



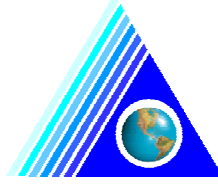
T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARINA KARŞI EĞİLİMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Sedat KAYA

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İSTANBUL, 2007



T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN
EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARINA KARŞI EĞİLİMLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Sedat KAYA

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

**Danışman
Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR**

İSTANBUL, 2007

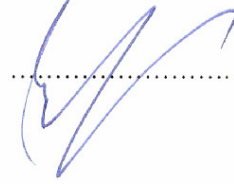
*İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin
Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi*

Sedat KAYA

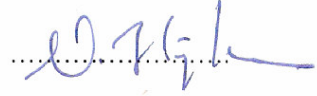
ONAY

Jüri:

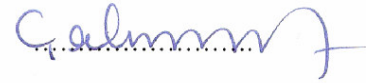
Tez Danışmanı : *Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR*



Üye : *Yard. Doç. Dr. Nuri Baloğlu*



Üye : *Yard. Doç. Dr. Nihat Çalışkan*



Yüksek Lisans Tezi Onay Tarihi: 20/10/2007

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

İÇİNDