablo 4.26.Yönetici ve öğretmenlerin <i>Örgütsel Varoluş</i> alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma değerleri ( <i>ss</i> )...	111
Tablo 4.27.Yönetici ve öğretmenlerin, <i>Örgütsel Varoluş</i> alt boyutu puanlarının <i>cinsiyet</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	114
Tablo 4.28.Yönetici ve öğretmenlerin, <i>Örgütsel Varoluş</i> alt boyutu puanlarının <i>yaş</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	114

Tablo 4.29.Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>medeni durum</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	115
Tablo 4.30.Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>görev</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	116
Tablo 4.31.Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>meslekteki hizmet süresi</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	116
Tablo 4.32.Öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>görev yapmış oldukları okul sayısı</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	117
Tablo 4.33.Yöneticilerin Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>yöneticilik yapma süresi</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	118
Tablo 4.34.Yöneticilerin Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>yöneticilik yapılan okul sayısı</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	118
Tablo 4.35.Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>okulun imkânları</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	119
Tablo 4.36.Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>mezun olunan okul</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	120

Tablo 4.37.Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının <i>eğitim durumu</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	120
Tablo 4.38.Yönetici ve öğretmenlerin <i>Olumsuz Dünya</i> alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma değerleri ( <i>ss</i> )...	121
Tablo 4.39.Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının <i>cinsiyet</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	124
Tablo 4.40.Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının <i>yaş</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	124
Tablo 4.41.Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının <i>medeni durum</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	125
Tablo 4.42.Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının <i>görev</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	126
Tablo 4.43.Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının <i>meslekteki hizmet süresi</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	126
Tablo 4.44.Öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının <i>öğretmenlik yapılan okul sayısı</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	127
Tablo 4.45.Yöneticilerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının <i>yöneticilik yapma süresi</i> değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	128

Tablo 4.46.Yöneticilerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *yöneticilik yapılan okul sayısı* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları.....128

Tablo 4.47.Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *okulun imkânları* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....129

Tablo 4.48.Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *mezun olunan okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....130

Tablo 4.49.Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *eğitim durumu* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....130

## ÖNSÖZ

Çağımız ülkelerinin varlıklarını sürdürme çabalarında eğitimin önemi konusunda bir tartışma söz konusu değildir artık. Toplumsal yaşamın her alanı, insanlara verilen eğitimle doğrudan ilişkili olarak gelişir. Bilim ve sanatın gelişmesi, teknolojinin üretimi ve kullanımı, yaratıcılık, üretim ve tüketim alışkanlıkları insanlara verilen eğitime göre biçimlenir.

19. yüzyıldan itibaren eğitim, kişilerin ve bir takım sivil örgütlerin alanından çıkarak ulusal bir konu haline gelmiş ve bugün de eğitim politikaları çerçevesinde üzerinde önemle durulan ve çoğu zaman tartışmaların odağında olmaya devam etmiştir. Tartışmalar eğitimin gerekliliği üzerine değil, hangi hedeflere göre verileceği üzerinedir.

Ülkemizde de Osmanlı Devletinin son dönemleri ve Cumhuriyetle birlikte eğitimin ulusal bir sorun olduğu ve belli bir amaca yönelik olarak aynı zamanda sosyal bir devlet olma gereği ile ülkenin öncelikli bir konusu haline gelmiş, ulusal bütçeden ciddi bir pay ayrılmaya çalışılmıştır. Hümanist/varoluşçu felsefe çerçevesinde öğrenci merkezli bir bakış açısı ile, onların sadece rasyonel kararlar alan insanlar olmadığı ve duyguların da dikkate alınarak kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat yaratılmak istenmektedir.

Bu araştırma, resmi orta öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Varoluşçu Okul Yönetimi yaklaşımına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma süresince her zaman vakit ayırarak, değerli fikir ve yardımlarını benden esirgemeyen danışman hocam sayın Doç. Dr. Halil Ekşi'ye içtenlikle teşekkür ederim.

## ÖZET

Gittikçe karmaşıklaşan dünyamızda insanların eğitimlerinde sadece hayata atılmalarında ihtiyaç duydukları akademik veya teknik becerileri öğrencilere kazandırmanın yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin duygusal ve insani yönden de kendilerini gerçekleştirmelerine, kendi kararlarının sorumluluklarını almaya, özgür bireyler olmaya ihtiyaçları olduğu dikkate alınmalıdır. Okulda geçen zamanların gittikçe arttığı düşünülürse, eğitim gördükleri okuldaki yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri çabasına olan yaklaşımları çok önemli hale gelmektedir.

Bu araştırma, resmi orta öğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenciyi merkeze alan, hümanist/varoluşçu eğitim felsefesi çerçevesinde Varoluşçu Okul Yönetimi yaklaşımına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri' ile yönetici ve öğretmenlerin 'Bireysel Varoluş', 'Örgütsel Varoluş' ve 'Olumsuz Dünya' alt boyutlarına yaklaşımları ve demografik özelliklerine göre algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma verileri İstanbul'un dört ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 44 yönetici ve 120 öğretmene anket uygulanması sonucu elde edilmiştir. Elde edilen veriler, değişkenlerin normal ve normal olmayan dağılımlarına uygun olarak istatistikî analizlere tabi tutularak raporlaştırılmıştır. Araştırmada, bağımsız gruplar t-testi, parametrik olmayan Mann-Whitney U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılaşma bulunduğu durumlarda post-hoc LSD testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, yöneticilerin tüm alt boyutlarda öğretmenlere göre varoluşçu okul yönetimine daha olumlu yaklaştıkları, yine ileri yaşta olan yönetici ve öğretmenlerin daha genç yaşta olanlara göre varoluşçu okul yönetimi olumlu yaklaşım gösterdikleri bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Varoluşçuluk, İdealizm, Realizm, Pragmatizm

## **ABSTRACT**

It is well understood that providing some academic and technological skills for the adult life is not enough for the students in today's very complex world. Besides some practical skills for real life, if we want the students to take their own responsibilities of their decisions and to be a free individual, it is necessary to provide situations for them to realize themselves as emotional human beings too. Since a really important part of the students' time is spent in schools, administrators and teachers have a great responsibility to provide their self realization.

By this research it is aimed to find out administrators and teachers' perception of 'Existentialist School Management' in state high schools. The three dimension of 'Existentialist School Management', 'Individual Existentialism', 'Organizational Existentialism' and 'Negative World' then administrators and teachers' perception is compared according to their demographics.

The research data obtained from 44 administrators and 120 teachers who work in state high schools in four districts of Istanbul. After examining the collected data, statistics have been applied according to their variation. Independent groups t-test, non-parametric Mann-Whitney U test, one-ways analysis of variance (ANOVA) used to find out if there were significant differences between or among groups.

As a result of our study, it is found out administrators have more positive perception and older administrators/teachers again have more positive perception than the young ones for 'Existentialist School Management'.

**Key Words:** Education, Existentialism, Idealism, Realism, Pragmatism.

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

İki binli yılların başında olduğumuz şu zamanlarda eğitim, toplumsal hayatın diğer tüm alanlarında da görülen sürekli değişimlerden etkilenmektedir. Eğitim ve toplumsal hayat arasındaki ilişki hem çok karmaşık, hem de sıkı sıkıya birbirine bağlıdır. Bakış açısına göre teknoloji, bilim, ekonomi, siyaset vb alanlardaki değişimin eğitim felsefesini etkilediği, ya da tam tersi eğitim felsefelerindeki değişimin diğerlerini etkilediği söylenebilir.

Eğitim tarihine baktığımızda neredeyse yerleşik olan ya da olmayan tüm toplumların kendilerine uygun bir eğitim sistemine sahip oldukları görülebilir. Ancak bugünkü anlamda eğitim, planlı ve geniş halk kitlelerini kapsayacak şekilde yaygınlaşması ancak ulus devletlerin kurulması ve endüstri devrimi sonrasında rastlar (Guttek, 2001). Eğitim açısından da tarihte mihenk taşlarından biri Fransız Devrimi olmuştur. Fransa’da başlayan ve hızla önce diğer Avrupa ülkelerine de yayılan, ulus devletlerinin inşası sürecinde, ortak bir dili ve kültürü egemen kılmak birliğin sağlanması ve sürdürülmesi için yaygın-merkezi bir eğitim en önemli araçlardan biriydi. Endüstrileşme ulusallaşma ile birleştiğinde modern öncesi devletlerin, ulusal devletlere doğru evrimleşmesinde geleneksel rollerin yapısının yeni yapıyı taşıyamayacağı ortaya çıktı. Yeni toplumsal yapının kültürel yapılanması için eğitim kültürünün de değişmesi gerekiyordu (Eagleton, 2005). Hem endüstriyel gelişme, hem de ulusallaşma hareketleri Osmanlı Devletinden başlayarak Türkiye Cumhuriyeti de dâhil ülkemizi çok etkilemiş ve neredeyse her dönem (bugün de dâhil) eğitimi merkezi önemi olan bir yere yerleştirmiştir.

Eğitim ise bir felsefeye dayanmak zorundadır. Felsefi temeli olmayan bir eğitimin hedefleri belli değildir, ne için eğitim yapıldığı mutlaka belirlenmelidir. “Hem ürün, hem sürece dikkatle bakıldığında denilebilir ki, eğitim felsefesi, ürün olarak eğitim faaliyetlerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler



bütünü ve sayılılar dizgesi; süreç olarak ise, bu değerler ve sayılıların eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde ‘tüme’ ulaşma uğraşdır” (Ertürk, 1988, s.11). Yine Sönmez (2005) göre eğitim ile felsefe arasında sıkı bir ilişki vardır; “çünkü eğitim durumunda, her bir öğrenciye, önceden belirlenen, istendik davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Bu davranışların neliğini belirlemede, felsefe önemli bir rol oynamaktadır; çünkü kişiye kazandırılacak davranışların niteliğine göre eğitim durumu düzenlenmektedir” (Sönmez, 2005, s.46). Böylece idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, varoluşçuluk vb felsefi yaklaşımlara göre kişilere eğitimle kazandırılmak istenen istendik davranışlar başka başka olacaktır.

Ülkemizde daha çok Osmanlı Devleti zamanındaki yenileşme hareketleri ile başlayan ve Cumhuriyet ile Atatürk’ün üzerinde önemle durduğu eğitimi ulusal boyutta düşünme ve planlama çalışmaları yapıldığı görülmektedir (Şişman, 2002). Cumhuriyetin kurulması sonrası ülkenin içinde bulunduğu durum (özellikle de ekonomi) Atatürk başta olmak üzere dönemin yöneticilerini hızlı ve pratik sonuçlar alabilecekleri bir eğitim sistemi kurmaya zorlamıştır. Böylece ülke için en uygun eğitim felsefesinin pragmatizm olduğu düşünülmüştür (Türkoğlu, 2004; Akyüz, 2006; Sönmez, 2005; Sakaoğlu, 2003; Öztürk, 2001). John Dewey ülkeye davet edilmiş ve kendisinden var olan eğitim sistemini inceleyerek bir raporla tavsiyelerde bulunması istenmiştir (Ünver, 2006). Atatürk’ün vefatından sonra ise bazı yazarlara göre ülkenin gerçek sorunlarına hiçbir katkısı olmayacak, hümanizm yaklaşımının hakim olduğu bir eğitim felsefesi benimsenmiştir (Budak, 2003). Ertürk (1988) ise Türkiye’de hiçbir eğitim felsefesinin varlığından bahsedilemeyeceğini, yazılan eğitim programları, vurgulanan eğitim felsefeleri ile pratikte yapılan eğitim arasında hiçbir ilişki olmadığını söylemektedir (Ertürk, 1988).

Varoluşçuluk felsefesi ise Türk Eğitim sisteminde üzerinde en az durulan yaklaşım olmuştur. Türk eğitim sistemi içinde varoluşçuluğun uygulamalarını pek bulmak mümkün değildir. Varoluşçuluğu daha çok gelişim ve öğrenme psikolojileri çerçevesinde Maslow gibi kuramcılarının katkıları ile öğrenme kuramlarında, öğretmenlerin yetiştirilmelerinde izleyebilmek mümkündür (Bilge, 2002).

Öğrencilerin mesleki yönden eğitim görmelerine karşı olmayan varoluşçular, daha çok insanın sadece rasyonel kararlar veren bir varlık olmadığına ve modern eğitimin tek tipleştirici, sistemin değiştirilebilir bir parçası gibi algılanmasına, duygusal yönünün ihmal edilmesi yüzünden gittikçe yalnızlaşmasına karşı çıkmaktadırlar. Onlara göre insan aynı zamanda duygusal bir varlıktır ve varoluşunu ancak anları yaşayarak, özgür olma sorumluluğunu alarak, seçimler yaparak, bunalımlarını yaşayarak yani kendini yaratarak gerçekleştirebilir. Eğitimin işlevi ise öğrencilere kendilerini özgürce var etmelerinde uygun ortamlar sağlamak olmalıdır (Sartre, 1996 ve 1996; Gutek, 2001, Sönmez, 2005; Tozlu, 2003; Ocak, 2004).

Hangi eğitim felsefesi seçilmiş olursa olsun, ister öğretmen merkezli, ister öğrenci merkezli olsun, eğitimcilerin çok önemli rolleri vardır. Onların eğitim felsefelerini algılamaları, eğitim programlarını nasıl uygulayacaklarını, öğrencileri ile ilişkilerini nasıl kuracakları konusunda büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma ile, Sungur (2002) tarafından geliştirilen Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri kullanılarak, yönetici ve öğretmenlerin varoluşçu eğitim felsefesini nasıl algıladıklarını tespit etmek, literatür taraması sonucu çok az çalışma olması nedeniyle önemlidir. Böylece, yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerinin “duygusal bir varlık” da olma düşüncesine yaklaşımlarını görmek açısından literatüre katkısı olması umut edilmektedir.

## 1.2. Amaç

Öğrenciyi merkez alan, varoluşçu-hümanist eğitim felsefesi temelinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin varoluşçu okul yönetimine yaklaşımlarının incelenmesi.

Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Varoluşçu okul yönetimi envanterinin *Bireysel Varoluş* boyutunu algılamada yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, görev, meslekteki hizmet süresi, öğretmenlik yapılan okul sayısı, yöneticilik

yapılan süre, yöneticilik yapılan okul sayısı, görev yapılan okulun imkânları, mezun olunan okul ve eğitim durumu bir farklılaşmaya neden olmaktadır mıdır?

- b) Varoluşçu okul yönetimi envanterinin *Örgütsel Varoluş* boyutunu algılamada yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, görev, meslekteki hizmet süresi, öğretmenlik yapılan okul sayısı, yöneticilik yapılan süre, yöneticilik yapılan okul sayısı, görev yapılan okulun imkânları, mezun olunan okul ve eğitim durumu bir farklılaşmaya neden olmaktadır mıdır?
- c) Varoluşçu okul yönetimi envanterinin *Olumsuz Dünya* boyutunu algılamada yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, görev, meslekteki hizmet süresi, öğretmenlik yapılan okul sayısı, yöneticilik yapılan süre, yöneticilik yapılan okul sayısı, görev yapılan okulun imkânları, mezun olunan okul ve eğitim durumu bir farklılaşmaya neden olmaktadır mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin varoluşçu okul yönetimi yaklaşımını nasıl algıladıklarını anlayabilmek açısından önem taşımaktadır.

Bilindiği üzere, okul yönetimi (özellikle Toplam Kalite Yönetimi çerçevesinde), liderlik, sınıf yönetimi, öğretmen ve yöneticilerin motivasyonu, okul iklimini algılamaları, iş tatmini vb konularda oldukça zengin bir literatür mevcuttur. Ancak, yönetici ve öğretmenlerin hangi eğitim felsefesi yaklaşımına sahip oldukları hakkında çok az araştırma yapılmış olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle de, yönetici ve öğretmenlerin varoluşçu-hümanist eğitim felsefesine ilişkin algılamaları ile ilgili yapılan kaynak taraması neticesinde sadece bir yüksek lisans tezine rastlanmıştır. Bu nedenle, Sungur (2002) tarafından geliştirilen Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri kullanılarak yapılan bu çalışmanın, yönetici ve öğretmenlerin varoluşçu

eđitim felsefesine iliřkin algılamalarını ortaya koymasđ açısından literatüre önemli bir katkı sađlayacađı dűőnűlmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Arařtırmaya katılan yönetici ve öđretmenlerin Varoluřcu Okul Yönetimi Envanteri sorularına verdiđi cevaplar samimi ve dürűsttür.
2. Araştırmada kullanılan ölçme aracı geçerli ve güveniliridir
3. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. Zaman açısından 2007–2008 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Milli Eđitim Bakanlığına bağlı, İstanbul İl sınırları içinde faaliyet gösteren resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve basit tesadűfi örneklem yoluyla seçilmiş 44 yönetici ve 120 öğretmen ile sınırlıdır.
3. Konu açısından, ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Varoluşcu Okul Yönetimine ilişkin algılama düzeyleri ile sınırlıdır.
4. Ankette bulunan sorular ve bu sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**İdealizm:** Nesneyi özneye, bilineni bilene bağlı kılan görűő. Bu görűőe göre özne nesneyi belirler ve onu oluşturur: a. Bireysel özne, bireysel bilinç söz konusu olabilir, varolmak = algılanmış olmaktır (Berkeley), b. Genel bir özne, genel bir bilinç söz konusu olabilir; bu, bireysel ben'i ařar, salt tin olarak genişler (Alman idealizmi); özdek ve dođa yalnızca bilincin, tinin bir ürünüdür; us, öznel, öznenin yarattığı biçimler dizgesi olarak anlaşılır (öznel İdealizm-Fichte); dođa olaylarının arkasında yaratıcı bir güç saklıdır, asıl gerçeğin kendisi yaratıcı ve yapıcıdır, dođa öznenin bir ürünü olmayıp, doğanın kendisi de bir güçtür, böylece us nesnel bir dizge olarak anlaşılır (nesnel idealizm-Schelling); özne-nesne karşıolununun karşısında us, salt

bir dizge olarak ortaya çıkar, ide, us, tin bütün var olanların temelinde bulunan ilkedir, varlık bu ide'nin kendini açması, belli bir ereğe doğru gelişmesidir (salt İdealizm-Hegel) (<http://tdkterim.gov.tr>, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü).

**Realizm:** Nesnellik, gerçeğe uygunluk. XIX. yüzyıl ortalarında, sanat alanında, doğa bilimleri, teknik ve sanayileşme sonucunda ortaya çıkan sorunlar ele alınmıştır: bireyin topluluğa olan ilişkisi ve çevresine uyumunu nesnellikle inceler. Darwin'in ve Heckel'in yapıtları ile de bilimsel temel kazanır. Üslûp akımı olarak klasik sanatın ülkücülüğünden ve romantizmden dönüştür. Bu sanat üslûbunda insan, günlük yaşamında, işinde ve topluluğa olan doğal ilişkileri içinde gösterilir (<http://tdkterim.gov.tr>, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü).

**Pragmatizm:** Bireyler için faydalı olanın etik açıdan da doğru olduğunu ve bireylerin faydalarını ençoklaştırırken toplumsal faydanın da ençoklaşacağını savunan görüş (<http://tdkterim.gov.tr>, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü).

**Varoluşçuluk:** Çağımızın bir felsefe akımıdır. Varoluşçu felsefe düşüncesini temel olarak alan bütün düşünsel uğraşılara verilen ad. Danimarkalı düşünür Kierkegaard'ın büyük ölçüde başlattığı, aynı zamanda felsefenin öteden beri ele aldığı sorunları kökten yenilemeye çalışan, günümüz Avrupa'sının birçok düşünürünün yaşadığı akım. Varoluş felsefesinde, varlık sorunu insan olma sorunuyla bir bağlantı içine getirilir; bunun yanında felsefe yapmanın kaynağı olarak insan, varoluşu, sonluluğu, zamana bağlı oluşu ve tarihselliği içinde, yeni bir düşünme tutumu ile ele alınır; özellikle insan varoluşunun anlamı söz konusudur. Varoluşçuluk dünyada bulunan insan varoluşundan kalkarak onu kendine yabancılaşmadan kurtarmayı ister; özgürlüğü içinde insanın varoluşu ve insanın kendini gerçekleştirme söz konusudur (<http://tdkterim.gov.tr>, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü).

**Ontoloji:** Var olan olarak var olan (yalnızca var olması açısından) üzerine öğretti, varolanın varlığı ve genel varolma ilkeleri üzerine 17. yüzyıldan beri kullanılan kavram. Konu olarak eski Yunan felsefesinden beri ele alınan ve Aristoteles'in "ilk felsefe" adını verdiği varolanların özü üzerine bilim. Felsefeye, varlık fizikötesi karşılığı, genellikle fizikötesinin temeli olarak Christian Wolfz'un getirdiği terim:

temel ilkeler bilimi. Çağımızda görüngübilimle özbilimi olarak) ve özellikle, var olanların (değerler alanı da içinde) bilgiden bağımsızlığını çıkış noktası olarak alan N. Hartmann'la yeniden canlandırılmıştır (<http://tdkterim.gov.tr>, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü).

**Epistemoloji:** Bilim öğretisi. (Fransızcadaki sözcüğün kök anlamına uygun olarak kullanılır.) Bilimlerin koyduğu sorunları inceleyen felsefe dalı . Bilim felsefesi ile eşanlamlı. Ancak bilim felsefesi bilimlerin tarihini felsefe açısından inceler, Epistemoloji ise çeşitli bilimlerin ilkelerini, varsayımlarını ve sonuçlarını eleştirerek inceler, onların mantıksal kökenini (ruhbilimsel değil), nesnel değerini belirlemeye çalışır. (Almancada da epistemoloji, bilgi öğretisi, bilim öğretisi anlamına, gelir, ancak az kullanılan bir terimdir (<http://tdkterim.gov.tr>, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü).

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde asıl olarak, bazı zamanlar birbirine çok yaklaşan, bazı zamanlar ise birbirinden son derece farklı olan, ama bir şekilde günümüz eğitim anlayışını hala etkileyen temel felsefi yaklaşımlar incelenecektir. Burada esas olan bu felsefi yaklaşımların eğitime olan etkileridir. Yoksa bazı düşünürler tarafından bir üst dil olarak adlandırılan, bir felsefi yaklaşımı tüm yönleri ile ele almak son derece zordur. Bu nedenle takip eden alt bölümlerde eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlar arasında tamamen ya da kısmen hala etkisi olduğu tartışılan yaklaşımlar ele alınacaktır. Felsefenin alanlarına kısaca değinildikten sonra, sırasıyla idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, felsefi analiz yaklaşımları kısaca eğitime katkıları açısından ele alınacak, sonunda ise araştırma konusunu ilgilendiren varoluşçuluktan bahsedilecektir.

#### 2.1. FELSEFENİN ALANLARI VE EĞİTİM

Eğitime ilişkin felsefi yaklaşımlara geçmeden önce yine de felsefenin ne olduğu sorusuna genel bir yanıt vermek gerekirse; “En genel anlamda felsefe, insanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve spekülatif düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır” (Guttek, 2001, s.2). Bu tanım çok genel olmasına rağmen bize felsefenin konusu hakkında oldukça çok ipucu vermektedir. Tanımdan felsefenin tüm diğer bilim disiplinlerinden de yararlanarak bir üst yapı oluşturmaya çalıştığı görülebilir. Bunu yapabilmek içinde;

- **Varlık (ontoloji) sorunu:** İlk nedir? Tüm var olanların başlangıcı, ilk tözü nedir? Düşünürlerin bu soruya verdikleri yanıt onların felsefesinin de temeli haline gelir. Cevap her şeyin tanrıdan geldiği şeklinde ise, bunun eğitimsel yansımaları da bu ilk çıkış noktasına göre şekillenecektir örneğin. Böylece dünyaya ve insana bakış açımız şekillenecek, eğitimin hedefleri de buna göre düzenlenecektir.

- **Bilgi sorunu (epistemoloji):** Bu soru ile aranan yanıt insan nasıl bilir sorusuna yöneliktir. Bilen ile bilinen arasında kurulan bağ ile bilmenin nasıl meydana geldiğini ortaya koyan bir yaklaşım doğurur. Bilgi nedir, nasıl elde edilir, hangi kaynak güvenilir ve doğru bilgidir, doğru-yanlış bilgi nasıl ayrıtılır, mutlak (değişmeyen) bilgi var mıdır benzeri sorular tarih boyunca filozofları en çok uğraştıran alanlardan biri olmuştur. Bilginin kaynağı ve nasıl elde edildiği eğitimsel düzenlemelerde de hayati önem taşır. Bilginin kaynağının kutsal öğretilerden geldiği kabul edildiğinde örneğin, öğrencilere de daha çok bir bilgi aktarımı olacaktır. Her bilginin göreceli olduğu, gözlemleyen konumunun önemli olduğuna vurgu yapıldığında ise öğrencilere mutlak bir doğru olmadığı, sürekli bir değişim olduğu öğretilenlerdir. Sadece öğrencinin değil, öğretmenin de üstleneceği roller farklı olacaktır her iki durumda da.
- **Değerler sorunu (aksiyoloji):** Felsefenin bu alanında etik ve estetik konular incelenir. İnsanın eylemleri sonucu ortaya konan davranışları, eserleri vb iyi-kötü, ahlaklı-ahlaksız, güzel-çirkin, erdemli-erdemsiz, özgürlük-tutsaklık vb gibi değer yargılarına vararak araştırılır. Bu ister istemez ölçüt sorununu da ortaya çıkarır. Değerlemelerin ölçütü olmadığı sürece bir yargıya varmak da zordur. Anlaşılacağı üzere burada kültür önemli bir rol oynayacaktır. Örneğin tüm insanlar eşittir demek her toplum için geçerli bir değer yargısı olmayabilir. Toplumun kültüründe kölelik kurumlaşmışsa bu hem köleler, hem de sahipler bakımından kabul gören bir durum olabilecektir. Bugün dünya toplumları arasındaki çatışmaların büyük kısmı da değerlerin farklı olması yüzünden ortaya çıkmaktadır. Bir toplumun geniş kesimince sanat olarak hoş görülen bir eser, başka bir toplum için son derece ahlaksız ve insanlar için son derece zararlı bulunabilir. Eğitim açısından bakacak olursak bunun nasıl da göz ardı edilemeyecek bir yansıması olduğu kolayca görülebilir. Demokrasi olan bir ülkede, demokratik ilkeler yüceltilirken, örneğin, krallıkla yönetilen bir ülkede ise krallığın değerleri yüceltilecektir.
- **Mantık:** Felsefenin alanlarından burada bahsedeceğimiz sonuncusu mantık alanıdır. Burada insanın aklının ne olduğu, işleme kuralları incelenir. Akıl



doğuştan mı gelir, işleyiş kuralları tüm insanlar için aynı mıdır, akıl yürütme nasıl yapılır vb sorulara felsefenin bu alanında cevap aranır. Eğer aklın kuralları doğuştan bütün insanlar için var olduğu kabul edilirse, eğitimin hedefi de öğrencilerin bu kuralları ortaya çıkarmalarına yardım etmek olacaktır. Sonradan öğreniliyorsa, eğitim sistemi öğrencinin akıl yürütme kurallarını keşfetmesi sağlamak üzere düzenlenir. Buna verilecek yanıt aynı zamanda eğitimcilerin de nasıl eğitileceği konusuna açıklık getirir. Bilgiyi aktaran bir öğretmen, yol gösteren/rehberlik yapan bir öğretmen vb, aklın kurallarına verilecek yanıtla sıkı bir ilişki içindedir (Sönmez, 2006).

### 2.1.1. Eğitim ve Felsefe Arasındaki İlişki

Felsefenin alanlarını kısaca gözden geçirdikten sonra, bunların eğitim ile olan ilişkisini kurmak bakımından bazı yazarların görüşlerine bakacak olursak; Sönmez'e (2006) göre felsefenin eğitime olan etkisi on üç başlık altında toplanabilir.

1. Eğitim sistemi kurulurken öncelik hedeflere verilmelidir. Hedeflerin neliği konusunda bir karara varabilmek için, felsefeye başvurmak zorunludur. Hedef davranışlar hangi ölçütlere dayandırılırsa, istendik olacağı konusunda bir karara varmada, felsefe ölçütler takımı olarak işe koşulmalıdır. Hangi felsefe(ler) temele alınır, o felsefelerin ileri sürdüğü ölçütlere, hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları uygun olmalıdır. Böyle olmazsa, sistem kendi içinde çelişkiye düşebilir. Bu durum, onun saptanan hedefleri gerçekleştirilmesini engelleyebilir. Sistem entropiye kayabilir. Bu bağlamda felsefe, bunu önleyen bir ölçütler takımı olarak işe koşulabilir.
2. Felsefeden elde edilen ölçütler takımı, eğitim sisteminin iç tutarlılık açısından değerlendirilmesinde kullanılabilir. Hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları temele alınan felsefenin ölçütlerine uyuyorsa, iç tutarlılık vardır. Yoksa çelişkiler bulunacaktır.

3. Eğitimin nesnesi (objesi) insandır. İnsan aynı zamanda felsefenin de konusudur. İnsana bakış açısı eğitim sisteminin tüm öğelerini etkileyebilir. Yani hangi felsefe temele alınırsa insana öyle bakılır ve eğitim sistemi ona göre düzenlenir.
4. Hedeflere yeni hedefler katmada felsefe etkili ve verimli bir şekilde işe koşulabilir. Temele alınan felsefeye göre belirlenen hedeflere ters düşmeyecek yeni hedefler elde etmede, o felsefenin dayandığı mantık kullanılmalıdır.
5. Eğitim sisteminin işlemler bölümünün şimdilik en etkili öğelerinden biri de öğretmen, yönetici ve hizmetlilerdir. Kurulan eğitim sisteminin dayandığı felsefeye inanan, onu bilen, uygulayan ve savunan öğretmen, yönetici ve hizmetli yetiştirip görevlendirmek, sistemin etkili ve verimli işlemesi için kaçınılmazdır. Yani sistemin savunduğu felsefeye öğretmen, yönetici ve hizmetlilerin felsefeleri birbirlerine ters düşmemelidir. Eğer ters düşerse, sistem entropiye kayar ve yıkılır.
6. Her ekonomik, toplumsal ve politik sistem en azından bir felsefeye dayanır. Örneğin kapitalist sistem genellikle idealist ve pragmatik, komünist sistem ise materyalist felsefenin ölçütlerine göre kurulmuştur. Eğitim; ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin bir alt sistemidir: Bu bağlamda eğitimdeki felsefe, ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin felsefesiyle aynı olmalıdır; çünkü eğitim; politik, ekonomik, toplumsal sistemlerinin istediği insanları yetiştirmek üzere işe koşulmuştur. Bu yapılmazsa ekonomik, politik ve toplumsal sistemler hedeflerini gerçekleştiremeyebilirler.
7. Her ekonomik, toplumsal ve politik sistemin dayandığı en azından bir sayılı vardır. Her sayılı felsefi niteliktedir.
8. Felsefe bir açıdan insanın yaşama bakış açısını belirler. İnsanoğlu bu nedenden dolayı felsefeden kaçamaz.

9. Eğitim durumlarının düzenlenmesi ve işe koşulmasında da felsefeden yararlanılmalıdır. Söz gelişi, kazandırılacak hedef davranışların dayandığı felsefe ile eğitim durumunda kullanılan etkinlikler ve akıl yürütme yolları birbirini desteklemelidir. Örneğin eğer idealist felsefe temele alınmışsa, eğitim ortamında genellikle "Sokratik tartışma" kullanılabilir. Ayrıca hedef davranışların düzeyi değişince kullanılacak akıl yürütme yolları da değişir.
10. Sınav durumlarının düzenlenmesi ve denetlenmesinde de felsefe ölçütler takımı olarak kullanılabilir. Söz gelişi, temele hangi felsefe alınmışsa, sorular ona göre düzenlenmelidir. Eğer pragmatik felsefe temele alınmışsa, sorular problem çözme davranışlarını; idealist felsefe ise, aklını çalıştırıp çalıştırmadığını; varoluşçu ise, sınır durumuna gelip gelmediğini; materyalist ise, üretimde bulunup bulunmadığını yoklayacak biçimde sorulmalıdır.
11. Eğitim sistemini denetlemede felsefeden yararlanılmalıdır. Söz gelişi eğer temele idealist felsefe alınmışsa, sistem elit insan yetiştirmelidir. Eğer pragmatik felsefe kullanılıyorsa, her insan yetenek ve ilgisini göre eğitilmelidir. İşte eğitim sisteminin değerlendirilmesinde felsefe bu açıdan da gereklidir.
12. Eğitim disiplinler arası bir bilimdir. Bu bağlamda her bilim dalının ve konu alanının ve eğitimle doğrudan ilişkili olan psikoloji, ekonomi, hukuk, sosyoloji, antropoloji, biyoloji, genetik, teknik vb. disiplinlerin bilgi ve yöntemleri arasındaki bütünlüğün sağlanması gereklidir. Bunu ancak felsefe yapabilir.
13. Felsefenin eğitime katkısı olduğu gibi, eğitimin de felsefeye katkısı vardır. Eğitim yoluyla insanlara bilimsel, sanatsal, felsefi alanlarda istendik davranışlar kazandırılabilir. Bunlar hem insanların kendi felsefelerini, hem de toplumsal felsefeleri geliştirmede katkıda bulunabilir. Ayrıca felsefi çalışmalarda mantıklı davranmak kişiye öğretilir; çünkü her felsefenin dayandığı en azından bir mantık vardır. Eğitim, felsefenin bir uygulama

alanıdır. Uygulamalarda elde edilenlerle felsefi sistemler kendilerini düzeltip geliştirebilirler. Eğitim, yeni felsefelerin doğmasına neden olabilir (Sönmez, 2006).

Ocak (2004) ise eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi şu şekilde özetler; “Eğitim felsefesi, genel anlamda eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlılık ve anlama yönünden kontrol eder. Eğitim sistemlerinin temelinde yer alan insan anlayışını değerlendirir. Eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışır. İnsanın tabiatı, toplum, öğrenme gibi konulardaki felsefi ve eğitimsel yaklaşımları bir araya getirir; bunlardan bir bütün, yani bir eğitim sistemi oluşturmaya çalışır” (Ocak, 2004, s.3). Ona göre eğitimin programlanmasında felsefenin katkıları olmadan bir bütünlük sağlamak mümkün değildir. Felsefe eğitim programlarının geliştirilmesinde;

- Amaçlarımızın tespitinde
- Amaçların düzene konulmasında
- Amaçlara önem ve öncelik sırası verilmesinde
- Programın iç ve dış tutarlılığının sağlanmasında
- Toplumdan ve konu alanından ne alacağımızı belirlemede etkili olur (Ocak, 2004, s.7).

Genel olarak baktığımızda her iki yazarın da felsefeyi eğitime yön veren bir üst yapı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Ertürk’ün (1988) eğitim felsefesi tanımını yukarıda bahsedilenlerin bir özeti gibidir; “Hem ürün, hem sürece dikkatle bakıldığında denilebilir ki, eğitim felsefesi, ürün olarak eğitim edegenliklerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayılılar dizgesi; süreç olarak ise, bu değerler ve sayılıların eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde tüme ulaşma uğraşdır” (Ertürk, 1988, s.11). Eğitim felsefesinin temel hatları çizilebilmesine rağmen bunu daha kesin sınırlar içinde yapmak mümkün görünmemektedir. Tozlu’ya (2003) göre bunun nedeni çok farklı felsefi yaklaşımların olması ve bu yaklaşımların kabul edilmesine, kabul edilme derecesine göre de çok çeşitli eğitim felsefeleri ortaya çıkmasıdır. Üstelik bunların hiç biri de

tek bir felsefi yaklaşıma göre biçimlenmemektedir. Daha çok bir felsefenin ağır bastığı söylenebilmektedir (Tozlu, 2003).

Felsefe ve eğitim felsefesine kısaca baktıktan sonra şimdi eğitime farklı derecelerde etkisi bulunmuş/bulunan felsefi yaklaşımlara bakabiliriz.

## **2.2. EĞİTİME İLİŞKİN TEMEL FELSEFİ YAKLAŞIMLAR**

Aşağıda literatürde en sık tartışılan ve Türk eğitim sistemi üzerinde etkileri daha çok hissedilen üç felsefi yaklaşım (idealizm, realizm, pragmatizm) kısaca anlatıldıktan sonra araştırmanın asıl konusu olan varoluşçuluktan bahsedilecektir.

### **2.2.1. İdealizm ve eğitim**

Kaynağı doğu kültürlerinden gelen ve daha sonra hızla batı kültüründe de egemen olan en eski felsefi sistemlerinden biri olan İdealizme göre gerçekliğin temeli tinsel veya düşünseldir. Özne (insan)-nesne ayrımı bu felsefede son derece ağırlıklı bir yere sahip olup, tüm nesnelere ancak insanlar oldukça varlık kazanırlar. Bu felsefe sistemine göre mutlak olan ya akıl ya da ruhtur. Yani bu felsefenin temelinde insan merkezi bir rol oynamaktadır ve diğer nesnelere ancak ondan sonra varlık bulmaktadır. Bu nedenle de idealizm, geçici olandan çok ebedî, parçadan çok bütün, özelden çok genel, var olandan çok metafizikle ilgilidir. İdealistler genel olarak mutlak gerçeğe ulaşma çabasında olmalarına rağmen, mutlak gerçeği bulma yolları farklıdır. Bazıları (örneğin Hegel, Berkeley) bu arayışta çıkış noktasının insan ruhu olduğunu düşünerek metafizik bir yol seçerken, bazıları (Platon gibi) mutlak gerçekliğin, her insanda olan ancak eğitimle kendilerine hatırlatılması gereken düşünsel/zihinsel yolla bulunabileceğini savunmuşlardır (Tozlu, 2003). Bu nedenle idealizmi, gerçekliğin kaynağını zihinsel, ruhsal ve ideal gibi kavramlarla inşa edilmiş bir felsefi sistem olarak tanımlamak mümkündür. İnsanın gerçek varlığı maddi değildir, ruhsaldır veya zihinseldir.

İdealizme göre, zihinde tüm mutlak doğrular vardır. Akılla mutlak doğrulara ulaşılabilir. İnsan bir araç değil bir amaçtır. Eğitim, insani özgür ve bilinçlice

Tanrı'ya ulaştırma sürecidir. Böyle bir felsefede hedefler, yani istedik davranışlar; mutlak doğrular ve bu yolla Tanrı'ya zgr ve bilinçlice ulaşmak için gerekli olanlardır. Bu nermeler temele alınınca akıl, mutlak doğruya ve Tanrı'ya ulaşmak için hem bir araç, hem de kaynaktır. Öyleyse istedik davranışlar akla uygun olanlardır ve akıl her davranışın ölçütü gibi iş görmelidir. Bu nedenle akla uygun olmayanlar elenmeli ve istenmedik davranışlar olarak kabul edilmelidir (Ocak, 2004, s.4).

İdealizmin eğitime uygulanması da doğal olarak geçici, sürekli değişen üzerinde değil, kalıcı olana yönelik olacaktır. Gerçek değişmez olan ruh veya zihin olduğundan ve İdealizmde mutlak gerçeklik arandığından, duyular dünyasında olanların (nesnelere dünyası), geçici olanların öğrencilere öğretilmesi de savunulmaz. Bu düşüncenin sonucu olarak da öğrenciler matematik, fen, mesleki becerilerin eğitiminden çok sosyal bilimlere, edebiyata yani doğru ve güzeli aramaya yönlendirilecektir.

İdealistler, statü arzusu ve tüketiciliğin/materyalist arzuların motive ettiği eğitimsel amaçları değiştirmeye çalışırlar. İdealistler gerçek bir eğitimin belli bir uzmanlığın işlevlerini ve rolünü kazandırmaktan ziyade genel olarak eğitimsel özellikler taşımasını öngörürler. Meslek eğitiminin hedefi, insanın taşıdığı tüm özellik ve mkemelliği dikkate almaktan ziyade kişileri belli bir işin veya mesleğin gerektirdiği verimliliğe sahip hale getirmektir. İdealistler, kişilerin yaşamlarını kazanmalarını sağlayacak özellikler doğrultusunda eğitilmelerine ve toplumun ekonomik refaha ulaşmasına karşı değilken eğitim politikasının mesleksel eğitimin genel eğitime göre öncelikli bir konumda olmasına karşı çıkarlar.

İdealistlerin teşhisine göre, yararcılık ve çok katı meslekilik, modern zamanların en önemli bir hastalığı olan ve sınırlı bakış açısı ve miyop bir görüş olarak ortaya çıkan bütünü görememe olgusuna yol açmıştır. İdealistler, Materyalizmi (maddeciliği) gerçekliğin doğru bir şekilde görülmesine engel olmakla suçlarlar. Böylesi bir gerçek görüşün özelliği, şeylerin duyumsal dünyasına yöneltildiğinde nesnelere, nedenleri, harekeden ve istekleri geniş bir platformda, ilişkileriyle birlikte yeterli bir mesafeden gösterebilmesidir. İdealizmin bu metafizik ve epistemolojiye olan

yaklaşımlarını kabul edelim veya etmeyelim, bu ekolün temel aldığı bakış açısı ve ilişkiler birer eğitimsel hedef olmaya uygundur (Gutek, 2001, s.15–26).

Bu nedenle İdealistler sürekli değişen ve gelişen dünyada, değişmeyen, nesilden nesile ulaştırılması gereken hususların, ahlâk ve değerlerin varlığına inanmaktadırlar. Öyleyse eğitimde yapılacak iş, bunları gençlere eksiksiz bir şekilde vermek ve yaşatmaktır. Bunların anlayışında kötülük, eksikliğin, noksanlığın ürünüdür. Mükemmelde eksiklik olmayacağı için, kötülük de olamaz. Şu hâlde bu sonradan olmayı, kötülüğü ortadan kaldırmak güç değildir. Bu yüzden idealizmde, öğrencilere hep iyi olarak bakılır. Bunların içlerinde kötü olarak bilinenlerin, gerçekte yaratılışın sırrını anlamayan, evrenin düzenini yanlış algılayan olarak görülmesi gerekir. Bu yüzden Platon ve Hegel, iyi bir hayatın ancak iyi düzenlenmiş bir toplumda varolabileceğine inanırlar.

Pragmatizmin aksine idealizm, felsefî prensiplerini insanî ilişkiler üzerindeki çalışmalardan, kültür ve eğitim prosesi üzerindeki incelemelerden çıkarmaz. O, felsefî prensiplerin önceliği inancına bağlı kalır. Böylece kültür ve eğitim sahaları, bu tür prensiplerin uygulandıkları birer alan durumundadır. Haliyle idealizmin prensipleri, politik, kültürel ve eğitimsel düşüncelerle düzeltilecek, yani yer, zaman ve şartlara bağlı olarak ele alınacak cinsten değildir (Tozlu, 2003, s.36–39).

İdealistler uygarlıkların gelişmesi ve kültürün zenginleşmesini bir ardışıklık ilkesi çerçevesinde alırlar. İnsanlığın birikimlerinin sonraki kuşaklara aktarılmasında bu nedenle okul ve eğitim çok önemli bir yer haline gelir. Okullarda yapılan eğitimin ve eğitimden birinci derecede sorumlu öğretmenlerin de, uygarlığı sonraki kuşaklara aktaracak nitelik ve yeterlilikte olması beklenir.

Böylece idealist felsefe temel alınarak, eğitim ortamı gerçeği, doğruyu ve güzeli aramak için düzenlenmelidir.

Sınıf ortamında ders işlerken "Sokratik tartışma" ve tümdengelim kullanılmalı, öğretmen örnek olmalıdır. Öğrenci öğretmeni taklit ederek öğrenecektir. Ayrıca

tüm doğrular doğuştan insan aklında vardır. Öğretmen Sokratik tartışmayla bunları öğrenciye bulduracaktır.

İdealist eğitimde öğretmen şu özelliklere sahip olmalıdır:

1. Öğrenciler için doğru bilgilerle donanmış, kültürlü olmalı; her zaman ve her yerde doğru, dürüst yani evrensel değerlere göre davranmalıdır.
2. İnsanları tanımada uzman olmalıdır.
3. Öğretme ortamında işini uzmanca yapmalıdır. Öğretme çabasıyla uzmanlığı sentezleyebilmelidir.
4. Öğrenciye arkadaş, dost gibi davranmalıdır.
5. Tutum ve davranışlarıyla öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.
6. İnsanlık için doğru ve evrensel olan hedef davranışları, öğrencide öğrenme isteği uyandırarak gerçekleştirmelidir.
7. Her evrensel doğrunun kültürel miras içinde yeniden doğmasına yardım etmelidir

Sınavlar ezbere dayanmamak, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek biçimde düzenlenmelidir. Gerçek yaşamı değil ideal yaşamı kapsayan sorular sorulmalıdır (Sönmez, 2006, s.72).

Gutek (2001) ise idealistlerin eğitimsel amaçlarının iki ana başlıkta toplanabileceğini söyler:

1. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerinin farkına varmaları sağlanmalıdır.
2. Sosyal bir kurum olarak okul, öğrencilere bilmeleri, paylaşmaları ve kişiliklerini belirlemeleri için kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir.

Öğretmen, öğrencilerine sahip oldukları kişiliğin kapsamını gösterip, bu kişiliği tanıtmalıdır. Bu nedenle de kültürün tecrübeli/olgun temsilcisi ve modeli olan öğretmenin seçimi büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmen değerlerin taşıyıcısı olmalı, öğrencileri sevmeli ve coşkulu, heyecanlı bir kişi olmalıdır. Bu nedenle öğretmenin aşağıdaki nitelikleri taşıması istenir;

1. Öğrenciler için kültürün ve gerçekliğin taşıyıcısı/yansıtıcısı olmalıdır



2. İnsan kişiliği konusunda uzman olabilmeli
3. Öğrenme sürecini çok iyi bilmeli bu yetisini coşkuyla ortaya koymalı
4. Öğrencilerle arkadaş olmayı becerebilmeli
5. Öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmalı
6. Öğretimin moral öneminin mükemmel insanlar yetiştirme hedefinde yoğunlaştığının bilincinde olmalı ve
7. Her yeni nesildeki kültürel yeniden doğuşun öncüsü olmalıdır (Gutek, 2001, s.33).

Özetle İdealistler bir yandan insan ve evrenin varlığını değişmeyen, iyi, doğru ve güzel temelinde anlamlandırmaya çalışırken, eğitimin de buna uygun olarak düzenlenmesini savunmaktadırlar. Bunu yapmak için de daha çok dinsel, felsefi, tarihsel, sanatsal ve edebi eserlerden yararlanılması gerektiğini, mesleki eğitimin ise sadece hayatı sürdürmek için verilmesini, asıl eğitimin önüne geçmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Eğitim insanda zaten varolanı ortaya koymak/hatırlatmak üzere düzenlenmelidir. Bu nedenle eğitim de insanda varolan potansiyeli geliştirme, düzenleme sürecidir. Öğretmen ise bu öğrenmenin gerçekleşmesi için bir modeldir. Öğretmen bu yüzden ahlaki ve kültürel mükemmelliğin bir örneği olmak durumundadır.

### **2.2.2. Realizm ve eğitim**

Realizm'e göre bilgi gerçeklerin algılanmasına dayalıdır. Bilgi elde etmek için bilimsel yöntem ve duyular kullanılmalıdır. Bilgi kavramsal olarak ortaya çıkar. Tümevarım baskındır. Değerler doğa yasalarına uygun olanlardır. Estetik değerler ise, doğayı yansıttığı ölçüde güzeldir. Ahlak açısından iyi, en çok insanın yararına olanıdır. Bu da mutluluk, bazıları için erdemdir. Toplumsal değerlerin temelleri, toplumda değil, fiziksel evrende ve tek tek her insandadır. İnsan, iyi ve kötünün bir karmaşası, çevreye uyum gücünde olan bir varlık ve doğal düzenin bir parçasıdır. Bu durumda eğitimin hedefi, yeni nesillere kültürel mirası aktarmak ve insani toplumsal yasama hazırlamak, mutlu ve erdemli kılmaktır. Böyle bir düşüncede eğitimin hedefleri, yani istendik davranışın ölçütleri, "toplum ve doğaya uyum

sağlama, doğayla yarışır hale gelmesi için insani bilgi ve becerilerle donatma” olabilir (Ocak, 2004, s.5).

İdealizmin tersine, insan da dâhil tüm nesnelere birbirinden bağımsız olarak mevcuttur bu felsefi yaklaşıma göre. Evren, doğa ve içindeki tüm nesnelere zihinsel görüntüler, gözlemcinin varlığına bağlı olarak değil gerçekten vardır. “Realizmin temeli maddenin gerçek olduğunu kabul eden bir inançtır. Realist için evren aldatıcı bir görünüş, bir hayal değil; fakat daha çok gerçekte ve somut olarak varolan bir şeydir. Tepeler, ağaçlar ve yıldızlar herhangi bir gözleyicinin yahut Ebedî Müşahede edenin zihninde varolan basit fikirlerden ibaret değildir. Onlar zihinden bağımsız olarak kendi başlarına varolurlar” (Tozlu, 2003, s.42). Böylece, örneğin, tepedeki bir ağaca bizim bakmamız onu var etmez, ya da tam tersi bakmamamız ağacın da yok olmasına neden olmaz. “Gerçek dünyayı aklımızı kullanarak, deney ve gözlem, araştırma yaparak öğreniriz. Bunu öğrenirken tümevarımı kullanabiliriz. Tek tek olgulardan giderek genel ve geçerli mutlak, değişmez bilgiye ulaşabiliriz” (Sönmez, 2006, s.72–73). Realizmin temel ilkelerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür;

1. Biz kişiler; nesnelere gibi birçok şeyin gerçek olarak var oldukları bir dünyada yaşamaktayız.
2. Gerçek nesnelere, onların varlıklarına ve yararlarına ilişkin istek ya da tercihlerimize bağlı olmaksızın vardır.
3. Bu nesnelere bilgisine aklımızı kullanarak ulaşmak mümkündür.
4. Bu nesnelere ilişkin bilgiler, bunların bağlı olduğu kanunlar ve bunların birbirleriyle ilişkileri insan davranışlarına yol gösteren en güvenilir olgulardır (Gutek, 2001, s.36).

Tüm diğer felsefi sistemlerde olduğu gibi Realistler de farklı yaklaşımlar çerçevesinde bir araya gelmişlerdir. Genel olarak Realistleri, eski Yunan felsefesine dayanan Klasik Realistler, bilimsel yöntemleri ve doğa bilimlerini temel alan Bilimsel Realistler ve nesnelere insan ruh ve zihninden bağımsız olarak kabul eden

ancak tüm bunların bizi mutlak bir yaratıcıya götüreceğini savunan Tektanrıci Realistler diye 3 grupta toplamak mümkündür. Doğal olarak, kabul edilen Realist yaklaşıma bağlı olarak eğitim de farklı olarak düzenlenecektir.

Realistler, daha önce ifade edildiği gibi, evrenin insandan bağımsız olarak var olduğuna ve kendine mahsus bir takım kanunlara tâbi olduğuna inanırlar. Öyle ki, bu kanunlar üzerinde insanın çok az kontrol etme imkânı vardır. Katolik realistler, dünyanın, Yaratıcının bir eseri olması sebebiyle, insanın gelecek bir dünya için hazırlanması noktasını eğitimin esası olarak kabul ederler. Onlara göre, her tür eğitimin amacı bu olmalıdır. Klâsik realistler için, "Yaratıcı, Gelecek Dünya ve Cennet" gibi hususlar önemli olmadığından, onlar eğitimin başka tayin edicileri üzerinde dururlar. Eğitimin realist amacı, çocuğu, yaşadığı çevre ile ahenkli ve uyumlu yapabilecek bir ayarlamayı ön plâna getirmektedir (Tozlu, 2003, s.44).

Realizmin temel metafizik önermesi şöyledir; biz zihinlerimizin dışında ve ondan bağımsız olarak varolan gerçekliğin nesnel düzeninde yaşarız. Maddi şeyler olan nesnelere (objeler) zaman ve uzayda vardıkları, onlara ilişkin herhangi bir şeyi, duyumsama ve soyutlamadan oluşan bilme süreçleriyle bilebiliriz. Bir nesne bizim dışımızdadır, madde ve biçim olmak üzere iki boyuttan oluşur. Bir nesnenin maddi unsuru olan madde, herhangi bir şeyi meydana getiren temel potansiyeldir (güçtür). Bir nesnenin oluşması için madde belli bir biçim veya yapıya göre düzenlenmelidir. Bir benzetme yapılırsa, bir marangoz, ağacı (maddeyi) belli bir biçime veya modele uygun olarak işler.

Ağaç, bir sandalye, bir sıra veya bir evin oluşmasını sağlayan unsurdur. Bu nesnelere birini yapmak için, yapımcı taslağa göre en uygun maddeyi seçmek zorundadır. Gerçekliğin bu iki yapısı gözden kaçırılmamalıdır. Madde ve biçimin her ikisi birden bir nesne için gereklidir. Realistlere göre bilmek, bir nesneyle ilgili bilgi edinmektir. Bilmek, insan zihniyle, zihnin dışındaki dünyanın karşılıklı olarak birbirini etkilemesini gerektirir. Duyumsama bilmenin başlangıcı iken, bilginin sonu değildir. Objeye ilişkin bilgimiz, objeden çıkan tat, soğuk, sıcaklık, basınç, ses, ışık duman gibi duyumlardan kaynaklanır. Duyumlarımızın her biri duyumsadığımız

nesnenin bir niteliğidir. Dokunma fiziksel bir tepkidir, derece, objenin sıcak veya soğukluğu ile ilgilidir, tat duyusu dildedir, tadarla ilgilidir, koku alma duyusu burundadır, kokuları tanımamızı sağlar. Duyma duyumuzun objesi sestir. Görme, en önemli ve en nesnel duyumuz olup, bir nesnenin rengini bu duyu ile seçeriz. Duyumsama için bu nedenle, öncelikle duyu organları üzerinde etkili olan bir şeyin fiziksel hareketi gereklidir. Duyumsamanın bir sonucu olarak, zihnimize bir bilgisayarda olduğu gibi duyu verileri çözümlenir, düzenlenir ve biz duyumsama deneyimi kazanırız. Ortak zihinsel özelliğimiz olan soyutlama bir nesnede her zaman bulunan zorunlu-belirli özellikler doğrultusunda duyu algılarımızı yönlendirir, bir nesnede bazen zorunlu olmayan özellikler de bulunur. Nesnede her zaman bulunan zorunlu/gerekli özellikler temel/oluşturucu öğeler olup, nesneye ilişkin kavramımızı belirlerler. Aynı sınıfın tüm unsurlarını içeren bir anlam ifade eden kavramın taşıdığı özellikler aynı sınıftaki tüm nesnelere ortak paylaştığı özelliklerdir. Bir realist için bilmek, duyumsama ve soyutlamadan oluşan iki boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte madde ve biçim boyutu ikili bir realist kavram oluşur. Duyumsama için madde gerekli olmasına rağmen soyutlama, biçim veya yapı ile ilgilidir. Duyulanımız nesnelere karşılaşıp ve bize bu nesnelere maddi görüşlerine ilişkin bilgi sağlar. Bir nesnenin maddi unsurlarına ilişkin bilgiler, duyular aracılığıyla aynen bir bilgisayar programlayan bilgiler gibi zihnimize ulaşır. Bu duysal bilgiler zihne girer girmez, çözümlenir, sınıflandırılır ve kataloglandırılır. Soyutlama süreci boyunca zihnimize veya ortak duyumuz bilgileri iki büyük kategori halinde düzenler, ilkinde bir nesnede her zaman bulunan özellikler, ikincisinde de nesnede bazen bulunan veya zorunlu olmayan özellikler yer alır. Nesnede her zaman bulunan özellikler o nesne için temel nitelikler olup onun biçimini veya yapısını oluştururlar. Biçim, soyutlanan nesneye özgü bir niteliktir.

Bu sistemde öğrenci, gerçek bilgiyi, zamanla yok olmayan, eskimeyen ve değerini kaybetmeyen bilgiyi elde etmelidir. Realistler bunu önemli bir adım olarak görürler. Çünkü şeylerin bizatihi bilgileri, geçici, aldatıcı ve gelişigüzel bilgiler olamaz. Şu hâlde öğrenci, bu tür bilgileri elde etmekle sorumlu olmalıdır. Öyleyse öğrenci, acele verilmiş hükümlerden kaçınmalı, geçici meraklarla seçim yapmamalı, öğreneceği konularda ihtisas sahiplerinin ne dediğini bilmelidir. Öğretmenin görevi de burada başlar. Öğretmen öğrenmeyi çocukların isteklerine değil (çünkü çoğu

kere onlar hiç de önemli olmayan şeyleri öğrenmek isteyebilirler), gerçek dünyanın hakiki bilgisine bağlamalı, böylece gerçek görevini yapmaya bakmalıdır (Guttek, 2001,s.36-44).

Ayrıca öğretmen, varolanların gerçek olarak verilmesine, oldukları gibi takdim edilmesine gayret edecek, bu arada sağduyuya da gereken önemi verecektir. Ancak farklı realist ekollerin bu konuda da farklı görüşleri vardır. Mesela, klâsik realistler insanı aklî bir varlık olarak kabul ettiklerinden, aklın eğitimine ağırlık verirler. Böylece klâsik realist okulda metot ve konu seçimi önem kazanırken, tabiatçı realizmde ilmî metot öğretimin temeli olur (Tozlu, 2003, s.44-45).

Realist epistemoloji, gerçekliği gözlememiz anlamına gelen 'gözlemci/seyirci teori' olarak ortaya çıkmıştır. Biz duyumsama ve soyutlamadan oluşan bir bilme sürecini ortak olarak paylaşırken gözlemimiz saf olmaktan çıkarılıp, seviyesi çok daha yüksek bir tecrübeye ve belirli bilgi toplama yollarına dönüştürülebilmektedir. 'Gözlemci bilme teorisi' (realist epistemoloji) pasif hareketsiz bir teori olarak görülebilmekle birlikte birçok dinamik eğitimsel sonuçları olmuştur. Bu bilgi teorisine göre eğitimde gerçekliği keşfetme ve doğru bir şekilde gözleme yetimizi/özelliğimizi geliştirmek için deneyler, araştırmalar ve uygulamalar yapılmalıdır. Yine eğitim, dünyaya ve evren ilişkin bilgimizi doğru bir şekilde oluşturabilmemiz için teknoloji ve araç- gereçleri kullanmada bize yardımcı/yol gösterici olmalıdır. Realistler, Aristoteles'in insanların doğuştan bilme yetisine sahip olduğuna ilişkin görüşünü paylaşırlarken, bilgiyi de bir araç veya bir değer olarak kabul edip kullanmaktadırlar. Evrene ilişkin doğru bilgiler, hurafe, cehalet, felaket, açlık ve başka olgulardan bizi koruyacak seçimler yapmamızı-kararlar vermemizi sağlar. Sistemli bir gözlemci olan bir Realist, evrenin temel planına veya düzenlenmesine ilişkin buluşlar üzerine düşünür. Topluma, insanlara ve evrene ilişkin olguları/olayları açıklayan yapıları/faktörleri ortaya çıkarmak veya kuramlaştırmak felsefi ve eğitimsel bir problemdir. Bu yapının keşfi, onu oluşturan temel/içsel unsurların ortaya çıkarılmasına bağlıdır, bilimsel yöntem de, işte böyle organize olmuş gözlem ve deneylerle, kanun ve ilkelerin keşfini içermekte, keşfedilen doğa kanunları insanın davranışlarına yön vermektedir. Gerçekliğe ilişkin bir yapıyı keşfetmeye çalışan gözlemci bir Realist, gerçekliğin kâşifidir ki bu gerçeklik, Realistin onu keşfinden bağımsız olarak

önceden var olan bir olgudur. Dikkatli bir araştırma ile nesnelere yapılarını keşfedebilir ve onların birbirleriyle nasıl bir etkileşim içinde olduklarını belirleyebiliriz. Bu nesnelere arası etkilerle ortaya çıkan kurallar ve faktörlere dayalı genellemelerin çerçevesini çizebiliriz. Realist bilgi teorisi bir 'uygunluk, örtüşme teorisi' olarak da ifade edilebilir. Düşüncelerimiz, kavramlarımız gerçeklikteki objeyle örtüştüğünde veya ona uyduğunda doğru olur. Gerçekliğe ilişkin tezlerimiz 'şeylerin' gerçeklikte ne olduklarını açıklar veya onlarla örtüşür. Çünkü bilgi, gerçekliğin teyididir ki öğretilen konuların da gerçeklikle örtüşmesi gerekir (Guttek, 2001,s.44–48).

Bütün realistler, değerlerin sürekli ve objektif olduğu hususunda anlaşmalarına rağmen, böyle bir düşünceye ulaşmada farklı sebepler ileri sürerler. Mesela, klâsik realistler, akla uygun genel geçerli bir ahlâk kanunu kabul ederken, böyle bir kanunun, bütün insanlara mahsus olduğunu iddia ederler. Çünkü insan gerçekte akıllı bir varlıktır. Ve bu her yerde böyledir. Akıl bütün insanlar için ortaktır. Thomist'ler ise, insanların bu kanunu ancak akıllarını kullanarak anlayabileceklerini kabul ederler. Onlara göre, akıl bir vergidir. Yaratıcı tarafından insana verilmiştir. Bu yüzden insan ancak ilahî yardım sayesinde bu ahlâk kanununu anlayabilir. İlmî realistler bu inancın tam aksine, değerlerin herhangi tabiatüstü bir kutsallık ifade edemeyeceğini iddia ederler. Gerek dinî realizm, gerekse klâsik realizm ortak karakterleri olan rasyonalist akıl esas almaktadırlar. Bunlara göre tabiatı ve insana ait her şeyi, akılla kavrayıp açıklama zorunluluğu vardır. Böyle bir anlayışta eğitimin rolü, bu tür açıklamalara yardımcı olmak, onları desteklemektir (Tozlu, 2003, s.45–47).

Nesnel realist değer teorisine göre, bilgiye ulaşırken nesnelere değer doğasını kestirebiliriz. Bir eylemin/işin değeri bir nesnede veya nesnelere arası ilişkilerde ortaya çıkar ki bu yolla nesne bilinebilir, değerlendirilir veya hakkında tahminde bulunulabilir. Öznel duyuşlara/hislere dayalı duygusal teorilere karşın Realistler, eylemlerimizin ve değerlendirmelerimizin, dışımızdaki ölçütlerle önceden kestirilebilir ve yargılanabilir olduğunu ileri sürerler. Realistler, dünyada olup bitenlere düzenleyici, kararlı, örnekli ve sonuca götürücü bir tutumla yaklaşmak eğilimindedirler. Akıllarını kullanarak, insanlar, dünyanın/realitenin düzenini keşfedebilir ve onun işleyişini ve kanunlarını bilebilirler. Böylece, bilginin hedefi,

gerçeklikteki olup bitenleri/işleyişi bize göstermek ve bunlara uyum sağlamamız için bizi cesaretlendirmektir. İnsanın ayırt edici karakteristiği ve onu tanımlayan bir güç olan ussallığına değer veren Realistler gerçekliğin yapısı aracılığıyla değerlerimizi biçimlendirmemizi teşvik ederler. Fiziksel, doğal, sosyal ve insanın gerçekliğine ilişkin konuları bilerek, gerçek ve tutarlı/geçerli seçenekleri belirleyebiliriz. Bilgi doğrultusunda, yaşamımızla ilgili tercihlerin akılsal çerçevesini/ çatısını oluşturabiliriz. İşte bu şekilde tercihlerde bulunma yeteneği, liberal veya liberalleştiren bir eğitimin hedefidir.

Böyle bir bakış açısında, eğitimin ve okulun rolü, hayatı bilgiye dönüştürmektir. Değerlerin kaynağı nesnelere insan doğasının yapısı arasındaki ilişkilerde bulunmaktadır. Bir objenin yapısı, onu hem araçsal, hem de öz/içerik olarak değerli kılar. Kendimizi belirlemek/tanımlamak, yetilerimizin farkına varmak veya onları tanımlamak anlamına gelir ki bu yolla değerli hedeflere yönelik eylemde bulunabiliriz. Kendimizi tamamlamak da, değerlerimizi hiyerarşik olarak sıralamak ve çatışmaları, anlaşmazlıkları çözmek demektir. Estetik yargı, sözgelimi bir resim, tiyatro eseri, bir müzik parçası, dans veya bir heykel gibi herhangi bir sanat objesi ile bunları algılayan kişi (suje) arasındaki ilişkiyi, bu objelerle bütünleşmeyi gerektirir. Eğitim, bir sanat eserini değerlendirme yetimizi eğiterek, önceki deneyimimizin sınırlarını çizerek ve sanat eserlerinden hoşlanabilmek için bazı yollar göstererek estetik yaşantılarımızı/deneyimlerimizi geliştirir. Sanat formları kültürel değişimler sergilemesine rağmen, Realistler, sanatsal anlatım ve estetik zevklere insanın gösterdiği ilginin evrensel olduğunu ileri sürerler (Gutek, 2001,s.48-51).

Realizmi sistemli bir şekilde ortaya ilk kez koyan Aristoteles'e göre eğitimin amacı insanları hayatlarında mutlu olabilecekleri yetilerle donatmaktır. Bu nedenle eğitim bir yandan bilgi alanlarında insanları aydınlatırken, onların akıllarının da gelişmesine hizmet etmelidir. İnsanlar tercihlerini yaparken istediklerini bilebilmeli, bunları ifade ederken akılcı bir şekilde ve bir hiyerarşik bir yapı kullanabilmelidirler. Rol ve amaçlarına uygun olarak kendi kişiliklerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

Sönmez (2006) Realistlerin eğitimle ilgili bakış açılarını şu şekilde özetlemektedir; “Bu hedefleri öğrenciye kazandırmak için toplum bilimleri (sosyoloji, psikoloji, tarih vb.) fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji vb.) genel kültür (güzel sanatlar, felsefe, matematik, geometri) gibi dersler okul yetişeklerinde yer almalıdır. Bu derslerdeki içerik başat kültürel değerlerle donanmış olmalıdır. Üzerinde anlaşmaya varılmamış, çözülmemiş (toprak reformu, vergi adaleti, insan hakları vb.) ve gelecekle ilgili sorunlar içerikte yer almamalı ve sınıf ortamına getirilmemelidir.”. “Öğrenci hiçbir bilgi ve beceriyle doğuştan donanmış olmadığından, öğretmenin dediklerini ezberlemek, yapmak, tekrarlamak zorundadır. Öğrenci kitapların yazdıklarını, öğretmenin anlatıp yaptıklarını yerine getirerek yeteneklerini ve aklını geliştirmelidir. Öğretmen öğrenciyi eğitim ortamında sürekli denetlemelidir. Sorunların çözümleri, soruların yanıtları öğretmence bilindiğinden dolayı, çözüm ve yanıtları öğretmen vermeli; öğrenciye çözüm ve yanıtları öğretmelidir. Tersine öğrencinin kendi kendine problem çözme ve tartışma tekniklerini kullanmasına izin vermemelidir; çünkü bunlar zaman ve emek kaybına neden olur. Üstelik öğrencinin kafası boş olduğundan bunları yapamaz.” (Sönmez, 2006, s.73–74).

Realistler, genel olarak toplum içindeki her kurumun özel bir rol ve işleve sahip olduğunu kabul ederler; devlet, dini kurumlar ve aile belirli roller sergilerler. Bu açıdan insan aklının geliştirilmesi temel misyonunu üstlenen okul özel nitelikte bir kurumdur. Resmi kurumlar olarak okullar, bir konu veya bir beceriyi öğretme işinde usta olan öğretmenleri istihdam etmek zorundadırlar. Okulun fonksiyonları, öğrencilere bilgi aktarmak ve araştırıcılığı öğretmektir. Okulun en temel işlevlerinden birisi zihinsel gelişimi sağlamasıdır. Okulun zaman zaman eğlence amaçlı faaliyetleri, kamusal ve sosyal işlevleri varsa da ikincil konumda olan bunlar, birincil öneme sahip olan zihinsel yetileri mükemmelleştirme işlevi ile karıştırılmamalıdır. Realist okul tanımında, okulu temel misyonundan uzaklaştıracak girişimlere karşı korumak amacıyla belirlenen politikalar açık bir şekilde ortaya koyulur. Realistler, okulların diğer kurumların artık üstlenmediği ya da ihmal ettikleri hizmetleri sunan kurumlar olduğunu kabul etmezler. Onlara göre, okulun sağlık, eğlence ya da istihdama yönelik çabaları ne kadar fazla olursa, okulun temel işlevlerine/hedeflerine harcanacak para, zaman ve enerji de o kadar az olacaktır. Okulları sosyal hizmet sunan araçlar olarak kabul etmek bu



kurumların hedeflerinin karıştırılmasının yanı sıra, okulu etkisizleştirmek ve onun maliyetini artırmak sonucunu da doğurur. Realist bir ders programının temelindeki düşünce, gerçeği öğrenmenin en iyi ve etkili yolunun o gerçeği sistematik olarak düzenlenmiş bağıntılı disiplinler aracılığı ile araştırmak olduğudur. İlkokul düzeyindeki bir realist program, çeşitli disiplinlere ilişkin bilgilerin ve yaşam boyu gerekli olan okuma, yazma ve hesaplama öğretimini içerir. İlkokul döneminin olumlu bir hedefi olan değer öğretimi ile çocuğun davranışlarının, tavırlarının biçimlendirilmesi de aynı ölçüde önem taşır. Çocuklar, daha sonraki öğretimlerinde de yararı olacak kütüphane kullanımı gibi araştırma yöntemlerine ilişkin deneyim kazanmalıdırlar. Orta ve yükseköğretim müfredat programları, otoriter bilim tarafından belirlenen, insan aklının hazineleri olarak kabul edilen ispatlanmış bilgilerden oluşur.

Realist okuldaki öğretimde, öğrenciye öğretmen tarafından bazı bilgiler ve yetenekler kazandırılır. Bu yalın bir ifade olmakla birlikte öğretme olgusunu kesin olarak tanımlamaktadır. Öğretim olgusunun öğretmen, yetenek-bilgi ve öğrenci olmak üzere üç unsurdan oluştuğu görülür. Öğretilecek konulara ilişkin muhteva hakkında bilgili olan öğretmen, genellikle bu konularla diğer bilgi alanları arasında ilişki kurabilecek şekilde eğitilmiş kişidir. Öğretmen, kişi yeteneklerinin sınırlarını da bilir. Böylece öğretimin hedefi öğretmenin sahip olduğu bilgilerin öğrenciye aktarılması haline gelir. Öğrencilerin öğretimde gerekli şeyleri öğrenmeye hazır ve bunun için çaba sarf etmeye istekli oldukları kabul edilir. Birçok ilgiye sahip olan öğrencilerin onlar için önceden belirlenen konulara da ilgi duyması beklenir. Realist bir öğretmen, ders anlatma, tartışma veya deney ve gözlem gibi çeşitli yöntemleri bir arada içeren çeşitli yöntemler kullanılmalı ve öğrencinin önceki eğitimine, bilgi birikimine en uygun yöntemlerle ders işlemelidir. Çok büyük bir yetenek gerektiren ideal bir öğretim yöntemi, uzmanların veya bilim adamlarının araştırma sonuçlarına dayalı olarak tespit edilmelidir. İşte o zaman, sözgelimi bir tarih dersinde öğrenciler tarihsel belgelerin, bilgilerin analizine ve yorumuna dayalı bir tarihsel yöntem kullanmayı öğrenebileceklerdir. Öğretmen, hem bilgi sahibi olma konusunda hem de öğretme yeteneği bakımından profesyonel bir öğreticidir. Öğretmenler, genel olarak liberal sanatlarla bilimler konusunda bilgi sahibi olmalıdırlar; bu genel bilgiler, öğretilecek konularla diğer bilgi alanları arasında ilişki kurabilecek ve düşünsel süreçleri geliştirecek eğitilmiş kişilere kolaylık

sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Buna ilaveten öğretmenler, öğrencileri eğitmede uzman kişiler olmalıdırlar. Öğrenen bireyin, kendini belirleme, yönlendirme, kendi kendine düşünme ve iradi katılım gibi temel haklara sahip olduğu kabul edilir. Bilgi alanlarına ilişkin bilgilenmeyi, yetişmeyi hedefleyen öğrencilerin eğitilmiş, alanında uzman öğretmenlere sahip olma hakları vardır. Ancak öğrenme, öğretim işine katılmayı talep eden öğrencinin sorumluluğundadır (Guttek, 2001,s.51–56).

### **2.2.3. Pragmatizm ve eğitim**

Pragmatizm daha önce incelediğimiz İdealizm ve Realizm felsefi sistemlerine göre daha yakın zamanlarda geliştirilmiş olup anavatanı Amerika olarak kabul edilir. Daha sonraki bölümlerde göreceğimiz gibi Türk eğitim sistemine de etkisi en açık olan felsefi yaklaşımdır. Burada Pragmatik felsefi sistemi incelerken, Türkiye’ye gelmiş ve Türk eğitim sistemini hayli bir etkilemiş olan John Dewey’in yaklaşımlarına daha çok yer verilecektir.

Ocak’a (2004) göre Pragmatizmin eğitim yönünden hedefleri “Pragmatizm’de eğitim, kişiyi toplumda ehliyetli, güçlü ve verimli bir kişi yapmak için yapılan toplumsal iştir. Ne toplumun ne de kişinin birbirlerine üstünlüğü yoktur. Dayanışma ve kubaşık çalışma esastır. Pragmatizm’e göre istendik davranışların ölçütleri, “ehliyet, güç, verimlilik, yarar, kubaşık çalışma, problem çözüme, yaşantı, dinamik denge, bilginin göreceliği” olarak düşünülebilir” (Ocak, 2004, s.5). Bu kısa açıklamada bile kişilerin eğitiminden son derece pratik yararlar elde edilmek istendiği görülmektedir. Eski felsefelerin soyutlamalarını kabul etmeyen “Charles S. Peirce (1839–1914), William James (1842–1910), George Herbert Mead (1863–1931) ve John Dewey (1859–1952) felsefenin uygulamalı/denenmiş insan problemlerine ilişkin çözümlere gereksinimi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Onlara göre, düşünceler pratiksel sonuçlarına dayanılarak yargılanır; doğru, kesinliği olan bir iddiadır, deneysel bir yargı problem çözümlerine götüren hipotezlerin uygulamasına dayanır, bilimsel bir yöntem izleyen mantık deneysel olup, değerler; etik ve estetik problemler bağlamında yaşanılır. Sonuçlar; tek tek durumların belirli (biricik) niteliklerini taşırlar.” (Guttek, 2001, s.91).

Tozlu (2003) Pragmatizmin ilkelerini beş başlıkta özetlemektedir. Bunlar;

1. Realitenin sürekli değişmesi
2. Değerlerin göreliliği
3. İnsanın sosyal ve biyolojik yapısı
4. Bir hayat tarzı olarak demokrasinin önemi
5. Bütün insan davranışlarında eleştirel zekânın değeri (Tozlu, 2003, s.48).

Faydacılık, işlevcilik, deneycilik olarak da bilinen Pragmatizmin Amerika'da ortaya çıkması bir tesadüf değildir. Kıta Avrupa'sına göre entelektüel alt yapısı daha yeni olan ve devlet/ulus inşa işinin başında olan Amerika, sanayi devriminin getirdiği değişikliklere de daha pratik bir yaklaşım göstermiştir. 20. yüzyılın başındaki Amerika'yı tasvir eden Gutek bu durumu şöyle açıklıyordu "Pragmatizmin ortaya çıkışı 1890'dan ABD'nin I. Dünya Savaşma girdiği 1917 yılına kadar ki eğitim, sosyal ve siyasal reformları içeren ilerici hareketlerin yoğun olduğu döneme rastlar. Problemlere uygun çözümler ve olası tanımlar öneren Pragmatik bakış açısı ilerici Amerikalıların sosyal reformcu tutumlarıyla çakışlıyordu" (Gutek, 2001, s.92).

Dewey'in 1894'ten 1904 yılına kadar süren Chicago Üniversitesi'ndeki çalışmaları özellikle onun felsefi gelişiminde ve Üniversite Laboratuar Okulunda kazandığı eğitim deneyiminde çok etkili olmuştur. Ayrıca aynı bölümdeki meslektaşı olan George Herbert Mead'in katkısıyla Pragmatik düşünceleri şekillenmiştir. Dewey'in Mead ile paylaştığı düşünceler şunlardı:

- 1) Bir ideal olarak demokrasi, politik yaşamın sosyal görevlerinin ve sorumluluklarının bilincine varabilecek kadar eğitim düzeyi yüksek bir halk gereksinim duyar ve

2) Ahlak (değerler), gündelik yaşam problemlerine (kişisel, siyasal, sosyal ve eğitimsel davranışa) yansıtılmalıdır.

Deneycilik felsefesine uygun olarak Dewey'in kurduğu Laboratuvar Okulu, test edilmiş eğitim teorileri doğrultusunda oluşturulmuş deneysel bir okuldur. Öğrencilerin daha geniş toplumsal eylem tecrübeleri oluşturmalarında yardımcı olan Dewey'in eğitim tezleri, daha sonra geniş bir uzmanlar ve halk kitlesine sunulmuştur. Herhangi bir laboratuvar gibi, bunun da iki temel amacı vardır:

1) Kuramsal yargıları ve ilkeleri araştırmak, tanımlamak, serimlemek, eleştirmek,

2) Olay ve ilkelerin özel bir biçimde kısa açıklamalarını yapmaktır (Gutek, 2001, s.93-110).

Pragmatizmde okul ve eğitim sadece teorik bilgilerin verildiği ve çevresinden, sosyal hayattan yalıtılmış bir olgu değildir.

Eğitim yaşamın kendisidir; yaşama hazırlık değildir. Bu neden dolayı okullarda her türlü derse yer verilmelidir. Yaşamda hangi meslekler varsa, hangi sorunlar bulunuyorsa, hepsi okullarda yer almalı ve öğrenci de yaşama gitmelidir; çünkü konular amaç değil; birer araçtır. Dersler doğa bilimleri, iş ve meslek eğitimi, dil, matematik, geometri, tarih, coğrafya, resim, müzik, beden eğitim vb. olabilir. Bunlar yukarıda belirtilen hedefleri gerçekleştirmek için, birer araç olarak kullanılmalıdır. Sosyal bilimlerle öğrencinin görüş açıları genişletilmeli, doğa bilimleriyle ise, onu denetleyip egemen olma ve değiştirme öğretilmelidir. İş ve meslek dersleriyle hem kendini tanıma, hem de verimli olma gerçekleştirilmelidir. Dil dersleriyle düşünce, görüş ve savların paylaşılmasına, eleştirilip araştırılmasına, yeni düşünceler oluşturmak için, yeni yöntem ve tekniklerin saptanmasına gidilmelidir. Bu dersler arasında doğa ve toplum bilimine ağırlık verilmelidir; çünkü öğrenciden doğa ve topluma egemen olması, denetlemesi ve değiştirmesi beklenmektedir (Sönmez, 2006, s.74-75).

Pragmatistler, gerçeği, insanın çevresiyle etkileşimi, hayatın bütün deneyimlerinin sonucu olarak anlarlar. Dünya da, tecrübe edebildiğinizi ve anlamlandırabildiğimizi ölçüde değerlidir. Dünyanın bir takım metafizik anlamlar taşıdığına, pragmatistler haliyle önem vermez ve gerçek olarak kabul etmezler. Çünkü onların çoğu, gerçeği veya herhangi bir iddianın anlamını, onun gerçekleşebilir sonuçlarının toplamından ibaret olarak görürler (Tozlu, 2003, s.49).

'Demokrasi ve Eğitim' adlı eserinde Dewey'in üzerinde durduğu düşünce, toplum ile eğitim arasındaki ilişkidir. Eğitim süreci, genel olarak kişiyi olgunlaştıracak kültürel bir çevre sağlayarak, ona grup yaşamına katılımı kolaylaştıracak dil, bilgi ve yetenekler kazandırır. Okul ve eğitim daha özel açıdan değerlendirildiğinde, kişinin grup etkileşimine girebilmesi için gerekli sembol ve dilsel araçları sağlayarak onu olgunlaştıran bir düşünme sürecidir. Dewey, eğitimin kültürel sürekliliği sağlayan tutucu özelliğine rağmen, onun statükoyu korumak işlevinden çok daha dinamik ve daha genel bir işlevi olduğunu ileri sürer. Dil ve teknoloji gibi en kültürel araçlarla gence miras olarak aktarılan kültürü değiştirme olanakları da sunulmalıdır. Dünyanın sürekli bir değişim içinde olduğunu düşünen Dewey, insan kültürünün de değişmekte olduğuna inanır. İnsanoğlu bilimsel yöntemi kullanarak değişimi yönlendirme olanağına sahip olmuştur. Dewey'e göre okul, öğrenenlerin bir arada çevreyi değiştirmelerini ve demokratik, samimi (açık) bir tavırla ilişki kurmalarını sağlayan sadeleştirme, daraltma ve dengeleme olgularına dayanan bir kurum olmalıdır (Gutek, 2001, s.110-111).

Daha önce de dediğimiz gibi Dewey Amerikanın son derece hızlı değişim gösterdiği bir zamanda çalışmalarını yaptığından, onun deneycilikle ulaşmak istediği sonuçlardan biri de bu karmaşık zamana ayak uydurabilecek bireyler yetiştirmek olmuştur. Bu nedenle okulun işlevlerini, sadeleştirmek, daraltmak ve dengeleme olarak belirtmiştir. "...program yapanlar ve öğretmenler öğrenenin olgunlaşma ve bilinç düzeyine uygun bir öğrenme için konuları belirleyerek onların karmaşıklığını giderip ve kültürel mirasın unsurlarını da bir seçime tabi tutmalıdırlar. Konuları daraltıp özetleyerek sunan bir kurum olan okul, kültürel mirasın insanı geliştirip zenginleştiren unsurlarını inşam sınırlandıranlardan ayırarak yeni nesle aktarmalıdır. Ayrıca okul, kültürel mirası, insan yaşantısının özüne işlemiş seçilmiş yaşantılardan

hareket ederek dengelemeye çalışmalıdır. Toplum pek çok farklı gruplardan oluştuğu için çocukların diğer gruplardaki bireyleri anlamada yardıma ihtiyaçları vardır. Dengeli, uyumlu bir toplum olarak en demokratik toplumun temeli karşılıklı anlaşmaya dayanır.” (Guttek, 2001, s.111).

Pragmatistlerin eğitime bakış açısı aslında değişen dünyaya sürekli bir yeniden uyum çabasını bireyler vermek olarak özetlenebilir. Toplumsal ilişkiler, bilim ve teknolojinin gittikçe hızlanan ilerleyişi, işbölümünde görülen uzmanlaşma toplumda bir kopuş riskini de beraberinde getirmektedir. Okullar ve eğitim bunlara insanları hazırlayan bir laboratuvar olabilir Pragmatistlere göre. Problem çözme, öğretmenin de öğrencilere rehberlik ettiği bir laboratuvar düşünülür bu yüzden.

Öğretimde hareket noktası öğrenenin gereksinimleridir. Temel ilgiyi göz önüne almak da hem gereksinimi gidermede hem de problem çözmede çok etkili olur. Dewey’in öğretim düşüncesinde eğitim amaçları iç ve dış amaçlar olarak iki türdür; öğrenenin deney ve ilgilerinden kaynaklananlar iç amaçlar olup, tersine öğrenenin inisiyatifi dışındaki olguları hedef alanlar da dış amaçlardır. Dewey’e göre, iç eğitim amaçları ise, her zaman dış amaçlardan daha üstündür; çünkü bunlar kişiseldir, problematiktir ve bireyin öğrenmesinde kendi kendisini yönlendirmesini, kontrol ve disipline etmesini sağlarlar. Bu amaçlar, öğrenenin kendi yaşantısından kaynaklanıp, esnekler, değişebilirler. Böyle bir deneysel amaç yeniden oluşturulup, yönlendirilebilir. Öğretmenin rolü öğrenenlerin ihtiyaç duyduğu motifleri sağlamakta çok önemlidir. Bir problemin doğru olarak çözülmesi için, öğretmenin yol göstericiliğinde öğrenenin doğru işlemlerle amaç ile sonuç arasındaki ilişkileri kurması gereklidir. Öğretmenler öğrencilerle birlikte problem-çözme yöntemini kullanırken sabırlı olmalıdırlar. Zorlama ile öğrenciler bir an önce sonuçlara vardırılmakla birlikte bu zorlama gelecek problem çözümünde gerekli olacak esnekliği engelleyebilecektir. Öğretmenin öğrenmeyi dolaylı yoldan kontrol etmesi en ideal olan yöntemdir. Direk kontrol, zorlama veya dış disiplin genellikle öğrenmenin iç disiplinine ve kendi kendisini yönlendirmesine engel olur. Yanlış bir öğretim etkinliği ile motive olmuş öğretmenler, genellikle kısa zaman içinde öğrencilere doğru cevaplar verme kaygısı taşırlar. Öğretmenler öğrencilerine

hedeflerini belirlemeleri ve eylemlerinin sonuçlarını denemeleri için olanak sağlamalıdır. Bu yolla öğrenciler çok daha doğru işler yapar hale gelirler.

Dewey'e göre eğitimin yegane amacı, kişileri yetiştirmek ya da daha sonraki tecrübenin/yaşantının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgileri kazandırmaktır. Tecrübeler ve problem çözümüne dayalı eğitim, yaşam gibi her yeni tecrübe ile süren hiç bitmeyen bir süreçtir. Öğrencileri geleceğe yönelik güdülmekten ziyade, öğretimde onların yaşadıkları anın problemlerini çözmelerini sağlayacak ilgi ve gereksinimlerine cevap verilmelidir. Öğrenciler gündelik tecrübelerini kullanarak, bugün ve geleceğe uyarlanabilir bir düşünme yöntemini iyileştirmelidirler. Dewey'e göre iyi eğitimle tecrübenin yeniden inşası ve bunun da gelecekteki tecrübelerle yansıtılması sağlanır. Anlam veya sembollerin oluşum süreci olan akıl yürütme çeşidi yolların denenme süreci sonunda geçerlilik kazanır. Denenerek test edilene kadar akıl yürütmenin doğruluğu kesinlik kazanamaz. Test etme bir düşüncenin deneysel olarak doğrulanması demektir. Tecrübenin yeniden inşası, hem bireysel hem de toplumsal bir olgudur. Her birey özel tecrübelerle sahipken, insan ırkının tecrübeleri insanlığa özgüdür. Deweyin deneysel süreklilik düşüncesi, tecrübenin hem özel hem de toplumsal unsurlarını bir arada içerir. Bireyler yapıp etmelerinde toplumsal zekâyâ başvurarak, kaderlerine hâkim olarak geleceklerine yön verirler. Böylece de, bugün-geçmiş ve gelecek bir arada insan tecrübesine kaynaklık ederler. Tecrübenin yeniden oluşumunda değiştirilemez sonuçlara ulaşılması olanaksızdır. İnsan bilgisi, mutlak kesinlikten ziyade kanıtlara dayalı genellemeleri içerir. Tecrübenin oluşturucularıyla karşılaşıldığında yeniden inşası ve genellemenin yeniden kurgulanması gereklidir. Tecrübenin bu şekildeki inşası, problematik durumlara uyan genellemeleri, unsurları gerektirir. Bunun sonucunda da, tecrübeye aykırı olan unsurlar deneysel bir süreklilik bağlamına sokulur. Soyutluğu, değişmezliği ve içsel/ özsel doğruluğu reddeden Dewey, sonuçlara deneyci, evrimsel ve yeniden inşacı bir yaklaşımla ulaşılması gerektiğini savunur (Gutek, 2001).

Böylece pragmatist öğretmen, özel problemler etrafında öğrenme durumları meydana getirerek, öğrencilerin çevresini ve birbirlerinin durumunu, problemlerini daha iyi anlamalarına yardım eder. Bu tür çalışmada genel yahut öğrencilerin

İlgilerine dayalı problemler veya konular incelenebilir. Öğrenci bunları anlayabilir yahut bunlarla ilgili bir tasarı-hipotez geliştirebilir. Böylece o bilginin bir takım yönlerini (ilgili konularla ilişkili olarak) öğrenebilir. Çocuk neyi, niçin öğreneceğini anlayınca, öğrenme, hem zekice, hem kolay, hem de anlamlı olacaktır. Böylece pragmatistlerce, öğrenmede, öğrencinin ilgi ve merakı, en önemli faktör durumuna yükseltilmiştir (Tozlu, 2003, s.51).

Değerler konusu da Pragmatistler bakımından *değişim* kavramı çerçevesinde görülür. Mutlak evrensel bir ahlak, değerlerden bahsedilemez. Tüm diğer gerçeklerin keşfi gibi bu da öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerin denemelerle bir sonuca ulaşabilecekleri bir şeydir. Ancak, “Demokrasilerde her türlü görüşün serbestçe ifade edilmesi, pragmatistleri, demokrasi ile zekânın birlikteliğine, karşılıklı birbirlerini gerektirdiği fikrine götürür. Böylece onlara göre, zekâ, düşünce ve hareket hürriyetine sadece demokrasilerde ulaşır. Şu halde akıl demokratik ruhu beslemeli, âdeta bir okul cumhuriyetinin genişçe kurulup işlemesine müsaade etmelidir. Böylece pragmatistler için kendi kendine idarenin tesisi, bütün insanlar için en yüksek, nihaî gayedir” (Tozlu, 2003, s.52).

#### **2.2.4. Varoluşçuluk ve eğitim**

Diğer tüm felsefi sistemler gibi Varoluşçuluk da kendi zamanın sorunlarına bir yanıt bulmak maksadı ile ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemine uygulanması açısından, diğer felsefi sistemlerden en büyük farkı, ileri sürdüğü önermelerin uygulanmasının son derece zor olmasıdır.

Tozlu’ya göre Varoluşçu olarak bilinen önemli filozoflar ve yazarlar bile bu unvana itiraz etmektedirler. Bu kişiler felsefenin temel problemleri konusunda önemli önermelerde buldukları halde, bir gelenekten bahsetmenin, bir bütünlüğe ulaşmanın zor olduğu görülmektedir. Varoluşçu olarak adlandırmalarının daha çok onların var olan duruma karşı olan eleştirel tutumlarından, eserlerinde ileri sürdükleri fikirlerden kaynaklanmaktadır (Tozlu, 2003).



Göktürk'e (1964) göre "Varoluşçuluk bir felsefe değil, gelenekçi felsefeye karşı birbirinden apayrı birkaç başkaldırmaya verilen addır.... Varoluşçuluğun bir düşünce okulu olmadığı, ya da herhangi bir ilkeler dizisine indirgenemeyeceği su götürmez" (Göktürk, 1964, s. 5). Yine Gutek'de bu durumu şöyle özetler; "Felsefeciler ve yazarlar arasındaki anlaşmazlıktan hareketle denilebilir ki; Varoluşçuluk bütünsel bir düşünce sistemi olmaktan çok felsefi bir bakış açısı veya bir felsefi eğilimdir. Özellikle de sistematik ve soyut zihinsel sistemler kurma çabasındaki geleneksel felsefeyle arasında şiddetli bir çatışma vardır" (Gutek, 2001, s.125).

Çeşitli felsefi görüşleri içeren Varoluşçuluk geleneksel anlamda sistemli bir felsefe değildir. Bu felsefe daha ziyade, insanın durumuna ilişkin bir felsefeyi, bir görüşü gündeme getirir. İlmli bir Varoluşçu bireyselliği temel olan bir yaşam felsefesini benimser. Varoluşçu felsefe, sistematik felsefeye dayalı açıklamaları reddeder. Evrensel ve mutlak sınıflamalara şüpheyle yaklaşan Varoluşçular, insanın yapıp etmelerini/yaşantılarını eski gerçeklik anlayışına göre kategorize eden evrensellik arayışındaki felsefi sistemlere güvenmezler. Varoluşçular insanların değerler üreten, tercihlerde bulunan varlıklar olduğunu ileri sürerken yaşamın karışık, çeşitli, düzensiz olgu ve olayları içerdiğini oysa düzenli bir felsefi kategorilendirmede bu olgu ve olayların söz konusu olamayacağı iddia etmişlerdir. Varoluşçuluk, sadece geleneksel felsefelerin katı metafizik sistemlerine değil aynı zamanda Pragmatizmin bilimsel yönteme duyduğu sonsuz güvene de karşı çıkar. Varoluşçuluk da insanın anlamlı bir grup etkileşimine katılabilme yetisi üzerinde durur. Ancak Dewey, bireyin grup içinde de özgür olabileceğini ileri sürerken bazı Varoluşçular bireyin grubun isteklerine boyun eğdiğini ve grubun verdiği kararlar ve yaptığı yönlendirmelerle onun bireyselliğini başarabileceğini iddia ederler (Gutek, 2001, s.131-132; Tozlu, 2003, s.55-56). "İnsanda varoluş, özden önce gelir. Yani önce insan vardır; sonra da bu insan, doğa ve toplum karşısında türlü savaşlar, etkiler ve tepkilere girerek, ya da bunlara katlanarak kendi kendini yaratır. Bu, her insan kendi özel karakterini oluşturan nitelikleri, sonradan bu savaşlar sayesinde kazanır demektir. Bu bağlamda, her çağda başka bir değere ve niteliklere sahiptir" (Sönmez, 1996, s.130).

Varoluşçu düşünceler 19. yüzyıl düşünürlerinden Sören Kierkegaard (1813–1855), Friedrich Nietzsche (1844–1900) ve Fyodor Dostoevski (1821–1881)'de görülmele birlikte, bu akım en yaygın felsefi üne 20. yüzyılda özellikle de II. Dünya Savaşı boyunca ve sonrasında ulaşmıştır. 20. yüzyılın Varoluşçu düşünürleri şunlardır; Alman filozoflar Kari Jaspers (1883–1969) ve Martin Heidegger (1889–1976), İsraili Martin Buber (1878–1965) ve Fransız filozoflardan Hıristiyanlığı temel alan Gabriel Marcel (1889–1973) ile tanrıtanımaz Jean-Paul Sartre (1905–80) ve Protestan din bilimci Paul Illich'tir (1886–1965). Illich, Varoluşçu felsefe ile Hıristiyanlık arasında ilişki kurmuş, Kierkegaard gibi insanın özgür olduğunu, ama Tanrıyla birebir ilişkiye girip girmeme tercihinin korku ve huşu veren bir duygu doğurduğunu ileri sürmüştür.

Kierkegaard'a göre varoluş, insanın gerçekleşmemiş iç varlığıdır. Varlığın potansiyeli olarak varoluş, insanın kendisince, kendi öz iradesince belirlenir. Varoluş, tümüyle bilinemez. Özgürlük ise, sonsuz sayıda olanaklar arasında, kişinin tek birini seçmesidir. Bu seçimden kendisi sorumludur; çünkü insan, kendi kendini yaratan tek varlıktır. Jaspers'e göre de varoluş, tümüyle bilinemez. Yalnız o, kahramanca bir iş, ölüm, ölümcül hastalık, suç vb. gibi anlarda aydınlanabilir. Ayrıca varoluş, amaçtır ve felsefe yapmak, ölmesini öğrenmektir. Varoluş kökleri, Tanrı'dadır. Heidegger'e göre insanın Dünya Varlığının anlamını önceden sezmesi için, pratik tüm erekleri bir yana atması, kendi ölümlülüğünün, manevi zayıflığının bilincine varması gerekir. Bunun sonucu, kendisini sürekli ölümle yüz yüze gören insan, yaşamın her anının taşıdığı değer ve doluluğun bilincine varabilir. Böyle biri toplumsal varlığın putlarından, yani ideallerinden, ereklerden, bilimsel soyutlamalarından kendini kurtarabilir. Varoluş, kavrayıştır, gerçekten önce gelir. Yani varlık, varlığım sayesinde vardır. İnsan, kendi varlığını kendisi yaratan tek varlıktır. Bilgi, sistemli bilgi, yalnızca koşullu olabilir; asla kesin olamaz. Bilgi, tahmini, yaklaşık şüphelidir. Bilginin geçerliliği, kişiye olan değeriyle saptanır. Sartre'a göre, "insan ne yaparsa, odur". Özne (suje) ve nesne (obje) birdir. İnsanın kendisinin farkına varabilmesi için, sınır durumuna, yani ölümle karşı karşıya gelmesi gerekir. İnsanda; varoluş, özden önce gelir. İnsan, kendi özünü seçer. İçinde doğduğumuz toplumsal sınıfı, zekâmızı seçmemiş olsak bile, bunların karşısında alacağımız tavrı seçebiliriz. Özgürlük, varoluşun özüdür. İnsan, iste-

diğini yapabilir. Kimsenin ona öğüt verme hakkı yoktur. İnsan için, kendisi yaratmadıkça, hayır ve şer yoktur. (Guttek, 2001, s.124–125; Sönmez, 2006, s.80–83; Sönmez, 1996, s.128–131).

Sartre'nin ısrarla vurguladığı, insanın eylemlerinin sorumluluğunu alması gerektiği üzerinedir ve ona göre bundan kaçış, varılmaktan kaçıştır. Sartre İnsanın Sorumluluğundan bahsederken, onların korkak ya da kahraman olarak dünyaya gelmesi fikri ile alay eder. Öyle düşünmemiz istendiği, insanları ellerinden bir şey gelmeyeceğinin bize öğretilmek istendiğini söyler ve “Korkak ya da kahraman olmak insanın elindedir” der (Sartre, 1996, s.82–83). Varolmak, “...varoluş bir yüklem değil, bütün yüklemelerin temeli, gerçekliğidir: Varılmadan önce, ne büyük, ne sarışın, ne de sigara tiryakisiyim... ve giderek, varolan (existant) bile değilim; ancak varolduktan sonra, büyük, sarışın ya da tiryaki olurum. Varoluş, varolanda kavranır, kendisinde değil” (Şahan, 1998, s.44). Böylece insan doğar, anları yaşar ve varolur.

Varoluşçu düşüncenin felsefe dışında da halen günümüzde süren etkileri vardır. İnsan psikolojisi, eğitim psikolojisi, öğrenme kuramı ve rehberlik konularındaki gelişmelere yol açmıştır. Hümanist Psikolojinin temsilcilerinden Rollo May, Abraham Maslow, Gordon Allport ve Carl Rogers Varoluşçuluktan etkilenmişlerdir. Eğitim filozoflarından Harold Soderquist, Van Cleve Morris ve Gorge Kneller Varoluşçuluğun eğitim anlayışını dikkatle inceleyip, çözümlemişlerdir.

Varoluşçuluğun diğer felsefi sistemler gibi kendi zamanın problemlerine bir yanıt için ortaya çıktığını söylemiştik. Aşağı yukarı Pragmatizmle aynı zamanlarda ortaya çıkan Varoluşçu düşünceler, sanayileşme sonrası görülen toplumsal, bireysel sorunlara farklı yanıtlar ortaya koymuşlardır. Pragmatizm Amerika'da insanların sanayi toplumuna uyumunu sağlamaya çalışırken, Avrupa çıkışlı Varoluşçuluk sanayileşme sonrası insanların sistemde yok olup gitmesine, varolamamasına karşı çıkmıştır.

“...kitle toplumunun ve teknolojik kültürün gelişimi yalnızlık duygusunu daha da artırmıştır. Bu duygu, özellikle endüstriyel ve teknolojik devrimlerle yaygınlaşan

toplular üretim ve toplu/kitle tüketiminin sonuçlarına uygun bir yaşamı yemden düzenleme girişimleriyle yoğunluk kazanmıştır. Endüstri devrimiyle mükemmel bir üretim ve kitle tüketimini kolaylaştırıcı yeni mekanik sistemler üretilmiştir. Bu sistemler hem belirli bir standartta hem de parçaları değiştirilebilir özellikte yapıldığından bu makinelerin bir parçası eskidiğinde benzeri olan ve aynı işlevi devam ettiren başka bir parça ile değiştirilebilmektedir. Makine parçalarının değiştirilebilmesi düşüncesi/mantığı zamanla bireyleri de kapsamına almıştır” (Guttek, 2001, s.128). Sartre'nin saptamaları insanın da makinelerin değiştirilebilir parçaları gibi algılandığı ve sistemin bu mantığa göre gittikçe daha çok kurumsallaştığı yönündedir. Hem üretim, hem de tüketim kitleseldir. Bireysel varoluşa yer kalmamıştır. “Bu değiştirilebilir parçalar ve insanlar mantığının eğitim, özellikle de öğretim için anlamı çok büyüktür. Bir sistem olan okul, bireyleri çok daha büyük bir sistem olan topluma hazırlarken onları adeta makinenin parçaları gibi belirli işlevlere göre yetiştirir (Guttek, 2001, s.128–129). Sartre'nin en büyük kaygılarından biri de her şeyin kitlesellik kavramı içinde planlanması nedeniyle yaratıcılığın, gelişmenin, değişimin de tehlikede olmasıdır. Her şey standartlaştırılmaktadır.

Büyük bir üretim sistemi, üretim ve tüketimin artması için planlama yapan, yönetimle ilgili kararlar alan eğitilmiş mühendislerle ve idari uzmanlara gerek duyar. Büyük bir endüstri kuruluşundaki yöneticilerle eğitim sistemindeki bürokrasiye biçim veren eğitim yöneticileri birbirlerine benzerler. Çok fazla sayıdaki öğrenciye eğitim veya öğretim vermeyi hedefleyen toplu eğitim kurumları, eğitim yöneticileri ve program uzmanları öğrenme sürecini daha verimli kılacak yöntemlerin arayışı içindedirler. Eğitim teknolojilerinden; medya araçlarından okullarda yararlanılmaktadır. Öğretim makineleri, televizyonlu öğretim, bilgisayar destekli öğrenme, standart testler, teyp-film-fotoğraf, slâyt ve benzeri gereçlerin bir arada kullanılmasıyla yapılan öğretimde teknoloji öğretimi verimli kılan en önemli yardımcı unsurdur. Kalabalık sınıflar bireyi merkeze almayan bürokrasiler ve sınırlı dar açılı öğrenci-öğretmen ilişkisi giderek yaygınlaşan bireyselliğin önemini yitirmesinin sonuçlarıdır. Ne kitle toplumunun ne de bu toplumun eğitime yansıyan unsurlarının ortaya çıkışı kasıtlı olmayıp, bunlar, kırsal-tarımsal topluluktan kentsel teknoloji toplumuna geçişte ortaya çıkan sosyal değişimin ve yaşam şeklinin

değişmesinin sonucudur; doğaldır ki bu sonuç önceden tahmin edilemezdi. Eğitimde Varoluşçular, 20. yüzyılda öğretimdeki kişiyi toplumsallaştırıp, kişiliğinin eritilmesi eğilimini eleştirip bunu azaltmaya ve öğretmenle öğrenci arasında yakın bir 'sen-ben' ilişkisi oluşturmaya çalışmışlardır. Varoluşçuların bazı görüş ayrılıkları olmakla birlikte, insanın kişiliğini ön plana çıkarmak, onu daha çok özgürleştirmek; ona bu nitelikleri kazandıracak yeni bir imaj kazandırmak gerektiği düşüncesinde hemfikir olmuşlardır.

Varoluşçuluğun temel tezlerinden olan 'varlık özden önce gelir ifadesinde insanın öznelliğinin önemi vurgulanmaktadır. İnsan önce dünyaya gelir ve zamanla kendi kendini belirler (kendi tanımım kendi yapar). Tüm düşünme faaliyetleri/felsefeler kadın veya erkek kendi varlığının farkına varan insanların varoluşuyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu farkına varış, kişilere kendi varlık tanımlarını; kendi özlerini belirleme olanağı sağlayan öznel, bireysel bir olgudur. Ancak insanın Varoluşsal tanımı paradoksaldır. Her bireyin tek olması onun dünya içindeki değerini; önemini belirtirken aynı zamanda her insan aynı evren içinde yaşar. İnsanın kendi varlığına ilişkin farkındalığı varolmayana ilişkin de bir bilinç yaratır ve bu varolamayana ilişkin düşünceler korku ve kaygının kaynağıdır. Kişiler varolmayan karşısında bir korku yaşamakla birlikte, her insan yaşadığı anlamsız evren içinde kendi tanımını yapmayı görev edinmelidir (Guttek, 2001, s.133). Varoluşçuluk düşüncesinde gelişen Varoluşçu Psikiyatri de insanın Freud sonrası (yine son derece kadenci bir yaklaşım olan) klasik psikanalizi insana özgür bir alan bırakmadığı, kendisinden sorumlu olmaktan kaçınmasına neden (id, ego, süper ego arasına sıkışmış) olduğu için karşı çıkar (Geçtan, 1990).

### **Varoluşçuluk ve Eğitim**

Ocak'a (2004) göre Varoluşçulukta önemli olan geçmiş ve gelecek değil yaşanan andır. İnsanlar varoluşları sırasında kendi değerlerini meydana getirir, yolunu seçer ve sürekli tercihler yapar. Böylece insan yapıp ettiklerinin bir toplamı haline gelir. Değerler rasyonel, toplumun değerleri değil kişisel yaşantılardır. O halde Varoluşçulukta eğitim de "...istendik davranışların ölçütleri, 'tek insan, sezgi, an, özgürlük ve sorumluluk, toplumdan kurtulma, sınır durumunda bulunma, kişinin

kendini gerçekleştirme, varoluş' olarak düşünülebilir. Bunlara uyan hedefler istedik, uymayanlar ise istenmediktir” (Ocak, 2004, s.5).

Varoluşçular insanları sadece rasyonel kararlar alan, belli işlemler sırasını takip ederek öğrenen bilişsel bir varlık olarak görmediklerinden eğitimin onların duygusal varlık olarak da kendilerini şu anda gerçekleştirmelerini arzular. “Varoluşçu eğitim felsefesi, insanı sadece entelektüel (bilişsel) bir varlık olarak değil, aynı zamanda duygusal bir varlık olarak gördüğünden ve gerçek varoluş bireyin bütününe kapsadığından, öğrenmeyi sadece entelektüel bir disiplin olarak görmemek gerektiğini savunur” (Akbağ, 1996, s.10). Varoluşçular eğitimin meslek öğrenilmesi için kullanılmasına tamamıyla karşı değillerdir, ancak çok erken yaşta başlanan ve sadece toplumsal hayata hazırlığı içeren eğitimi kabul etmezler ve insanın çok önemli bir kısmının (duygusal varlık) yok sayıldığını düşünürler.

İnsan yapıp eden bir varlıktır. Edilgen olmak da bir edimdir varoluşçulukta. Ancak Varoluşçular bireylerin yaşamlarının sorumluluklarını almaya davet eder onları. “Sorumluluğun farkında olmak, kişinin kendi özünü, kaderini, hayat durumunu, duygularını ve hatta acı çekişini yarattığının farkında olmaktır” (Yalom, 2001, s.346). Eğitim de insanlara sadece insanların toplumsal hayata mesleksi/bilişsel olarak hazırlandığı bir kurum olmaktan çıkarılmalıdır.

Varoluşçu müfredat tartışmasında Morris, Varoluşçu bir okulun bireylerin yaşamı kendi açılarından değerlendirmelerini, yaşama kendi pencerelerinden bakmalarını sağlayacak deneyleri/yaşantıları temel alması gerektiğini ileri sürer. Varoluşçu açıdan bir müfredat program, özellikle bireylerin deneylerine ve tercihlerine dayanan fiziksel ve toplumsal gerçekliğe ilişkin konuları ve yetenekleri içermektedir.

Tarih, edebiyat, dilbilgisi, matematik, fen bilimleri ve diğer bilgi alanlarındaki bilgiler varolana ilişkin verilen bilgi bütünlüğü: bilgilenmenin kaynağı olup ayrıca kişinin özneliği kavramasını sağlayan araçlardır. En önemli öğrenme ne bir bilgi alanıyla ne de bir müfredatla sınırlıdır; en iyi Öğrenme öğrencinin seçtiği ve

anlamlandırıldığı bilgilere dayanır. Varoluşçu bir öğrenmede, öğrenci kendisiyle ilişki kurduğu, benimsediği ve kendi hedefi doğrultusunda yorumladığı konuları bir aktör gibi anlamlandırır/değerlendirir.

Öğrencinin yorumladığı müfredat hem bilişsel hem de kuralsal (normatif) unsurları içerir. Düşünsel boyuttaki olgusal, tanımsal ve bilimsel konular varolan veya fenomenolojik düzene ilişkin unsurlardır. Tarih, sanat, edebiyat, felsefe ve din gibi insan bilimleri özellikle ahlaksal ve estetik değerlerin ortaya çıkmasında faydalıdırlar.

Estetik deneyimi geliştirme işlevi olan sanat; müzik, drama, dans, resim, film gibi dalları içermektedir ve Varoluşçulara göre, estetik eğitimin amacı bazı sanatçıların seçilmiş yapıtlarını taklit etmek değildir, bu bir yöntem olarak kullanılmalı ama daha ziyade yaratıcı estetik anlatımlar teşvik edilmelidir. Estetik eğitimde öğretmen öğrencinin duygusunu, zekâsını uyatarak onda estetik bir ürün yaratma isteği uyandırmalıdır. Öğretmen önceden, öğrenenin neyi yaratacağını bilmemekle birlikte, çok çeşitli, yaratıcılığı ortaya çıkaracak araçlar sağlayarak ona eserini/objesini yaratma olanağı açar. Böylece de öğrenci, bu çeşitli araçları yaşadığı dünyaya ilişkin objeleri eserinde yansıtmak için kullanır ve eseri onun özel deneyiminin bir ürünü haline gelir.

Edebiyat ve insan bilimlerinin de Varoluşçu bir müfredat içinde çok önemli bir yeri vardır. Öğrenen kişiye düşünsel tercihlerde bulunmanın önemini anlatmaya yarayan, çeşitli boyutları olan bir daldır edebiyat. Edebiyat, drama ve bir film eğitimi aracılığıyla eserlerin mesajlarını anlayabilmek için gerekli bilişsel yetenekler geliştirilir. Öğrencinin aşk, ölüm, acı, özgürlük gibi insana ilişkin sorunlara duyduğu ilgi, çeşitli insan durumlarını sergilerken ve görünüşte farklı olan bir dünyadaki özel anlamı yakalarken önemli bir araçtır.

Edebiyat ve diğer insan bilimleri gibi, tarih de bireylerin geçmişte karşılaştıkları sorunlara nasıl çözümler getirdiklerini gün ışığına çıkaran etkili bir araç olabilmektedir. Varoluşçu açıdan bakıldığında bir tarihsel çalışma ne çok fazla

neden- etki ilişkilerine dayanır ne de tek tek uygarlıkların kaynağı ve gelişimine ilişkindir. Gerçekten de evrensel ve sürekli olmayan genellemeler tarihsel bir çalışmadan sonuç olarak çıkarılabilir. Tarih bilgisi, geçmişi aydınlatmak ve bu gün yaşayan insana alternatif tezler sunmak için kullanılır.

Bu bağlamda varoluşçuluğa göre eğitimin hedefleri; İnsanın kendi kendisini yaratmasını sağlama, insan yaşama başlamadan yaşamın olmadığını benimseme, tek tek her insanın kendi varoluşunu gerçekleştirmesini sağlama, kişiyi sınır durumuna getirme, özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma, toplumsal değerlerden kurtulma, anı yaşama, bilginin öznel olduğunu kabul etme, yalnız insanda varoluşun özden önce geldiğini savunma, kişiye temele alma, özne- nesne ayırımına gitmeme, doğruya ulaşmada sezgiyi, Sokratik tartışmayı, bazen de bilimsel yöntemi kullanma, toplumsal çevreye uymama vb. olabilir.

Varoluşçulukta eğitim, insanın başarıyı, başarısızlığı, çirkini, güzeli, savaşımı, acıyı abartmadan; fakat dürüstçe karşılayan yaşantılar geçirmesini sağlayan bir etkinliktir. "Kendini seç" temele alınmıştır. Bundan dolayı kişinin iç eylemine başvurulmalıdır. Oysa doğa bilimleri insanı bir nesne gibi ele almakta, onun doğal yapısını yok etmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda toplumsal bilimlere, sanat ve felsefeye ağırlık verilmelidir.

Bilgi objektif ve kesin değildir. Üstelik aposteriori ve sezgiseldir. Bilgi insanın yaşamı süresince benimsediği tasarılarının ve yaşantılarının sonucu oluşur. Yani duyguları da içerir. Bu nedenle bilginin değeri, kişice saptanan ölçütlere göre belirlenir; çünkü bilgi sorununda özne-nesne ayırımı yoktur. Bilgide önemli olan nesne değil öznedir ve öznenin nesneye karşı tepkisidir. Bir sorunu anlamının tek yolu onunla uğraşmaktır. Örneğin çiftçilikle ilgili bir sorunu anlamın yolu iyi bir çiftçi olmaktır. Bilginin özeliği bunları içerdiğinden dersler tüm bunları kapsayacak nitelikte ve nicelikte olmalıdır (Gutek, 2001, s.135–142; Akbağ, 1996, s.9–12) .

Özgürlük seçme, eylemde bulunma ve yaptıklarında sorumlu olmadır. Kişi seçiminin sonuçlarına katlanmalıdır. Başkasını suçlamasına gerek yoktur. Dersler ve onların içeriği, ona seçme, eylemde bulunma olanağı sağlayacak, sonuçlarına katlanacak ve başkasını suçlamayacak biçimde düzenlenip sunulmalıdır. Öğrenci istediği dersi ve öğretmeni seçebilmeli, istediği zaman bırakabilmelidir. Bu durum



açık okul sisteminde var, geleneksel okul sistemlerinde yoktur. Yetişekler kişinin kendi kendini özgürce gerçekleştireceği olanakları ve fırsatları ona sağlamalıdır. Çok değişik yetişekler bulunmalı, öğrenci bunlardan istediğini seçebilmelidir. Bu ancak açık okul sisteminde vardır. Geleneksel okulda ise tek tip yetişekler vardır ve kişi onu almak zorundadır.

Öğrenci bir bütün olarak ele alınmalıdır; çünkü o, hem yaşayan bir gerçeklik, hem de olabilecekleri içinde taşıyan bir potansiyeldir. Yani kişinin ne olduğu ile eylemleri arasındaki bağ, onun yaşayan gerçekliğidir. Öte yandan içinde tüm gerçeklerin saklandığı eşsiz bir ruhsal ve fiziksel varlık olması ise, olabileceği imkânlardır. İnsanın kişiliği eğitimin etki alanının dışındadır. Oysa karakterin biçimlendirilmesi eğitimin görevidir. Karakter eğitiminde, öğretmenin deha olması gerekmez. Yaşam dolu, canlı, öğrencileriyle doğrudan iletişim kurabilen bir insan olması yeterlidir. Öğretmen eğitim ortamında alçak gönüllü, öğrenciye güven veren, kendini de fark eden biri gibi davranmalıdır. Ancak bu yolla öğrencilerini etkileyebilir. Öğretmen karakter eğitimine gitmelidir. Bu durum açık okul sisteminde savunulmuştur. Öğretmen öğrencilere yol gösteremez, kendi düşüncesini dayatamaz. Yalnız öğrenci soru sorduğu zaman neleri biliyorsa onunla ilgili seçenekleri sunar; bu seçenekleri kullanıp kullanmamayı öğrenciye bırakır. Sokratik tartışmayı bu amaç için işe koşar. Geleneksel okullarda ise öğretmenin dediğini öğrenci yapmak zorundadır (Sönmez, 2006, s.81–82; Sönmez, 1996, s.131–132).

Şimdiye kadar çoğu felsefi sistem veya eğitim teorisi, genellikle çocuğun grup hayatına, topluma ve çevresine en iyi şekilde nasıl uyum sağlayabileceği hususu üzerinde durmuşlardır. Varoluşçu için yapılması gereken bu olmamalıdır. Grup hayatının, insanın şahsiyet olmasını önleyen anonim bir yapısı ve ruhu vardır. Bu hayat, insanda bazı boşlukları doldurmasına rağmen, özneyi boğmasıyla birçok hastalık ve eksikliğin kaynağı olmaktadır. Böylece varoluşçularca, formalizmin yerine geçirilmek istenen grup hayatı ve ona dayalı öğretim şekilleri de oldukça tehlikelidir. Onlara göre okul; ferdiyeti yaratmalı, hürriyeti geliştirmeli, gizli açık bu konulardaki her türlü baskıyı ortaya koymalı ve bunları etkisiz bir hale getirmelidir. Okul, uyum çalışmalarını reddetmeli, ferdin gruba girmesini onların serbest iradelerine bırakmalıdır.

Varoluşçu bir yöntem biliminde öğretmen, yaşamın anlamına ilişkin sorularla kişisel doğruyu aramaları için teşvik etme yoluyla öğrencilerin 'farkına varma' düzeylerini yoğunlaştırır. Bir öğretmenin görevi öğrencilerin bireyselliklerini ifade ettikleri bu türden bir öğretim sağlamaktır. Böyle bir öğretimde öğrenciler kendilerini belirleme/tanımlama sorumluluğuyla yüz yüze gelirler. 'Farkına Varma Yoğunluğu'nun oluşumu öğrenci kadar öğretmenin de sorumluluğundadır. Bu farkına varma yetisi, bireyin kendi varlığıyla estetik ve ahlak boyutlarıyla birlikte duyumsamasını gerektirir.

Çocuğun özgürlüğünü ve 'açık eğitimi' savunan John Holt, Varoluşçu eğitimin okullardaki uygulamalarda anlama yeteneğini geliştirme biçiminde ortaya çıkacağı ileri sürer, onun kuramları ilköğretmeni olarak kendi deneyimlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel okul sistemi ve bürokrasisinden olumsuz olarak etkilenmiş olan Holt, çocuğa öğrenirken özgürlük verilmesinden yana bir eğitim reformu ileri sürmüştür.

Ancak Holt'a göre, ne yazık ki okulların çoğunda çocukların özgürlüklerini, tercihlerini ve öznel zenginliğini göz ardı eden geleneksel uygulamalar vardır. Geleneksel sosyal kurumlar olarak geçerliliğini koruyan okullarda öğrenciler özgürleştirilmek yerine onlara belirli sosyal roller yüklenmektedir. Bu geleneksel rolleriyle okullar, öğrencileri çocuklar ve gençler olarak ayırır ve onları yaşlarına ve akademik durumlarına göre gruplandırır. Standart testler ve öğretmen aracılığıyla öğrenciler 'yeterli/yetkin veya yeterli değil' şeklinde belirlenerek belirli akademik kategorilere yerleştirilir. Seçici/eleyici kurumlar olarak okullar bireylerin geleceğin yetişkinleri olarak yüklenecekleri sosyal rolleri belirlerken her zaman amaçlarına ulaşamazlar. Okullardaki öğretimde bireysel/öznel olmayan bir süreç işlediğinde, bir fabrikada olduğu gibi insanlar birey olarak değil de birer ürün olarak kabul edilir. Okullardaki bu eleyici düzenin sonucunda, eğitim çoğu insanın kaybettiği, çok az insanın kazandığı bir yarış haline gelmiştir. Holt, okulların düşünmeyen, hissetmeyen düzene bağlı insan tipine özgü ahlaksal, ekonomik, siyasal ve cinsel değerleri telkin eden kurumlar haline geldiğinden beri insansal işlevlerini kaybettiklerini ileri sürmüştür (Guttek, 2001, s.144-149; Sönmez, 1996).

Holt'un alternatifi açık sınıflardır. Bir öğretim ortamı olarak açık sınıf, öğrencilere çok geniş seçenekler yelpazesi sunarak, onların öğrenmeyi isteyecekleri konuları seçmeleri doğrultusunda teşvik eder. Açık sınıflardaki öğretmenlerin görevi öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaktır. Holt'un getirdiği bu düşünce geleneksel ve açık sınıfların karşılaştırılmasıyla açıklanabilir; 1) Hem geleneksel hem de açık sınıflar birbirinden farklı olarak planlanabilir, 2) Açık sınıf belli bir yapısı, planı olmayan bir öğretim şekli değildir. Holt'a göre geleneksel sınıfta öğrenciler, genellikle esnek olmayan, statik ve sert davranışlarla karşılaşır, onların bireysel farklılıkları yerine, benzer özelliklerinin ve rollerinin gelişimi üzerinde durulur. Geleneksel sınıflardaki öğretim, sınıfın dışında işlevleri olan kurumsal otoritelerce belirlendiğinden öğrencinin ilgilerine ve ihtiyaçlarına yer vermez. Geleneksel sınıftaki öğretmenler müfredata öncelik verirken, öğrencilere ya pasif olarak kabul edip onaylayacakları ya da reddedecekleri bilgileri öğretirler. Şurası da bir gerçek ki, bilgilerin kabul edilmesi ödüllendirilirken, reddedilmesi cezalandırılır. Ödüller, dereceleri; dereceler akademik kayıtları, onlar da kişilerin yetişkin dönemlerinde kendilerini etkileyecek sosyal belirlemeleri; rolleri veya tanımları gerektirir. Geleneksel sınıfın tersine açık sınıf, öğrenme için çeşidi olanaklarla zenginleştirilmiştir. Bu öğretimde öğretmenler ve öğrenciler birçok olanaklara sahiptirler; öğrencilerin farklı ilgileri göz önüne alınıp, onlar tercihte bulunmaya teşvik edildikleri için açık sınıf öğretimi esnek ve dinamiktir. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve problemlerine göre düzenlenen açık sınıf öğretiminde öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler özgür ve esnektir. Açık sınıftaki tercih olanaklarını geliştirip, en üst seviyeye çıkarmanın gerekliliği üzerinde duran Holt, teşvik edici en önemli unsurun sınırlar dâhilinde seçim hakkı' olduğunu bulmuştur. Bir kişinin tercihi ne yapması ve ne yapmaması gerektiğine ilişkin reçetelerle belirlenip, sınırlandırılmaktadır. Zorlayıcı sosyal, siyasal ve eğitimsel kavramlar birçok şüpheli/belirsiz talimat ve yasaklar olarak belirlenen otoriteleri insan yaşamına sokarlar. Okulun dışında veya içinde özgür bir toplumun sınırları açıkça ve özel olarak belirlenmiştir. Özgür bir toplumda, açık bir sınıfta ve buradaki öğretimde kurallar en aza indirilip, kişinin özgürlüğünün başkaları tarafından kısıtlanması önlenir. En aza indirilen açık toplum ve sınıftaki kuralları yorumlanmasına gerek yoktur; öğrenciler kendi üzerinde kurulan otoritenin

derecesini tahmin etmek zorunda kalmazlar. Böyle bir toplumun^ve sınıfta kişilerin hakları onların üzerinde otorite kuracak güçlere karşı korunur. Holt açık sınıfları yaratmak ve kişiye çok geniş bir özgürlük sunmak için ne yapılması gerekir sorusunu sorar. Bir kişinin diğerine özgürlük vermesi olanaksız olmakla birlikte, tüm gereksiz yasakları kaldırarak tercihte bulunma olanakları yaratmak olasıdır. Varoluşçular gibi Holt da, tercihte bulunma davranışının tehlike ve risk içerdiğini kabul eder; çünkü bir kişi özgürce tercihte bulunduğu anda, bu tercih ve sonuçlarından da sorumlu olur. Önceden varolan doğa bizim tercihlerimizi belirler; çünkü doğaya uymak zorundayız, sözgelimi çocuklar bitkilerin yetiştirildiği bir bahçe kurmayı tercih ederlerse ve sonra da bu bitkileri sulamayı ihmal ederlerse onlar öleceklerdir. Böyle bir doğal unsurun ihmalinden doğan sonuçlar çok açık olup, bitki yetiştirirken ne yapılması gerektiğine de yol gösterici olmaktadır. Öğrenen bir kişi bir şeyi yaparken veya yapmaya çalışırken -ki bu yaptığı çiçeğin sulanması gibi basit bir iş ya da karmaşık bir kimyasal deney gibi zor bir iş olabilir- doğanın kuralları/disiplini ön plandadır (Guttek, 2001, s.144-149; Sönmez, 1996)..

Holt'a göre kültür ve toplumun çocuklar üzerinde disiplin sağlayıcı bir etkisi vardır. Sosyal ilişkiler, adetler ve davranışlar ağı içinde çocuklar kültürlerini anlamak ve bu kültüre katılmak isterler. Toplumda paylaşmak isteyen bireyler kültürlerini araştırıp bu kültürün niteliklerini benimserler ki böyle yaparak da kültürel mirasa katılırlar. Üstün olan bir kişi kendinden daha zayıf olanı yönetirken üstün gücün disiplini ortaya çıkar. Çocuklar üzerinde bu türden bir disiplini yetişkinler genellikle uygulamakla birlikte, Holt, bu meşru disiplinin çocuğa iyi bir karakter kazandırmak için uygulanmasına karşı çıkar. Tam olarak anlayamadıkları tehlikelerden çocukları korumak gerektiğinde bu disiplin uygulamaları engellenmelidir. Yetişkinler çok daha geniş bir tecrübe ve anlayışa sahip ve çok daha büyük oldukları için meşru yollardan çocuklar üzerinde bir disiplin oluştururlar. Holt'a göre bu üstün gücün disiplininin çok dikkatli ve nadiren kullanılması gerekir; başka deyişle, ceza korkusuyla yaşayan çocuklar onlara sorumluluğu öğrenme fırsatı verilmediğinden, çocukluk dönemine hapsedilirler (Tozlu, 2003, s.60-62; Guttek, 2001, s.148-149).

Özetle, Varoluşçu bir eğitimde kişilere insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğu öğretilmelidir. Bireyin öznelliğine önem veren Varoluşçu bir eğitmen,

öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu ve kendi yetileri konusunda bilinçlenme davranışını geliştirmeye çalışır. Önemli bireysel tercihlerde bulunan öğrenciler de zamanla kendi tanımlarını yapabilirler. Bir eğitimdeki bu türden hedeflerde ne bir ilerleme düşüncesi vardır ne de bunlar bir öğretmen veya bir okul sistemi tarafından ortaya konulur. Her birey kendi eğitiminden sorumludur. Özetlenecek olursa, Varoluşçu eğitimin nitelikleri şunlardır;

- 1) Özgürlüğü sınırlayan kurumların, güçlerin ve eğilimlerin farkına vardırır,
- 2) Seçme özgürlüğünün ne kadar anlamlı, değerli olduğunu anlatır,
- 3) Her bireye kendini belirleme sorumluluğunu ve eylemlerinde kendi varlığına önem vermeyi öğretir,
- 4) Anlamlı ve önemsiz tercihler arasındaki farkı gösterir (Guttek, 2001, s.150).

### **2.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ**

Bir ülkenin eğitim sistemini anlayabilmek, onu ancak tarihi içindeki gelişmeleri göz önünde bulundurarak mümkün olabilir. Ülkemize ait sistematik, ulusal ölçekte planlanmış bir eğitim sistemi daha yeni olmakla birlikte, eğitim felsefelerinin arkasındaki en önemli bileşenlerden olan kültürün tarihi çok eskilere uzanmaktadır. Bugünkü eğitim felsefesini kavrayabilmek açısından tarihsel ve kültürel arka planı da görme ihtiyacı vardır. Ocak'a (2004) göre, eğitim felsefesi ve kültür arasındaki ilişki gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır. "Eğitimin tüm boyutlarını kapsayan eğitim programını felsefe ve kültür birlikte etkiler. Felsefe olmadan eğitim programının bir gerekçesi olmaz. Eğitim programıyla gerçekleştirmek istediklerimizin bir gerekçesi olmalıdır. Eğitim felsefesi niçin sorusunun cevabını verir. Toplumun oluşturduğu maddî ve manevî kültür unsurları eğitim programını doğrudan etkiler. Kültür bireylere şekil ve yön veren bir unsur olarak karşımıza çıkar" (Ocak, 2004, s.1). Özellikle coğrafi, dini, kültürel, devlet-imparatorluk-cumhuriyet, ekonomik vb pek çok dönüşüm geçirmiş Türklerin eğitim felsefesini anlamak bakımından ve bugünkü eğitim sistemimiz ile Varoluşçuluk felsefesi arasında bir ilişki kurabilmek açısından bu bölüm Cumhuriyet dönemi öncesi ve Cumhuriyet dönemi olarak iki ana başlık altında incelenecektir.

#### **2.3.1. Cumhuriyet dönemi öncesi Türk eğitim felsefesi**

Bu bölümde önce, İslamiyet öncesi Türk toplumunda görülen eğitimin felsefesi, Türklerin Müslüman olması sonrası eğitim, Selçuklu ve Osmanlıların ilk yıllarındaki eğitim ve en son olarak da, Osmanlıların son yıllarında görülen eğitim ve felsefesi incelenecektir.

### **2.3.1.1 İslamiyet öncesi eğitim**

Her dönemde olduğu gibi İslamiyet öncesi Türklerdeki eğitim felsefesi onların yaşamları ile son derece bağlantılıydı. Türkler genelde göçebe yaşadıkları için bu yaşam tarzı onların eğitim felsefesine de yansımıştı. Zor yaşam koşulları, daha çok hayvancılığa dayalı bir ekonomi, nispeten küçük topluluklar halinde yaşam ve savaşlar Türklerin kültürünü, dolayısıyla eğitim felsefesini biçimlendiriyordu.

Bu dönemlerde, genelde (Uygurlar hariç) göçebe bir yaşam tarzını sürdürmüşlerdir. Bu yaşam biçiminde savaş, hayvancılık ve bunlarla ilgili el zanaatları eğitimin temel konularını oluşturmuştur. Ayrıca Türklerin devlet kurdukları coğrafi, ekonomik ve politik çevre, onların yaşamlarını sürdürmeleri için bazı değerler oluşturmalarına etki etmiştir. Bu değerler, asırlarca devam eden ve pek çok durumda sınanan ve topluma yarar sağlayan töreleri oluşturur (Sönmez, 2005, s.133). Töreler bu dönemde Türk toplumlarında eğitimin de kurallarını göstermektedir.

Daha çok hükümdarlara yol göstermek amacıyla yazılan Orhun Anıtları, Türk toplumlarının “niçin eğitim” sorusuna da bir yanıt gibi düşünülebilir.

Anıtlarda, bilgelik, alplık, iyi ve başarılı hükümdarların özellikleri olarak belirtiliyor. Böyle hükümdarlar, halkın bağımsız ve güven içinde yaşamasını sağlamak kadar, onun nüfus ve ekonomik gücünü artırmayı ve onu mutlu etmeyi asıl görevleri bilmektedir. Bilgisiz, yani iyi bir yönetim bilgisine sahip olmayan, toplumun gerçek çıkarlarının nerede bulunduğunu ve bunun nasıl sağlanacağını bilmeyen hükümdarlar ise toplumsal çözülmeye ve bağımsızlığın kaybedilmesine

neden olurlar. Böyle hükümdarlar döneminde, dış düşmanlar da “propaganda” yoluyla ülkeyi içerden kolaylıkla çökertip ele geçirirler.

Anıtlarda, Türk milletinin, geçmişteki felâket ve yıkımlarından ders alması, bağımsız yaşamının değerini bilmesi, bazı olumsuz davranış ve alışkanlıklarını bırakması gerektiği üzerinde durularak bir özeleştiri de yapılıyor.

Özetle, Anıtlarda, daha sonra gelecek Türk hükümdarlarına ve sonsuza kadar Türk milletin bağımsız ve mutlu yaşama ile ilgili bir tarih dersi veriliyor. Milletin bunları öğrenip “bilmesi” isteniyor (Akyüz, 2006).

Toplum, göçebe olduğundan (Uygurlar hariç) dolayı, okul yoktur. Kişi, toplum ve aile tarafından cinsiyete göre eğitilmektedir. Erkekler; savaş, maden işleri, hayvancılık vb., kadınlar; ev işleri, çocuk büyütme vb. işlerle uğraşmaktadır.

Eğitim ortamı, gerçek yaşamdır. Bu tür ortamlar, yapay olarak da hazırlanırdı. Söz gelişi, küçük çocuklar önceleri at yerine koyunlara bindirilirdi; ava götürülür; onlara kuş ve fareleri okla vurma alıştırmaları yaptırılırdı. Yaparak ve yaşayarak, taklit ederek, örnek alarak öğrenme ile kademeli yaklaşım kullanılırdı. Her çocuğa, yaptığı kahramanlık, güzel, iyi vb. bir işten sonra bir ad verilirdi. Sınama durumları; yaşamın kendisi, savaş ve savaş oyunları, av, yapıp ettikleri, ortaya koyduğu araç-gereç ve ürünlerdi. Kişinin yaşamda yapıp ettiklerine göre bir adı, unvanı, yeri vb. vardı. Yani kişi, yaşamda sınanırdı (Sönmez, 2005).

İslamıktan önce Türklerdeki eğitimde bugünküne benzer bir yapılaşma görülmesi bile, törelerin kılavuzluğunda, yaşarken öğrenmenin ağırlıklı olduğu bir eğitimin varlığından bahsedilebilir.

### **2.3.1.2 İslamiyet sonrası eğitim**

Türklerin 9. ve 10. yüzyıllarda Müslüman olmaya başlamaları sonrası, tüm kültürleri ile birlikte eğitime ilişkin felsefelerinde de ciddi değişimler görülmeye başlanır. Bu değişimler radikal olmakla birlikte, daha çok tamamen bambaşka

biçimler almaktan çok eski töreler ile yeni değerler arasında sentezler biçiminde ortaya çıkarlar. “Eski değerlerin bir kısmı, yeni kültürel değerlerle donatılmaya başlandı. Türk toplumu, eski değerleriyle yani Töresiyle, İslâmî değerleri sentezledi... İslâmî Türk toplumunda; Çin, Hint, Fars, İslâm, Grek, Latin, Anadolu, Mısır vb. uygarlıklarının Türk töresiyle sentezlenmesi söz konusudur.” (Sönmez, 2005, s.135).

İslâmiyet'i temele alan ve Türk eğitimini etkileyenlerden bazı önemli kişilikler şunlardır.

### **Fârâbî**

Eflatun, Aristo ve Yeni Eflatunculukla İslâmiyet'i birleştirmeye çalışan ilk Türk-İslâm filozofudur. Fârâbî'ye göre, tüm varlıklar Allah'tan çıkar ve tekrar O'na dönerler. Fârâbî; insanı, akli ile faal akıl arasında bağlantı kuran, kutsal kuvvet (yeti, güç) olarak tanımlar. Ruh, bedene sonradan girer.

Fârâbî öğretim ve eğitimi birbirinden ayırır. Öğretim, milletler ve şehirlerde nazarî (kuramsal) erdemleri var etmedir. Eğitim ise ahlâkî ve sanatsal erdemleri kazandırmadır. Öğretim, konuşmayla, bilgi aktarmayla olur. Eğitim ise, uygulamalı olarak meslekleri ve işleri öğrenme, beceri kazanmayla gerçekleşir. Bu tür işler ve sanatlar alışkanlıklarla kazanılır. Fârâbî öğretim yöntemi olarak iki yoldan söz eder. Birincisi; inandırıcı ve etkin sözler söyleyerek öğretme; ikincisi ise, zorlama yoludur. Zorlama yolu, kabul edilemez.

Üç tür eğitici vardır. Bunlar; aile reisi, öğretmen ve Devlet Başkamıdır. Aile reisi, ailenin içindekileri; öğretmen, çocuk ve gençleri; Devlet Başkamı milleti eğitir. O'na göre bir eğitici de iki tür nitelik bulunmalıdır. Bunlar doğuştan gelen ve sonradan kazanılan niteliklerdir. Doğuştan gelenler; beden, zekâ, bellek, güzel konuşma, öğrenme ve öğretme sevgisi, yeme, içme ve kadına düşkün olmama, doğruluğu sevmeye, yumuşak huylu, azim ve irade sahibi olmama. Sonradan kazanılanlar ise, bilgelik, bilginlik, aklın kullanabilme, toplumun yararını gözetme, iyi bir öğretici olma, güçlülere ve yorgunluğa dayanmadır (Sönmez, 2005, s.136–139).



## İbni Sina

Fârâbî gibi O da Eflatun, Aristo ve Yeni Eflatuncuların görüşleriyle İslamiyeti sentezlemeye çalışmıştır. Ruh beden ikililiğini görüşlerinde ileri süren İbni Sina'ya göre ruh, bedene eklenen, bedeni tamamlayan, bedenini faaliyetini sağlayan bir güçler toplamıdır ve bitkisel, hayvansal, zihinsel olmak üzere üçe ayrılır. Zihin, öncelikle saf olumsallıktır. Hiçbir şey bilmez, yani hiçbir bilgiyle donanık değildir; fakat tüm bilgileri alma yeteneğindedir. Eflatun gibi O da "Zorunlu, saf gerçeklik, güç, bilim olan Allah'tan (idea) gelen etkin zihin, duyuların hizmetinden yararlanarak, kesin doğruya ulaşabilir." görüşünü savunmaktadır. Doğru tümeldir; akılla elde edilir. Tümdengelim doğruya ulaşmada tek akıl yürütme yoludur. Deney, gözlem, araştırma vb. aklın gerçeğe ulaşması için kullanılmalıdır.

İbni Sina, eğitimin doğumla başlaması gerektiğini savunur. Çocuk sütün ke-sildikten sonra, kötü huylar edinmeden eğitime başlanmalıdır. Altı yaşına gelince okula gitmeli, 14 yaşına kadar okutulmalıdır. Çocuklar teker teker değil, birlikte eğitilmelidirler; çünkü tek tek eğitim hem çocuğa, hem de öğretmene sıkıntı verir. Üstelik teke tek eğitimde, öğrencilerin birbirlerinden öğrenecekleri de olmaz. Oysa birlikte eğitimde hem bu gerçekleşir, hem de çocuklar birbirleriyle yarışmaya baş-larlar. Bu yarışma öğretimi tutarlı yönde etkiler. Ayrıca böyle bir eğitim ortamında, öğrenciler birbirlerine saygılı olmayı, başkasının haklarını korumayı da yaşayarak öğrenirler.

Öğretmen, her çocuğun yeteneğini, ilgisini, zevkini araştırıp bilmeli; bunlara uygun bir sanatı ya da mesleği ona öğretmelidir. Öğretmen, dindar, dürüst, bilgili, insafli, temiz, kibar olmalı; çocuklarla sürekli ilgilenmeli, onları yalnız bırakmamalıdır. O; çocuğa karşı, ne onun küstahlık yapabileceği kadar yumuşak; ne de korkup soru sormayacağı kadar sert davranmalıdır. Okulda okutulacak derslerin ise Kuran, şeri-at, dil, ahlâkî şiirler, beden eğitimi, sanat, meslekî becerilere yönelik olması gerektiğini ileri sürer.

O "Öğretmen, meslek ve iş eğitiminde, gereken ortamlarda öğrencinin çabuk öğrenmesini ve davranışın kalıcılığını sağlamak için araç-gereç (eğitim teknolojilerini) kullanmalıdır." görüşünü savunur. Genç, öğrendiği meslek, ya da işle yaşamını kazanmaya başlayınca, babası onu iyi bir eşle evlendirip, artık evinden ayırmalıdır. Eğitim, kadın, erkek herkes içindir. Eğitim işini anne, baba yani aile yüklenmelidir. Çocuklar, oyunla eğitilmelidir; çünkü oyun çocuğun doğal bir etkinliğidir.

İbni Sina'ya göre eğitim ve öğretimin altı türü vardır:

1. Zihnî öğretim: Bu tür öğretimde, öğretmen genel bir konuyu, yaşamdan örnekler vererek açıklar. Nedenlerini ortaya koyar. Söz gelişi kışın suyun donunca, kabını parçalamasında olduğu gibi
2. Sinaî öğretim: Öğretmen, testere, rende, burgu vb. gibi araç gereç kullanmayı ve bir iş yapmayı öğretir.
3. Telkini öğretim: Öğretmen, şiirleri, otların adlarını vb. tekrar ettirerek öğretir.
4. Tedibi öğretim: Öğretmen öğüt vererek, bazı değerleri öğretir.
5. Taklidi öğretim: Öğretmenin söylediklerinin, yapıp ettiklerinin öğrencilerce hemen yapılması, gösterilmesidir.
6. Tenbihî öğretim: Öğrenciye, çevresinde karşılaştığı olayların nedenlerinin öğretilmesidir. Söz gelişi, cisimlerin yerçekimi nedeniyle düşmesi, yağmur yağması, yıldızların parlaması vb. gibi olguların öğretilmesinde tenbihî öğretim kullanılmalıdır (Sönmez, 2005, s.139–142).

## **Gazali**

Gazali'ye göre tüm evrenin yaratıcısı Allah'tır. Evren O'nun tarafından yoktan var edilmiştir. Neden-sonuç bağlantısı zorunlu bir bağlantı değil, tersine alışkanlık bağlantısıdır. Doğa kanunları, Allah'ın fiilleridir. Yani bunlar Allah'ın koyduğu kanunlardır; çünkü evrendeki düzeni yaratan, koyan ve sürdüren Allah'tır. Öyleyse

Allah, bu düzeni, kanunları her an değiştirebilir. Nitekim insanlara, peygambere yaptırdığı mucizelerle, bu düzeni değiştirebileceğini göstermiştir. Duyu ve akılla gerçeğe ulaşılamaz; çünkü bunlarla elde edilen bilginin yanlış olduğu çoğu zaman görölmüştür. Doğru bilgi, ancak ve yalnız kalple elde edilebilir; çünkü akıl yanılabilir, fakat iman yanılmaz. Bu da sezgiyle sağlanır.

Gazali insanın, hem bu, hem de öteki dünya için yetiştirilmesini istediğinden onlara tıp, matematik, dinî bilgilerle; meslekî beceriler kazandırılmalıdır; fakat din ve şeriata aykırı felsefe gibi dersler okutulmamalıdır görüşündedir. Öğretmen sınıfta, ezber, tekrar, tartışma, dikkatli ve ayrıntılı tartışmayı kullanmalıdır; fakat bunların içinde tartışma ve düşünme önemlidir. "İki harfi anlamak, iki satır ezberlemekten iyidir. Bir saatlik tartışma, bir aylık tekrar değerindedir." önermeleriyle tartışma ve düşünmenin daha tutarlı olduğunu savunur.

Öğretmen, çocuklara kendi çocukları gibi davranmalı; öğüt vermeli; kötü davranışı olanları uyarmalıdır. Örnek insan olmalı, Peygamber gibi davranmalıdır. Öğrencinin iyi hareketleri övülmeli, kötü davranışları olunca uyarılmalıdır (Sönmez, 2005, s.142–144).

## **İbn Rüşd**

İbn Rüşd de Fârâbî ve İbni Sina gibi Eflatun, Aristo ve Yeni Eflatuncuların görüşleriyle İslâmiyet'i sentezlemeye çalışmıştır. Arkhe, Allah'tır. Allah, ilk hareket ettiricidir. Evren, sürekli bir değişme ve oluşum halindedir. Evren, zorunludur; olası değildir. O da Eflatun gibi devleti filozof, bilge ve yaşlıların yönetmesini savunur. Devlet, insanları mutluluğa götürmeli, onlara erdemleri öğretmelidir.

Toplum, organik bir bütündür. Bu nedenden dolayı, toplum yaşamına kadınlar da katılmalıdır; çünkü kadınlarla erkekler eşit haklara sahiptirler. Kadınlar iradelerini hür olarak kullanmalı, düşüncelerini açıklamalı, bilgin, fakih, kadı vb. olmalı; çalışma yaşamına katılmalıdırlar; eğer böyle olmazsa, devlet hem ekonomik, hem

de politik açıdan zayıf düşer ve yıkılır. Tüm bunlar, hem şeriatın, hem de felsefenin birleştiği genel doğrulardır. Öyleyse, insanlar dinî ve felsefî bir eğitimden geçirilmelidir; çünkü uygarlığın korunması ve dünyanın düzeni için bunlar zorunludur. Tüm bunların yanında, ayrıca şiir, güzel konuşma, hitabet gibi dersler de okullarda bulunmalı ve öğretilmelidir (Sönmez, 2005, s.144–145).

### **2.3.1.3 Selçuklular ve Osmanlıların ilk dönemlerinde eğitim**

İlk Selçuklu medresesi 1040 yılında Nişapur'da, Osmanlılarda ise 1330 yılında İznik'te kuruldu. İlkokullar; dar-ül talim, mektep, mektephane, dar-ül ilim, sübyan, mahalle mektebi vb. adlarla açıldı.

Her mahalle ve köyde bu okullar vardı. Bu okullarda; Kur-an okuma, namaz kılma ve İslâmın kuralları öğretilirdi. Kur-an ezbere okutulur, anlamı çoğu kez bilinmezdi. Medreselerde dersler; fıkıh (İslâm hukuku), kelâm (Tanrının varlığı ve birliği), belagat (konuşma), maani (sözcükler ve dilbilgisi), hesap, hendese (geometri), heyet (astronomi), ilm-i hikmet (felsefe), tarih, coğrafya, sarf (morfoloji, dilbilgisi), nahiv (cümle yapısı), hadis, mantıktı (Akyüz, 2006).

Selçuklu İmparatorluğunda olduğu gibi Osmanlı imparatorluğunun geleneksel eğitim politikasında, eğitim işi, devlet işlerinden ayrı ve vakıflara bağlı bir hizmet olarak yürütülmüştür. Bu geleneksel Osmanlı eğitim sisteminde, "Enderun Mektebi " hariç, diğer okullar ve kültür kurumları vakıflara bağlı olarak kurulmuş ve yaşatılmıştır (Ünal ve Ada, 2001, s.203).

Bu dönem içinde başlıca örgün eğitim kurumları sübyan mektepleri, medreseler, Enderun Mektebi ve bazı askeri mekteplerdir. Yaygın eğitim alanında da camiler, tekkeler v.s. ile bazı yazarların ve şairlerin etkinliği görülür. Dönemin eğitim bakımından temel özellikleri, medreselerin çok önemli ve güçlü kuruluşlar olarak topluma şekil vermesi, onu derinden etkilemesi ve Enderun gibi çok ilginç bir okulun varlığı ve devlet yönetimindeki etkileridir.

## **Sübyan Mektepleri**

Bu dönemde İlköğretim çeşitli şekillerde gerçekleştirilmeye çalışılmakla birlikte, okullaşmış şekliyle, bu sübyan mekteplerinde yapılmıştır.

Bu okulları, devlet adamları ya da varlıklı kişiler vakıf yoluyla kurarlar ve okulun giderleri vakıf geliriyle sağlanırdı. Bu okullar 6–12 yaşlarındaki kız ve erkek çocukların birlikte öğretim gördükleri "temel okullardır. Bu okulların amacı çocuğa Kur'an okumayı öğretmektir. Dini bilgiler verme, yazı yazma ve dört işlemin kurallarının öğretilmesi okulun göreviydi, öğretimi 3–4 yıl sürerdi. Sübyan okullarında çocuklar okulun hasır, kilim ya da evlerinden getirdikleri minderler üzerine diz çökerek oturur, önlerindeki rahleler üzerindeki Kur'an ya da dua kitaplarını okurlardı. Öğretmen de onların önünde minder üzerinde bağdaş kurarak otururdu. Her çocuk hocanın önüne gider, dersini okur, yerine döner ve bu birçok defa tekrar ederdi.

Bu okullarda öğrencilere Arapça parçalar okutuluyor, fakat açıklamalar, Türkçe dua ve ilahilerle yapılıyordu. Sübyan mektebi hocaları içinde buldukları sosyo-kültürel ortamla çok iyi kaynaşmış ve toplumun bir parçası olmuşlardı. Bu nedenle büyük saygınlığa sahip, danışılan rehber kişilerdi.

Bu okullarda eğitim parasızdı Bu okullarda. Kur'anı en az bir defa okumuş olmak şarttı. Arap harflerini tanıyan, Kur'anı okuyabilen öğrenciler buradan mezun olurlardı.

## **Medreseler**

Bu öğretim kurumları, kendi içinde ilk, orta ve yüksek öğretim kademelerinden meydana gelirdi, bunlar özellikle yüksek kademelerde belirli bilim dallarına göre

farklılaşmışlardır. Medreselerde İslami bilimler ile matematik, mantık gibi pozitif bilimler okutulurdu,. Dersler "müdris'ler ve müdris yardımcıları olan "muid'ler tarafından verilirdi. Öğretim parasızdı. Öğrencilerin yiyecek, içecek, giyim gibi ihtiyaçları medrese yönetimince karşılanırdı. Medreseler bilim adamları, yargıçlar, doktorlar, öğretmenler, müftüler gibi meslek sahibi kişiler yetiştiren kurumlardı. Medreselere sübyan okullarını bitirmiş veya kendini yetiştirmiş Müslüman ve Sünni mezhebinden olan erkek çocuklar alınırdı. Medreselerin kesin bir süreleri yoktu çünkü amaçları belli kitapları okumaktı. Fakat Medreselerde en az 1–2 yıl öğretim yapılmaktaydı.

### **Enderun Mektebi**

Enderun mektebi sarayda, orduda ve hükümet işlerinde çalışacak personeli yetiştirmek için saray içinde kurulmuş okullardır. Bu okullar, Hıristiyan tebaadan alman yetenekli çocukları gerçek Müslüman, iyi ve güvenilir devlet adamı ve asker yapma ve sanatkâr ruhlu olanların yeteneklerini geliştirme amacını güdüyordu.

Enderun mektebinde gençler üç türlü etkinlikle yetiştiriyordu: saray hizmetlerini yaparak, saray işlerini öğrenmek, kuramsal bir öğrenim görerek. İslami bilgi sahibi olmak beden eğitimi yapmak ve yeteneğini gösterebileceği bir sanatı en iyi biçimde öğrenmek. Bu mektep zamanın da ordu ve devlet örgütüne çok değerli elemanlar yetiştirmiş. 1908 yılında kapatılmıştır (Ünal ve Ada, 2001, s.203–204).

Türk ve Osmanlı Eğitim sistemi, Türk örfü ve İslâmî temellere dayanmaktadır. Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için genelde eğitim durumlarında öğretmen merkezdedir. Bu duruma; "Bilginler, peygamberin varisleridir; onları sayan Allah ve Peygamberi saymış olur. Bilginlere itaat ediniz; çünkü onlar dünya ve ahretin kandilidir." hadisleri ve Türk örfündeki değerler, etki etmiş olabilir. Bunların bir sonucu olarak, öğretmenin söylediği, kitapların yazdıkları, İslâm bilginlerinin ileri sürdükleri kesin doğrudur. Öğrenci bunlar üzerinde tartışmamalı, ezberleyip aynen

söylemelidir. Öğrenci, kendisine verileni hazırlar, onu öğretmenin karşısında yapıp gösterir, ya da okuyup ezberden aynen söylerdi. Yanlışlar ve eksikler anında düzeltilirdi. Kalıcılığı sağlamak için, eğitim ortamında tekrara sıkça yer verilmelidir. Ayrıca "Her erkek çocuk, ailesini geçindire-bilecek bir iş ya da meslek sahibi olmalıdır." görüşünü tüm Türk-İslâm düşünürleri savunurlar. İş ve meslek sahibi olma, genelde "yaygın eğitimle" sağlanırdı. Bunun için erkek çocuk bir ustanın yanına, iş ve meslek sahibi olmak için verilmelidir. Bu tür eğitimde ise, gözlem, sınama-yanılma ve ustanın yönetiminde, gözetiminde yapma vb. gibi etkinlikler işe koşulmalıdır.

Anlamlı öğrenmeyi sağlamak için "Sokratik Tartışma" tekniği kullanılmalı, öğrencinin soru sorması ve yanıtlaması sağlanmalıdır; çünkü anlayarak öğrenme, ezberden daha kalıcıdır (Gazzali, İbrahim Hakkı, Selim Sabit vb.). Araç-gereç kullanılmalı, öğrencilerin oyun oynamasına, araştırma-inceleme yapmalarına izin verilmelidir. Doğru yanıtlayanlar ödüllendirilmeli, çocuklara şefkatle yaklaşılmalıdır. Öğretmen adil, bilge, sevecen, fakat otoriter, İslâmî bilgi ve becerilerle donanık, iyi ve güzel huylu, hoşgörülü vb. gibi özelliklerle donanık olmalıdır. Öğrenciye kademeli yaklaşım, okul bir cennete çevrilmelidir (İbni Sina, Selim Sabit).

Sınama durumlarında genelde ezbere dayalı sorular sorulmalıdır. İş ve meslek eğitiminde ise, bizzat işi, mesleğin gereklerini yapıp göstermesi yeni bir ürün ortaya koyması gereklidir. Tüm bu değişik görüşlerin savunulduğu Türk-Osmanlı eğitim sisteminde, 16. yüzyılın ikinci yarısına dek, bilim, araştırma, inceleme, gözlem, anlayarak öğrenme, tartışma, kuram ve uygulamayı birlikte götürme genelde medreselerde işe koşulmuştur. Müderris ve öğretmenler bilge, adil, otoriter, iyi ve güzel huylu, İslâmî değerlerle donanık, görevine düşkün vb. özellikleri taşıyan kişiler olarak görülmektedir. Oysa, 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren medreseler bozulmuş, özellikle de 17., 18., 19. yüzyıllarda "Skolastik Düşünce" eğitim sistemine egemen olmuştur. Kur-an ezberleyen, bağınaz, bilim ve teknikten habersiz, her türlü gelişme ve yenileşmeye karşı, çekingen, yaratıcı olmayan, körü körüne otoriteye bağlı, tutarlı değerlerden yoksun, aşağılık duygusu içinde

bocalayan, her şeyi Allah'tan bekleyen vb. özelliklerle donanık kişiler yetişmiştir (Sönmez, 2005).

#### **2.3.1.4 Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde eğitim**

Osmanlı devleti, bir dizi askeri yenilgiden ve Avrupa'da topraklarını yitirmeye başlamasından sonra giderek ekonomik ve askeri gücünü yitirmeye başlamış, batıda oluşan değişme ve gelişmelerle rekabet edemez hale gelmeye başlayınca yenileşme hareketlerine gitmeyi gerekli görmüştür.

Bu dönem eğitiminin temel özellikleri şunlardır:

- 1- Eğitimde yenileşmeye askeri okullar açılarak başlanmıştır.
- 2- Yeniçeri ocağı kaldırılmıştır. Medreseler önemli destekçilerini kaybetmelerine rağmen yine de varlıklarını sürdürmektedirler.
- 3- İlköğretim zorunluluğu ilk kez bu dönemde getirilmiştir.
- 4- Batı ile ilişkiler artmış ve ilk kez Avrupa'ya öğrenci gönderilmiştir.

Yenileşme döneminin sonlarına doğru ilk sivil okullar açılmaya başlanmıştır. Bu okulların en önemlisi Rüştiye mektepleridir.

Rüştiye mektepleri, sübyan mekteplerinin bir uzantısı gibi düşünülmüş, daha üst düzeyde eğitim -öğretim veren üst sınıflar durumunda idi. Çocukların rüşti yaşına kadar bu yeni okullarda okumaları düşünüldüğü için bunlara Rüştiye adı verilmişti.

Süresi o zamanlar 2 yıl olan bu okullara sübyan mektebini bitiren tanınmış ya da devlet hizmetinde bulunanların çocukları seçilerek alınırdı. Rüştiler kısa bir süre sonra orta öğretim kurumuna dönüşmüştür.

1839'da tahta çıkan Abdülmecit'in yayınladığı Tanzimat Fermanı, ülkede siyasi ve sosyal bazı düzenlemeler yapılacağını duyurmuştu. Tanzimat döneminde eğitimin temel özellikleri şunlardır:

- 1- Örgün eğitim alanında büyük çabalar gösterilmiş ve birçok yeni okul



kurulmuştur.

- 2- Örgün eğitimin kurulup geliştirilmesi mantıklı bir sıra izlenmiş, örneğin ilköğretimde hemen hiç değişiklik yapılmadan orta öğretimi altında düzenlemelere gidilmiştir.
- 3- Örgün eğitimin kurulup geliştirilmesindeki mantıklı sıra izlemeyen girişimler, esas olarak, medreselilerin tepkisinden kaçınmak ve medreseler ile onların etkisinde bulunan sübyan okullarının dışında yeni okullar amacıyla gerçekleştirilmiştir. Fakat medrese zihniyeti, eğitimdeki yenileşmeleri yine de kolay benimsememiştir.
- 4- Tanzimat döneminde eğitimdeki yenileşme çabaları bir avuç yönetici, aydın ve öğretmen tarafından başlatılmıştır.
- 5- Yenileşmeler hemen her zaman eski malzeme ile yeni bir şey yapmak biçiminde gerçekleşmek durumunda olduğu için, medrese zihniyeti etkisini yeni okullarda da kısmen sürdürmüştür.
- 6- İlk kez öğretmen yetiştiren meslek okulları açılmıştır.
- 7- Tanzimat döneminde azınlık ve yabancı okulları da büyük gelişmeler göstermiştir.
- 8- Öğrenci ve öğretmenlerin kıyafetleri de bu dönemde belirlenip düzenlenmeye başlanmıştır.
- 9- Az zamanda çok iş yapmak düşüncesi nedeniyle açılan sivil okulların pek çoğu için özel binalar yapılmamış, bunlar geçici binalarda öğretimlerini sürdürmüşlerdir. Bunun sonucu okullar sık sık yer değiştirmek zorunda kalmışlar ve eğitim öğretim bundan çok zarar görmüştür. Askeri okullar ise sağlam, büyük yapılara sahip oldukları için öğretimlerini daha düzenli ve iyi sürdürebilmişlerdir.
- 10- Programları hayata dönük ve yeni derslerle desteklenmiştir

Tanzimat dönemi orta öğretimi üç tür okul halinde şekillenmiştir. Bunlar Rüştiyeler idadiler ve Sultaniyelerdir.

Tanzimat döneminde, meslek ve teknik öğretim alanında plansız da olsa bazı girişimlerde bulunulmuştur. Özellikle, Erkek Teknik ve Kız Teknik öğretim ve eğitimi konusunda yapılanlar bu alandaki ilk girişimler olarak sayılabilir.

Tanzimat döneminde açılan sivil okulların masrafları çoğunlukla halktan alınan vergilerle karşılanıyordu. Öğretim parasızdı. Bu dönemde azınlık özel okulları açılmış ve büyük bir gelişme göstermiştir. Bu okulların mezunlarının ulaştıkları statü ve ekonomik durum nedeniyle azınlıkların bu okullara rağbet ettikleri görülmektedir.

Bu dönemde Ali Paşa, Saffet Paşa, Ziya Paşa, Namık Kemal, Ali Suavi ve Selim Sabit Efendi gibi önderler Türk Eğitim Tarihinde büyük mücadeleler vererek gelişmelerin olmasında önemli katkıları olmuş kişilerdir.

1876'da II. Abdülhamit tahta çıkmış ve sanayi mekteplerinin kurucusu Mithat Paşayı sadrazamlığı getirmiştir. Bu dönemde nicelik yönünden önemli gelişmeler olmuş ve birçok meslek ve sanat okulu açılmıştır. Ancak öğretimin niteliği üzerinde aynı önemle durulmadığı belirlenmiştir.

Meşrutiyet dönemi ise eğitimde önemli gelişmeler olduğu ve Satı Bey, Tevfik Fikret, Ethem Nejat, Ziya Gökalp ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi Cumhuriyet dönemine damgasını vuran önemli kişilerin çalışmaları ile çok önemli bir dönemdir.

Meşrutiyet eğitiminin temel özellikleri şöyle özetlenebilir.

- 1- Öğretmen yetiştirilmesi konusunda yenilikler yapılmış, önemli adımlar atılmıştır.
- 2- Ders programlarına sosyal, siyasal, güncel içerikli bazı dersler girmiştir.
- 3- Öğretim yöntemlerinde de yer yer ezbercilik ve kitabilik-ten kurtulup yaparak, arayarak, gözlemleyerek öğrenmesi yoluna gidilmeye başlanmıştır. Fakat bu yöntem yaygınlaşmamıştır.
- 4- Dönemin hürriyetçi havası okullara da yansımış, fakat bu durum genellikle, disiplinsizlik ve başıboşluğu beraberinde getirmiştir.
- 5- Eğitim sorunları öğretmen dergileri ve başında ilk kez geniş ölçüde

tartışılmış bazı yeni görüşler ortaya çıkmıştır.

- 6- Meşrutiyet dönemindeki Balkan ve I. Dünya Savaşları ve bunların olumsuzlukları eğitimin gelişmesini önleyici temel nedenler arasında yer almıştır (Ünal ve Ada, 2001, s.205–208).

Özellikle Tanzimat Fermanından sonra, Batı eğitim (Fransız, İngiliz, Alman) sistemi benimsenmeye başlanmış, fakat bu anlayışla eğitim yapan okullardan az sayıda insan yetişmiştir. Devletin kurtarılması ve tekrar eski gücüne ulaşması için, Mehmet Akif gibi düşünenler; Batıdan bilim ve teknolojiyi almayı, fakat İslâmî değerlere dönmeyi; Tevfik Fikret gibi olanlar, tümüyle Batılılaşmayı; Ziya Gökalp gibiler ise Batılılaşmak, İslâmlaşmak ve Türkleşmeyi ileri sürmüşlerdir (Sönmez, 2005, s.149).

Yenileşme, Tanzimat ve Mutlakiyet dönemlerinde ilkokullarda dersler; elifba, Kur'an, tecvid (Kur'an okuma), ilm-i hal (din bilgisi), ahlâk, sarf-ı Osmani (Osmanlıca dilbilgisi), imlâ, kıraat (okuma), Osmanlı tarihi, Osmanlı coğrafyası, hesap, güzel yazı, ecza-yı şerife (Kur'an 30 cüz) dir. Mühendishane-i Berri-i Hümayûnda ise, ilmihal (din), Arapça, hesap, geometri, cebir, resim, coğrafya, Fransızca, felsefe, düzlem, trigonometri, integral, mekanik, koni hesapları, ateş talimi, lağım vb. dersler okutulmaktaydı.

19. yüzyılın son döneminde rüştiye (ortaokul) ve idadilerde (liselerde) Kur'an, Türkçe, edebiyat ve ahlâk, kitabet-i resmiye (resmî yazışma), Arapça, Farsça, kavânin (hukuka giriş), hesap, usul-i defter (muhasebe), cebir, geometri, trigonometri, kozmografya, makine, kimya, mevalid (biyoloji), coğrafya, tarih; ilm-i servet (ekonomi), sağlık, nafia, güzel yazı, resim ve (azınlıkların dilleri) elsinedir. Üniversite (darülfünun) ilahiyat, edebiyat ve fen bölümü olarak 1900 yılında tekrar açıldı. İlahiyat bölümünde; tefsir, hadis, usul-i hadis ,fıkıh, usul-i fıkıh, ilm-i kelâm ve İslâm tarihi; edebiyat bölümünde; Osmanlı edebiyatı, Arap, Fars ve Fransız edebiyatı, Osmanlı tarihi, dünya tarihi, eski eserler, psikoloji, ahlâk, felsefe ve

mantık; fen bölümünde; cebir, geometri, olasılık, biyoloji, meteoroloji, kimya, zooloji, anatomi dersleri vardır (Sönmez, 2005, s.146-148).

Eğitimin uygulayıcıları konumunda olan öğretmenlerin durumları da Osmanlı Devleti açısından kolay çözülecek bir sorun değildi. Hem nicelik, hem de nitelik bakımından öğretmenlik son derece güç bir problemdi.

19.yüzyıla kadar Osmanlı Devletinde eğitim (mektep ve medreseler) şeyhülislamlık makamına bağlı olarak yürütülmüş ancak özel olarak öğretmen yetiştirmek üzere bir çaba olmamıştır. Fatih Sultan Mehmet'in zamanında kurulan Eyüp ve Ayasofya medreselerinin sübyan okullarında, öğretmenlik yapacaklar için farklı dersler işlenmesini istenmesinin akıbeti belli olmadığından, ilk planlı öğretmen yetiştirilmesi çabası olarak kabul etmek güçtür. Bu nedenle bu zamandaki öğretmenliğin bir meslek olarak anılması mümkün değildir. Yine 1820'li yıllarda Sultan İkinci Mahmut'un askerliklerini çavuş olarak yapanların sübyan okullarında öğretmen olarak görevlendirilmesine ilişkin emri, öğretmenlik yapabilecek bireylerin olmadığını ya da çok az olduğunu göstermektedir. (Başaran, 1996; Şişman, 2002; Sakaoğlu, 2003).

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk ciddi adım 1848 yılında, rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için açılan Darülmualimin-i Rüşdi ile olmuştur. Özellikle batı ülkelerindeki hızlı sanayileşme ve devletlerin uluslaşması sonrası varlığı tehlikeye giren Osmanlı Devleti, eğitilmiş insan gücünün önemini anlamış ve bir yandan okullaşma oranını arttırmaya çalışırken, bir yandan da bu okullarda görev yapacak öğretmenleri yetiştirme çabasına girişmiştir. Darülmualimin-i Rüşdi öğrencilerini medreselerden alıyordu ve 1874 yılına gelindiğinde üç bölümle öğretmen yetiştiriyor durumdaydı: sübyan okullarına öğretmen yetiştiren, rüştiyelere öğretmen yetiştiren ve son olarak idadi (yüksek) okullara öğretmen yetiştiren bölüm. 1870 yılında ilk kız öğretmen okulu olan Darülmualimat açıldı. İkinci meşrutiyet bölümünde idadi (yüksek) bölüm Yüksek Öğretmen Okulu'na (Darülmualimin-i Ali) dönüştürüldü. 1915 yılında anaokullarına öğretmen yetiştiren bir yıl süreli bir okul açılmış ancak dört yıl sonra, 1919'da kapatılmıştı. Son olarak bu dönemdeki öğretmen yetiştirme çabalarından, Yüksek Kız Öğretmen

Okulundan (Darülmuaallimat-ı Aliye) bahsedebiliriz (Başaran, 1996; Şişman, 2002; Akyüz, 2001).

Eğitimle ilgili işler için 1839'da Meclis-i Umur-ı Nafia, 1845 yılında Meclis-i Maarif-i Muvakkat-ı, 1846 yılında Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur. Eğitim işleri en son yeni kurulan Mekatib-i Umumiye Nezaretine (Genel Mektepler Bakanlığı) devredilmiştir (Şişman, 2002; Ünal ve Ada, 2001; Akyüz, 2001). Eğitim politikalarında değişen siyasi ortama bağlı olarak tutarlı davranılmamış ve öğretmenliğin de meslekleşmesi süreci gecikmiştir. Ülkenin ekonomik durumundaki sorunlar ve bitip tükenmeyen savaş giderleri yüzünden öğretmenlik yapanların da çoğu zaman maaş alamamasına sebep olmuştur. Bu da, öğretmenliğin sosyal statüsünü olumsuz etkilemiş, köy ve İstanbul'a uzak kentlerde çoğu zaman ya askerlerden yararlanılmaya çalışılmış, ya da eskiden olduğu gibi okur-yazar olan, çevrede saygın (genellikle din adamları) bireylerin öğretmenliği devam etmesine neden olmuştur (Akyüz, 2001; Sakaoğlu, 2003).

20. yüzyıla gelindiğinde Osmanlılarda toplam 13 bölgede 17 tane öğretmen eğitim fakültesi ve ilkokul öğretmenlerini yetiştirmek üzere 1911 yılına kadar 31 Öğretmen Eğitim Okulları açıldı (Türk, 2002). Ancak bu eğitimcilerle birlikte dahi Osmanlı Devletinin son yıllarında ülkedeki okuryazar oranı %10'a ulaşılabilmiş ve ilköğretimde çağ nüfusunun okullaşma oranı %20'yi geçememişti (Öztürk, 2001).

Buraya kadar anlatılanları özetleyecek olursak; Türklerin yerleşik hayata geçmeden önceki eğitim felsefesi göçebelik yaşamına uyacak şekilde ve kurumsal yapılar olmadan, daha çok gelenek, görenek ve törelere uygun şekillenmişti. Çocukların eğitiminden birinci derecede sorumlu olan aileleriydi ve çocukların kız-erkek olmaları ve toplulukta buna bağlı görevlere göre hayata hazırlanıyorlardı.

İslamiyet'e ve yerleşik hayata geçişle birlikte Türk toplumlarında eski törelerle İslamiyet'in gerektirdiği hayat biçimine bağlı olarak yapılan sentezler eğitimi de etkiledi. Yerleşik hayat gereği devlet yönetimi ve dini emirlerin anlaşılması yorumlanması için pratik meslek bilgileri yanında okuma-yazma da eğitimin bir parçası haline geldi. Ancak eğitimin büyük bir kısmı, yenileşme hareketlerine kadar cemaatlere bırakıldı. Avrupa'da yaşanan gelişmelerin Osmanlı Devletini tehlikeye düşürecek boyutlara ulaşmasından sonra eğitimin sistematik olarak, devletçe

düzenlenmesi gereği anlaşıldı. Ancak yukarıda da görüldüğü gibi sadece yeni eğitim kurumları açmak, öğretmenler görevlendirmek yeterli değildi. Asırlar süren bir eğitim açığı ve plansız, programsız, farklı dini ve etnik topluluklarca süren bir eğitim problemi de mevcuttu. Osmanlı Devletinin yenileşme hareketi ile eğitime bakışı da baskın olarak devletin güçlendirilmesi, Avrupa devletleri karşısındaki teknik yetersizliğini (özellikle ordu açısından) giderme yönünde olmuştur. Bu dönemdeki en başarılı okulların daha çok askeri veya teknik okullarda olmasının nedeni de budur. Devletin eski gücüne kavuşturulması projelerinin bir parçası olarak görülebilecek eğitime yönelik bu çabaların Cumhuriyetin kuruluş sonrasında da öncelikli olduğu görülecektir.

### **2.3.2. Cumhuriyet dönemi Türk eğitim felsefesi**

Cumhuriyet dönemi eğitim çabaları ve bu çabaların temel aldığı felsefi temeller diğer dönemlere göre daha fazla görünürdür. Bunun en önemli nedeni Osmanlı Devletinin son dönemlerinde başlayan, eğitimi ülke bütününde ele alma çalışmalarının yoğunlaştırılması ve çeşitli reformlarla merkezileştirilmesidir. Eğitim bir kez devlet politikası haline getirilmeye çalışıldıktan sonra, bu alanda meydana gelen gelişim ve girişimleri de izlemek daha kolay hale gelmiştir. Takip eden alt bölümlerde de görüleceği üzere Cumhuriyet dönemi eğitim çabaları da Osmanlı Devleti eğitim çalışmalarına temel amaçları bakımından benzemektedir; özellikle Avrupa ülkeleri karşısında iyice belirginleşmiş olan geri kalmışlıktan kurtulmak.

Aşağıda önce Cumhuriyet ile başlayan eğitime yönelik çalışmalar kısaca incelenecek ve daha sonra ülkeye eğitim konusunda danışmanlık yapmak üzere çağrılan John Dewey'in etkisinden bahsedildikten sonra, Türkiye'de eğitim felsefesi ile ilgili günümüzde de süren tartışmalara kısaca değinilecektir.

#### **2.3.2.1. Cumhuriyet döneminde eğitim**

Osmanlı Devletinin özellikle Tanzimat'tan sonra başlattığı planlı eğitim çabaları, öğretmen yetiştirmeye yönelik çabalar, Türkiye Cumhuriyeti için önemli bir birikim olmuştu. Fakat yukarıda sayılan koşullar nedeniyle modern anlayışta bir eğitim politikası oluşturulamamıştı. Kurtuluş savaşı sonrası ise ülkenin koşulları (savaşların bitmesine rağmen) hala iyi değildi. Özellikle ülkenin ekonomik durumu,

sanayileşmesi, eğitilmiş insan gücü konularında çok ciddi problemler birikmiş şekilde duruyordu. Aynı anda pek çok sorunla uğraşılmak zorunda kalınmasına rağmen, Atatürk savaşlar sonrası iyice geri kalmış ülkenin, ancak eğitimle gelişebileceğini ve kalıcı olabileceğini düşündüğünden bu alanda pek çok atılma önderlik etti. Çağdaşlaşma çabasında yapılan diğer reformların yanı sıra, eğitim ve öğretmen yetiştirme konusunda yeni projeler hayata geçirildi (Sakaoğlu, 2003; Öztürk, 2001).

Genellikle son dönemlerde Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim sisteminde birbirleriyle çelişen değişik okul sistemleri vardır. Bunlar; Tekke ve mahalle mekteplerinde sürdürülen geleneksel eğitim, lonca ve meslek teşkilatlarında yapılan iş ve meslek eğitimi, batı etkisiyle açılan okullardaki eğitim, azınlık ve batı devletlerinin açtıkları okullardaki eğitim başlıkları altında toplanabilir. Bu birbirleriyle çelişen değişik okul sistemleri, 1924 yılında çıkarılan Tevhidi Tedrisat (öğretim birliği) yasasıyla ortadan kaldırıldı. Tüm okullar Millî Eğitim Bakanlığına bağlandı. Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî ideolojisine göre Millî Eğitimin hedefleri, okul sistemleri, okutulacak dersler ve içerik yeniden düzenlendi.

Bu dönemin eğitim anlayışına, Osmanlı dönemi düşünürleri Atatürk, Baltacıoğlu, Hasan Ali Yücel, Hakkı Tonguç ve Rüştü Uzel gibi pek çok kişinin katkıları olmuştur. Türk toplumunun ekonomik, politik ve toplumsal yapısı, Batı dünyasının etkisi, bilim ve teknikteki gelişmeler, yabancı uzmanların görüşleri Cumhuriyet dönemindeki eğitim anlayışını etkilemiş ve geliştirmiştir. Özellikle Atatürk; "Eğitim; millî, bilime dayalı, işe yarar ve üretici, yeni kuşakların fazilet, düzen, disiplin duygularını geliştirici, toplumu cehaletten kurtarıcı, onun bilgi ve ahlâk düzeyini yükseltici, yeteneklerini ortaya çıkarıcı ve geliştirici nitelikte olmalıdır." diyerek, eğitim anlayışının ana noktalarını ortaya koymuş ve sistemin buna göre düzenlenmesini sağlamıştır (Sönmez, 2005).

Cumhuriyetin kurulmasıyla hızla eğitim sorunlarına eğilen Atatürk'ün bu konudaki görüş ve önerilerinin son derece belirleyici olduğu ve eğitimi diğer tüm reform çalışmalarında önemli bir araç olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Çağdaş, modern, Batılı bir toplumun gerçekleştirilmesinde en önemli öğelerden birisi de eğitimidir. Yani eğitim, O'nun amaçladığı topluma ulaşılması açısından yardımcı olan bir temel toplumsal kurumdu. Böylece toplumda eğitim kurumunun değiştirilmesi ile çağdaşlaşma daha etkin biçimde gerçekleşebilir, kökleşebilir, yerleşebilir. Bu nedenle de geleneksel eğitim kurumlarının Batı eğitim kurumları doğrultusunda ve paralelinde değiştirilmesi gerekmekte idi. İşte Atatürk, eğitim olgusunu hem çağdaşlaşmanın bir aracı, hem de, çağdaşlaşmanın gerekli bir koşulu olarak ele almış ve ona gereken önemi vermiştir. Yaratılacak yeni düzenin yeni tip insan gerektirdiğini çok iyi kavrayan Atatürk, bu yeni insanın ancak eğitim yoluyla yetiştirileceği gerçeğini bildiği için eğitimi önemle ele almıştır. İyi eğitim görmüş, bilinçli bir toplumun varlığını, yeni inkılâpların ve cumhuriyet yönetiminin yerleşmesi ve yaşamasının ön şartı olarak gören Atatürk; eğitim sistemin ülkemizin ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine uygun olarak yeni baştan kurulmasının ve bu eğitimin aynı zamanda toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştırılmasını gerekli görüyordu (Tezcan, 2000).

Cumhuriyet kendi kuşağını yetiştirmeliydi. Bir yandan yurt dışına öğrenci gönderiliyor, yabancı ve yerli uzmanların önerilerinin yararlıları ayıklanıyor, gerçeklerimize uygun düzenlemeler yapılmaya çalışılıyordu (Türkoğlu, 2004).

Atatürk'ün eğitimle üzerinde durduğu konulardan biri ülkenin kalkınması, diğeri ise ulusallaşma sürecine yapacağını düşündüğü katkıydı.

Atatürk 1922 yılında TBMM'de yaptığı konuşmada "Milletimizin dehasının gelişmesi ve layık olduğu medeniyet seviyesine ulaşması ancak, yüksek bilim ve teknik elemanların yetiştirilmesi ve millî kültürümüzün yüceltilmesiyle mümkündür. Ortaöğretimin gayesi, memleketin muhtaç olduğu muhtelif hizmet ve sanat erbabı elamanlar yetiştirmek, yüksek öğretime aday hazırlamaktır. Ortaöğretimde dahi eğitim öğretim yöntemlerinin ameli ve tatbiki olmasına riayet şarttır " demektedir (MEB, 1993, s.11-12). Yine, İzmir İktisat Kongresinde yetişmiş insan eğitmenin önemini vurgular. "Evlatlarımızı o süratle eğitmeliyiz ki, âlemi ticaret, ziraat ve sanatta ve bütün bunların faaliyet sahalarında müsmir



(faydalı, verimli) olsunlar, müessir (etkili) olsunlar, faal olsunlar, amelî bir uzuv olsunlar. Maarif programımız gerek ilköğretimde gerek ortaöğretimde verilecek bütün şeyler bu noktayı nazara göre olmalıdır” (MEB, 2001b, s.108).

Atatürk Cumhuriyet öncesi her bakanla birlikte değişen eğitim programlarını eleştirirken eğitimin ne için olduğu konusundaki düşüncelerini görebiliyoruz. “ Bütün bu uygulama ve programlar ne veriyordu? Çokbilmiş, çok öğrenmiş bir takım insanlar... Ama neyi bilmiş? Bir takım nazariyatı (kurumsal, kitabî şeyleri) bilmiş! Fakat neyi bilmemiş? Kendini bilmemiş, hayatını, ihtiyacını bilmemiş ve aç kalmış! İşte, bu öğrenim tarzının uğursuz sonucu olarak denilebilir ki, memlekette aydın olmak demek, çokbilmiş olmak demektir, sefalet ve fakirliğe mahkûm olmak demektir” (Akyüz, 2006).

Ülke nüfusunun büyük bir kısmının köylerde yaşaması nedeniyle Atatürk ve çalışma arkadaşlarının, özellikle İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç ve Maarif Vekili Hasan Âli Yücel’in, öncelikleri arasında köylülerin kalkındırılması fikri vardır. Örneğin Köy Enstitülerinin kuruluşu arkasında da bu fikir yatar.

1935 yıllarında Türkiye nüfusunun %80’i köylerde oturmaktadır. Köylerin büyük bir çoğunluğunda su, yol, elektrik, sağlık ocağı, okul yoktur, ilkel bir yaşam vardır, yokluk, hastalık kol gezmektedir. Bu durumun değiştirilmesi gerekmektedir. Çağdaş bir tarım, hayvancılık, sağlıklı bir yaşam ancak eğitimle gerçekleşebilir düşüncesi baskındır. Bu nedenden dolayı, Türkiye'nin kalkınmasına köyden başlanmalı, köyler her yönüyle ele alınıp geliştirilmelidir:

İsmail Hakkı Tonguç Köy Enstitülerinin kurulması amacı için şunları söyler "... Köy sorunu bazılarının sandığı gibi tekdüze bir köy kalkınması değil, anlamlı ve bilimsel düzeyde köyün içten canlandırılmasıdır... Öylesine canlandırılmalı ve bilinçlendirilmeli ki onu hiçbir kuvvet kendi hesabına ve insafsızca istismar edemesin, köle ve uşak yerine koymasın..." (Sönmez, 2005, s.151). İsmail Hakkı Tonguç’un eğitim felsefesini anlamak bakımından düşündükleri önemlidir: "Eğitim toplum hayatından kopuk olursa, yani hayatın kendisi değil de bazı pedagoğların ileri sürdüğü gibi, hayata hazırlık olarak programlanırsa, günün birinde kendi yaşamsal durumunu anlamaktan aciz kalabilir... Hayatın kendisi ise en başta iş

demektir... Köy enstitülerinde nöbetlerde ya da nöbet dışında önceden saptanmayan pek çok güç ve değişik iş vardır. Öğrenciler kendi gelişmelerini sağlayan ve buldukları kurumun yaşamını ilgilendiren bütün bu işlerde çalışırlar. Öğretmen ya da kümebaşı gerek teker teker, gerekse kümeye iş verirken bunun amacını, önemini anlatır. İşlerin, çocuğun yaşamına ve düzeyine uygun olmasını hesaplar. Onlarda işe karşı istek uyandırır. Öğrencilerde çalışma alışkanlığı kökleştirilmezse, kurumun yaşamıyla ilgili birçok iş yüzüstü kalır. Harcanan emeklerin çoğu boşa gider, çocuk kendini yetiştirme olanağı bulamaz..." (Sönmez, 2005, s.152).

Öğrenciler ülke gerçekleriyle karşı karşıya getirilip, " ne yapmalı, nasıl yapmalı?" konusu üstüne tartışılıyordu (Türkoğlu, 2004). Köy Enstitülerinin ülke ekonomisi yanında demokrasinin gelişmesine de katkı yapması bekleniyordu böylece.

Eğitim politikasını demokratlaştırma zorunluluğu, yalnızca pedagojik olarak ve köylülerin çıkarı yönünden değil, yeni Türkiye Cumhuriyetinin yerine oturması, ekonominin gelişmesi, sosyal ve politik yönden bilinçlenme gereğinin zorladığı bir gerçektir. Köye tekniğin girmesi, tarımın makineleşmesi demek ülkenin canlanması, değişmesi demektir (Türkoğlu, 2004).

Eğitimden, Cumhuriyet döneminde ülke kalkınması kadar, belki de daha fazla, ulusallaşma sürecinde fayda sağlanmak isteniyordu. Fransız Devrimi ile dünyada hızla yayılmaya başlayan ulus devlet düşüncesi Osmanlı İmparatorluğunu da çok ciddi etkilemiş ve bundan sonra yapılan reformların çoğu, kendisine bağlı toplumların ulusallaşma tehlikesini bertaraf etmeye yönelik olmuştur. Cumhuriyet kurulup, eğitim ve öğretim tek çatı altında toplanınca, Atatürk de ancak sağlam bir ulusallaşma politikası ile modern dünyada var olabileceğini düşünmüştür.

Millî egemenlik, millî birlik, millî kültür ve millî eğitim. Atatürk'e göre bu kavramlar, birbiriyle yakından ilgili ve hatta birbirinin ön koşuludur. Çünkü O, millet egemenliğinin millî birlik istediğini, millî birliğin ise millî kültürle güçlendiğini, millî kültürün de millî bir eğitimle verilebileceğini düşünmektedir. Onun içindir ki Atatürk için eğitimde millî ilkesi, devletimizin ve cumhuriyetin yaşatılması için de gerekli ve önemlidir (Duman, 2006). Atatürk ulusallığın

geçerliliğini göstermek isterken “Bugün yeryüzünde 300 milyondan fazla İslam vardır. Ne yazık ki, tamamı şunun bunun kölelik zincirleri altındadır. Aldıkları manevî terbiye onlara bu kölelik zincirlerini kırabilecek insanlık meziyetini vermemiştir, veremiyor. Çünkü eğitimlerinin amacı millî değildir” (Akyüz, 1993: 291).

Mayıs 1927 tarihli ve Bakan Mustafa Necati imzasını taşıyan bir genelge ile öğrencilere ülke gerçeklerine ve millî konulara ilişkin öğretim yapılmasına ağırlık verilmesi istenmektedir. Bakan, orta dereceli okullarda öğrencilerin başka ülkelerin tarih, coğrafya ve yaşayışlarını daha iyi bildiklerini, öteki derslerde de gereksiz ayrıntılar verildiğini belirttiikten sonra, öğretimin bu biçimde sürmesinin hoşgörü ile karşılanamayacağını söyler: “ Müdür ve muallimler gençlerin memleketimiz ve millî cemiyetimiz için hazırlanmaları lâzım geldiğini daima hatırlatmak, öğretim ve eğitim faaliyetlerine Türkiye’yi ve Türklüğü merkez almak mecburiyetindedirler... her fırsatta Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunu anlatmak ve Cumhuriyeti sevdirecek her fırsattan yararlanmak bütün mektep müdür ve muallimlerinin ortak görevidir. Bu nedenle millî bayramlardan geniş ölçüde yararlanmak lâzımdır (Akyüz, 2006 ).

Türk Eğitim sisteminin hedefleri 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde yukarıda anlattıklarımızın bir özeti olacaktır. Cumhuriyet döneminde eğitim ile ilgili çalışmaların felsefi alt yapısını görmek açısından da bu temel kanun önemlidir.

14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Kanun, 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Temel Kanununda millî eğitimin genel amaçları:

Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye

Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Kanunda Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri, şöyle belirtilmektedir:

1. Genellik ve Eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları: Millî eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

3. Yöneltilme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Millî eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltilmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir.

4. Eğitim Hakkı: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

5. Fırsat ve İmkân Eşitliği: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.

Maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

6. Süreklilik: Fertlerin genel ve meslekî eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.

Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Millî ahlâk ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.

8. Demokrasi Eğitimi: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasî ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasî olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.

9. Lâiklik : Türk millî eğitiminde lâiklik esastır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

10. Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır.

11. Plânlılık: Millî eğitimin gelişmesi iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak meslekî ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde plânlanır ve gerçekleştirilir.

12. Karma Eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.

13. Okul İle Ailenin İş Birliği: Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır.

14. Her Yerde Eğitim: Millî Eğitimin amaçları yalnız resmî ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, iş yerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tâbidir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 24.06.1973 – 14574).

### **2.3.2.2. John Dewey ve Türk Eğitim sistemi**

John Dewey yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin eğitim sisteminin gelişmesinde doğrudan ve dolaylı olarak çok etkili olmuş biridir. Cumhuriyetin eğitimini dayandırdığı felsefi yaklaşım tamamen Dewey'den alınmamış bile olsa,

uygulanmaya çalışılan fikirlerin dikkat çekici şekilde benzer oldukları, içlerinde ciddi oranda pragmatizm içerdikleri görülmektedir.

Dewey'in eğitim felsefesini bölümün başında özetleyecek olursak; Dewey'e göre felsefenin görevi mutlak doğruları bulmak ve tanımlamak değildir. Felsefenin metodu bilim gibi deneyci olmalıdır. Felsefe insan hayatının farklı yönleri arasındaki ilişkileri araştırmalı ve en önemli toplumsal sorunlarla ilgilenmelidir (Ünver, 2006). Düşünceleri sadece teoride kalmayan Dewey, Chicago Üniversitesinde bir laboratuvar Okul kurmuş ve 1896'dan 1904'e kadar düşündüklerini uygulama fırsatı da bulmuştur. Dewey'in eğitim felsefesinin temel ilkeleri şöyle özetlenebilir:

- Öğrenen; yaşayan bir organizma, yaşamını sürdürmek için etki veya enerjiye sahip biyolojik ve sosyolojik bir fenomendir.
- Öğrenen hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar.
- Kendine özgü davranışlarla hareket eden öğrenen birey çevreyle sürekli bir ilişki halindedir.
- Çevreyle ilişkisinde birey ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır.
- Problemleri çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir

Bu temel ilkeler ışığında John Dewey'in felsefesinin eğitime yansıması aşağıdaki gibi olacaktır. Dewey'e göre;

1. Eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir. Deneyimlerin yorumlanması ve yeniden yapılandırılmasıyla gerçekleşir. Çocuk kendi yaşına ve kapasitesine uygun deneyimlerle öğrenmelidir.
2. Öğrenme doğrudan çocuğun ilgi alanlarına uygun olmalıdır. Ama bu tamamen çocuğun isteklerine göre eğitimin oluşturulacağı anlamına gelmez. Çünkü çocuk belirli amaçları koyacak kadar olgu değildir. Öğretmenlerin rehberliğine ve yönlendirmesine ihtiyaç vardır.
3. Öğrenme, öğrenenin karşısına çıkacak problemleri çözme yoluyla gerçekleştirilmelidir. Öğrenme, öğretmenin öğrencilerin zihnine bilgileri doldurduğu bir süreç değildir. Pratik bir süreçtir. Öğrenciler yaparak,

kendileri deneyimleyerek, kendi başlarına sonuçlara ulaşmalıdır. Ulaştıkları sonuçları test edebilmeli ve eğer işe yaramıyorsa, başa problemin kendisine geri dönmelidirler. Eğitimde bilimsel metot bunu gerektirir.

4. Öğretmenin rolü tavsiyede bulunmak, yardımcı olmaktır. Öğretmen sabırlı olmalı, çocuğun doğruları kendi başına bulmalarına izin vermelidir.
5. Bilgiler öğretilirken, onların mutlak doğrular olmadığı, sadece test edilmiş ve işe yararlılığı kanıtlanmış hipotezler olduğu belirtilmelidir aynı şey, toplumsal ve ahlaki değerler için de geçerlidir. Doğru olarak kabul edilen şeyin sürekli değişime tabi olduğu unutulmamalıdır.
6. Okul rekabeti değil, işbirliğini desteklemelidir. Biyolojik Darwinizmi kabul etse de, Toplumsal Darwinizmin rekabet ahlakını kabul etmez. Toplumsal Darwinist okullar, bireylere etkili ve başarılı sosyal roller kazandırarak onları rekabetin hüküm sürdüğü bir topluma hazırlamayı amaçlar. Bu toplumda güçlü ve zeki olanlar başarılı olur. Ama ona göre işbirliği ve uyum, rekabet ve kişisel kazançtan daha önemlidir. Kişisel gelişim için, öğrencilerin birbirleriyle yarışmasını uygun bulsa da, işbirliğinin insan doğasına daha uygun olduğuna inanır.<sup>28</sup>
7. Demokrasiyi öğretebilmek için, demokratik bir okul gereklidir. Öğrenciler yönetmeye, fikirlerin özgürce tartışılmasına ve tüm eğitsel deneyimlere katılmaya teşvik edilmelidir.
8. Dewey'in eğitim felsefesine göre, yetiştirilmek istenen insanın amaçları bellidir. Yani kişinin gelişimi kendi haline ya da çocuğun isteklerine bırakılmamıştır. Amaç, demokratik, işbirliği yapabilen, içinde bulunduğu toplumla uyumlu bireyler yetiştirmektir. Hedeflerinin kesinliği bakımından, Dewey'in eğitim felsefesi diğer özgürlükçü eğitim felsefelerinden farklıdır (Ünver, 2006).

Cumhuriyetin ilanından sonra, Türkiye, batılı ve demokratik bir ülke olma yolunda eğitim sistemini yeniden yapılandırma sürecinde dünyaca tanınmış eğitim otoriteleri olan John Dewey, Alfred Kühne, Omer Buyse, Albert Malche gibi kişilerin görüşlerine başvurdu. Özellikle John Dewey'nin Türkiye'ye davet edilmesi Maarif Misakıyla benimsenen pragmatist eğitim felsefesi ile yakından ilişkilidir.



Maarif Vekili İsmail Safa Bey'in (Özler) döneminde yeni devletin eğitim alanında ulaşmayı planladığı amaçları gösteren Maarif Misakı kabul edildi. "Yeni nesilleri iktisadi hayatta etkin ve başarılı kılacak bilgilerle donatma" ve "öğrencileri hayata hazırlama" Misak'ın ilkeleri arasındaydı. Bu ilkelerin felsefi ve uygulama araçları araştırıldığında Amerikalı William James ve John Dewey'in öncülüğünü yaptıkları pragmatizm felsefesi ile karşılaştı.

1923'de Telif ve Tercüme Heyeti üyelerinden Mustafa Rahmi (Balaban) Dewey'nin bir kitabını Çocuk ve Mektep adıyla, Avni Başman da (1887–1964), Mektep ve Cemiyet adıyla diğer kitabını Türkçeye çevrilmiştir.

1924 yılı, Türk eğitim sistemine pragmatik eğitim felsefesinin yansıması açısından çok önemlidir. Atatürk, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla, Türkiye'de ulusal bir devlet kurma ve ulusal bir kimliğe sahip vatandaş yetiştirmek için eğitim sistemini yapılandırma işine girişmiştir. 8 Mart 1924'de Vasıf Çınar'ın Maarif Vekilliği döneminde John Dewey, Türkiye'ye çağrıldı. 1916'da Demokrasi ve Eğitim adlı kitabını yayımlamış olan Dewey; 1919'da İlerici Eğitim Derneğinin (Progressive Education Association) kurulmasıyla, felsefesini, Amerikan okullarında hissettirmeye başlamış ve eğitimde dünyaca ünlü bir otorite olmuştu.

Dewey, yaz tatilinden yararlanıp, 1924'te Türkiye'ye gelerek, 21 Temmuz–16 Eylül arasında Türk eğitim sistemini incelemiştir. Türkiye'de yaklaşık iki ay kaldı. John Dewey'nin de katıldığı bu toplantıda Gazi Mustafa Kemal Paşa kendisiyle uzun uzun görüşmüştür. Atatürk, 28 Ağustos 1924'de Ankara'da Muallimler Birliği Genel Kongresi dolayısıyla, Maarif Vekili Vasıf (Çınar) Bey'in verdiği yemekte yaptığı konuşmada şöyle diyordu; "Erkek ve kız çocuklarımızın, aynı suretle, bütün tahsil derecelerindeki talim ve terbiyesinin amelî olması mühimdir. Memleket evlâdı her tahsil derecesinde iktisadî hayatta amil, müessir ve muvaffak olacak surette teçhiz olunmalıdır". Atatürk'ün; bu söylevinde pragmatizmin terminolojisini kullandığı dikkati çekmektedir (Ata, 2001).

Dewey Türkiye'den ayrılmadan önce kendisi ile röportaj yapan gazeteciye eğitimle aşağıdaki hususlarda çalışmalar yapılması gerektiğini (bunları rapor olarak ayrıntılı bir şekilde hükümete daha sonra sunacağını belirterek) söyler:

- Talebe ile hayatın, muhitin irtibatı temin edilmelidir.
- Orta mektep mezunları yüksek okullara giremeseler bile hayata hazırlanmış ve bir meslek seçtirilmiş olarak çıkmalıdır.
- İlkokullar, yaşları küçük olduğu için bir mesleğe hazırlanma yerine onlarda şahsî teşebbüs-ü geliştirilmelidir. Bu muallimlere aittir. Onlar, memleketin ihtiyaçlarını daha iyi bilirler. Çocukların yalnız hafızalarına yüklenmemelidir. El işlerine önem verilmeli, köy hayatı ile irtibat kurulmalıdır. Örneğin, buğday yetiştiren bir çevrede teoride tohum ve türleri gösterilerek, toprağın, havanın, iklimin hayat durumu üzerindeki etkisi öğretilerek, ziraat, alet edevat yine aynı surette amelî olarak gösterilmelidir.
- Okul binaları, öğretime elverişli olmalı ve oyun yerleri bulunmalıdır.
- Türkiye'de idare sistemi cumhuriyettir. Halk kendisini bizzat idare edecek. Böyle toplumlarda çocuklar müteşebbis olmalıdır. Ancak, mutlakiyet idarelerinde çocukların pasif yetişmeleri elzem edilir. Bunu temin talebeden ziyade muallime aittir (Ata, 2001).

Dewey'in tespit ve değerlendirmelerinden de görüleceği üzere bunlar yeni kurulan Cumhuriyet'in hedefleri açısından son derece uygun görünmektedir. Bir önceki bölümde gördüğümüz Atatürk ve eğitimde etkili diğer sorumluların söylemleri ile çok ciddi paralellikler vardır. Sönmez (2005) bunu "...Pestalozzi ve J. Dewey' yi de inceleyen Tonguç, Muhtıra, Köyde Eğitim, Canlandırılacak Köy ve İlköğretim Kavramı adlı yapıtlarıyla bir senteze gitmiş; kendi eğitim anlayışını oluşturup uygulamıştır" diyerek açıklamaktadır (Sönmez, 2005, s.151). Nitekim Dewey daha sonra Köy Enstitülerini hayalini kurduğu okullar olarak anlatacaktır (Sönmez, 2005, s.155). Atatürk'ün TBMM konuşmalarından birinde yine pragmatik düşündüğünü açıkça görebiliriz "Bir taraftan cahilliğin giderilmesine uğraşırken, bir taraftan memleket evladını sosyal ve ekonomik hayatta fiilen müessir (etkili) ve müsmir (faydalı, verimli) kılabilmek için elzem olan ilk bilgileri işe dayalı olarak vermek

usulü, maarifimizin esasını teşkil etmelidir” ... “Kitapların cansız teorileriyle karşı karşıya gelen genç beyinler, öğrendikleriyle memleketin gerçek durumları ve menfaatleri arasında ilişki kuramıyorlar. Yazarların ve nazariyatçıların tek taraflı dinleyicisi durumunda kalan Türk çocukları, hayata atıldıkları zaman bu ilişkisizlik ve uyumsuzluk yüzünden tenkitçi, karamsar, millî şuur ve düzene uyumsuz kitleler meydana getirirler” (MEB, 2001c, s.138).

Ancak Budak (2003) özellikle Atatürk’ün pragmatist olduğu fikrine katılmamaktadır. Ona göre Atatürk aynı zamanda realist ve idealist felsefelere dayanan esasici ve daimici eğitim akımlarının da bazı ilkelerini benimsemiş ve uygulanmasını istemiştir. Örneğin, esasicilik akımının temelini oluşturan “Kültürel mirasın çocuklara ve genç nesillere kazandırılması” görüşü, Atatürk için çok önemli bir amaçtır. Yine, idealist ve natüralist felsefelere dayanan iş eğitimi akımının temel görüşü olan “insanı iş yapabilir hale getirme” görüşü Atatürk’ün eğitim felsefesiyle örtüşmektedir. Atatürk İzmir İktisat Kongresi’nde yaptığı konuşmada: “Memleket evladını hayatta fiilen etkili ve faydalı, verimli kılmak için gerekli bilgileri işe dayalı olarak vermeliyiz” diyor. Atatürk bir konuşmasında diyor ki: “Biz ilhamımızı doğrudan doğruya yaşadığımız hayattan alıyoruz. Bizim yolumuzu çizen, içinde bulunduğumuz yurt, bağrından çıktığımız Türk milleti ve milletler tarihinin bin bir facia ve ıstırap kaydeden yapraklarından çıkardığımız neticedir.” (Budak, 2003).

Bender (2005) ise Dewey’in Türkiye’ye gelmesini çok önemli bulur ve onun ülkemiz eğitim sistemini inceleyerek yazdığı raporun bir sonucu olarak çok başarılı bulduğu bir deneyim olan köy enstitülerinin kurulduğunu söyler (Bender, 2005, s.18).

Özetle, John Dewey’in Türk Eğitim felsefesini Türkiye’ye geldiği birkaç ay içinde baştan sona etkilediğini söylemek doğru değildir, ya da eserlerinin Türkçeye çevrilmesinin tüm eğitim felsefesini etkilediği söylenemez. Anacak, Cumhuriyetin kuruluşunda Atatürk ve çalışma arkadaşlarının eğitim hakkında düşüncelerini ciddi biçimde etkilediği yukarıdaki söylem ve eylemlerden anlaşılmaktadır.

### 2.3.3. Türk eğitim felsefesi sorunu

Osmanlıların son dönemi de dâhil edilerek Türkiye'nin eğitim sorunu sürmeye devam etmektedir. Bu sorunun niceliksel yanı sıra bir yanı, ülkenin hala üzerinde anlaşılmalı bir eğitim felsefesi olduğu ve bunu bir devlet politikası olarak uygulayabildiğini söylemek zordur. Daha çok Cumhuriyet sonrası eğitim politikaları için yukarıda anlatılan ve baskın görünen pragmatist felsefenin uzantısı olan ilerlemeciliğin bile Türk Eğitiminde varlığı konusunda tartışmalar bitmiş değildir.

Ocak'a (2004) göre, eğitim felsefesi, eğitim programlarının temellerinden biridir. Eğitim programlarında "niçin" sorusunun cevabını eğitim felsefesi verir. Eğitim felsefesi, program geliştirmede yapılacakların gerekçesini verir. Yapılanların daha bilinçli bir şekilde yapılmasını sağlar. Eğitim programları toplumları etkileyen felsefi görüşlere göre hazırlandığından değişik felsefi akımlar eğitimi doğrudan doğruya etkilemektedir.

Etkili bir program geliştirebilmek için, program hazırlanacak alanla, eğitim felsefesi arasında bir bütünlük sağlanmalıdır. Kurumun felsefesi, eğitim programlarının hangi yönde gelişeceğini belirler. Tam olarak açıklığa kavuşmamış eğitim felsefesi, eğitimin yetersiz olmasına sebep olur. Geliştirilecek program, kurumun benimsediği felsefenin çerçevesi ile sınırlıdır. Bu bakımdan program geliştiricinin mevcut felsefeyi bilmesi ve bu felsefenin o alandaki öğretimle ilişkisini kurması gerekir. Felsefenin eğitim alanına olan katkılarını şu şekilde özetleyebiliriz.

1. Eğitim sistemi kurulurken öncelik hedeflere verilmelidir. Hedefler konusunda bir karara varabilmek için, felsefeden yararlanmak gerekmektedir. Burada felsefe eğitimin hedeflerinin belirlenmesinde ölçüt görevini yerine getirmektedir. Hangi felsefeler temele alınır, o felsefelerin ileri sürdüğü ölçütlere; hedefler, davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları uygun olmalıdır. Böyle olmazsa sistem kendi içinde çelişiklere düşebilir.

2. Felsefeden elde edilen ölçütler takimi, eğitim sisteminin iç tutarlılık açısından değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bu aşamada, eğitim hedeflerinin, muhtevanın ve eğitim uygulamalarının dikkate alınan felsefi ölçütlere uygunluk düzeyi araştırılır. Böylece eğitim hedefleriyle hedef davranışlar arasında ve muhteva ile eğitim uygulamaları arasındaki tutarlılık düzeyi ortaya konulmaktadır. Bu çalışma sonucunda, eğitim sisteminin tutarlı islemesi, çelişkilerin en aza indirilmesi, etkili verimli çalışması gerçekleşebilir.

3. Eğitimin konusu olan insan, aynı zamanda da felsefenin de ilgi alanını oluşturmaktadır. Felsefenin insana bakış açısı; hedefleri, içeriği, eğitim durumlarını ve değerlendirmeyi etkileyebilir. Hangi felsefi yaklaşım esas alınır, o yaklaşımın insana bakışına uygun eğitim sistemi geliştirilecek ve eğitim sistemi de bu doğrultuda islerlik kazanacaktır.

4. Mevcut eğitim hedeflerine ilave olarak, yeni hedeflerin geliştirilmesinde felsefi yaklaşımlardan yararlanılabilir. Temele alınan felsefeler göre belirlenen hedeflere ters düşmeyecek yeni hedefler elde etmede, bu felsefi yaklaşım ya da yaklaşımların dayandığı mantık kullanılmalıdır. Böyle bir mantıkla, yeni elde edilen hedeflerin de tutarlı olması sağlanabilmektedir.

5. Eğitim sisteminde temele alınan felsefe ile öğretmen, yönetici ve hizmetlilerin temele aldıkları felsefeler birbirleriyle çelişmemelidir. Eğer çelişirse, eğitim sisteminin etkili ve verimli olması bu kişilerce engellenebilir. Bu nedenle eğitim sisteminde temele alınan felsefeye göre eğitim çalışanları (Öğretmen, yönetici ve hizmetli) yetiştirilmelidir. Bu bakımdan, felsefe eğitim çalışanlarının yetiştirilmesinde de ölçütler takimi olarak kullanılabilir.

6. Bir milletin ekonomik, politik ve toplumsal sistemleri de bir felsefeye dayanır. Eğitim; ekonomik, toplumsal ve politik sistemlerin bir alt sistemi olduğundan eğitimle bu sistemlerin dayandığı felsefenin aynı olması gerekmektedir. Çünkü eğitim sistemi, ekonomik, toplumsal ve politik hedefleri her vatandaşa kazandırma, toplumu ve bireyi bu hedefleri gerçekleştirecek nitelikte yetiştirmek üzere oluşturulmuştur.

7. Felsefe, bir bakıma insanın yasama bakışını belirler. Her insanın farklı konularda geliştirdiği kendine has bir felsefesi vardır. İnsanın geliştirdiği bu felsefe, felsefenin ölçütlerine uyma derecesine göre, tutarlılık ve tutarsızlık boyutlarında yer alabilir. Bu felsefeler arasındaki etkileşim, yani felsefelerin hangisinin tutarlı olduğu konusunda ve uygulamaya geçirilmesinde bir karara varırken, yine “bir felsefede bulunması gereken ölçütlere başvurulmalıdır. Bu ölçütler de felsefi niteliklerdir. Bütün bunlardan dolayı, insan hem yasama bakışta, hem felsefenin tutarlılığı konusundaki değerlendirmede, hem de bu yaklaşımları hayata geçirirken felsefeden kaçınmaz.

8. Eğitim hedeflerinin belirlenmesinde temele alınan felsefi yaklaşımlar, eğitim durumlarının düzenlenmesinde aynen kullanılmalıdır. Örneğin, eğer Daimici, Esasici bir eğitim felsefesi temele alınmışsa, eğitim ortamında genellikle tündengelim; İlerlemecilik, Yeniden Kuramcılık temele alınmışsa, bilimsel yöntem; Varoluşçuluk temele alınmışsa Sokratik Tartışma; Politeknik Eğitim ise diyalektik süreç kullanılmalıdır. Aynı şekilde temelde Daimicilik varsa, genellikle deneme-yanılma durumlarında öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığı; Esasicilik varsa, öğretmenin söylediklerini, kitabın yazdıklarını aynen söyleyip söylemediği; Yeniden Kuramcılık ise problemi çözüp çözmediği önemlidir.

9. Eğitim sisteminin temele aldığı felsefe göre, eğitim sisteminin işleyip işlemediğini, sınav durumlarının düzenlenip düzenlenmediğini denetlemede felsefeye başvurulmalıdır. Yani sistemin temele aldığı felsefe ve eğitim akımlarına uygun olup olmadığını, eğitim uygulamalarının belirlenen felsefeye göre düzenlenip düzenlenmediğini değerlendirmede felsefe bir ölçütler takimi olarak kullanılabilir.

10. Her bilim dalının ve konu alanının ve özellikle de eğitimle doğrudan ilişkili olan (psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, biyoloji vb) disiplinlerin bilgi ve yöntemleri arasındaki bütünlüğün sağlanması gereklidir. Bunu ancak felsefe yapabilir. Bütün bu alanlardaki gelişmeleri ve bilgi birikimini, eğitim için eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmede, iç tutarlılık açısından denetleyip yeni bir kavramsal çerçeve oluşturma da felsefeden yararlanılmalıdır. Böylece yeni ve tutarlı bilgilerin

ışığında eski teori ve uygulamalar gözden geçirilebilir. Bu sürecin sonunda, yanlışlar düzeltilir, eksikler tamamlanabilir. Bunun yanında yeni teoriler ortaya konabilir. Bu tür bir yaklaşım, eğitim sistemini yöneten, yetkili ve sorumlu kişi ve kuruluşlara, sistemi eleştirip değerlendirmek, yeniden kurmak, onarmak vb açılardan bütüncül bir yaklaşım sağlayabilir; çünkü felsefe, gerçeği bütünüyle temellendirmeye dayalı bir bağ kurma sürecidir.

11. Felsefenin eğitim alanına katkıları olduğu gibi, eğitiminde felsefeye katkıları vardır. Eğitim yoluyla insanlara bilimsel, estetik, felsefi vb alanlarda istenilen yönde, tutarlı davranışlar kazandırılır. Bunlar, hem insanların kendi felsefelerini, hem de toplumsal felsefeleri geliştirmede katkıda bulunabilir. Bütün bunlardan başka eğitim, bir bakıma felsefenin uygulama alanıdır. Uygulamadan elde edilenlere, felsefi sistemler kendilerini düzelterip geliştirebilirler. Üstelik eğitim, yeni ve bilimsel bilgiyi sunarak da felsefenin gelişmesine, onda yeni alanların oluşmasına imkân ve fırsat verir. Böylece, eğitim ile felsefe arasında tutarlı bir etkileşimin varlığı kabul edilebilir. Bu özellik sürekli göz önünde bulundurulmalı, gereği gibi yerinde ve zamanında kullanılmalıdır. Böyle bir tutum, hem felsefenin hem de eğitimin daha tutarlı olmasını; etkili ve verimli olarak gelişmesini sağlayabilir (Ocak, 2004, s.8-11).

Eğitim felsefesini yukarıdan da anlaşıldığı pek çok ayağı vardır. Bunlardan birinin ihmal edilmesi durumunda beklenen yarar elde edilemeyecektir. Ülkemizdeki eğitim gören öğrenci sayısı bile düşünüldüğünde, yapılacak hataların maliyetinin çok ağır olacağı kolayca görülebilir. Ülkemizde eğitim felsefesi ve bunun sonucu uygulamalar bakımından her dönem şikâyetlerin sürmesi ve hala bir uzlaşımın olmaması dikkat çekici bir durumdur. Üzerinde anlaşılan konu daha çok eğitimi bir araç olarak görmektir. Amaçlar ise çok farklı ortaya çıkar.

Türk Eğitim Reformları incelendiğinde, reform hareketlerinde, genel olarak daha ileriye gitme ve daha iyi olma çabası gözlenmektedir. Eğitim alanında çeşitli dönemlerde yaşanan reformlar düşünüldüğünde, Türk Eğitim sisteminin kendini yeniden düzenleme konusunda pek çok deneyimi olduğu görülmektedir. Ancak, yapılan reformların bu deneyimlerden yeteri kadar yararlanıp yararlanmadığı

tartışılabilir. Genel olarak, toplumun gelişmesi ve hem toplumun hem de dünyanın değişen ihtiyaçlarıyla, eğitim sistemindeki değişimler arasında açık bir paralellik gözlenememektedir. Bunun nedeni tüm reformların toplumsal taleplerle değil, merkezi yönetimin kararlarıyla yapılması olarak düşünülebilir.

Reformlar; temelde, ulusal özellikler dikkate alınarak sistem bütünlüğü içinde, uzun vadeli planlar ve bilimsel araştırmaların ışığında gerçekleştirilmeli ve çağın gidişine de ayak uyduracak nitelikte olmalıdır. Oysa Türk Eğitim sisteminde yapılan reformlar, sistem bütünlüğü içinde ele alınmamış ve uzun vadeli planlamalara dayandırılmamıştır. Bu da yapılan reformları süreksiz kılmaktadır. Genelde sonuçların ne olacağı ayrıntılı olarak düşünülmeden yapılan reformlar uygulama sonrasında eğitim sistemimizde daha önceden öngörülmemiş yeni problemlerin ortaya çıkmasına da neden olmaktadır (Oktay, 2007) .

Atatürk 1924’de öğretmenlere yaptığı konuşmada ülkede eğitimden ne anlaşıldığı konusundaki çarpıklığa dikkat çeker ve kendisinin eğitimden beklentilerini söyler. “Millî eğitimin ne demek olduğunu bilmekte artık bir belirsizlik, bulanıklık kalmamalıdır. Millî eğitim esas olduktan sonra onun dilini, yöntemini, araçlarını da millî yapmak gereği tartışılmaz. Millî eğitim ile geliştirilip yüceltilmek istenen genç dimağları bir taraftan da paslandırıcı, uyuşturucu, gereksiz şeylerle doldurmaktan dikkatle kaçınmak lâzımdır”. Ocak 1923’te Eskişehir’de bir eğitim müdürü ile konuşan Atatürk sonra şu açıklamayı yapmıştır: “Bu, yirmi otuz yıllık eğitim müdürü memleketimizin çeşitli yerlerini dolaşmış, dediklerine göre, birbirine zıt birçok programlar almış, uygulamış ve uygulattırılmıştır. Çünkü hükümet başına gelen her Nazır, kendine göre bir program yapıyor, onu tamim ediyor, uygulamaya çalışıyor. Bir müddet sonra başka bir Nazır geliyor, onu beğenmiyor, başka bir program uygulatıyor.” (Akyüz, 2006).

Ancak Sönmez’e (2005) göre Atatürk’ün tespitleri Cumhuriyet dönemi için de geçerliliğini korumaktadır. Ona göre, kâğıt üzerinde ve söylemlerde görülen eğitim felsefesi ile gerçek uygulamadaki eğitim felsefelerinin çok farklıdır.



Cumhuriyet döneminde, belirtilen hedefleri gerçekleştirmek üzere kurulup işe koşulan eğitim sistemi, genelde Pragmatik felsefeye ve önün eğitimde bir uzantısı olan İlerlemecilik akımına dayanmaktadır. Bu dönemdeki anayasalar, görüş belirten tüm hükümet programları İlerlemeci eğitim akımının özelliklerini taşımaktadır. Anayasalar, yasalar ve hükümet programlarında İlerlemecilik akımı kuramsal olarak savunulurken, uygulamalar (köy enstitüleri hariç) bu doğrultuda olmamıştır. Genelde her dereceli okulda İlerlemecilik değil, Esasicilik ve Daimicilik temele alınmış ve uygulanmıştır. Başka bir deyişle, öğrenci değil, öğretmen, konular merkeze alınmış, bilimsel yöntemi kullanan, özgür ve esnek düşünen, demokratik, laik, sosyal adaletçi, sevgi ve saygı dolu vb. insan yerine; öğretmenin söylediklerini, kitapların yazdıklarını ezberleyen, bildiklerinin yüzde yüz doğru olduğunu savunan, çekingen, taklitçi, diktacı eğilimleri baskın, yaşamdan kopuk, skolâstik düşünce sistemine sahip vb. özelliklerle donanık kişiler yetiştirilmiştir. Ayrıca sistem kuramsal olarak her kişinin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesini savunurken, uygulamada bu özellikler genelde dikkate alınmamış, tersine eleyici bir yaklaşım işe koşulmuştur. Kısaca Cumhuriyet Döneminde Türk eğitim sistemi; kâğıt üzerinde Pragmatizm'e göre düzenlenmiş, fakat uygulamada (köy enstitüleri hariç) ise Realist ve İdealist felsefelere dayanan Esasici ve Daimici eğitim akımlarını kullanmıştır (Sönmez, 2005, s.155–156).

Giritli (2001), Sönmez'in (2005) işaret ettiği çelişkileri Atatürk açısından şöyle izah etmeye çalışmaktadır: “Mustafa Kemal, esas itibarıyla katı bir doktrin taraftarı değildi, aksiyon adamıydı. Kendisini hiçbir felsefe doktrini ile sınırlamayan Atatürk'ün, idealist; idealist olduğu kadar pragmatist olduğu söylenebilir. Bu nedenle, Atatürkçülüğü felsefî yönden ifade eden en uygun terim özgürlükçü demokrasinin de temeli olan “plüralizm” (çokçuluk) olabilir.” (Giritli, 2001, s.59–72).

Atatürk sonrası eğitim politikaları ve dolayısıyla eğitim felsefeleri konusunda farklı bakış açıları daha açık görülür.

Doğan'a (1982) göre, Atatürk sonrası eğitim politikası ciddi bir dönüşüm geçirir ve ülkenin gerçeklerinden uzak bir eğitim anlayışı hükümette hâkim olur. “1940'larda

yapılan tartışmalar ve uygulamalar, o dönem aydınlarının Batının geçirdiği belirli doktrinlere bağlandıklarını göstermektedir. Atatürk'ün sağlığında çeşitli görüşlerin sentezi yapıp Türkiye şartlarına uygun çözüm yolları arandığı halde, Atatürk sonrası dönemde bu sentez terkedilmiştir. Nasıl Batı uygarlığı Rönesans'la beraber hümanizm, natüralizm, realizm, pragmatizm vb. aşamalarından geçerek bugünkü seviyeye ulaştı ise, Türkiye'nin de aynı aşamalardan geçmesi görüşü ön plana çıkmıştır" (Doğan, 1982, s.32).

"Atatürk sonrası dönemde hümanizm adı altında Atatürk döneminin tarih ve kültür tezleri çarpıtılmıştır" (Erkal, 2002, s.5).

Türk tarih ve kültür kitapları, daha çok Rönesans ve reform hareketlerine ayrılmış, Latin-Yunan hümanizmi ayrıntılı bir biçimde ele alındığı halde, Atatürk ile başlatılmış bulunan Orta Asya, Anadolu, Selçuklu ve Osmanlı kültür hazinelerine yönelik millî kültür geleneği devreden çıkarılmış, terkedilmiştir (Türkdoğan 1999, s.66-139).

Köy Enstitüleri konusunda bile bir anlayış birliği yoktur. Dewey'in bile hayalindeki okullar (Sönmez, 2005) olarak adlandırılan enstitüler bazı yazarlarca pragmatizmin en güzel örnekleri olurken, bazıları tarafından Türkiye'de elit bir tabaka oluşturma projesinin, hümanizmin uzantılarından biridir.

Enstitüler getirdiği programla, çağdaş uygarlığın ve teknolojinin ülke gerçeklerine uygun alışkanlıklarını, alt kültürünü eğitimin temeline yerleştirerek köyü canlandırma amacı güdüyordu (Türkoğlu, 2004)

Köy Enstitüleri: Diğer öğretim kurumlarından çok farklı bir eğitim programının Köy Enstitüleri'nde uygulanmış olmasının temelinde ve arka planında hümanizm düşüncesinin olduğunu akla getirmektedir (Budak, 2003).

Eğitim felsefelerinin uygulama ayağını sağlayan ders programlarının oluşturulmasında da ülkemizde ciddi sıkıntılar sürmektedir. Bir eğitim felsefesi seçimi yanında programların oluşturulması ve bunları uygulayacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi hususunda özellikle MEB ve Üniversiteler (dolayısıyla

YÖK) arasındaki işbirliğinde yaşanan kopuklukların ailen düzeltilmesi ihtiyacı vardır (Demirel, 1992; Ünal ve Ada, 2001; Şişman, 2002).

Türk Eğitim sisteminin felsefi temelleri sorunu için tarihsel bir bakışın özeti olarak görülebilecek Ertürk'ün '*Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorun*' adlı 1988'de kaleme aldığı son makalesi iyi bir örnektir.

Şimdi hem felsefeyi hem eğitimi güçlükleriyle belirttikten sonra artık eğitim felsefesine dönebiliriz. Bu genel çerçevede Türkiye eğitim felsefesine doğru yönelince kopyacılık yerine yaratma çabasına girişme gerekliliği fark edilmemiştir. Yalnız eğitim felsefesi hakkında değil, hemen hemen her alanda, Türkiye'de uzun süredir 'nakilcilik' (aktarmacılık), varlığını gösteredurmuş; yaratma çabasına girişmeye -adeta- karşı çıkılaburmuş; "çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma hırısı ile "aktarmacılık" birleşince ilerlemeyi güçleştiredurmuştur. Hazır yanıtların çoğu zaman geçmişe ait olduğu adeta unutulurak gereksiz çabalara girişilmiştir.

Yaratıcı eğilimler hep engellenmiştir. Böyle bir girişimin ortak çalışmayı zorunlu kılması çoğu zaman gözden kaçırılır olması, kubaşma fikrine pek varılmamış; bu ülkede tekçi savlar, diktacılığa yöneltici oladurmuştur. İlerleyiş hızı ve yönü ile hedefler ve dilekler arasında farkların varlığı ve büyüklüğü, Türkiye'de -esas itibarıyla- ricatçılık-ilericilik (ütopyacılık), sürüklenmecilik, tutuculuk, ilerlemecilik yaklaşımlarını kapsayan *beşli sistemi* ortaya çıkarmış; bunlar içinde görülen grupların çoğu "doğrularım bellidir" anlayışıyla varlığını göstererek iç savaşa yönelmiş, sonuna doğru hep kurtuluş için dikta ister istemez yer almış ve buna karşı "kurtuluştan kurtuluş" girişimi gittikçe güçlenmeye başlamıştır.

...

Türkiye'de görebildiğimiz güçlüklerle ilgili durumu kavrayabilmek için dış ülkelerdeki "-izm" ler arasındaki ilişkilere-özellikle aktarmacılıktan söz edildiği de hatırda tutularak bakılmaya çalışıldı. Temelde idealizmin ve realizmin baskın görüldüğü; mutlakçılığın (saltıklığın) her türüne karşı Amerikan kaynaklı pragmatizmin, bazı çabalara karşı yetişkinler arasında hakkıyla yaygınlaşamadığı; Avrupa'da etkili olduğu söylenen varoluşçuluğun, çoğunluğa iyice yabancı kaldığı anlaşıldı. Bu gelişmelere ilişkin birkaç tez çalışması bu anlayışı desteklemiş oldu. Şüphesiz daha geniş çapta yapılabilecek araştırmalar sağlanabilirse, daha genele dönük kararlara doğru varılabilir. Türkiye'de yirmi yıl önce tanıyabildiğim, yalnızca biri pragmatizme, diğerleri idealizm veya realizme dönük olan beşli sistem görüşü, gözlemlerle doğrulandı. Ancak, sezebildiklerimizin gerçek doğrulanması, yıllar içinde ülkemizdeki seçim sonuçlarıyla olmuştur. Görülüyor ki artık "yollardan hangisinin biricik doğru" olduğu ve kalacağı hırısından sınırlanabilmek gerektiği çoktan belli olmuştur. Öyleyse,

toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını giderme çabasına dönük olarak gerekçeli seçeneklerle uğraşılmaya girişilebilir. Denensel seçenekler uygulamaya yöneltilebilir. Bu genel çerçevede içinde geçerli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için eğitim felsefesinin tutulacak değerlerini ve temel sayıtlarını oluşturma ve geliştirme çabası ile karşı karşıyayız. Bu demektir ki hazır yanıtlardan kurtulmayı -uzağında değil dışında kalmayı ve her türden yararlanıştan da kaçmayarak- yeni sorunlara yeni yanıtlar yaratmayı zorunlu kılıyor. Bu zorunluluk ortaklaşa düşünmeyi ve kubaşıyor olmayı gerektiriyor. Bu sayede bütün bu çalışmalar içinde tıpkı bilimde olduğu gibi, zerrelere var olacak, birleşecek, bütünleşecek ki Türk eğitim felsefesi - bazı seçeneklerimizde var kalarak bizim malımız olarak gerçekleştirebilirsin. Eğitim felsefesini gerçekleştirme dileğinde isek: ileri ülkelerde yapılabilmeleri alıp kopya etmek marifet değil; Atatürk'ten başlayarak olmuş, gelişmiş büyükleri alıp tekrare girişmek çıkar yol değil; dünyayı etkilemiş güçlü bir filozofu alıp uygulamaya kalkışmak ya da halen yaşamakta olan seçkinlerimizi alıp onlara göre yönelmek meziyet değil. Bilimlerden destek alarak araştırmalara girerek kendi ihtiyaçlarımızı anlayabilme, olanaklardan tamamiyle destek alabilmeye uğraşmak zorundayız. Elbette ki böyle bir yaklaşıma girişince: bazı sayıtlara ve değerlere dayalı, hemen söylenebilecek bazı örnekler üzerinde, durmak istiyor ve yanıtı varmak istiyorsak; kubaşma esas alınmalı, bilime ağırlık verilmeli; doğrulara tutsak olmamalı; asıl, yanlışları aşabilmeli ve kubaşarak anlaşmalı; işe dönüklük esas olmalı; işe -vurukçu yaklaşım korunmalı; sınırlarımız bilinmeli... Böyle söylediklerimize yakın ve uzak fikirler gelirse, daha önce söylenmiş ve benimsenmemiş olanlar artarsa, hemen tartışmalar ve itirazlar oluşacak ve artacaktır. Bütün bunları belirttiikten sonra Türk Eğitim Felsefesinin zorunluluğu, aynı zamanda güçlüğü üzerinde durarak, vurgulamak gerekir ki aktarmacılıktan kurtulalım, doğru; fakat en temeldeki' engelimiz olan direnen tehlike: dogmatizmden kurtulmadıkça ilerleyişimiz olası değil! (Ertürk, 1988, s.11-16)

Yukarıda anlatılanlar genel olarak değerlendirildiğinde Türk Eğitim sisteminin aslında bir projeler tarihi olduğu düşünülebilir. Bazı eğitim felsefeleri baskın görüldüğü halde, bunlar bile bir bütünlük göstermekten uzaktır. "Durumsallık" belki de Türk eğitim felsefesini en iyi açıklayan kavram olabilir. Eğitimin birincil uygulayıcıları olan öğretmenlerin mesleki yasal tanımını bile, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde yapılmıştır. Buna göre öğretmenlik devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili, yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenliğin uzmanlık gerektiren, profesyonel bir uğraş, meslek olduğu bu şekilde yasal bir zeminde ifade edilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışındaki gelişmeler ile burada tartışılmamasına rağmen siyasetin de eğitim felsefelerinin seçimi ve uygulanmasında önemi çok büyüktür. Siyasi çıkarlar

etrafında eğitime müdahaleye örnek olarak Öztürk (2001) “Türkiye ilköğretime öğretmen yetiştirmede, daha sonraki yıllarda ve özellikle 1960’larda ciddi hamleler yapmış olmakla birlikte, 1970’lere de ciddi sorunlarla girmişti. Ülkede okullaşma oranının çağın çok gerisinde olması, zamanın hükümetlerini bir takım geçici çözümler aramaya itmişti. Fakat bu yıllarda bazı hükümetler, bu fırsatı politik yatırıma dönüştürerek, yüz binden fazla lise mezununu iki-üç aylık kurslarla öğretmen yapmışlardı” der (Öztürk, 2001, s.231).

Böylece Türkiye’de izlenen tek bir eğitim felsefesinden bahsedilmenin zorluğu görülmektedir. Varoluşçuluk felsefesinin Türk eğitim sistemi içindeki yerini bulmak ise çok daha zordur. Varoluşçuluğun en çok görüldüğü yer ya lise kitaplarında diğer felsefi akımlar arasında bahsedilmek, ya da eğitim fakültelerinde yine eğitim felsefeleri arasında olmaktadır. Bundan başka hümanizm ile birlikte düşünülerek ancak eğitim psikolojisi içinde varlığı sezilebilir. Cumhuriyet dönemi boyunca belirlenen eğitim hedeflerinin çoğunun ülke kalkınması, milli bir şuur oluşturulması üzerine belirlendiğini görmüştük. Bu hedefler dikkatle incelendiğinde bireylerden çok toplumun yararı üzerinde durulduğu, tüm eğitim hedeflerinin nihayetinde Devleti güçlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sorumlulukları bile kendilerine ilişkin olmaktan çok ülkeye karşıdır. Bireyin kendini gerçekleştirme ise ancak ülkeye faydalı olduğu derecede uygundur. Bugüne baktığımızda ise hümanist psikolojinin de etkisi ile birey daha öne çıkmış olmasına rağmen, eğitim sisteminin yapısını gereği bireyin kendini gerçekleştirme, özgür seçimler yapabilmesi, sorumluluğunu üstlenmesi daha çok bir üst öğrenim kurumuna girmede başarılı olması üzerinedir. Kişinin rasyonel olmanın yanında duygusal bir varlık olduğu da kabul edilirken, bu duygusal yön yine hayata, sınavlara başarılı bir şekilde hazır olması bakımından önem taşımaktadır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma, resmi ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Varoluşçu Okul Envanterinin 103 maddesine verdikleri cevaplardan elde edilen puanlarla, varoluşçu düşünce çerçevesinde Bireysel Varoluş, Örgütsel Varoluş ve Olumsuz Dünya alt boyutlarını eğitim süreci içinde nasıl değerlendirdiklerini araştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde bir çalışmadır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren, ortaöğretim kurumlarında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında görev yapan yönetici (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Çalışmanın uygulanabilirliği ve nesnelliğinin sağlanabilmesi için, araştırmanın örneklemini ise, İstanbul İli sınırları içinde yer alan 4 ilçedeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren ve rasgele (random) yöntemiyle seçilen toplam 18 ortaöğretim kurumunda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır (okulların isimleri için bkz. EK 1).

#### **3.3. Verilerin Toplanması**

##### **3.3.1. Veri toplama aracı**

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren resmi ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin varoluşçu düşünce çerçevesinde Bireysel Varoluş, Örgütsel Varoluş ve Olumsuz Dünya alt boyutlarını eğitim süreci

içinde nasıl değerlendirdiklerini araştırmak üzere Sn. Nuray Sungur tarafından geliştirilen “*Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri (VOYE)*” kullanılmıştır (Sungur, 2002). Araştırmacı tarafından yapılan ön ve tamamlayıcı çalışmalar sonucunda *Varoluşçu Okul Yönetimi Envanterinin*, Bireysel Varoluş (Alpha Güvenirlik=,8920), Örgütsel Varoluş (Alpha Güvenirlik=,8112) ve Olumsuz Dünya (Alpha Güvenirlik=,8690) olarak adlandırılabilir üç alt boyuttan meydana geldiği bulunmuştur (Sungur, 2002, s.277).

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan eğitimcilerin cinsiyeti, yaşları, medeni durumları, görevleri, meslekteki hizmet süreleri, yöneticilik/öğretmenlik yaptıkları okul sayısı, şu an çalıştıkları okuldaki süre, çalıştıkları okulun imkânlarını değerlendirmeleri, en son mezun oldukları okul ve eğitim durumları sorulmaktadır. Anketin ikinci bölümü, Varoluşçu Okul Envanteri, ise 5 dereceli Likert tipi 103 maddeyi kapsamaktadır. Varoluşçu Okul Envanteri alt boyutları ve madde sayıları şöyledir:

- Bireysel Varoluş (45 madde)
- Örgütsel Varoluş (25 madde)
- Olumsuz Dünya (33 madde)

Yönetici ve öğretmenler envanterdeki maddeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmışlardır. Likert tipi, 5 dereceli olan ölçekler için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Tablo 3.1. Yönetici ve öğretmenlerin Varoluşçu Okul Envanteri maddelerine katılma puanları

Puan	Katılma Düzeyi	Sınır
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00–1.80
2	Katılmıyorum	1.81–2.60
3	Kararsızım	2.61–3.40
4	Katılıyorum	3.41–4.20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.21–5.00

### 3.3.2. Uygulama

Anket bizzat araştırmacı tarafından seçilen okullara bir program çerçevesinde gidilerek uygulanmıştır. Anketin uygulanacağı okulları ziyaret programlandıktan sonra, toplam 250 adet anket çoğaltılarak okullara gidilmiştir. Öğretmenlerin en uygun olacağı düşünölen saat 12–13 arasında yönetimden izin alınarak öğretmenler odasında anketler dağıtılmıştır. Anketin uygulanmasından önce öğretmenlere anketin yapılış amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin anketleri doldurmalarından sonra okulun müdür ve yardımcıları yanına gidilerek kendilerinden de birer anket doldurmaları rica edilmiştir. Araştırmanın amacıyla yakından ilişkili olması nedeniyle okul yöneticilerinin anketi doldurmaları konusu üstünde özellikle dikkat gösterilmiştir. Anketin madde sayısının fazla olması nedeniyle bazı öğretmen ve yöneticilerden anketler belirlenen başka bir tarihte toplanmıştır.

Anketin seçilen 18 okul yönetici ve öğretmenlerine uygulanmasından sonra anketler bir araya getirilmiş ve hazırlanan bir kod anahtarı ile kontrol edilmiştir. Araştırma için değerlendirilmek üzere toplam 182 anket uygulanabilmiş ancak kontrol sonrası değerlendirilemeyecek kadar eksik bırakılan 18 anketin çıkarılmasından sonra kalan 164 adet anket çalışmada temel alınmıştır.

### 3.4. Verilerin Çözömlenmesi

Demografik veriler ve Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri maddeleri ile ilgili toplanan veriler SPSS for Windows 13.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile çözömlenmiştir.

Verilerin çözömlüne geçilmeden önce, EDA (Exploratory Data Analysis/Açıklayıcı Veri Analizi) ile toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Çözömlenelerde demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, görev, meslekteki hizmet süresi, yöneticilik/öğretmenlik yapılan okul sayısı, şu an çalışılan okuldaki süre, çalışılan okulun imkânlarını değerlendirme, en son mezun olunan okul ve eğitim durumu) bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, Varoluşçu



Okul Yönetimi Envanteri alt boyutları (Bireysel Varoluş, Örgütsel Varoluş ve Olumsuz Dünya) bağımlı değişkenler olarak istatistikî analizlere tabi tutulmuştur.

Bağımsız değişkenlerin kategorileri arasındaki farklılaşmalar ve ilişkileri tespiti yönelik istatistikî testler yapılmadan önce bağımlı değişkenlerin (Bireysel Varoluş, Örgütsel Varoluş ve Olumsuz Dünya) normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmış ve parametrik veya parametrik-olmayan testlerin hangisinin yapılacağına karar verilmiştir. Normallik dağılımını test etmek üzere Kolmogorov-Smirnov testi ve sonra da dağılımın homojenliğini araştırmak üzere Levene's testi yapılmıştır. Buna göre:

- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek bakımından cinsiyet, yaş, medeni durum, görev, meslekteki hizmet süresi, yöneticilik/öğretmenlik yapılan okul sayısı, şu an çalışılan okuldaki süre, çalışılan okulun imkânlarını değerlendirme, en son mezun olunan okul ve eğitim durumu değişkenlerinin frekans ( $N$ ) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
- Yönetici ve öğretmenlerin, Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların; cinsiyet, medeni durum, görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için (normal dağılım tespit edildiğinden) *bağımsız gruplar t testi* uygulanmıştır.
- Yönetici ve öğretmenlerin, Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların; yöneticilikteki hizmet süresi ve yöneticilik yapılan okul sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için (normal dağılım tespit edilemediğinden) parametrik-olmayan *Mann-Whitney U testi* uygulanmıştır.
- Yönetici ve öğretmenlerin, Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri alt boyutlarından aldıkları puanların; yaş, meslekteki hizmet süresi, öğretmenlik yapılan okul sayısı, şu an çalışılan okulun imkanları düzeyi, en son mezun olunan okul ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek üzere (normal dağılım tespit edildiğinden) *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc LSD* (en küçük anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, 05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, 05'ten küçük ( $p < .05$ ) bulunduğunda bağımsız değişkelerin grupları arasında farklılıklar "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablollaştırılmış ve gerekli açıklamalar ile Varoluşçu Okul Envanteri alt boyutları sırasına göre verilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunulduğu sırasına göre değerlendirilmiştir.

#### 4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan 164 yönetici ve öğretmenin cinsiyet, yaş, medeni durum, görev, meslekteki hizmet süresi, yöneticilik/öğretmenlik yapılan okul sayısı, şu an çalışılan okuldaki süre, çalışılan okulun imkânlarını değerlendirme, en son mezun olunan okul ve eğitim durumuna ait frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin yapılan gruplamalar anket verileri çerçevesinde uygun bir şekilde yeniden oluşturulmuştur.

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet bakımından dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Örneklemdeki yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet bakımından dağılımlarının birbirine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.1.). Kadınlar örneklemin %56,1'ini oluştururken, erkeklerin oranı %43,9 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.1. Yönetici ve Öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%	<i>Geçerli</i> %	<i>Yığılmalı</i> %
Kadın	92	56,1	56,1	56,1
Erkek	72	43,9	43,9	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Örnekleme yönetici ve öğretmenlerin yaş bakımından dağılımlarına baktığımızda en büyük grubu 31–40 yaş grubunun (%45,1) oluşturduğu görülmektedir. 30 yaş ve altı yönetici ve öğretmenler örneklemin %26,8'ini oluştururken, 41 yaş ve üstü olanların, örneklemin %28,0'ini oluşturdukları bulunmuştur (Tablo 4.2.).

Tablo 4.2. Yönetici ve Öğretmenlerin *yaş* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Yaş</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>Geçerli</i> %</b>	<b><i>Yığılmalı</i> %</b>
30 Yaş ve altı	44	26,8	26,8	26,8
31–40 Yaş	74	45,1	45,1	72,0
41 Yaş ve üstü	46	28,0	28,0	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Çalışmada yer alan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarını incelediğimizde, %61,0'inin evli, kalan yüzde %39,0'unun ise bekâr olduğu görülmektedir (Tablo 4.3.).

Tablo 4.3. Yönetici ve Öğretmenlerin *medeni durum* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Medeni Durum</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>Geçerli</i> %</b>	<b><i>Yığılmalı</i> %</b>
Evli	100	61,0	61,0	61,0
Bekâr	64	39,0	39,0	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Araştırmada yer alanların %26,8'i yönetici (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı), kalan %73,2'si ise çeşitli branşlarda öğretmenlerden meydana gelmiştir (Tablo 4.4.).

Tablo 4.4. Yönetici ve Öğretmenlerin *görev* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Görev</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>Geçerli %</i></b>	<b><i>Yığılmalı %</i></b>
Yönetici	44	26,8	26,8	26,8
Öğretmen	120	73,2	73,2	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Yönetici ve öğretmenlerin mesleklerindeki hizmet sürelerine baktığımızda, en büyük kıdem grubunu, %32,9 ile 16 yıl ve üstü süredir eğitimci olanların meydana getirdiği görülmektedir. Diğer kıdem grupları büyüklük sırasıyla; %26,8'i 11–15 yıl, %20,7'si 1–5 yıl ve son olarak %19,5 ile 6–10 yıldır eğitimde hizmette bulunanlar oluşturmaktadır (Tablo 4.5.).

Tablo 4.5. Yönetici ve Öğretmenlerin *meslekteki hizmet süresi* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Meslekteki Hizmet Süresi</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>Geçerli %</i></b>	<b><i>Yığılmalı %</i></b>
1–5 Yıl	34	20,7	20,7	20,7
6–10 Yıl	32	19,5	19,5	40,2
11–15 Yıl	44	26,8	26,8	67,1
16 Yıl ve üstü	54	32,9	32,9	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	

Araştırmaya dâhil olan 120 öğretmenin şu ana kadar görev yaptıkları okul sayıları aşağıda Tablo 4.6.'da gösterilmiştir. Buna göre örneklemimizdeki öğretmenlerin büyük bir kısmı, %53,3 (geçerli yüzdeye göre) ile 1–3 arasındaki okullarda görev yapmışlardır. 4–6 sayıda okulda görev yapmış olanlar örneklemin %28,3'ünü, 7–10 sayıda okulda görev yapmış olan öğretmenler ise örneklemin %18,3'ünü meydana getirmişlerdir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin *hizmet yaptıkları okul sayısı* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Öğretmenlik Yapılan Okul Sayısı</b>	<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
1–3 Okul	64	39,0	53,3	53,3
4–6 Okul	34	20,7	28,3	81,7
7–10 Okul	22	13,4	18,3	100,0
Genel Toplam	120	73,2	100,0	

Öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine baktığımızda en büyük grubu, geçerli yüzdenin %36,7'sini oluşturan, 1–3 yıldır bu okulda çalışanların oluşturduğu görülmektedir (Tablo 4.7.). En küçük grubu ise, beklenene göre 11 yıl ve üstü bir süredir bu okulda görev yapan öğretmenler, %13,3 ile oluşturmaktadır.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin *şu anki okuldaki hizmet süresi* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Süresi</b>	<i>f</i>	%	<i>Geçerli %</i>	<i>Yığılmalı %</i>
1–3 Yıl	44	26,8	36,7	36,7
4–6 Yıl	32	19,5	26,7	63,3
7–10 Yıl	28	17,1	23,3	86,7
11 Yıl ve üstü	16	9,8	13,3	100,0
Toplam	120	73,2	100,0	

Örnekleme yer alan yöneticilerin (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı), yöneticilikte geçen sürelerine baktığımızda, geçerli yüzelere göre, %25,0'inin 4-6 yıldır ve %75,0'inin ise 7-10 yıldır bu görevi yaptıkları görülmektedir (Tablo 4.8.).

Tablo 4.8. Yöneticilerin *yöneticilikteki hizmet süresi* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Yöneticilikte Hizmet Süresi</b>	<i>f</i>	%	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılmalı %</b>
4-6 Yıl	11	6,7	25,0	25,0
7-10 Yıl	33	20,1	75,0	100,0
Toplam	44	26,8	100,0	

Yöneticilerin, yöneticilik yaptıkları okul sayılarına baktığımızda %70,5'inin şu ana kadar 1-3 arasında yöneticilik yaptıklarını, kalan %29,5'inin ise 4-6 arası okulda yöneticilik tecrübesine sahip oldukları görülmektedir (Tablo 4.9.).

Tablo 4.9. Yöneticilerin *yöneticilik yaptıkları okul sayısı* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Yöneticilik Yapılan Okul Sayısı</b>	<i>f</i>	%	<b>Geçerli %</b>	<b>Yığılmalı %</b>
1-3 Okul	31	18,9	70,5	70,5
4-6 Okul	13	7,9	29,5	100,0
Toplam	44	26,8	100,0	

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, şu an çalıştıkları okulda yöneticilik yapma sürelerine baktığımızda %47,7'sinin bu görevi 1-3 yıldır, kalan %52,3'ünün ise 4-6 yıldır bu görevi yaptıkları görülmektedir (Tablo 4.10.).

Tablo 4.10. Yöneticilerin *şu anda görev yaptıkları okuldaki yöneticilik süresi* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Okuldaki Yöneticilik Süresi</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>Geçerli %</i></b>	<b><i>Yığılmalı %</i></b>
1-3 Yıl	21	12,8	47,7	47,7
4-6 Yıl	23	14,0	52,3	100,0
Toplam	44	26,8	100,0	

Araştırmaya katılanlara, görev yaptıkları okulu imkânları düzeyinde değerlendirmeleri istenmiş ve sonucu aşağıda, Tablo 4.11.'de özetlenmiştir. Buna göre, yönetici ve öğretmenlerin %29,3'ü çalıştıkları okulun imkânlarını genel olarak ortanın üstü düzeyde, %50,6'sı orta düzeyde ve %20,1'i ise ortanın altı düzeyde değerlendirmişlerdir. Daha genelleyecek olursak, yönetici ve öğretmenlerin %79,9'unun okulun imkanlarını orta ve ortanın üstü düzeyde diyerek olumlu değerlendirdikleri, araştırmaya katılanların sadece %20,1'inin çalıştıkları okulun imkanlarını yetersiz buldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.11. Yönetici ve Öğretmenlerin *okulun imkânları düzeyi* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Okulun İmkânları Düzeyi</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>Geçerli %</i></b>	<b><i>Yığılmalı %</i></b>
Ortanın üstü düzeyde	48	29,3	29,3	29,3
Orta düzeyde	83	50,6	50,6	79,9
Ortanın altı düzeyde	33	20,1	20,1	100,0
Toplam	164	100,0	100,0	



Yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine baktığımızda büyük kısmının, %42,7 ile Eğitim Fakültesi mezunu olduğunu görüyoruz. İkinci büyük grubu Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları %38,4 ile, ve son grubu ise %18,9 ile Eğitim Enstitüsü mezunları oluşturmaktadır (Tablo 4.12).

Tablo 4.12. Yönetici ve Öğretmenlerin *mezun oldukları okul türü* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>En son Mezun Olunan Okul</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>Geçerli %</i></b>	<b><i>Yığılmalı %</i></b>
Eğitim Enstitüsü	31	18,9	18,9	18,9
Eğitim Fakültesi	70	42,7	42,7	61,6
Fen-Edebiyat F.	63	38,4	38,4	100,0
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Son olarak, yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarına baktığımızda, %18,9'unun yüksek okul, %59,8'inin üniversite ve %21,3'ünün yüksek lisans veya doktora sahip oldukları anlaşılmaktadır (Tablo 4.13).

Tablo 4.13. Yönetici ve Öğretmenlerin *eğitim durumu* değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

<b>Eğitim Durumu</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>Geçerli %</i></b>	<b><i>Yığılmalı %</i></b>
Yüksek Okul	31	18,9	18,9	18,9
Üniversite	98	59,8	59,8	78,7
Yüksek L. ve Doktora	35	21,3	21,3	100,0
<b>Toplam</b>	<b>164</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

## 4.2. Demografik Özelliklere Göre Gerçekleştirilen Analizler

Araştırmanın bu bölümünde örneklemini oluşturan 164 yönetici ve öğretmenin Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri alt boyutları Bireysel Varoluş, Örgütsel Varoluş ve Olumsuz Dünyayı algılama düzeylerini araştırmaya yönelik hazırlanan ölçeğin maddelerine verdikleri puan ortalamalarının, demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Analizler yapılırken; örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerinin demografik özellikleri ile Varoluşçu Okul Yönetimi Envanterinin üç alt boyutuna göre öncelikle normallik dağılımları incelenmiş, istatistikî analizlere bundan sonra devam edilmiştir. Normallik dağılımını test etmek üzere Kolmogorov-Smirnov testi ve bundan sonra homojenliği test etmek üzere Levene's testi yapılmıştır.

Analizler öncesi, yönetici ve öğretmenlerinin demografik özellikleri bakılmaksızın Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri alt boyutları maddelerine verdikleri ortalama puanlar ve standart sapma değerleri verilecek ve daha sonra farklılaşmaları araştırmaya yönelik tablolara yer verilecektir. Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre sunulmuştur.

#### 4.2.1. Bireysel varoluş alt boyutu puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Varoluşçu Okul Yönetimi Envanterinin ilk alt boyutu Bireysel Varoluştur. Sungur'a göre bu alt boyutta yer alan 45 madde "...bireysel boyuta önem veren ve bireyi eğitimin merkezine koyan yaklaşımı sergilemektedir" (Sungur, 2002, s.276–277). Aşağıda, Tablo 4.14'de yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş boyutunu oluşturan 45 maddeye verdikleri ortalama puan ve standart sapmaları, ortalama puanın yükseklik değerine göre verilmiştir.

Tablo 4.14 Yönetici ve öğretmenlerin *Bireysel Varoluş* alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma değerleri ( $ss$ )

Md No	VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ	Standart Sapma (ss)	Ortalama Puan ( $\bar{X}$ )
89	Öğretmen, bireysel projeler vererek öğrencinin özel bir birey olarak kendini ifade etmesine olanak sağlar.	0,67	4,33
5	Eğitim sonucunda kişi, kendi kendine öğrenen, yenilenen, değişebilen birey olur.	0,92	4,23
52	Eğitim, öğrenciye seçimlerinin sorumluluğunu yürekli taşıma cesareti kazandırmalıdır.	0,80	4,15
47	Her birey, dünyayı güzelleştirmek için risk almaya gönüllü olmalıdır.	0,83	4,06
94	Bireyler umutsuzluk ve çaresizlik duygularını olumlu projelere dönüştürebilirler.	0,67	4,04
3	Eğitim, öğrencinin kendi ulusunun değerlerini geleceğe taşıma çalışmasıdır.	0,87	4,01
14	Öğrenen ve öğreten kişi yoktur, öğrenmeye eşlik eden bireyler vardır.	1,09	3,99
93	Yaşamın güçlükleri ve bunalımları insana sorumlu olduğunu hatırlatır.	0,76	3,99
92	Öğrenci varlık hakkında soru soran bir varlıktır.	0,98	3,98
75	Eğitim bilmek ve anlamayı istemektir.	0,81	3,95
34	Okulumuzdaki her birey bitmemiş bir projedir	0,89	3,88
87	Yaşama sorgulayıcı bir tutumla bakmak, ona anlam kazandırma çabasıdır.	0,76	3,88
91	Öğrenci varlık hakkında soru soran bir varlıktır.	0,92	3,88
69	Yaşananlar geçmişi, şimdiki ve geleceği ilgilendirir.	0,82	3,82
55	Bireyler kendini geliştirirken okulun amacını da gerçekleştirmiş olurlar.	0,90	3,82

11	Verimli bir karşılık ortamında birey özgür seçimlerine rıza gösterilir.	0,83	3,79
66	Öğrenciye verilen bilgi, onun içinde büyüyerek onun bir parçası olmalıdır.	0,81	3,78
17	Tüm bireyler, kendi yaşamına ilişkin özel değerler yaratabilir ve uygulayabilir.	1,10	3,73
58	Güçlü bir kimlik duygusu, öğretmenler kadar öğrenciler arasında da yaygındır.	0,94	3,73
37	Bireyin eylemlerinin toplamı onu özel kılar.	1,02	3,70
100	İhsanın değerini yücelten karara uygulamada öncelik verilir.	1,08	3,68
50	Öğrenci, dünyanın kendisindeki algılamaları somut modellere dönüştürebilirse başarılı olur.	0,95	3,67
103	Öğretim keşif ve buluş yapmaya dayalıdır.	1,09	3,65
74	Birey kendini bağımsız ve özgür biçimde ifade edebilir.	1,03	3,60
54	Öğretmen, öğrenci duygularını açıklığa kavuşturduğu zaman bundan kuşku duymaz.	0,87	3,59
90	Öğretmen öğrenciyi kendisi olmaya özendirir.	1,25	3,57
40	Öğrenci varolduğunu hissedebilmek için kendi kararlarını kendisi vermelidir.	1,09	3,56
76	Sorumluluk neler olup bittiğini belirlemek deneyimleridir.	1,04	3,52
32	Bireyle daha özgün (authentic) bir varoluş için çaba gösterirler.	0,77	3,46
86	Bireyler, hem yalnız hem de birbirlerine parazit olmayan biçimde bağımlı olduklarını bilirler.	0,99	3,45
68	Bireyler nesnelliği yitirmeden öznellik boyutunu yaşarlar.	0,74	3,44
18	Yaşam sonu ile sonsuzun geçici ile kalıcının bireysel olanı toplumsal olanın bileşimidir.	0,78	3,43
53	Öğrenci en az bir yetişkin kadar iyi tanımlayabilir ve yorumlayabilir.	1,20	3,41
27	Öğrenciler, varolan bilgileri ezberlemekten çok, bilgiyi kendileri organize ederler	1,13	3,40
8	Okul içi kurallar, çoğu zaman karşılıklı bir sözleşme tabanında gerçekleşir.	1,08	3,40
38	Eğitim ortamlarında, bireyin öznel yönleri merkeze alınmalıdır.	1,02	3,29
80	Her birey eşit koşullarda kabul edilir ve karşılır.	1,19	3,24
67	Varolabilmek, eğitilmiş olmaktan geçer.	1,14	3,21
102	Bireylerin uyumsuz, huzursuz ve bunalımlı olmaya hakları vardır.	0,91	3,16
35	Okulun amacı, bireye dünyayı keşfettirmek değil, onu tanıtmaktır.	1,12	3,15
99	Bireyler başkalarının özgürlüğü için çaba gösterirler.	0,86	3,06

15	Bireyler şeffaf kişiliğe sahip olmaktan çekinmezler.	1,21	2,98
41	Öğrenci soruya dönüşmüş bir varlıktır.	0,99	2,98
29	Bireyler, öteki okullarda olup bitenlerden kendini sorumlu hisseder	1,16	2,43
61	Verilmiş kararlardan hiç pişmanlık duyulmaz.	0,88	2,06

**Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):**

*1,00 – 1,80 : Kesinlikle Katılmıyorum*

*1,81 – 2,60 : Katılmıyorum*

*2,61 – 3,40 : Kararsızım*

*3,41 – 4,20 : Katılıyorum*

*4,21 – 5,00 : Kesinlikle Katılıyorum*

Tablo 4.14.'den de görüleceği üzere yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş alt boyutu ifadelerinden en çok katıldıkları, “*Öğretmen, bireysel projeler vererek öğrencinin özel bir birey olarak kendini ifade etmesine olanak sağlar*” ifadesi olmuştur ( $\bar{X}=4,33$ ). Öğrenciyi merkeze alan bir düşünceyi ifade eden bu maddeye yönetici ve öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı (Kesinlikle Katılıyorum düzeyinde) vermeleri önemlidir. Bireysel Varoluş alt boyutunda ikinci en yüksek ortalama puan alan ifadenin “*Eğitim sonucunda kişi, kendi kendine öğrenen, yenilenen, değişebilen birey olur*” olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=4,23$ ). Böylece yönetici ve öğretmenlerin, kendi kararlarını vererek, sorumluluğunu alarak öğrenen, yenilenen ve değişebilen öğrencileri yetiştirmek arzusunda oldukları anlaşılabilir. Üçüncü en yüksek ortalama puanın ise  $\bar{X}=4,15$  ile ve Katılıyorum düzeyinde “*Eğitim, öğrenciye seçimlerinin sorumluluğunu yüreklice taşıma cesareti kazandırmalıdır*” ifadesi için verildiğini görüyoruz.

Yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş alt boyutu ifadelerinden en düşük puanladıklarına da bakacak olursak; “*Verilmiş kararlardan hiç pişmanlık duyulmaz*” ( $\bar{X}=2,06$ ) ifadesine katılmadıkları görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin verilen kararlardan pişmanlık duyulmamasına katılmadıkları, bunu olumlu bir durum olarak görmedikleri anlaşılmaktadır. “*Bireyler, öteki okullarda olup bitenlerden kendini sorumlu hisseder*” ( $\bar{X}=2,43$ ), ifadesi yönetici ve öğretmenlerin

en az katıldıkları ikinci ifade olmuştur. Varoluşçulukta önemli yer tutan, dünyada olanlardan bireysel olarak sorumluluk hissetmek düşüncesinin yönetici ve öğretmenlerce öğrencilerde görmek istedikleri bir özellik olmadığı düşünülebilir. “...biz ‘insan sorumludur’ derken, yalnızca ‘kendisinden sorumludur’ demek istemiyoruz, ‘bütün insanlardan sorumludur’ demek istiyoruz” (Sartre, 1996, s.65).

Bireysel Varoluş alt boyutunu algılamada yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmede bir farklılaşmaya neden olup olmadığını incelediğimizde (Tablo 4.15.), cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu görülmektedir ( $t= 2,51$  ve  $p=0,013$ ). Kadın ve erkeklerin Bireysel Varoluş boyutunu anlamlı olarak farklı algıladıkları ve kadınların erkeklere göre bu boyutun ifade ettiklerine daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Kadın}=3,65$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,50$ ).

Tablo 4.15. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
Kadın	92	3,65	0,40	0,04	162	2,51	0,013*
Erkek	72	3,50	0,34	0,04			

\* $p < .05$

Örnekleme yer alan yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu aşağıda, Tablo 4.16’da özetlenmiştir. ANOVA sonrası, yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ( $F=1,82$  ve  $p>,05$ ). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara baktığımızda, her üç yaş grubunun da bu alt boyutu benzer şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{30\text{ yaş ve altı}}=3,49$ ;  $\bar{X}_{31-40\text{ yaş}}=3,61$  ve  $\bar{X}_{41\text{ yaş ve üstü}}=3,63$ ). Yaş gruplarına bağlı olarak Bireysel Varoluş boyutunu yönetici ve

öğretmenlerin değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmamasına rağmen, daha küçük yaştakilerin bu boyuta diğer yaş gruplarına göre daha az katıldıklarını görmek ilginç bir durumdur.

Tablo 4.16. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA					Anlamlı Fark (LSD Test)	
					Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p
30 Yaş ve altı (1)	44	3,49	0,34	0,05	<i>G.Arası</i>	0,53	2	0,26	1,82	0,165	-
31–40 Yaş (2)	74	3,61	0,41	0,05	<i>G.İçi</i>	23,29	161	0,15			
41 Yaş ve üstü (3)	46	3,63	0,37	0,05	<i>Toplam</i>	23,81	163				

\* $p < .05$

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarının, onların Bireysel Varoluş alt boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yaptığımız t testi sonucu aşağıda, Tablo 4.17.'de verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, yönetici ve öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları, onların Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarında bir farklılığa sebep olmamaktadır ( $t=0,73$  ve  $p>,05$ ). Medeni durum değişkenine ait ortalama puanlara baktığımızda da, her iki grubun birbirine çok yakın puanlarla Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Evli}=3,60$  ve  $\bar{X}_{Bekâr}=3,55$ ). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, evli olan yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş boyutuna bekâr olan yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksek ortalama bir puanla katıldıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 4.17. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının *medeni durum* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
<i>Evli</i>	100	3,60	0,37	0,04	162	0,73	0,464
<i>Bekâr</i>	64	3,55	0,41	0,05			

\* $p < .05$

Araştırmaya katılanların görevlerine bağlı olarak Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma var mı diye baktığımızda (Tablo 4.18.), yönetici ve öğretmenlerin bu boyutu görevlerine bağlı olarak farklı algıladıklarını görüyoruz ( $t=2,84$  ve  $p=,005$ ). Yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş boyutu için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda her iki grubun da bu boyuta olumlu yönde katıldıklarını, ancak yöneticilerin öğretmenlere göre daha yüksek bir puanla katıldıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Yönetici}=3,73$  ve  $\bar{X}_{Öğretmen}=3,53$ ). Öğrencilerle yöneticilere göre daha çok ve doğrudan ilişkide olan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin değerlendirmelerinin küçük de olsa yöneticilere göre daha az olumlu olması önemli gözükmemektedir.

Tablo 4.18. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının *görev* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Görev	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
<i>Yönetici</i>	44	3,72	0,42	0,06	162	2,84	0,005*
<i>Öğretmen</i>	120	3,53	0,36	0,03			

\* $p < .05$

Tablo 4.19.'dan da görüleceği üzere yönetici ve öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $F= 11,95$  ve  $p < 0,001$ ). Farklılaşmanın hangi hizmet süresi grupları arasında olduğunu görmek üzere bir post-hoc LSD testi yapılmış ve 16 yıl ve üzeri bir süredir meslekte olan yönetici ve öğretmenlerle, 1-5 ile 6-10 yıldır meslekte olan yönetici ve öğretmenler arasında Bireysel Varoluş



boyutunu değerlendirmede farklılık olduğu anlaşılmıştır. Meslekteki hizmet süresine göre yönetici ve öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlara baktığımızda; 16 yıl ve üzeri bir süredir meslekte olan yönetici ve öğretmenlerin, 1–5 ile 6–10 yıldır meslekte olan yönetici ve öğretmenlere göre Bireysel Varoluş boyutunu daha fazla önemsedikleri söylenebilir ( $\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=3,47$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=3,36$  ve  $\bar{X}_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=3,79$ ). Meslekte daha yeni olanların, 16 yıl ve üzeri bir süredir meslekte olanlara göre Bireysel Varoluşu boyutuna daha az katılmaları çok beklenir bir durum olmayıp bunun başka çalışmalarla detaylı incelenmesi önemli olabilir.

Tablo 4.19. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Meslekteki Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
1–5 Yıl (1)	34	3,47	0,31	0,05	<b>G.Arası</b>	4,36	3	1,45	11,95	0,000*	4 ile 1 ve 2
6–10 Yıl (2)	32	3,36	0,28	0,05	<b>G.İçi</b>	19,45	160	0,12			
11–15 Yıl (3)	44	3,57	0,36	0,06	<b>Toplam</b>	23,81	163				
16 Yıl ve üstü (4)	54	3,79	0,39	0,05							

\*p<.05

Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayısına bağlı olarak Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve aşağıda, Tablo 4.20.'den de görüleceği üzere görev yapılan okul sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ( $F=3,13$  ve  $p=,047$ ). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yaptığımız post-hoc LSD testi bize 1-3 okulda görev yapmış öğretmenlerle, 4-6 sayıda okulda görev yapmış öğretmenler arasında Bireysel Varoluş boyutunu farklı algıladıklarını göstermektedir. Görev yapılan okul sayısı gruplarına ait ortalama puanlar baktığımızda 4–6 sayıda okulda görev yapmış olan öğretmenlerin, 1–3 sayıda okulda görev yapmış öğretmenlere göre Bireysel Varoluş boyutuna daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir ( $\bar{X}_{1-3 \text{ Okul}}=3,46$  ve  $\bar{X}_{4-6 \text{ Okul}}=3,64$ ).

Tablo 4.20. Öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının *görev yapmış oldukları okul sayısı* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Öğretmenlik Yapılan Okul S.	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
1-3 Okul (1)	64	3,46	0,31	0,04	<b>G.Arası</b>	0,78	2	0,39	3,13	0,047*	1 ile 2
4-6 Okul (2)	34	3,64	0,44	0,08	<b>G.İçi</b>	14,47	117	0,12			
7-10 Okul (3)	22	3,56	0,32	0,07	<b>Toplam</b>	15,24	119				

\* $p < .05$

Yöneticilerin yöneticilik yapma sürelerinin, onların Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarında bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yaptığımız parametrik-olmayan Mann-Whitney U testine (normal dağılım tespit edilmediğinden) göre, yöneticilikteki hizmet süresi bir farklılaşma kaynağı değildir ( $Z=-1,77$  ve  $p>,05$ ). Her iki grubunda Bireysel Varoluş boyutunu algılamaları birbirine benzerdir (Tablo 4.21).

Tablo 4.21. Yöneticilerin Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının *yöneticilik yapma süresi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları

Yöneticilikte Hizmet Süresi	n	Mann-Whitney U Test			
		Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
4-6 Yıl	11	16,68	183,50	-1,77	0,077
7-10 Yıl	33	24,44	806,50		

\* $p < .05$

Yöneticilerin yöneticilik yaptıkları okul sayısının, onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olup olmadığı parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonucu aşağıda, Tablo 4.22.'de verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, yöneticilerin, yöneticilik yaptıkları okul sayısı onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $Z=-3,78$  ve  $p<,001$ ). 4-6 sayıda okulda görev yapmış yöneticilerin Bireysel Varoluş boyutunu, 1-3 okulda görev yapmış yöneticilere göre daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır (*Sıra Ortalaması 1-3 Okul=17,85 ve Sıra Ortalaması 4-6 Okul=33,58*).

Tablo 4.22. Yöneticilerin Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının *yöneticilik yapılan okul sayısı* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları

Yöneticilik Yapılan Okul Sayısı	<i>n</i>	Mann-Whitney U Test			
		Sıra Ort.	Sıra Top.	<i>Z</i>	<i>p</i>
1-3 Okul	11	17,85	553,50	-3,78	0,000*
4-6 Okul	33	33,58	436,50		

\**p* < .05

Yönetici ve öğretmenlerin kendi çalıştıkları okulun imkânlarını değerlendirmelerine bağlı olarak Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuş ve aşağıda Tablo 4.23.'de sonuçları özetlenmiştir ( $F=5,76$  ve  $p=,004$ ). Hangi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmaya yönelik yaptığımız LSD testine göre; okulun imkânlarını ortanın üstü düzeyde değerlendirenlerle, okulun imkânlarını ortanın altı düzeyde değerlendirenler arasında Bireysel Varoluş boyutunu algılamada fark vardır. Çalıştıkları okulun imkânlarını ortanın üstü olarak değerlendiren yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}$  Ortanın üstü düzeyde=3,72 ve  $\bar{X}$  Ortanın altı düzeyde=3,45). Dolaylı olarak, okulun imkânlarının daha iyi olduğu okullarda öğrencilerin de kendilerini gerçekleştirmelerinde daha iyi fırsatlar sunulabileceği, burada görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarının da öğrencilerin merkeze alındığı bir eğitim kurumu algısının gelişebileceği düşünülebilir.

Tablo 4.23. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının *okulun imkânları* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Çalışılan Okulun İmkânları	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA					Anlamlı Fark (LSD Test)	
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p
Ortanın Üstü D. (1)	48	3,72	0,38	0,05	<b>G.Arası</b>	1,59	2	0,80	5,76	0,004*	1 ile 3
Orta Düzeyde (2)	83	3,55	0,40	0,04	<b>G.İçi</b>	22,22	161	0,14			
Ortanın Altı D. (3)	33	3,45	0,27	0,05	<b>Toplam</b>	23,81	163				

\* $p < .05$

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarında onların mezun oldukları okulun bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda, Tablo 4.24.'de incelenmiştir. Mezun olunan okulun bir farklılaşma kaynağı olup olmadığı yapılan bir ANOVA testi ile incelenmiş, yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları okulun, onların Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ( $F=2,06$  ve  $p>,05$ ). Tablodan da görüleceği üzere, mezun olunan okul gruplarına ait ortalama puanlar birbirlerine son derece yakın gerçekleşmiştir ( $\bar{X}$  Eğitim E.=3,63;  $\bar{X}$  Eğitim F.=3,51 ve  $\bar{X}$  Fen-Edebiyat F.=3,63). Eğitim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen, en düşük ortalama puanının eğitim fakültesi mezunlarına ait olması ilginç bir durumdur.

Tablo 4.24. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının *mezun olunan okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Mezun Olunan Okul	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA					Anlamlı Fark (LSD Test)	
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p
Eğitim Enstitüsü (1)	31	3,63	0,44	0,08	<b>G.Arası</b>	0,59	2	0,30	2,06	0,131	-
Eğitim Fakültesi (2)	70	3,51	0,27	0,03	<b>G.İçi</b>	23,22	161	0,14			
Fen-Edebiyat F. (3)	63	3,63	0,45	0,06	<b>Toplam</b>	23,81	163				

\* $p < .05$

Yönetici ve öğretmenlerin araştırma ile elde edilen son kişisel özellikleri olan eğitim durumlarına göre Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarına ilişkin yapılan inceleme sonucu aşağıda, Tablo 4.25.'de verilmiştir. Yaptığımız ANOVA testine

göre, yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumları onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedenidir ( $F=8,44$  ve  $p<,001$ ). Farklılaşmanın kaynağını araştırmak üzere yaptığımız LSD testi bize Yüksek Lisans veya Doktora yapmış olan yönetici ve öğretmenlerin, diğer eğitim gruplarına göre Bireysel Varoluş boyutunu daha olumlu algılamakta, bu boyuta daha yüksek ortalama puanlarla katıldıklarını göstermektedir ( $\bar{X}_{Yüksek Okul.}=3,68$ ;  $\bar{X}_{Üniversite}=3,63$  ve  $\bar{X}_{Y.Lisans/Doktora}=3,97$ ).

Tablo 4.25. Yönetici ve öğretmenlerin, Bireysel Varoluş alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Yüksek O. (1)	31	3,68	0,46	0,08	<b>G.Arası</b>	2,26	2	1,13	8,44	0,000*	3 ile 1 ve 2
Üniversite (2)	98	3,63	0,36	0,04	<b>G.İçi</b>	21,55	161	0,13			
Y. Lis./Doktora (3)	35	3,97	0,30	0,05	<b>Toplam</b>	23,81	163				

\* $p<.05$

#### 4.2.2. Örgütsel varoluş alt boyutu puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Varoluşçu Okul Yönetimi Envanterinin ikinci alt boyutu Örgütsel Varoluş; “... Eğitimde kurum değerleri ve eğitim sürecinin kendisini öne çıkaran bir tutum sergilemektedir” (Sungur, 2002, s.277). Aşağıda, Tablo 4.26.’da yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutunu oluşturan 25 ifadeye ilişkin verdikleri ortalama puan ve standart sapmalar, ortalama puanın yükseklik değerine göre sırayla verilmiştir.

Tablo 4.26 Yönetici ve öğretmenlerin *Örgütsel Varoluş* alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma değerleri (ss)

Md No	VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ	Standart Sapma (ss)	Ortalama Puan ( $\bar{X}$ )
4	Bireylerin en büyük buluşu kendi yaşamlarına kazandırdıkları anlamdır.	0,79	4,15
1	Sorunları çözebilmek onlarla bütünleşmeksizin mümkün değildir.	0,89	4,05
78	Bireyler, büyümek ve yaratıcı olmak için gerilim ve iç çatışmaları aşmak zorundadırlar.	0,86	4,04
88	Anlamsız ve saçma olan olaylara dayanma gücü arayacak olan, bireylerin yine kendisidir.	0,67	4,04
19	İnsan açık uslu bir sorudur; her bulduğu sorudan sonra gelişir ve büyür.	1,00	4,00
39	Eğitimin amacı, yaşama anlam katacak etkinliklere el atma cesaretini kazandırmaktır.	0,81	3,98
45	Bizi biz yapan verdiğimiz kararların toplamıdır.	0,90	3,98
46	Eğitimin amacı, bireye kendi kendisi olabilme ve şeffaf kişilik özelliklerini kazandırmaktır.	0,75	3,95
71	Her öğrenci benzersizdir, tekrarı yoktur.	1,01	3,87
48	Öğrenci açık uçlu bir sorudur, varolma seçenekleri sonsuzdur.	0,79	3,84
13	Bireylerin yetenekleri, duygulan ve düşünceleri okulun toplam servetini oluşturur.	1,01	3,80
22	Öğretim konuları, öğrenciye anlamlı gelen konular olmalıdır	1,26	3,74
20	Bireyler, sorumlulukları oranında özgürleşirler	1,06	3,67
84	Bireylerin temel yalnızlığı, iyi iletişim kuramamış olmalarındandır	0,98	3,65
85	Öğretmenler öğrencilerin kişiliğini yapılandıran usta birer mimarlardır.	1,00	3,59

23	Eğitim, bireye ben duygusunu tanıyabileceği ortamı hazırlamalıdır.	1,15	3,56
82	Öğrenci, yazmak zorunda olduğumuz boş bir defter olamaz.	1,21	3,46
33	Bireylerin birbirlerine ilişkin kişilerarası bağlılığı onların özgür karar vermelerini güçleştirmektedir.	1,06	3,43
16	Çocuk yok, küçük yetişkinler vardır.	1,34	3,26
62	Dünyada ne kadar eğitimci varsa o kadar eğitimin felsefesi vardır.	1,19	3,22
6	Eğitim ve öğretimin amacı, boş bir defter olan öğrenciyi bir desen gibi işlemedir.	1,34	3,20
57	Herkes kendi tutum ve değerlerini kendisi belirlemelidir.	0,96	3,17
72	Bir öğretmenin sorunu, diğer tüm öğretmenlerin sorunudur.	1,11	3,06
97	Bireyler kendini aşma çabasına itilmiş bulurlar.	0,93	3,06
65	Öğrencinin kendi kendisi olması için yeterli psikolojik ortamı vardır.	0,93	2,65

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

*1,00 – 1,80 : Kesinlikle Katılmıyorum*

*1,81 – 2,60 : Katılmıyorum*

*2,61 – 3,40 : Kararsızım*

*3,41 – 4,20 : Katılıyorum*

*4,21 – 5,00 : Kesinlikle Katılıyorum*

Örgütsel Varoluş alt boyutuna ait 25 ifadeye yönetici ve öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlar, en yüksekten düşüğe doğru Tablo 4.26.'da verilmiştir. İfade bazında yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş alt boyutu ifadelerinden bazıları için katılma düzeylerine baktığımızda, en yüksek puan alan ifadenin “*Bireylerin en büyük buluşu kendi yaşamlarına kazandırdıkları anlamdır*” ifadesi olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=4,15$ ). Ancak bu maddeye yönetici ve öğretmenlerin verdikleri puanın katılma düzeyi dikkate alındığında, “Katılıyorum” düzeyinde kaldığı görülmektedir. Örgütsel Varoluş alt boyutunda ikinci en yüksek ortalama puan alan ifadenin “*Sorunları çözebilmek onlarla bütünleşmeksizin mümkün değildir*” olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=4,05$ ). Varoluşçu düşünceye göre, insanlar sorunlarından kaçmak yerine onları anlarda yaşanan varoluşun önemli bir kısmı olarak görmelidirler. Sorunlardan kaçmak özgürleşme önünde bir engel olarak

görülür. Bu ifadeye yönetici ve öğretmenlerin katılma düzeyi dikkate alındığında dolaylı da olsa sorunlardan kaçınmanın onandığı düşünülebilir. Örgütsel Varoluşa ait ifadelerden üçüncü en yüksek ortalama puanın ise  $\bar{X}=4,04$  ile ve yine “Katılıyorum” düzeyinde “*Bireyler, büyümek ve yaratıcı olmak için gerilim ve iç çatışmaları aşmak zorundadırlar*” ifadesi için verildiğini görüyoruz.

Yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş alt boyutu ifadelerinden en düşük puanladıkları bazı ifadelere bakacak olursak; “*Öğrencinin kendi kendisi olması için yeterli psikolojik ortamı vardır*” ( $\bar{X}=2,65$ ) ifadesi için “Kararsız” düzeyinde, “Katılmıyorum” düzeyine çok yakın bir puanlamada buldukları görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin en düşük puan verdikleri ikinci ifade ise  $\bar{X}=3,06$  ile “*Bireyler kendini aşma çabasına itilmiş bulurlar*” ifadesi olmuştur. İlk bakışta olumsuz gibi görünen bu ifade varoluşçuluk açısından anlamlı ve olumludur. “Kaygı; yaşamı sürdürme, varlığımızı koruma ve varolma çabamızdan ileri gelir” (Sungur, 2002, s.274). Bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin bu ifadeye verdikleri ortalama puanın, onların öğrencilerin *kendilerini aşma çabasına itilmeyi* nerdeyse olumsuz bulmaları, daha çok öğretime odaklı bir bakış açısına sahip olduklarını düşündürmektedir.

25 ifadeden meydana gelen Örgütsel Varoluş boyutunu, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına dair yapılan t testi sonucu aşağıda, Tablo 4.27’de özetlenmiştir. Görüldüğü üzere araştırmaya dâhil olan yönetici ve öğretmenler Örgütsel Varoluş boyutunu cinsiyetlerine bağlı olarak farklı algılamaktadırlar ( $t=2,46$  ve  $p=,015$ ). Kadın yönetici ve öğretmenlerin erkeklere göre Örgütsel Varoluş boyutunu daha olumlu algılamaktadır ( $\bar{X}_{Kadın}=3,65$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=3,51$ ). Kadınlar, okulun öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri, varoluş çabalarına katkıda bulunması düşüncesine daha olumlu bakmaktadırlar.



Tablo 4.27. Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
Kadın	92	3,65	0,36	0,04	162	2,46	0,015*
Erkek	72	3,51	0,37	0,04			

\* $p < .05$

Örnekleme yer alan yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu aşağıda, Tablo 4.28’de verilmiştir. ANOVA sonrası, yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmıştır ( $F=4,99$  ve  $p=,008$ ). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara baktığımızda, 30 yaş ve altı grubunun diğer iki gruba göre Örgütsel Varoluş boyutunu daha az olumlu algıladıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{30 \text{ yaş ve altı}}=3,49$ ;  $\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,69$  ve  $\bar{X}_{41 \text{ yaş ve üstü}}=3,64$ ). Bireysel Varoluş boyutunu algılamadakinine benzer bir şekilde (bkz. Tablo 4.16.) daha genç yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutunu da diğer yaş gruplarına göre daha az olumlu algıladıklarını görmek ilginç bir durumdur.

Tablo 4.28. Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının *yaş* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
30 Yaş ve altı (1)	44	3,49	0,27	0,04	<b>G.Arası</b>	1,29	2	0,65	4,99	0,008*	1 ile 2 ve 3
31–40 Yaş (2)	74	3,69	0,43	0,05	<b>G.İçi</b>	20,88	161	0,13			
41 Yaş ve üstü (3)	46	3,64	0,30	0,05	<b>Toplam</b>	22,18	163				

\* $p < .05$

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarının, onların Örgütsel Varoluş alt boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yaptığımız t testi sonucu aşağıda, Tablo 4.29.’da verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, yönetici ve öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları, onların Örgütsel Varoluş boyutunu

algılamalarında bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $t=3,07$  ve  $p=,003$ ). Medeni durum değişkenine ait ortalama puanlara baktığımızda, evli yönetici ve öğretmenlerin, bekâr olan yönetici ve öğretmenlere göre bu boyutu daha olumlu algıladıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Evli}=3,66$  ve  $\bar{X}_{Bekâr}=3,49$ ). Dolaylı bir çıkarsama ile bir önce incelediğimiz yaş gruplarında genç yönetici ve öğretmenlerin aynı zamanda bekârların da büyük kısmını oluşturduğu ve bu nedenle her iki sonucun tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.29. Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının *medeni durum* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
Evli	100	3,66	0,37	0,04	162	3,07	0,003*
Bekâr	64	3,49	0,34	0,04			

\* $p < .05$

Araştırmaya katılanların görevlerine bağlı olarak Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma var mı diye baktığımızda (Tablo 4.30.), yönetici ve öğretmenlerin bu boyutu görevlerine bağlı olarak farklı algıladıkları görülmektedir ( $t=3,65$  ve  $p < ,001$ ). Yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutu için verdikleri ortalama puanlara incelediğimizde her iki grubun da bu boyutu olumlu algıladıklarını, ancak yöneticilerin öğretmenlere göre bu boyutu daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Yönetici}=3,76$  ve  $\bar{X}_{Öğretmen}=3,53$ ). Örgütsel boyutta okulun işleyişinden, eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinden birinci derece sorumlu olan yöneticilerin bu boyutu daha olumlu algılamaları önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin “Kararsızlık” düzeyine yakın yaklaşımlarının uygulamalar konusunda güçlükler yaratabileceği öngörülebilir.

Tablo 4.30. Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Görev	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
Yönetici	44	3,76	0,32	0,05	162	3,65	0,000*
Öğretmen	120	3,53	0,37	0,03			

\*p<.05

Tablo 4.31.'den de görüleceği üzere yönetici ve öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri onların Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $F= 6,44$  ve  $p<0,001$ ). Farklılaşmanın hangi hizmet süresi grupları arasında olduğunu görmek üzere yapılan LSD testine göre 11–15 yıl ile 16 ve üzeri bir süredir meslekte olan yönetici ve öğretmenlerle, 1–5 ile 6–10 yıldır meslekte olan yönetici ve öğretmenler arasında Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Meslekteki hizmet süresine göre yönetici ve öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlara baktığımızda; 11–15 yıl ile 16 ve üzeri bir süredir meslekte olan yönetici ve öğretmenlerin, 1–5 ile 6–10 yıldır meslekte olan yönetici ve öğretmenlere göre Örgütsel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıklarını söylemek mümkündür ( $\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=3,40$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=3,50$ ;  $\bar{X}_{11-15 \text{ Yıl}}=3,68$  ve  $\bar{X}_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=3,69$ ). Meslekteki hizmet süreleri daha kısa olanların Örgütsel Varoluş boyutunu daha az olumlu algılamaları ilginç bir sonuçtur.

Tablo 4.31. Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Meslekteki Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
1–5 Yıl (1)	34	3,40	0,28	0,05	<b>G.Arası</b>	2,39	3	0,80	6,44	0,000*	1, 2 ile 3, 4
6–10 Yıl (2)	32	3,50	0,42	0,07	<b>G.İçi</b>	19,79	160	0,12			
11–15 Yıl (3)	44	3,68	0,33	0,05	<b>Toplam</b>	22,18	163				
16 Yıl ve üstü (4)	54	3,69	0,37	0,05							

\*p<.05

Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayısına bağlı olarak Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve aşağıda, Tablo 4.32.'den de görüleceği üzere görev yapılan okul sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmıştır ( $F=0,34$  ve  $p=,716$ ). Görev yapılan okul sayısı gruplarına ait ortalama puanlar baktığımızda birbirlerine çok yakın değerlerin elde edildiği görülmektedir ( $\bar{X}_{1-3 Okul}=3,51$ ;  $\bar{X}_{4-6 Okul}=3,57$  ve  $\bar{X}_{7-10 Okul}=3,53$ ). Öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında görev yapmış oldukları okul sayısının ayırt edici bir özellik olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının görev yapmış oldukları okul sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Öğretmenlik Yapılan Okul S.	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA					Anlamlı Fark (LSD Test)	
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p
1-3 Okul (1)	64	3,51	0,31	0,04	<b>G.Arası</b>	0,09	2	0,05	0,34	0,716	-
4-6 Okul (2)	34	3,57	0,46	0,08	<b>G.İçi</b>	16,02	117	0,14			
7-10 Okul (3)	22	3,53	0,37	0,08	<b>Toplam</b>	16,12	119				

\* $p < .05$

Yöneticilerin yöneticilik yapma sürelerinin, onların Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yaptığımız parametrik-olmayan Mann-Whitney U testine (normal dağılım tespit edilmediğinden) göre (Tablo 4.33), yöneticilikteki hizmet süresi onların Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $Z=-3,71$  ve  $p < ,001$ ). Sıra ortalamaları puanlarına dikkat ettiğimizde 7-10 arası yıl yöneticilik görevi yapmış olan yöneticilerin, 4-6 arası yıl yöneticilik görevi yapmış olanlara göre Örgütsel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır (*Sıra Ortalaması 4-6 yıl=10,32* ve *Sıra Ortalaması 7-10 yıl=26,56*).

Tablo 4.33. Yöneticilerin Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının *yöneticilik yapma süresi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları

Yöneticilikte Hizmet Süresi	n	Mann-Whitney U Test			
		Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
4-6 Yıl	11	10,32	113,50	-3,71	0,000*
7-10 Yıl	33	26,56	876,50		

\* $p < .05$

Yöneticilerin yöneticilik yaptıkları okul sayısının, onların Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile araştırılmış (Tablo 4.34.) ve tablodan da görüleceği üzere istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ( $Z = -1,42$  ve  $p > ,05$ ).

Tablo 4.34. Yöneticilerin Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının *yöneticilik yapılan okul sayısı* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları

Yöneticilik Yapılan Okul Sayısı	n	Mann-Whitney U Test			
		Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
1-3 Okul	11	20,76	643,50	-1,42	0,156
4-6 Okul	33	26,65	346,50		

\* $p < .05$

Yönetici ve öğretmenlerin kendi çalıştıkları okulun imkânlarını değerlendirmelerine bağlı olarak Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuş ve sonuçlar aşağıda, Tablo 4.35’de özetlenmiştir ( $F = 5,62$  ve  $p = ,004$ ). Hangi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmaya yönelik yaptığımız LSD testine göre; okulun imkânlarını ortanın üstü düzeyde değerlendirenlerle, okulun imkânlarını ortanın altı düzeyde değerlendirenler arasında Örgütsel Varoluş boyutunu algılamada fark bulunmuştur. Çalıştıkları okulun imkânlarını ortanın üstü olarak değerlendiren yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıkları görülmektedir ( $\bar{X}$  Ortanın üstü düzeyde = 3,71 ve  $\bar{X}$  Ortanın altı düzeyde = 3,36). Okulun imkânlarını ortanın üstü düzeyde bulanlar Örgütsel Varoluş boyutunu

“Katılıyorum” düzeyinde, diğerleri ise “Kararsızım” düzeyinde değerlendirmektedirler.

Tablo 4.35. Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının *okulun imkânları* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Çalışılan Okulun İmkânları	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA					Anlamlı Fark (LSD Test)	
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p
Ortanın Üstü D. (1)	48	3,71	0,38	0,05	<b>G.Arası</b>	1,45	2	0,72	5,62	0,004*	1 ile 3
Orta Düzeyde (2)	83	3,50	0,37	0,04	<b>G.İçi</b>	20,73	161	0,13			
Ortanın Altı D. (3)	33	3,36	0,29	0,05	<b>Toplam</b>	22,18	163				

\* $p < .05$

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında mezun oldukları okulun bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda, Tablo 4.36.’da özetlenmiştir. Mezun olunan okulun bir farklılaşma kaynağı olup olmadığı yapılan bir ANOVA testi ile incelenmiş, yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları okulun, onların Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında, Bireysel Varoluş boyutundan farklı olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ( $F=7,29$  ve  $p=,001$ ). İlginç bir biçimde eğitim fakültesi mezunlarının diğer iki mezun grubuna göre Örgütsel Varoluş boyutunu daha az olumlu buldukları görülmektedir ( $\bar{X}_{Eğitim E.}=3,60$ ;  $\bar{X}_{Eğitim F.}=3,48$  ve  $\bar{X}_{Fen-Edebiyat F.}=3,72$ ). Bu bakımdan hem Bireysel Varoluş, hem de Örgütsel Varoluş boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının algılamalarının düşük puanlarda kalması ileride araştırılmasının yararlı olabileceği bir duruma işaret etmektedir.

Tablo 4.36. Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının *mezun olunan okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

En son Mezun Olunan Okul	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA					Anlamlı Fark (LSD Test)	
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p
Eğitim Enst. (1)	31	3,60	0,34	0,06	<b>G.Arası</b>	1,84	2	0,92	7,29	0,001*	
Eğitim F. (2)	70	3,48	0,28	0,03	<b>G.İçi</b>	20,34	161	0,13			
Fen-Edebiyat F. (3)	63	3,72	0,43	0,05	<b>Toplam</b>	22,18	163				

\*p<.05

Yönetici ve öğretmenlerin araştırma ile elde edilen son kişisel özellikleri olan eğitim durumlarına göre Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarına ilişkin yapılan inceleme sonucu aşağıda, Tablo 4.37.'de verilmiştir. Yaptığımız ANOVA testine göre, yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumları onların Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermiştir ( $F=1,16$  ve  $p=,318$ ). Her üç eğitim durumu grubunun da Örgütsel Varoluş boyutunu yakın puanlarla, benzer şekilde algıladıkları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}$  Yüksek Okul.=3,54;  $\bar{X}$  Üniversite=3,63 ve  $\bar{X}$  Y.Lisans/Doktora=3,54). Özetle, yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarının, onların Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında ayırt edici bir özellik olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.37. Yönetici ve öğretmenlerin, Örgütsel Varoluş alt boyutu puanlarının *eğitim durumu* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA					Anlamlı Fark (LSD Test)	
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F		p
Yüksek O. (1)	31	3,54	0,38	0,07	<b>G.Arası</b>	0,31	2	0,16	1,16	0,318	-
Üniversite (2)	98	3,63	0,36	0,04	<b>G.İçi</b>	21,86	161	0,14			
Y. Lis./Doktora (3)	35	3,54	0,38	0,07	<b>Toplam</b>	22,18	163				

\*p<.05

#### 4.2.3. Olumsuz dünya alt boyutu puanlarının demografik özelliklere göre analizleri

Sungur'un (2002) Varoluşçu Okul Yönetimi Envanterinin üçüncü alt boyutu olarak tespit ettiği Olumsuz Dünya; "... kabaca insanın verili bulunduğu olumsuz dünya kategorisini temsil etmektedir ve ümitsizlik doludur" (Sungur, 2002, s.277). Aşağıda, Tablo 4.38.'de yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutunu oluşturan 33 ifadeye verdikleri ortalama puan ve standart sapmalar, ortalama puanın yükseklik değeri sırasına göre verilmiştir. Ancak bu boyuta ilişkin ifadelerin olumsuz yüklemeleri nedeniyle, yönetici ve öğretmenlerce verilen puanların ortalamalarında düşük puanların olumlu düşünülmesi gerekmektedir.

Tablo 4.38. Yönetici ve öğretmenlerin *Olumsuz Dünya* alt boyutu maddelerine ilişkin algılamalarına ait ortalama puanlar ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma değerleri (ss)

Md No	VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ	Standart Sapma (ss)	Ortalama Puan ( $\bar{X}$ )
79	Eğitim bireyin içsel dünyasının öğeleri üzerinde yoğunlaşırsa ders programları geçersiz hale gelir.	0,94	3,11
12	Öğretmen ve öğrenci ders planını birlikte yaparsa karışıklık kaçınılmaz olacaktır.	1,27	2,95
77	Öğretmen öğrencinin varolma cesareti değil; gruba uyumunu teşvik eder.	0,99	2,82
83	Okuldaki çalışmaların amacı, insanı varlık olarak anlama çabası değil; ona beceri kazandırma çabasıdır.	1,06	2,79
42	Eğitimde kazanılan bilgiler bireyin yaşantılarının ürünü değildir.	1,06	2,78
98	Bireyler başkalarının özgürlüğü için çaba gösterirler.	1,11	2,78
101	Bireyler yeniliklere ek atmaktan kaçınırlar.	0,99	2,73
51	Okuldaki her birey kaygı, tasa, ölüm, mutsuzluk duyguları ve bunalımlarla gelişmektedir.	1,19	2,70
63	İhsanı anlama çabası, okulumun temel çabası değildir; temel çaba basandır.	1,01	2,68
25	Değişen durumlar ne olursa olsun, bireyler kendi başarısının denetiminin yöneticide olduğunu bilir.	1,00	2,63
81	Yaşam soru ve cevap denemelerinin yeri değildir.	1,00	2,62
21	Öğrenme, bireysel bir sorun değil, öğrenen grubun sorunudur	1,06	2,61
60	Gerçeğin öteki boyutu, bireylerin olayları algılama biçiminden doğduğu için yöneticiyi bağlamaz.	0,84	2,61



36	Okulun amacı, bireye dünyayı keşfettirmek değil, onu tanıtmaktır.	1,10	2,57
43	Öğretmenin bilgileri sunuşundan sonra bu bilgileri yargılama ve kullanma değerleri öğrencini kararma bırakılmaz.	1,03	2,56
49	Öğrencinin anlam arayışı, doğuştan getirdiği niteliklere uymuyorsa erkenden engellenmelidir.	0,98	2,56
30	Öğrenme sürecinde, bireyin sezgi, duygu ve içgörürleri yanıltıcı rol oynar	1,07	2,52
28	Sorgulama ve soru yöntemi, okul atmosferine hâkim olduğu zaman öğretmen neyi öğretebileceğim unutulabilir	1,18	2,49
96	Bireyler, çoğu kez dünyanın saçma bir yer olduğunu düşünürler.	1,04	2,40
26	Bireysel sorunlar okulun sorunları olamaz	1,14	2,38
64	Düşünmek en iyi öğrenme biçimidir şeklindeki eğitim anlayışı üretkenliği engeller	0,83	2,28
9	Kültürün devamı için ders programları tüm sınıflarımıza tek bir model biçiminde olmalıdır.	1,02	2,27
2	Öğretim yönetimi olarak, sorun çözme sorgulama yöntemleri öğrenciler için fazlaca zaman kaybettiren yöntemlerdir.	1,14	2,24
73	Bireyler, dünyanın karışık bir yer olduğunu ve bununla baş etmenin neredeyse imkânsız olduğunu kabul ederler.	0,97	2,18
59	Bireyler çevresi ve kendi beni ile yüzleşebilecek cesarete sahip değildir; onları yönetici korur.	0,94	2,17
44	Okul, bireylerin güvensizlik, tedirginlik, kuşku, bunalm gibi özel durumlarını dengelenmeye yardımcı olmak zorunda değildir.	1,03	2,16
95	Bireyle kendi kendini tanımayan uyurgezer bireylerdir.	1,15	2,13
70	Bireylere göre her şey boş anlamsız temelsizdir: çünkü onlar için yaşam anlamsızdır.	1,12	2,05
10	Öğrencinin kişilik gelişimi için ders programlarının sistematığı feda edilemez.	0,98	2,04
56	Yönetici, sezgi, girişimcilik, kendini gerçekleştirme gibi özel sorunlar üzerinde zaman kaybetmemelidir.	1,06	2,01
31	Okulda insandaki gizli yüceliği ortaya çıkarmanın olanağı yoktur. Bu üniversitede gerçekleşebilir	0,86	1,96
7	Bireylerin okulda ve dünyada var olan değerleri ve politikaları sorgulaması okulun değer sistemine zarar verir.	0,92	1,80
24	Eğitim, bireyin yaşamı için anlamlı amaçları geliştirmesine yardımcı olmaz, ancak meslek kazandırabilir	0,92	1,77

**Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):**

*1,00 – 1,80 : Kesinlikle Katılmıyorum*

*1,81 – 2,60 : Katılmıyorum*

*2,61 – 3,40 : Kararsızım*

*3,41 – 4,20 : Katılıyorum*

*4,21 – 5,00 : Kesinlikle Katılıyorum*

Olumsuz Dünya boyutuna ilişkin ifadelerden en düşük ortalama puana sahip bazı maddelere bakacak olursak; Tablo 4.38.'den de görüleceği üzere yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya alt boyutu ifadelerinden en az katıldıkları ifadenin, “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeyinde, “*Eğitim, bireyin yaşamı için anlamlı amaçlan geliştirmesine yardımcı olmaz, ancak meslek kazandırabilir*” olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=1,77$ ). Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin sadece mesleğe yönelik olarak amaçlar geliştirilmesine karşı olması olumludur. Çok düşük ortalama puanın verildiği diğer bir ifade  $\bar{X}=4,15$  ile ve “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeyinde, “*Bireylerin okulda ve dünyada var olan değerleri ve politikaları sorgulaması okulun değer sistemine zarar verir*” olmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin böylece okullarında sadece verili olanları kabul eden öğrenciler yetiştirmek istemedikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan Varoluşçu Düşünce sisteminin önemli bir yanını oluşturan insanın duygulardan ayrı düşünülemediği fikri ile ilişkili olan “*Eğitim bireyin içsel dünyasının öğeleri üzerinde yoğunlaşırsa ders programları geçersiz hale gelir*” ifadesine  $\bar{X}=3,11$  ile ve “Kararsızım” düzeyinde yanıt vermeleri, onların Varoluşçu Düşünce açısından duyguları yadsımasalar bile, yeterince önemsemediklerini, bunu okulun işlevlerinden biri olarak pek görmediklerini düşündürmektedir.

Olumsuz Dünya alt boyutunu algılamada yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin anlamlı bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda sırasıyla incelenmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmede bir farklılaşmaya neden olup olmadığını incelediğimizde (Tablo 4.39.), cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı anlaşılmıştır ( $t= -0,80$  ve  $p>,05$ ). Kadın ve erkeklerin Olumsuz Dünya boyutunu benzer düzeyde algıladıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Kadın}=2,41$  ve  $\bar{X}_{Erkek}=2,47$ ).

Tablo 4.39. Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
<i>Kadın</i>	92	2,41	0,51	0,05	162	—0,80	0,428
<i>Erkek</i>	72	2,47	0,44	0,05			

\* $p < .05$

Örnekleme yer alan yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yapılan ANOVA testi sonucu aşağıda, Tablo 4.40’da özetlenmiştir. ANOVA sonrası, yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ( $F=2,31$  ve  $p>,05$ ). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara baktığımızda, her üç yaş grubunun da bu alt boyutu benzer şekilde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}$  30 yaş ve altı=2,45;  $\bar{X}$  31–40 yaş=2,50 ve  $\bar{X}$  41 yaş ve üstü=2,31). Yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak bu boyutu algılama düzeylerine baktığımızda, her üç yaş grubunun da “Katılmıyorum” düzeyinde yanıt vermeleri, onların “insanın verili bulunduğu olumsuz dünya... ümitsizlik dolu...” (Sungur, 2002, s.277) bir yer düşüncesine katılmadıklarını göstermesi bakımından olumludur.

Tablo 4.40. Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *yaş* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
30 Yaş ve altı (1)	44	2,45	0,38	0,06	<i>G.Arası</i>	1,04	2	0,52	2,31	0,103	-
31–40 Yaş (2)	74	2,50	0,59	0,07	<i>G.İçi</i>	36,23	161	0,23			
41 Yaş ve üstü (3)	46	2,31	0,31	0,05	<i>Toplam</i>	37,27	163				

\* $p < .05$

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarının, onların Olumsuz Dünya alt boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yaptığımız t testi sonucu aşağıda, Tablo 4.41.’de verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, yönetici ve

öğretmenlerin evli veya bekâr olmaları, onların Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarında bir farklılığa sebep olmamaktadır ( $t=1,53$  ve  $p>,05$ ). Medeni durum değişkenine ait ortalama puanlara baktığımızda da, her iki grubun birbirine çok yakın puanlarla Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{Evli}=2,48$  ve  $\bar{X}_{Bekâr}=2,36$ ). Hem evli, hem de bekar yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutunu “Katılmıyorum” düzeyinde algılamaları Varoluşçu Düşünce sistemi açısından olumludur.

Tablo 4.41. Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *medeni durum* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
Evli	100	2,48	0,52	0,05	162	1,53	0,128
Bekâr	64	2,36	0,39	0,05			

\* $p < .05$

Araştırmaya katılanların görevlerine bağlı olarak Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma var mı diye baktığımızda (Tablo 4.42.), yönetici ve öğretmenlerin bu boyutu görevlerine bağlı olarak farklı algıladıkları anlaşılmaktadır ( $t=-2,93$  ve  $p=,004$ ). Yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutu için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda her iki grubun da bu boyuta “Katılmıyorum” düzeyinde puan verdikleri, ancak yöneticilerin öğretmenlere göre daha güçlü biçimde bu boyutun ifadesine karşı çıktıkları görülmektedir ( $\bar{X}_{Yönetici}=2,26$  ve  $\bar{X}_{Öğretmen}=2,50$ ). Yöneticilerin öğretmenlere göre Olumsuz Dünya fikrine daha güçlü karşı çıkmaları önemli bir durumdur. Sınıflara giren ve öğrencilerle birebir ilişki içinde ve onları etkileme gücü daha yüksek olan öğretmenlerin Olumsuz Dünya fikrine yöneticilerden daha az karşı çıkmaları olumsuz bir duruma işaret etmektedir.

Tablo 4.42. Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

Görev	n	$\bar{X}$	ss	sh	t test		
					sd	t	p
Yönetici	44	2,26	0,60	0,09	162	-2,93	0,004*
Öğretmen	120	2,50	0,41	0,04			

\*p<.05

Tablo 4.43.'den de görüleceği üzere yönetici ve öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $F= 2,87$  ve  $p<0,038$ ). Farklılaşmanın hangi hizmet süresi grupları arasında olduğunu görmek üzere bir post-hoc LSD testi yapılmış ve 1-5 yıl arasında bir süredir meslekte olan yönetici ve öğretmenlerle, diğer üç hizmet süresi grupları arasında Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmede anlamlı bir farklılaşma olduğu anlaşılmıştır. Meslekteki hizmet süresine göre yönetici ve öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlarını incelediğimizde; Olumsuz Dünya boyutuna en yüksek puanı verenlerin meslekte en kısa süredir hizmette olan ilk gruba ait olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=2,60$ ;  $\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=2,46$ ;  $\bar{X}_{11-15 \text{ Yıl}}=2,46$  ve  $\bar{X}_{16 \text{ Yıl ve üstü}}=2,30$ ). Bu ortalamalar, farklılaşmaları araştırdığımız Bireysel Varoluş ve Örgütsel Varoluş boyutları için bulunan sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir. Meslekte daha yeni olanların, daha kıdemli olanlara göre Varoluşçu Düşünce sistemine daha olumsuz yaklaşım göstermektedirler.

Tablo 4.43. Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının meslekteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Meslekteki Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark (LSD Test)
1-5 Yıl (1)	34	2,60	0,48	0,08	<i>G.Arası</i>	1,90	3	0,63	2,87	0,038*	
6-10 Yıl (2)	32	2,46	0,58	0,10	<i>G.İçi</i>	35,36	160	0,22			1 ile 2, 3 ve 4
11-15 Yıl (3)	44	2,46	0,53	0,08	<i>Toplam</i>	37,27	163				
16 Yıl ve üstü (4)	54	2,30	0,32	0,04							

\*p<.05

Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayısına bağlı olarak Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılaşma olup olmadığı

ANOVA ile araştırılmış ve aşağıda, Tablo 4.44.'den de görüleceği üzere görev yapılan okul sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ( $F=0,87$  ve  $p=,423$ ). Görev yapılan okul sayılarına göre öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutunu benzer biçimde ve “Katılmıyorum” düzeyinde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{1-3 \text{ Okul}}=2,50$ ;  $\bar{X}_{4-6 \text{ Okul}}=2,44$  ve  $\bar{X}_{7-10 \text{ Okul}}=2,59$ ).

Tablo 4.44. Öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *öğretmenlik yapılan okul sayısı* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Öğretmenlik Yapılan Okul S.	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
1-3 Okul (1)	64	2,50	0,37	0,05	<b>G.Arası</b>	0,29	2	0,14	0,87	0,423	-
4-6 Okul (2)	34	2,44	0,47	0,08	<b>G.İçi</b>	19,53	117	0,17			
7-10 Okul (3)	22	2,59	0,41	0,09	<b>Toplam</b>	19,82	119				

\* $p < ,05$

Yöneticilerin yöneticilik yapma sürelerinin, onların Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarında bir farklılaşmaya neden olup olmadığını görmek üzere yaptığımız parametrik-olmayan Mann-Whitney U testine göre (Tablo 4.45), yöneticilikteki hizmet süresi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma kaynağıdır ( $Z=-3,71$  ve  $p < ,001$ ). Sıra ortalamaları puanlarına dikkat ettiğimizde 7-10 arası yıl yöneticilik görevi yapmış olan yöneticilerin, 4-6 arası yıl yöneticilik görevi yapmış olanlara göre Olumsuz Dünya boyutuna daha az katıldıkları anlaşılmaktadır (*Sıra Ortalaması*  $_{4-6 \text{ yıl}}=18,44$  ve *Sıra Ortalaması*  $_{7-10 \text{ yıl}}=34,68$ ).

Tablo 4.45. Yöneticilerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *yöneticilik yapma süresi* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları

Yöneticilikte Hizmet Süresi	n	Mann-Whitney U Test			
		Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
4–6 Yıl	11	34,68	381,50	–3,71	0,000*
7–10 Yıl	33	18,44	608,50		

\* $p < .05$

Yöneticilerin yöneticilik yaptıkları okul sayısının, onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde bir farklılığa neden olup olmadığı parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sonucu aşağıda, Tablo 4.46.'da verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, yöneticilerin, yöneticilik yaptıkları okul sayısı onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $Z=-2,78$  ve  $p=,005$ ). 1–3 sayıda okulda görev yapmış yöneticilerin Olumsuz Dünya boyutuna, 4–6 arası sayıda okulda görev yapmış yöneticilere göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır (*Sıra Ortalaması 1–3 Okul=19,08* ve *Sıra Ortalaması 4–6 Okul=30,65*).

Tablo 4.46. Yöneticilerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *yöneticilik yapılan okul sayısı* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan parametrik-olmayan Mann-Whitney U testi sonuçları

Yöneticilik Yapılan Okul Sayısı	n	Mann-Whitney U Test			
		Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
1–3 Okul	11	19,08	591,50	–2,78	0,005*
4–6 Okul	33	30,65	398,50		

\* $p < .05$

Yönetici ve öğretmenlerin kendi çalıştıkları okulun imkânlarını değerlendirmelerine bağlı olarak Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuş ve aşağıda Tablo 4.47.'de sonuçları özetlenmiştir ( $F=5,75$  ve  $p=,004$ ). Hangi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu araştırmaya yönelik yaptığımız LSD testine göre; okulun imkânlarını ortanın üstü düzeyde değerlendirenlerle, okulun imkânlarını ortanın altı düzeyde değerlendirenler arasında Olumsuz Dünya boyutunu algılamada fark

vardır. Çalıştıkları okulun imkânlarını ortanın üstü olarak değerlendiren yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutuna daha az katıldıkları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}$  Ortanın üstü düzeyde=3,16 ve  $\bar{X}$  Ortanın altı düzeyde=2,59). Okulun imkânlarını ortanın altı düzeyinde bulan yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutuna diğer gruplara göre daha çok katıldıkları görülmektedir.

Tablo 4.47. Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *okulun imkânları* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Çalışılan Okulun İmkânları	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Ortanın Üstü D. (1)	48	2,16	0,42	0,06	<i>G.Arası</i>	2,48	2	1,24	5,75	0,004*	1 ile 3
Orta Düzeyde (2)	83	2,32	0,45	0,05	<i>G.İçi</i>	34,78	161	0,22			
Ortanın Altı D. (3)	33	2,59	0,56	0,10	<i>Toplam</i>	37,27	163				

\* $p < .05$

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarında onların mezun oldukları okulun bir farklılaşma nedeni olup olmadığı aşağıda, Tablo 4.48.'de incelenmiştir. Mezun olunan okulun bir farklılaşma kaynağı olup olmadığı yapılan bir ANOVA testi ile araştırılmış, yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları okulun, onların Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür ( $F=11,90$  ve  $p < ,001$ ). Tablodan da görüleceği üzere, mezun olunan okul gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde, Olumsuz Dünya düşüncesine en çok katılanlar eğitim fakültesi mezunları olmuştur ( $\bar{X}$  Eğitim E.=2,13;  $\bar{X}$  Eğitim F.=2,60 ve  $\bar{X}$  Fen-Edebiyat F.=2,41). Her üç eğitim grubun da Olumsuz Dünya boyutuna katılmadıkları görülse de, eğitim fakültesi mezunlarının Olumsuz Dünya görüşüne diğer eğitim grupları kadar güçlü katılmadıklarını ifade etmedikleri söylenebilir.



Tablo 4.48. Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *mezun olunan okul* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

En son Mezun Olunan Okul	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Eğitim Enst. (1)	31	2,13	0,42	0,08	<b>G.Arası</b>	4,80	2	2,40	11,90	0,000*	2 ile 1, 3
Eğitim F. (2)	70	2,60	0,41	0,05	<b>G.İçi</b>	32,47	161	0,20			
Fen-Edebiyat F. (3)	63	2,41	0,51	0,06	<b>Toplam</b>	37,27	163				

\* $p < .05$

Yönetici ve öğretmenlerin son kişisel özellikleri olan eğitim durumlarına göre Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarına ilişkin yapılan inceleme sonucu aşağıda, Tablo 4.49.'da verilmiştir. Yaptığımız ANOVA testine göre, yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumları, onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedenidir ( $F=5,52$  ve  $p=,005$ ). Farklılaşmanın kaynağını araştırmak üzere yaptığımız LSD testi bize Yüksek Lisans veya Doktora yapmış olan yönetici ve öğretmenlerin, diğer eğitim gruplarına göre Olumsuz Dünya görüşüne daha az katıldıklarını göstermektedir ( $\bar{X}$  Yüksek Okul.=2,55;  $\bar{X}$  Üniversite=2,53 ve  $\bar{X}$  Y.Lisans/Doktora=2,12).

Tablo 4.49. Yönetici ve öğretmenlerin, Olumsuz Dünya alt boyutu puanlarının *eğitim durumu* değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh	ANOVA						Anlamlı Fark (LSD Test)
					Varyans Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Yüksek O. (1)	31	2,55	0,54	0,10	<b>G.Arası</b>	2,39	2	1,20	5,52	0,005*	3 ile 1, 2
Üniversite (2)	98	2,53	0,43	0,04	<b>G.İçi</b>	34,88	161	0,22			
Y. Lis./Doktora (3)	35	2,12	0,51	0,09	<b>Toplam</b>	37,27	163				

\* $p < .05$

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, bir önceki bölümde Varoluşçu Okul Yönetimi Envanterinin Bireysel Varoluş, Örgütsel Varoluş ve Olumsuz Dünya alt boyutlarını yönetici ve öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerine göre nasıl algıladıklarını bulmak üzere yaptığımız istatistiklerle elde edilen sonuçların genel bir değerlendirilmesi yapıldıktan sonra bazı öneriler sunulacaktır.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### Bireysel varoluş boyutu

- Varoluşçu Okul Yönetimi alt boyutlarından Bireysel Varoluşun maddelerine yönetici ve öğretmenlerin verdikleri puanlara, katılma düzeylerine baktığımızda genel olarak, varoluşçu eğitim felsefesi yaklaşımı açısından oldukça olumlu bir durum görülmektedir (Tablo 4.14). Yönetici ve öğretmenlerin eğitim ortamını öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yönelik olarak algıladıkları, onların bireysel varoluş çabalarına destek vermek istedikleri anlaşılmaktadır. Ancak bazı bireysel varoluş maddelerine verilen düşük puanlar, yönetici ve öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algılamalarında tutarsızlıklar göstermektedir. Örneğin “*Eğitim ortamlarında, bireyin öznel yönleri merkeze alınmalıdır*” ifadesine katılım düzeyi ‘*Kararsızım*’ düzeyinde kalmıştır.
- Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmede bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Kadın ve erkelerin Bireysel Varoluş boyutunu anlamlı olarak farklı algıladıkları ve kadınların erkeklere göre bu boyutun ifade ettiklerine daha çok katıldıkları görülmüştür.

- Yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmede anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Tablo 4.16). Yaş gruplarına bağlı olarak Bireysel Varoluş boyutunu yönetici ve öğretmenlerin değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmamasına rağmen, daha küçük yaştakilerin bu boyuta diğer yaş gruplarına göre daha az katıldıkları görülmüştür.
- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarının, onların Bireysel Varoluş alt boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Tablo 4.17.). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, evli olan yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş boyutuna bekâr olan yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksek ortalama bir puanla katıldıkları görülmüştür.
- Araştırmaya katılanların görevlerine bağlı olarak Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma var mı diye baktığımızda (Tablo 4.18.), yönetici ve öğretmenlerin bu boyutu görevlerine bağlı olarak farklı algıladıkları bulunmuştur. Öğrencilerle daha çok ve doğrudan ilişkide olan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin değerlendirmelerinin küçük de olsa yöneticilere göre daha az olumlu olması ilginçtir.
- Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerinin, onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür (Tablo 4.19.). Meslekte daha yeni olanların, 16 yıl ve üzeri bir süredir meslekte olanlara göre Bireysel Varoluş boyutuna daha az katıldıkları bulunmuştur.
- Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayısına bağlı olarak Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 4.20.). Görev yapılan okul sayısı gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde, daha çok sayıda okulda görev yapmış olan öğretmenlerin, az sayıda okulda görev yapmış

öğretmenlere göre Bireysel Varoluş boyutuna daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir.

- Yöneticilerin yöneticilik yapma sürelerinin, onların Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarında bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür (Tablo 4.21).
- Yöneticilerin yöneticilik yaptıkları okul sayısının, onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.22.). Öğretmenlerde olduğu gibi, daha fazla sayıda okulda görev yapmış yöneticilerin Bireysel Varoluş boyutunu, az sayıda okulda görev yapmış yöneticilere göre daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur.
- Yönetici ve öğretmenlerin kendi çalıştıkları okulun imkânlarını değerlendirmelerine bağlı olarak Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 4.23.). Çalıştıkları okulun imkânlarını ortanın üstü olarak değerlendiren yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarında onların mezun oldukları okulun bir farklılaşma kaynağı olmadığı görülmüştür (Tablo 4.24.).
- Yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Bireysel Varoluş boyutunu algılamalarına ilişkin yapılan inceleme sonucunda, eğitim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur (Tablo 4.25.) Yüksek Lisans veya Doktora yapmış olan yönetici ve öğretmenlerin, diğer eğitim gruplarına göre Bireysel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıkları, bu boyuta daha yüksek ortalama puanlarla katıldıkları görülmüştür.

## Örgütsel varoluş boyutu

- Örgütsel Varoluş alt boyutuna ait 25 ifadeye yönetici ve öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlara genel olarak baktığımızda, Bireysel Varoluş boyutuna göre, verilen puanların biraz düştüğü bulunmuştur (Tablo 4.26.). Örgütsel Varoluş; “Eğitimde kurum değerleri ve eğitim sürecinin kendisini öne çıkararak bir tutum sergilemektedir” (Sungur, 2002, s.272). Yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş alt boyutu ifadelerinden en yüksek puan verdikleri ifade “*Bireylerin en büyük buluşu kendi yaşamlarına kazandırdıkları anlamdır*” ifadesi olmuş, ancak buna katılma düzeyi ‘Katılıyorum’ düzeyi ile sınırlı kalmıştır. Bu boyuta ait ifadelere yönetici ve öğretmenlerin katılım düzeylerine bütüncül olarak bakıldığında, kurumsal düzeyde ve eğitim sürecinde varoluşçu eğitim yaklaşımından, bireysel varoluş boyutuna göre, uzaklaştıkları söylenebilir.
- Örgütsel Varoluş boyutunu, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu, kadın yönetici ve öğretmenlerin erkeklere göre Örgütsel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıkları bulunmuştur (Tablo 4.27).
- Yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu anlaşılmıştır (Tablo 4.28.). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara baktığımızda, daha genç yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutunu diğer yaş gruplarına göre daha az olumlu algıladıkları görülmüştür. Geçmiş kuşaklara göre daha öğrenci merkezli yaklaşıma sahip olmaları beklenen genç yönetici ve öğretmenlerin bu tutumu ilginçtir.
- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarının, onların Örgütsel Varoluş alt boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.29.). Medeni durum değişkenine ait ortalama puanlara baktığımızda, evli yönetici ve

öğretmenlerin, bekâr olan yönetici ve öğretmenlere göre bu boyutu daha olumlu algıladıkları görülmüştür.

- Araştırmaya katılanların görevlerine bağlı olarak Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma var mı diye baktığımızda, yönetici ve öğretmenlerin bu boyutu görevlerine bağlı olarak farklı algıladıkları bulunmuştur (Tablo 4.30.). Yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutu için verdikleri ortalama puanlara incelediğimizde her iki grubun da bu boyutu olumlu algıladıklarını, ancak yöneticilerin öğretmenlere göre bu boyutu daha olumlu değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Kurum düzeyinde bakıldığında yöneticilerin bu boyuta ilişkin daha olumlu yaklaşım içinde olmaları olumlu olmakla birlikte, uygulamalarda öğrenci ile daha çok ilişki içinde olan öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutuna ilişkin yöneticilerden daha az olumlu bir tutum sergilemeleri süreç açısından iyi değildir.
- Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerinin onların Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.31.). Meslekteki hizmet süresine göre yönetici ve öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlar bize meslekte daha uzun süredir bulunanların Örgütsel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıklarını göstermektedir.
- Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayısına bağlı olarak Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında bir farklılaşma olmadığı anlaşılmıştır (Tablo 4.32.).
- Yöneticilerin yöneticilik yapma sürelerinin, onların Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür (Tablo 4.33.). Sıra ortalamaları puanlarına dikkat ettiğimizde 7–10 arası yıl yöneticilik görevi yapmış olan yöneticilerin, 4–6 arası yıl yöneticilik görevi yapmış olanlara göre Örgütsel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıkları bulunmuştur. Daha uzun yıllar yöneticilik yapmış

olanların okullarını, dolayısıyla onun değer ve eğitim sürecini daha çok sahiplendikleri düşünülebilir.

- Yöneticilerin yöneticilik yaptıkları okul sayısının, onların Örgütsel Varoluş boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Tablo 4.34.).
- Yönetici ve öğretmenlerin kendi çalıştıkları okulun imkânlarını değerlendirmelerine bağlı olarak Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 4.35.). Çalıştıkları okulun imkânlarını ortamın üstü olarak değerlendiren yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutunu daha olumlu algıladıkları anlaşılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında mezun oldukları okula bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür (Tablo 4.36.). İlginç bir biçimde eğitim fakültesi mezunlarının diğer iki mezun grubuna göre Örgütsel Varoluş boyutunu daha az olumlu buldukları bulunmuştur. Bu durumun detaylı olarak başka bir çalışma ile araştırılmasında fayda olduğu düşünülmektedir.
- Yönetici ve öğretmenlerin araştırma ile elde edilen son kişisel özellikleri olan eğitim durumlarına göre Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (Tablo 4.37.). Yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarının, onların Örgütsel Varoluş boyutunu algılamalarında ayırt edici bir özellik olmadığı görülmüştür.

### **Olumsuz dünya boyutu**

- Olumsuz Dünya; “... kabaca insanın verili bulunduğu olumsuz dünya kategorisini temsil etmektedir ve ümitsizlik doludur” (Sungur, 2002, s.277). Olumsuz Dünya boyutuna ilişkin ifadelerle ilişkin yönetici ve öğretmenlerin katılma düzeylerine bakıldığında, diğer iki boyuta olan olumlu tutumun

daha da azaldığı görülmüştür (Tablo 4.38.). Katılım düzeylerine bağlı olarak, özellikle de varoluşçu eğitim yaklaşımında çok önemli bir yer tutan insanların duygularının eğitimde göz ardı edildiği eleştirisi düşünüldüğünde, yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerin duygularını yadsımasalar bile yeterince önemsemediklerini, bunu okulun işlevlerinden biri olarak pek görmedikleri görülmektedir.

- Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerinin, onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olmadığı anlaşılmıştır (Tablo 4.39.). Kadın ve erkelerin Olumsuz Dünya boyutunu benzer düzeyde algıladıkları görülmektedir.
- Yönetici ve öğretmenlerin yaşlarının, onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Tablo 4.40.). Yaş gruplarına ait ortalama puanlara bakıldığında, her üç yaş grubunun da bu alt boyutu benzer şekilde değerlendirdikleri anlaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin medeni durumlarının, onların Olumsuz Dünya alt boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur (Tablo 4.41.).
- Araştırmaya katılanların görevlerine bağlı olarak Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılaşma var mı diye baktığımızda yönetici ve öğretmenlerin bu boyutu görevlerine bağlı olarak farklı algıladıkları anlaşılmıştır (Tablo 4.42.). Yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutu için verdikleri ortalama puanlara baktığımızda her iki grubun da bu boyuta “Katılmıyorum” düzeyinde puan verdikleri, ancak yöneticilerin öğretmenlere göre daha güçlü biçimde bu boyutun ifadesine karşı çıktıkları görülmüştür. Yöneticilerin öğretmenlere göre Olumsuz Dünya fikrine daha güçlü karşı çıkmaları önemli bir durumdur. Sınıflara giren ve öğrencilerle birebir ilişki içinde ve onları etkileme gücü daha yüksek olan öğretmenlerin Olumsuz Dünya fikrine yöneticilerden daha az



karşı çıkmaları eğitim süreci açısından olumsuz bir duruma işaret etmektedir.

- Yönetici ve öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.43.). Meslekteki hizmet süresine göre yönetici ve öğretmenlerin verdikleri ortalama puanlarını incelediğimizde; Olumsuz Dünya boyutuna en yüksek puanı verenlerin meslekte en kısa süredir hizmette olan ilk gruba ait olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar, farklılaşmaları araştırdığımız Bireysel Varoluş ve Örgütsel Varoluş boyutları için bulunan sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir. Meslekte daha yeni olanların, daha kıdemli olanlara göre Varoluşçu Düşünce sistemine daha olumsuz yaklaşım göstermektedirler.
- Araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayısına bağlı olarak Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde görev yapılan okul sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür (Tablo 4.44.). Görev yapılan okul sayılarına göre öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutunu benzer biçimde ve “Katılmıyorum” düzeyinde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.
- Yöneticilerin yöneticilik yapma sürelerinin, onların Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma kaynağı olduğu bulunmuştur (Tablo 4.45). 7–10 arası yıl yöneticilik görevi yapmış olan yöneticilerin, 4–6 arası yıl yöneticilik görevi yapmış olanlara göre Olumsuz Dünya boyutuna daha az katıldıkları anlaşılmaktadır.
- Yöneticilerin yöneticilik yaptıkları okul sayısının, onların Olumsuz Dünya boyutunu değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.46). 1–3 arası sayıda okulda görev yapmış yöneticilerin Olumsuz Dünya boyutuna, 4–6 arası sayıda okulda görev yapmış yöneticilere göre daha az katıldıkları anlaşılmaktadır.

- Yönetici ve öğretmenlerin kendi çalıştıkları okulun imkânlarını değerlendirmelerine bağlı olarak Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 4.47.). Çalıştıkları okulun imkânlarını ortanın üstü olarak değerlendiren yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutuna daha az katıldıkları, okulun imkânlarını ortanın altı düzeyinde bulan yönetici ve öğretmenlerin ise Olumsuz Dünya boyutuna diğer gruplara göre daha çok katıldıkları görülmektedir.
- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarında onların mezun oldukları okulun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu görülmüştür (Tablo 4.48.). Mezun olunan okul gruplarına ait ortalama puanlar incelendiğinde, Olumsuz Dünya düşüncesine en çok katılanlar eğitim fakültesi mezunları olmuştur. Her üç eğitim grubun da Olumsuz Dünya boyutuna katılmadıkları görülse de, eğitim fakültesi mezunlarının Olumsuz Dünya görüşüne diğer eğitim grupları kadar güçlü katılmadıklarını ifade etmedikleri söylenebilir.
- Yönetici ve öğretmenlerin son kişisel özellikleri olan eğitim durumlarına göre Olumsuz Dünya boyutunu algılamalarına ilişkin yapılan inceleme sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Tablo 4.49.). Yüksek Lisans veya Doktora yapmış olan yönetici ve öğretmenlerin, diğer eğitim gruplarına göre Olumsuz Dünya görüşüne daha az katıldıklarını göstermektedir.

## 5.2 Öneriler

Yukarıdaki sonuçlar ışığında Varoluşçu Okul Yönetimi yaklaşımı temelinde eğitim süreci açısından şu önerilerde bulunulabilir:

- Bireysel Varoluş boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmenlerin genelde olumlu bir yaklaşımaları olduğu anlaşılmış ise de (Tablo 4.14.), bazı ifadelerle çok düşük puan verdikleri görüldüğünden, yönetici ve öğretmenlerin öğrenciyi

merkeze alan hümanist/varoluşçu yaklaşımları konusunda net olmadıkları düşünülebilir. Bu nedenle çeşitli hizmet içi eğitimlerle yönetici ve öğretmenlerin bilgi açıkları ve varsa çelişkileri giderilebilir.

- Meslekte yeni olan ve genç yaşta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim sürecini daha az olumlu algılamalara sahip olması ilginç olup, nedenlerinin başka araştırmalarla incelenmesinde fayda olacağı düşünülmektedir. Gerekliyse eğitim fakültelerinde öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların öğretilmesinde yeni ders veya var olanların yeniden düzenlenmesi düşünülebilir.
- Yönetici ve öğretmenler arasında öğrenci merkezli varoluşçu/hümanist yaklaşımları arasında, yöneticiler lehine bir algılama farkı vardır. Yöneticilerin görevlerinden dolayı öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düşüncesine yaklaşımlarının öğretmenlerce paylaşılmadığı düşünülebilir. Bu durum yöneticiler ile öğretmenler arasında bir iletişim eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir. Böyleyse, özellikle yöneticilerin bu iletişim problemini çözecek tedbirler almasını gerektirir. Öte yandan, öğretmenlerin yöneticilere göre daha gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları ve bu nedenle daha düşük bir katılma düzeyi gösterdikleri düşünülebilir.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayısında artışın onların Bireysel Varoluş boyutunu değerlendirmede olumlu bir etkisi olduğu bulunduğu (bir ihtimal daha çok öğrenci ve/veya meslektaşları ile karşı karşıya gelmeleri nedeniyle) öğretmenlerin staj dönemlerinde daha çok ve farklı okullarda staj yapmaları (atandıklarında yasal olarak daha çok sorun olabileceğinden) sağlanabilir. Sosyal-ekonomik çevreleri farklı okullarda staj yapmanın onların mesleklerine bakış açısını da zenginleştirebileceği öngörülebilir.
- Öğretmenlerde olduğu gibi, yöneticilerde de daha fazla sayıda okulda çalışmalarının onların öğrenciyi merkeze alan hümanist/varoluşçu yaklaşımı algılayışta olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin bir okulda

çalışmalarının belli ve çok uzun olmayan sürelerle sınırlanması faydalı olabilir.

- Okulun imkânlarını üst düzeyde bulunanların varoluşçu eğitim sürecini daha olumlu değerlendirmeleri önemlidir. Yukarıdaki maddeye bağlı olarak okulların imkânlarının iyileştirilmesinin, okullarda çalışanların öğrenci merkezli düşünmede de olumlu yönde bir tutum değişimine neden olacağı düşünülmektedir.
- Yönetici ve öğretmenlerden yüksek lisans veya doktora yapmış olanların Varoluşçu Okul Yönetimine yaklaşımlarının daha pozitif yönde olduğu bulunduğu, Milli Eğitim Bakanlığının yönetici ve öğretmenlerin yüksek lisans veya doktora programlarına katılımı teşvik edici tedbirleri almasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Son olarak eğitim fakültesi mezunu olanların Varoluşçu Okul Yönetimi alt boyutlarının her üçünde de en olumsuz tutuma sahip oldukları sonucu başka araştırmalarla incelenmesinde fayda olan başka bir durumdur. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri konusunda en çok duyarlı olması beklenen eğitim fakültesi mezunlarının tutumları düşündürücüdür.
- Örgütsel Varoluş boyutunda yönetici ve öğretmenlerin ifadelere verdikleri puanlarda bir düşüş olduğu görülmüştür (Tablo 4.26.). Bu da bize yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerin bireysel bakış açılarından baktıklarını göstermektedir. Kurum temelinde uzlaşmış bir yaklaşımın eksikliği, çabaların sonucunun da verimli olmayacağını düşündürmektedir. Bu nedenle yönetici ve öğretmenlerin, kurum bazında ortak bir düşünce, öğrenciyi merkeze alan okula ait bir politika oluşturmalarının faydalı olacağı söylenebilir.
- Araştırma sonunda Varoluşçu Okul Yönetimi yaklaşımının genç yaşta ki yönetici ve öğretmenlerce daha az olumlu bulunduğu, okul içinde hizmet içi eğitimler veya başka formatta toplantılar ile periyodik olarak

yönetici ve öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlayacak, genç yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ifade edebilecekleri ortamların sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akın, B. (2006). *Çözümlü Örneklerle Uygulamalı İstatistik*. İstanbul: İstanbul Ofset.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2006* (10. baskı). Ankara: Pegem.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)* (7. baskı). İstanbul: Alfa.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1993'e*, (4. baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Ata, B. (2001). 1924 Türk Basını ışığında Amerikalı eğitimci John Dewey'nin Türkiye seyhati. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21 (3), s.193–207.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler* (6. baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Baloğlu, B. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Der.
- Barrett, W. (2003). *İrrasyonel insan* (S. Özer, Çev.). Ankara: Hece.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi.
- Bender, M.T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1), s.13–19.
- Bilge, F. (2002). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. B. Yeşilyaprak (Der.), *Gestalt ve İnsancıl Yaklaşımında Öğrenme* (s.221–250). Ankara: Pegem A.

- Budak, Ş. (2003). *Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi*. Milli Eğitim Dergisi, Güz (160). [yayim.meb.gov.tr](http://yayim.meb.gov.tr) Web adresinden 17 Eylül 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Bursaloğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. baskı). Ankara: Pegem.
- Bursaloğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 7, s.27–43.
- Dewey, J. (2004) *Demokrasi ve Eğitim* (T. Gökbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü.
- Doğan, H. (1982). Atatürk’ün İşlevsel Eğitim Anlayışı. *Millî Eğitim Bilim ve Sanat Dergisi (Nisan-Mayıs-Haziran)*, Sayı: 57, s. 29–34. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Eagleton, T. (2005). *Kültür Yorumları* (Ö. Çelik, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Erçetin, Ş.Ş. (1998). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Önder.
- Erkal, M. (2002). “Laiklik ve Hümanizm”. *Büyük Kurultay Gazetesi*, 22.12.2002. İstanbul.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu: Son makalesi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 3, s.11–16.
- Foulquie, P. (1998). *Varoluşçunun varoluşu* (3. baskı), (Y. Şahan, Çev.). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm.
- Geçtan, E. (1990). *Varoluş ve psikiyatri* (2. baskı). İstanbul: Remzi.

- Giritli, İ. (2001). *Kemalizm İdeolojisi: Atatürkçülük II. Kitap Atatürk ve Atatürkçülüğe İlişkin Makaleler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökyer, N. (2005). *Öğretim liderliği*. İstanbul: Yesevi.
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (3. baskı) (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Hesapçioğlu M. ve Akbağ, M. (1996). Eğitimde özgürlükçü paradigma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, s.1–13.
- Kant, I. (1996). *Pratik Usun Eleştirisi* (İ.Z. Eyuboğlu, Çev.). İstanbul: Say. (Eserin aslının basım tarihi 1963).
- Karakaya, T. (2004). *Jean-Paul Sartre ve varoluşçuluk*. Ankara: Elis.
- Kaufmann, W. (1984). *Dostoyevski'den Sartre'a varoluşçuluk* (A. Göktürk, Çev.). İstanbul: De.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers
- MEB (1993). Atatürk'ün I. Maarif Kongresi Açış Konuşması. *Millî Eğitim Dergisi Türkiye Cumhuriyetinin 70. Yılı Özel Sayı*, (125), s.11–12. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2001b). Atatürkçülük II. Kitap: *Atatürk ve Atatürkçülüğe İlişkin Makaleler*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2001c). Atatürkçülük III. Kitap: *Atatürkçü Düşünce Sistemi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun No: 1739, Kabul Tarihi: 14.06.1973, Resmi Gazetede Yayımlandığı Tarih:24.06.1973, Yayımlandığı Resmi Gazete Sayısı: 14574, Ankara.



- Muřta, C. (1988). *Gabriel Marcel'in varoluşçuluğu*. Ankara: Kùltür ve Turizm Bakanlığı
- Nietzsche, F. (1996). *Tarih Üzerine* (3. baskı) (N. Bozkurt, Çev.). İstanbul: Say.
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*: ISSN: 1303–5134. [www.insanbilimleri.com](http://www.insanbilimleri.com) Web adresinden 14 Eylül 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Oktay, A. (2007). Avrupa'da ve Türkiye'de Eğitimde Reform Çalışmaları. *Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni*. Sayı:15, s.8–17. İstanbul.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi* (4. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Öztürk, C. (2001). *21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme: 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma.
- Reneaux, R. (1994). *Egzistansiyalizm üzerine dersler* (M. Korlaelçi, Çev.). Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan Günümüze Eğitim*. İstanbul: İ. Bilgi Üniversitesi.
- Sartre, J.P. (1996). *Denemeler (Çağımızın Gerçekleri)* (S. Eyüboğlu ve V. Günyol, Çev.) İstanbul: Say.
- Sartre, J.P. (1996). *Varoluşçuluk* (12. baskı) (A. Bezirci, Çev.). İstanbul: Say.
- Sönmez, V. (2006). Eğitim bilimine giriş. V. Sönmez (Der.), *Eğitimin tarihsel temelleri* (s.25–60) ve *Eğitimin felsefi temelleri* (s.61–93). Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi* (7. baskı). Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi* (genişletilmiş 6. baskı). Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi* (4. baskı). Ankara: Pegem.

- Sönmez, V. (1993). *Eğitim Felsefesi* (2. baskı). Ankara: Adım.
- Sungur, N. (2002). Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri (VOYE) geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*. 2 (1) 271–297.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe Giriş* (5. baskı). Ankara: Pegem.
- Ünal, S., Ada, S. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (geliştirilmiş 2. baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi.
- Ünver, G. (2006). John Dewey'nin eğitim felsefesi. *Eğitimde kalite yaklaşımları dersi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Teber, S. (1996). *Davranışlarımızın Kökeni* (6. baskı). İstanbul: Say.
- Tezcan, M. (2000) *Atatürk ve Eğitim Bilimleri*. Ankara: Anı.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi* (2. baskı). Ankara: MEB.
- Türk, E. (2002). *Türk Eğitim Sistemi ve Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Türkdoğan, O. (1999). *Millî Kimliğin Yükselişi* (2. baskı). İstanbul: Alfa.
- Türkoğlu, P. (2004). *Tonguç ve Enstitüleri* (2. baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. <http://tdkterim.gov.tr>, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü
- Walsh, A. (1990). *Statistics For The Social Sciences: With Computer Based Applications*. New York: Harper & Row.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi* (3. baskı) (Z. İ. Babayiğit, Çev.). İstanbul: Kabalıcı.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay.

## **EK 1**

### **VAROLUŞU OKUL YÖNETİMİ ENVANTERİNİN (VOYE) UYGULANDIĞI OKULLAR LİSTESİ**

#### **KADIKÖY İLÇESİ**

50.Yıl Tahran Lisesi  
Ahmet Sani Gezici Lisesi  
Erenköy Kız Lisesi  
Fenerbahçe Lisesi  
Gözcübaba Lisesi  
Hayrullah Kefoğlu Lisesi,  
İntaş Lisesi  
Suadiye Hacı Mustafa Tarman Lisesi  
Türkiye Emlak Bankası Ataşehir Lisesi

#### **MALTEPE İLÇESİ**

Atilla Uras Lisesi  
Ertuğrul Gazi Lisesi  
Maltepe Lisesi  
Rezan Has Lisesi

#### **KARTAL İLÇESİ**

Fatih Rüştü Zorlu Lisesi  
Kartal Lisesi  
Semiha Şakir Lisesi  
Samandıra Lisesi

#### **ADALAR İLÇESİ**

Hüseyin Rahmi Gürpınar Ç.P.Lisesi

## EK 2

### VAROLUŞÇU OKUL YÖNETİMİ ANKETİ

#### YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Varoluşçu Okul Yönetimi üzerine Yüksek Lisans tez çalışması yürütmekteyim.

Araştırdığım konuya ilişkin sorunların tam olarak tespit edilmesi ve uygun çözüm yollarının bulunması, ankette değindiğimiz durumlara ilişkin toplanan bilgilerin doğruluğuna bağlı olacaktır. Bu nedenle ankete vereceğiniz cevaplar, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik oranını arttıracaktır. Toplanacak bilgiler, bilimsel amaçlar için kullanılacak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete isim yazılması gereği yoktur. Her soru için en uygun cevabı bulup işaretleyiniz. Lütfen yanıtız soru bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Halil Ekşi

Sanem Duru Kamış  
Yeditepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler  
Enstitüsü Eğitim  
Yönetimi ve Denetimi  
Yüksek Lisans  
Öğrencisi

#### Kişisel Bilgi Formu

1-Cinsiyetiniz

Kadın  Erkek

2-Yaşınız

20-30  31-40  41-50  51-60  61 ve üstü

3-Medeni durumunuz

Evli  Bekâr  Diğer (belirtiniz)...

4-Göreviniz

Müdür  Müdür Baş Yardımcısı  Müdür Yardımcısı  Öğretmen

5-Meslekteki hizmet süreniz

1-5 Yıl  6-10 Yıl  11-15 Yıl  16-20 Yıl  21 ve üstü

6-Öğretmenlik yaptığınız okulsayısı

1-3  4-6  7-10  10 ve üstü

7- Bu okulda kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? (Öğretmen iseniz cevaplayınız.)

1-3  4-6  7-10  11-15  16-20  20 ve üstü

8- Yöneticilikteki hizmet süreniz? (Yönetici iseniz cevaplayınız.)

1-3  4-6  7-10  11-15  16-20  20 ve üstü

9- Yöneticilik yaptığınız okul sayısı (Yönetici iseniz cevaplayınız.)

1-3  4-6  7 ve üzeri

10- Bu okulda kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz? (Yönetici iseniz cevaplayınız.)

1-3  4-6  7-10  11-15  16-20  20 ve üstü

11- Çalıştığınız Okulu bir bütün olarak düşündüğünüzde imkânlarını nasıl tanımlarsınız.

- İleri       Ortanın Üstü       Orta       Ortanın Altı       Zayıf
- 12 - E n son mezun olduğunuz okul
- Yüksek Öğretmen Okulu       Eğitim Enstitüsü
- Eğitim Fakültesi (Lütfen bölüm belirtiniz..... )
- Edebiyat/ Fen- Edebiyat Fakültesi Bölüm: (Lütfen belirtiniz)
- Diğer (Lütfen belirtiniz)
- 13-Eğitim durumunuz
- Yüksek Okul       Üniversite       Yüksek Lisans       Doktora

	<b>VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ</b>	<i>Kesinitikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kesinitikle Katılıyorum</i>
1	Sorunları çözebilmek onlarla bütünleşmeksizin mümkün değildir.	O	O	O	O	O
2	Öğretim yönetimi olarak , sorun çözme sorgulama yöntemleri öğrenciler için fazlaca zaman kaybettiren yöntemlerdir.	O	O	O	O	O
3	Eğitim, öğrencinin kendi ulusunun değerlerini geleceğe taşıma çalışmasıdır.	O	O	O	O	O
4	Bireylerin en büyük buluşu kendi yaşamlarına kazandırdıkları anlamdır.	O	O	O	O	O
5	Eğitim sonucunda kişi, kendi kendine öğrenen , yenilenen , değişebilen birey olur.	O	O	O	O	O
6	Eğitim ve öğretimin amacı, boş bir defter olan öğrenciyi bir desen gibi işlemedir.	O	O	O	O	O
7	Bireylerin okulda ve dünyada var olan değerleri ve politikaları sorgulaması okulun değer sistemine zarar verir.	O	O	O	O	O
8	Okul içi kurallar, çoğu zaman karşılıklı bir sözleşme tabanında gerçekleşir.	O	O	O	O	O
9	Kültürün devamı için ders programları tüm sınıflarımıza tek bir model biçiminde olmalıdır.	O	O	O	O	O
10	Öğrencinin kişilik gelişimi için ders programlarının sistematigi feda edilemez.	O	O	O	O	O
11	Verimli bir karşılık ortamında birey özgür seçimlerine rıza gösterilir.	O	O	O	O	O
12	Öğretmen ve öğrenci ders planını birlikte yaparsa karışıklık kaçınılmaz olacaktır.	O	O	O	O	O
13	Bireylerin yetenekleri, duyguları ve düşünceleri okulun toplam servetini oluşturur.	O	O	O	O	O
14	Öğrenen ve öğreten kişi yoktur, öğrenmeye eşlik eden bireyler vardır.	O	O	O	O	O
15	Bireyler şeffaf kişiliğe sahip olmaktan çekinmezler.	O	O	O	O	O
16	Çocuk yok, küçük yetişkinler vardır.	O	O	O	O	O
17	Tüm bireyler, kendi yaşamına ilişkin özel değerler yaratabilir ve uygulayabilir.	O	O	O	O	O
18	Yaşam sonu ile sonsuzun geçici ile kalıcının bireysel olanı toplumsal olanın bileşimidir.	O	O	O	O	O
19	İnsan açık uslu bir sorudur; her bulduğu sorudan sonra gelişir ve büyür.	O	O	O	O	O
20	Bireyler, sorumlulukları oranında özgürleşirler	O	O	O	O	O
21	Öğrenme, bireysel bir sorun değil, öğrenen grubun sorunudur	O	O	O	O	O
22	Öğretim konuları, öğrenciye anlamlı gelen konular olmalıdır	O	O	O	O	O
23	Eğitim, bireye ben duygusunu tanıyabileceği ortamı hazırlamalıdır.	O	O	O	O	O
24	Eğitim, bireyin yaşamı için anlamlı amaçları geliştirmesine yardımcı olmaz, ancak meslek kazandırabilir	O	O	O	O	O
25	Değişen durumlar ne olursa olsun, bireyler kendi başarısının denetiminin yöneticide olduğunu bilir.	O	O	O	O	O
26	Bireysel sorunlar okulun sorunları olamaz	O	O	O	O	O
27	Öğrenciler, varolan bilgileri ezberlemekten çok, bilgiyi kendileri organize ederler	O	O	O	O	O

	<b>VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ</b>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>
28	Sorgulama ve soru yöntemi, okul atmosferine hakim olduğu zaman öğretmen neyi öğretebileceğini unutabilir	○	○	○	○	○
29	Bireyler, öteki okullarda olup bitenlerden kendini sorumlu hisseder	○	○	○	○	○
30	Öğrenme sürecinde, bireyin sezgi,duygu ve içgörürleri yanıltıcı rol oynar	○	○	○	○	○
31	Okulda insandaki gizli yüceliği ortaya çıkarmanın olanağı yoktur. Bu üniversitede gerçekleşebilir	○	○	○	○	○
32	Bireyle daha özgün (authentic) bir varoluş için çaba gösterirler.	○	○	○	○	○
33	Bireylerin birbirlerine ilişkin kişilerarası bağlılığı onların özgür karar vermelerini güçleştirmektedir.	○	○	○	○	○
34	Okulumuzdaki her birey bitmemiş bir projedir	○	○	○	○	○
35	Okulun amacı, bireye dünyayı keşfettirmek değil, onu tanıtmaktır.	○	○	○	○	○
36	Bireyin özgür olma çabası okul ortamını karmaşık hale getirir.	○	○	○	○	○
37	Bireyin eylemlerinin toplamı onu özel kılar.	○	○	○	○	○
38	Eğitim ortamlarında, bireyin öznel yönleri merkeze alınmalıdır.	○	○	○	○	○
39	Eğitimin amacı, yaşama anlam katacak etkinliklere el atma cesaretini kazandırmaktır.	○	○	○	○	○
40	Öğrenci varolduğunu hissedebilmek için kendi kararlarını kendisi vermelidir.	○	○	○	○	○
41	Öğrenci soruya dönüşmüş bir varlıktır.	○	○	○	○	○
42	Eğitimde kazanılan bilgiler bireyin yaşantılarının ürünü değildir.	○	○	○	○	○
43	Öğretmenin bilgileri sunuşundan sonra bu bilgileri yargılama ve kullanma değerleri öğrencini kararına bırakamaz.	○	○	○	○	○
44	Okul, bireylerin güvensizlik, tedirginlik,kuşku,bunalım gibi özel durumlarını dengelemeye yardımcı olmak zorunda değildir.	○	○	○	○	○
45	Bizi biz yapan verdiğimiz kararların toplamıdır.	○	○	○	○	○
46	Eğitimin amacı, bireye kendi kendisi olabilme ve şeffaf kişilik özelliklerini kazandırmaktır.	○	○	○	○	○
47	Her birey, dünyayı güzelleştirmek için risk almaya gönüllü olmalıdır.	○	○	○	○	○
48	Öğrenci açık uçlu bir sorudur, varolma seçenekleri sonsuzdur.	○	○	○	○	○
49	Öğrencinin anlam arayışı, doğuştan getirdiği niteliklere uymuyorsa erkenden engellenmelidir.	○	○	○	○	○
50	Öğrenci, dünyanın kendisindeki algılamaları somut modellere dönüştürebilirse başarılı olur.	○	○	○	○	○
51	Okuldaki her birey kaygı tasa, ölüm, mutsuzluk duyguları ve bunalımlarla gelişmektedir.	○	○	○	○	○
52	Eğitim, öğrenciye seçimlerinin sorumluluğunu yüreklice taşıma cesareti kazandırmalıdır.	○	○	○	○	○
53	Öğrenci en az bir yetişkin kadar iyi tanımlayabilir ve yorumlayabilir.	○	○	○	○	○
54	Öğretmen, öğrenci duygularını açıklığa kavuşturduğu zaman bundan kuşku duymaz.	○	○	○	○	○
55	Bireyler kendini geliştirirken okulun amacını da gerçekleştirmiş olurlar.	○	○	○	○	○

	<b>VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ</b>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>
56	Yönetici, sezgi, girişimcilik,kendini gerçekleştirme gibi özel sorunlar üzerinde zaman kaybetmemelidir.	O	O	O	O	O
57	Herkes kendi tutum ve değerlerini kendisi belirlemelidir.	O	O	O	O	O
58	Güçlü bir kimlik duygusu, öğretmenler kadar öğrenciler arasında da yaygındır.	O	O	O	O	O
59	Bireyler çevresi ve kendi beni ile yüzleşebilecek cesarete sahip değildir;onları yönetici korur.	O	O	O	O	O
60	Gerçeğin öteki boyutu, bireylerin olayları algılama biçiminden doğduğu için yöneticiyi bağlamaz.	O	O	O	O	O
61	Verilmiş kararlardan hiç pişmanlık duyulmaz.	O	O	O	O	O
62	Dünyada ne kadar eğitimci varsa o kadar eğitimin felsefesi vardır.	O	O	O	O	O
63	İnsanı anlama çabası, okulunun temel çabası değildir; temel çaba başarıdır.	O	O	O	O	O
64	Düşünmek en iyi öğrenme biçimidir şeklindeki eğitim anlayışı üretkenliği engeller	O	O	O	O	O
65	Öğrencinin kendi kendisi olması için yeterli psikolojik ortamı vardır.	O	O	O	O	O
66	Öğrenciye verilen bilgi, onun içinde büyüyerek onun bir parçası olmalıdır.	O	O	O	O	O
67	Varolabilmek, eğitilmiş olmaktan geçer.	O	O	O	O	O
68	Bireyler nesnellığı yitirmeden öznellik boyutunu yaşarlar.	O	O	O	O	O
69	Yaşananlar;geçmiş, şimdiki ve geleceği ilgilendirir.	O	O	O	O	O
70	Bireylere göre her şey boş anlamsız temelsizdir: çünkü onlar için yaşam anlamsızdır.	O	O	O	O	O
71	Her öğrenci benzersizdir, tekrarı yoktur.	O	O	O	O	O
72	Bir öğretmenin sorunu, diğer tüm öğretmenlerin sorunudur.	O	O	O	O	O
73	Bireyler,dünyanın karışık bir yer olduğunu ve bununla baş etmenin neredeyse imkansız olduğunu kabul ederler.	O	O	O	O	O
74	Birey kendini bağımsız ve özgür biçimde ifade edebilir.	O	O	O	O	O
75	Eğitim bilmek ve anlamayı istemektir.	O	O	O	O	O
76	Sorumluluk neler olup bittiğini belirlemek deneyimleridir.	O	O	O	O	O
77	Öğretmen öğrencinin varolma cesareti değil; gruba uyumunu teşvik eder.	O	O	O	O	O
78	Bireyler, büyümek ve yaratıcı olmak için gerilim ve iç çatışmaları aşmak zorundadırlar.	O	O	O	O	O
79	Eğitim bireyin içsel dünyasının öğeleri üzerinde yoğunlaşırsa ders programları geçersiz hale gelir.	O	O	O	O	O
80	Her birey eşit koşullarda kabul edilir ve karşılanır.	O	O	O	O	O
81	Yaşam soru ve cevap denemelerinin yeri değildir.	O	O	O	O	O
82	Öğrenci, yazmak zorunda olduğumuz boş bir defter olamaz.	O	O	O	O	O
83	Okuldaki çalışmaların amacı, insanı varlık olarak anlama çabası değil; ona beceri kazandırma çabasıdır.	O	O	O	O	O
84	Bireylerin temel yalnızlığı, iyi iletişim kuramamış olmalarındandır	O	O	O	O	O



	<b>VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ</b>	<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>
85	Öğretmenler öğrencilerin kişiliğini yapılandıran usta birer mimarlardır.	O	O	O	O	O
86	Bireyler, hem yalnız hem de birbirlerine parazit olmayan biçimde bağımlı olduklarını bilirler.	O	O	O	O	O
87	Yaşama sorgulayıcı bir tutumla bakmak, ona anlam kazandırma çabasıdır.	O	O	O	O	O
88	Anlamsız ve saçma olan olaylara dayanma gücü arayacak olan, bireylerin yine kendisidir.	O	O	O	O	O
89	Öğretmen, bireysel projeler vererek öğrencinin özel bir birey olarak kendini ifade etmesine olanak sağlar.	O	O	O	O	O
90	Öğretmen öğrenciyi kendisi olmaya özendirir.	O	O	O	O	O
91	Öğrenci varlık hakkında soru soran bir varlıktır.	O	O	O	O	O
92	Zihinsel ve bedensel etkinlikler birbirini bütünüleyici olarak yer alırlar.	O	O	O	O	O
93	Yaşamın güçlükleri ve bunalımları insana sorumlu olduğunu hatırlatır.	O	O	O	O	O
94	Bireyler umutsuzluk ve çaresizlik duygularını olumlu projelere dönüştürebilirler.	O	O	O	O	O
95	Bireyle kendi kendini tanımayan uyur gezer bireylerdir.	O	O	O	O	O
96	Bireyler, çoğu kez dünyanın saçma bir yer olduğunu düşünürler.	O	O	O	O	O
97	Bireyler kendini aşma çabasına itilmiş bulurlar.	O	O	O	O	O
98	Bireyler çağdaş yaşamın tüketim olanakları ile eşya haline getirilmişlerdir.	O	O	O	O	O
99	Bireyler başkalarının özgürlüğü için çaba gösterirler.	O	O	O	O	O
100	İnsanın değerini yücelten karara uygulamada öncelik verilir.	O	O	O	O	O
101	Bireyler yeniliklere ek atmaktan kaçınırlar.	O	O	O	O	O
102	Bireylerin uyumsuz, huzursuz ve bunalımlı olmaya hakları vardır.	O	O	O	O	O
103	Öğretim keşif ve buluş yapmaya dayalıdır.	O	O	O	O	O

### EK 3

## VAROLUŞÇU OKUL YÖNETİMİ ENVANTERİ MADDELERİNE KATILMAYA İLİŞKİN FREKANS DAĞILIMLARI

Md No	VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama Puan (X)
1	Sorunları çözebilmek onlarla bütünleşmesizin mümkün değildir.	n	2	12	12	88	50	4,05
		%	1,20	7,30	7,30	53,70	30,50	
2	Öğretim yönetimi olarak, sorun çözme sorgulama yöntemleri öğrenciler için fazlaca zaman kaybettiren yöntemlerdir.	n	50	60	22	28	4	2,24
		%	30,50	36,60	13,40	17,10	2,40	
3	Eğitim, öğrencinin kendi ulusunun değerlerini geleceğe taşıma çalışmasıdır.	n	2	10	18	88	46	4,01
		%	1,20	6,10	11,00	53,70	28,00	
4	Bireylerin en büyük buluşu kendi yaşamlarına kazandırdıkları anlamdır.	n	0	8	16	84	56	4,15
		%	0,00	4,90	9,80	51,20	34,10	
5	Eğitim sonucunda kişi, kendi kendine öğrenen, yenilenen, değişebilen birey olur.	n	0	16	6	66	76	4,23
		%	0,00	9,80	3,70	40,20	46,30	
6	Eğitim ve öğretimin amacı, boş bir defter olan öğrenciyi bir desen gibi işlemidir.	n	18	50	8	58	30	3,20
		%	11,00	30,50	4,90	35,40	18,30	
7	Bireylerin okulda ve dünyada var olan değerleri ve politikaları sorgulaması okulun değer sistemine zarar verir.	n	72	64	20	4	4	1,80
		%	43,90	39,00	12,20	2,40	2,40	
8	Okul içi kurallar, çoğu zaman karşılıklı bir sözleşme tabanında gerçekleşir.	n	10	24	42	66	22	3,40
		%	6,10	14,60	25,60	40,20	13,40	
9	Kültürün devamı için ders programları tüm sınıflarımıza tek bir model biçiminde olmalıdır.	n	40	68	28	28	0	2,27
		%	24,40	41,50	17,10	17,10	0,00	
10	Öğrencinin kişilik gelişimi için ders programlarının sistematigi feda edilemez.	n	56	64	28	14	2	2,04
		%	34,10	39,00	17,10	8,50	1,20	
11	Verimli bir karşılık ortamında birey özgür seçimlerine rıza gösterilir.	n	4	8	28	102	22	3,79
		%	2,40	4,90	17,10	62,20	13,40	
12	Öğretmen ve öğrenci ders planını birlikte yaparsa kanışıklık kaçınılmaz olacaktır.	n	22	52	20	52	18	2,95
		%	13,40	31,70	12,20	31,70	11,00	
13	Bireylerin yetenekleri, duygulan ve düşünceleri okulun toplam servetini oluşturur.	n	4	24	6	96	34	3,80
		%	2,40	14,60	3,70	58,50	20,70	
14	Öğrenen ve öğreten kişi yoktur, öğrenmeye eşlik eden bireyler vardır.	n	6	14	20	60	64	3,99
		%	3,70	8,50	12,20	36,60	39,00	
15	Bireyler şeffaf kişiliğe sahip olmaktan çekinmezler.	n	18	52	26	52	16	2,98
		%	11,00	31,70	15,90	31,70	9,80	
16	Çocuk yok, küçük yetişkinler vardır.	n	16	48	12	54	34	3,26
		%	9,80	29,30	7,30	32,90	20,70	
17	Tüm bireyler, kendi yaşamına ilişkin özel değerler yaratabilir ve uygulayabilir.	n	4	28	18	72	42	3,73
		%	2,40	17,10	11,00	43,90	25,60	
18	Yaşam sonu ile sonsuzun geçici ile kalıcının bireysel olanı toplumsal olanın bileşimidir.	n	4	6	82	60	12	3,43
		%	2,40	3,70	50,00	36,60	7,30	
19	İnsan açık uslu bir sorudur; her bulduğu sorudan sonra gelişir ve büyür.	n	8	10	4	94	48	4,00
		%	4,90	6,10	2,40	57,30	29,30	
20	Bireyler, sorumlulukları oranında özgürleşirler	n	6	18	38	64	38	3,67
		%	3,70	11,00	23,20	39,00	23,20	
21	Öğrenme, bireysel bir sorun değil, öğrenen grubun sorunudur	n	26	56	40	40	2	2,61
		%	15,90	34,10	24,40	24,40	1,20	
22	Öğretim konuları, öğrenciye anlamlı gelen konular olmalıdır	n	8	34	6	60	56	3,74
		%	4,90	20,70	3,70	36,60	34,10	
23	Eğitim, bireye ben duygusunu tanıyabileceği ortamı hazırlamalıdır.	n	8	30	22	70	34	3,56
		%	4,90	18,30	13,40	42,70	20,70	
24	Eğitim, bireyin yaşamı için anlamlı amaçları geliştirmesine yardımcı olmaz, ancak meslek kazandırabilir	n	70	78	6	4	6	1,77
		%	42,70	47,60	3,70	2,40	3,70	
25	Değişen durumlar ne olursa olsun, bireyler kendi başarısının denetiminin yöneticide olduğunu bilir.	n	12	84	22	44	2	2,63
		%	7,30	51,20	13,40	26,80	1,20	
26	Bireysel sorunlar okulun sorunları olamaz	n	36	74	16	32	6	2,38
		%	22,00	45,10	9,80	19,50	3,70	
27	Öğrenciler, varolan bilgileri ezberlemekten çok, bilgiyi kendileri organize ederler	n	16	18	32	80	18	3,40
		%	9,80	11,00	19,50	48,80	11,00	

Md No	VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ		Kesimlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesimlikle Katılıyorum	Ortalama Puan (X)
28	Sorgulama ve soru yöntemi, okul atmosferine hâkim olduğu zaman öğretmen neyi öğretebileceğimi unutabilir	n %	38 23,20	56 34,10	28 17,10	36 22,00	6 3,70	2,49
29	Bireyler, öteki okullarda olup bitenlerden kendini sorumlu hisseder	n %	30 18,30	82 50,00	16 9,80	24 14,60	12 7,30	2,43
30	Öğrenme sürecinde, bireyin sezgi, duygu ve içgörürleri yanıtıcı rol oynar	n %	28 17,10	66 40,20	26 15,90	44 26,80	0 0,00	2,52
31	Okulda insandaki gizli yüceliği ortaya çıkarmanın olanağı yoktur. Bu üniversitede gerçekleşebilir	n %	48 29,30	88 53,70	16 9,80	10 6,10	2 1,20	1,96
32	Bireyle daha özgün (authentic) bir varoluş için çaba gösterirler.	n %	4 2,40	12 7,30	56 34,10	88 53,70	4 2,40	3,46
33	Bireylerin birbirlerine ilişkin kişilerarası bağılılığı onların özgür karar vermelerini güçleştirmektedir.	n %	8 4,90	34 20,70	16 9,80	92 56,10	14 8,50	3,43
34	Okulumuzdaki her birey bitmemiş bir projedir	n %	8 4,90	6 3,70	10 6,10	114 69,50	26 15,90	3,88
35	Okulun amacı, bireye dünyayı keşfettirmek değil, onu tanıtmaktır.	n %	12 7,30	46 28,00	22 13,40	74 45,10	10 6,10	3,15
36	Okulun amacı, bireye dünyayı keşfettirmek değil, onu tanıtmaktır.	n %	24 14,60	70 42,70	28 17,10	36 22,00	6 3,70	2,57
37	Bireyin eylemlerinin toplamı onu özel kılar.	n %	10 6,10	12 7,30	22 13,40	94 57,30	26 15,90	3,70
38	Eğitim ortamlarında, bireyin öznel yönleri merkeze alınmalıdır.	n %	2 1,20	44 26,80	40 24,40	60 36,60	18 11,00	3,29
39	Eğitimin amacı, yaşama anlam katacak etkinliklere el atma cesaretini kazandırmaktır.	n %	2 1,20	10 6,10	14 8,50	102 62,20	36 22,00	3,98
40	Öğrenci varolduğunu hissedebilmek için kendi kararlarını kendisi vermelidir.	n %	6 3,70	30 18,30	22 13,40	78 47,60	28 17,10	3,56
41	Öğrenci soruya dönüşmüş bir varlıktır.	n %	8 4,90	52 31,70	46 28,00	52 31,70	6 3,70	2,98
42	Eğitimde kazanılan bilgiler bireyin yaşantılarının ürünü değildir.	n %	18 11,00	58 35,40	32 19,50	54 32,90	2 1,20	2,78
43	Öğretmenin bilgileri sunuşundan sonra bu bilgileri yargılama ve kullanma değerleri öğrencini kararma bırakamaz.	n %	10 6,10	98 59,80	20 12,20	26 15,90	10 6,10	2,56
44	Okul, bireylerin güvensizlik, tedirginlik, kuşku, bunalım gibi özel durumlarını dengelenmeye yardımcı olmak zorunda değildir.	n %	44 26,80	80 48,80	12 7,30	26 15,90	2 1,20	2,16
45	Bizi biz yapan verdiğimiz kararların toplamıdır.	n %	2 1,20	16 9,80	8 4,90	96 58,50	42 25,60	3,98
46	Eğitimin amacı, bireye kendi kendisi olabilme ve şeffaf kişilik özelliklerini kazandırmaktır.	n %	0 0,00	14 8,50	8 4,90	114 69,50	28 17,10	3,95
47	Her birey, dünyayı güzelleştirmek için risk almaya gönüllü olmalıdır.	n %	4 2,40	4 2,40	16 9,80	94 57,30	46 28,00	4,06
48	Öğrenci açık uçlu bir sorudur, varolma seçenekleri sonsuzdur.	n %	2 1,20	10 6,10	24 14,60	104 63,40	24 14,60	3,84
49	Öğrencinin anlam arayışı, doğuştan getirdiği niteliklere uymuyorsa erkenden engellenmelidir.	n %	20 12,20	68 41,50	42 25,60	32 19,50	2 1,20	2,56
50	Öğrenci, dünyanın kendisindeki algılamaları somut modellere dönüştürebilirse başarılı olur.	n %	6 3,70	16 9,80	26 15,90	94 57,30	22 13,40	3,67
51	Okuldaki her birey kaygı, tasa, ölüm, mutsuzluk duygular ve bunalımlarla gelişmektedir.	n %	28 17,10	58 35,40	20 12,20	52 31,70	6 3,70	2,70
52	Eğitim, öğrenciye seçimlerinin sorumluluğunu yüreklice taşıma cesareti kazandırmalıdır.	n %	0 0,00	10 6,10	12 7,30	86 52,40	56 34,10	4,15
53	Öğrenci en az bir yetişkin kadar iyi tanımlayabilir ve yorumlayabilir.	n %	10 6,10	38 23,20	20 12,20	66 40,20	30 18,30	3,41
54	Öğretmen, öğrenci duygularını açıklığa kavuşturduğu zaman bundan kuşku duymaz.	n %	0 0,00	24 14,60	38 23,20	84 51,20	18 11,00	3,59
55	Bireyler kendini geliştirirken okulun amacını da gerçekleştirmiş olurlar.	n %	6 3,70	14 8,50	6 3,70	116 70,70	22 13,40	3,82

Md No	VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama Puan (X)
56	Yönetici, sezgi, girişimcilik, kendini gerçekleştirme gibi özel sorunlar üzerinde zaman kaybetmemelidir.	n %	64 39,00	58 35,40	20 12,20	20 12,20	2 1,20	2,01
57	Herkes kendi tutum ve değerlerini kendisi belirlemelidir.	n %	2 1,20	54 32,90	26 15,90	78 47,60	4 2,40	3,17
58	Güçlü bir kimlik duygusu, öğretmenler kadar öğrenciler arasında da yaygındır.	n %	0 0,00	28 17,10	16 9,80	92 56,10	28 17,10	3,73
59	Bireyler çevresi ve kendi benini ile yüzleşebilecek cesarete sahip değildir; onları yönetici korur.	n %	38 23,20	80 48,80	28 17,10	16 9,80	2 1,20	2,17
60	Gerçeğin öteki boyutu, bireylerin olayları algılama biçiminden doğduğu için yöneticiyi bağlamaz.	n %	8 4,90	76 46,30	54 32,90	24 14,60	2 1,20	2,61
61	Verilmiş kararlardan hiç pişmanlık duyulmaz.	n %	46 28,00	74 45,10	32 19,50	12 7,30	0 0,00	2,06
62	Dünyada ne kadar eğitimci varsa o kadar eğitimin felsefesi vardır.	n %	18 11,00	30 18,30	32 19,50	66 40,20	18 11,00	3,22
63	İhsanı anlama çabası, okulunun temel çabası değildir; temel çaba basandır.	n %	18 11,00	60 36,60	46 28,00	36 22,00	4 2,40	2,68
64	Düşünmek en iyi öğrenme biçimidir şeklindeki eğitim anlayışı üretkenliği engeller	n %	20 12,20	98 59,80	26 15,90	20 12,20	0 0,00	2,28
65	Öğrencinin kendi kendisi olması için yeterli psikolojik ortamı vardır.	n %	6 3,70	88 53,70	32 19,50	34 20,70	4 2,40	2,65
66	Öğrenciye verilen bilgi, onun içinde büyüyerek onun bir parçası olmalıdır.	n %	2 1,20	18 11,00	10 6,10	118 72,00	16 9,80	3,78
67	Varolabilmek, eğitilmiş olmaktan geçer.	n %	4 2,40	60 36,60	18 11,00	62 37,80	20 12,20	3,21
68	Bireyler nesnellığı yitirmeden öznellik boyutunu yaşarlar.	n %	0 0,00	18 11,00	62 37,80	78 47,60	6 3,70	3,44
69	Yaşananlar geçmişi, şimdiki ve geleceği ilgilendirir.	n %	2 1,20	16 9,80	12 7,30	114 69,50	20 12,20	3,82
70	Bireylere göre her şey boş anlamsız temelsizdir: çünkü onlar için yaşam anlamsızdır.	n %	64 39,00	54 32,90	28 17,10	10 6,10	8 4,90	2,05
71	Her öğrenci benzersizdir, tekrarı yoktur.	n %	0 0,00	24 14,60	24 14,60	66 40,20	50 30,50	3,87
72	Bir öğretmenin sorunu, diğer tüm öğretmenlerin sorunudur.	n %	20 12,20	34 20,70	28 17,10	80 48,80	2 1,20	3,06
73	Bireyler, dünyanın karışık bir yer olduğunu ve bununla bahsetmenin neredeyse imkansız olduğunu kabul ederler.	n %	36 22,00	86 52,40	22 13,40	16 9,80	4 2,40	2,18
74	Birey kendini bağımsız ve özgür biçimde ifade edebilir.	n %	0 0,00	40 24,40	12 7,30	86 52,40	26 15,90	3,60
75	Eğitim bilmek ve anlamayı istemektir.	n %	0 0,00	12 7,30	22 13,40	92 56,10	38 23,20	3,95
76	Sorumluluk neler olup bittiğini belirlemek deneyimleridir.	n %	2 1,20	36 22,00	26 15,90	74 45,10	26 15,90	3,52
77	Öğretmen öğrencinin varolma cesareti değil; gruba uyumunu teşvik eder.	n %	4 2,40	84 51,20	16 9,80	58 35,40	2 1,20	2,82
78	Bireyler, büyümek ve yaratıcı olmak için gerilim ve iç çatışmaları aşmak zorundadırlar.	n %	0 0,00	14 8,50	16 9,80	84 51,20	50 30,50	4,04
79	Eğitim bireyin içsel dünyasının öğeleri üzerinde yoğunlaşırsa ders programları geçersiz hale gelir.	n %	0 0,00	60 36,60	30 18,30	70 42,70	4 2,40	3,11
80	Her birey eşit koşullarda kabul edilir ve karşılanır.	n %	12 7,30	46 28,00	14 8,50	74 45,10	18 11,00	3,24
81	Yaşam soru ve cevap denemelerinin yeri değildir.	n %	12 7,30	86 52,40	20 12,20	44 26,80	2 1,20	2,62
82	Öğrenci, yazmak zorunda olduğumuz boş bir defter olamaz.	n %	12 7,30	30 18,30	24 14,60	66 40,20	32 19,50	3,46
83	Okuldaki çalışmaların amacı, insan varlık olarak anlama çabası değil; ona beceri kazandırma çabasıdır.	n %	10 6,10	76 46,30	22 13,40	50 30,50	6 3,70	2,79
84	Bireylerin temel yalnızlığı, iyi iletişim kuramamış olmalarındandır	n %	8 4,90	12 7,30	34 20,70	86 52,40	24 14,60	3,65

Md No	VAROLUŞÇU OKUL ENVANTERİ							Ortalama Puan (X)
85	Öğretmenler öğrencilerin kişiliğini yapılandıran usta birer mimarlardır.	n	8	22	16	102	16	3,59
		%	4,90	13,40	9,80	62,20	9,80	
86	Bireyler, hem yalnız hem de birbirlerine parazit olmayan biçimde bağımlı olduklarını bilirler.	n	10	22	24	100	8	3,45
		%	6,10	13,40	14,60	61,00	4,90	
87	Yaşama sorgulayıcı bir tutumla bakmak, ona anlam kazandırma çabasıdır.	n	0	12	22	104	26	3,88
		%	0,00	7,30	13,40	63,40	15,90	
88	Anlamsız ve saçma olan olaylara dayanma gücü arayacak olan, bireylerin yine kendisidir.	n	0	2	28	96	38	4,04
		%	0,00	1,20	17,10	58,50	23,20	
89	Öğretmen, bireysel projeler vererek öğrencinin özel bir birey olarak kendini ifade etmesine olanak sağlar.	n	0	4	6	86	68	4,33
		%	0,00	2,40	3,70	52,40	41,50	
90	Öğretmen öğrenciyi kendisi olmaya özendirir.	n	16	24	10	78	36	3,57
		%	9,80	14,60	6,10	47,60	22,00	
91	Öğrenci varlık hakkında soru soran bir varlıktır.	n	4	14	14	98	34	3,88
		%	2,40	8,50	8,50	59,80	20,70	
92	Öğrenci varlık hakkında soru soran bir varlıktır.	n	2	20	8	84	50	3,98
		%	1,20	12,20	4,90	51,20	30,50	
93	Yaşamın güçlükleri ve bunalımları insana sorumlu olduğunu hatırlatır.	n	2	6	18	104	34	3,99
		%	1,20	3,70	11,00	63,40	20,70	
94	Bireyler umutsuzluk ve çaresizlik duygularını olumlu projelere dönüştürebilirler.	n	0	4	22	102	36	4,04
		%	0,00	2,40	13,40	62,20	22,00	
95	Bireyle kendi kendini tanımayan uyurgezer bireylerdir.	n	64	48	18	34	0	2,13
		%	39,00	29,30	11,00	20,70	0,00	
96	Bireyler, çoğu kez dünyanın saçma bir yer olduğunu düşünürler.	n	30	74	26	32	2	2,40
		%	18,30	45,10	15,90	19,50	1,20	
97	Bireyler kendini aşma çabasına itilmiş bulurlar.	n	2	56	40	62	4	3,06
		%	1,20	34,10	24,40	37,80	2,40	
98	Bireyler başkalarının özgürlüğü için çaba gösterirler.	n	16	70	16	58	4	2,78
		%	9,80	42,70	9,80	35,40	2,40	
99	Bireyler başkalarının özgürlüğü için çaba gösterirler.	n	2	46	60	52	4	3,06
		%	1,20	28,00	36,60	31,70	2,40	
100	İhsanın değerini yücelten karara uygulamada öncelik verilir.	n	10	18	16	90	30	3,68
		%	6,10	11,00	9,80	54,90	18,30	
101	Bireyler yeniliklere ek atmaktan kaçınırlar.	n	12	70	34	46	2	2,73
		%	7,30	42,70	20,70	28,00	1,20	
102	Bireylerin uyumsuz, huzursuz ve bunalımlı olmaya hakları vardır.	n	4	38	56	60	6	3,16
		%	2,40	23,20	34,10	36,60	3,70	
103	Öğretim keşif ve buluş yapmaya dayalıdır.	n	4	34	10	84	32	3,65
		%	2,4	20,7	6,1	51,2	19,5	

## EK 4

### ÖZGEÇMİŞ

SANEM DURU ÖCAL

#### **Kişisel Bilgiler**

Doğum Tarihi: 07 / 02 / 1969

Doğum Yeri : İzmir

Medeni Hali : Bekar

#### **Eğitim**

1975 – 1980 :Ankara Halide Edip İlköğretim Okulu

1980 – 1986 :Ankara Çankaya Lisesi

#### Bölümü

1986 -1991 :İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik

#### Enstitüsü

2005 – 2008 :Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans  
Programı

#### **Çalıştığı Kurumlar**

1991 – 1995 :Marbaş Menkul Kıymetler A.Ş.

1995 – 2000 :Commercial Union A.Ş.

2002 – 2004 :Ankara Polatlı Lisesi

#### Programlı L.

2004 – :Heybeliada Hüseyin Rahmi Gürpınar Çok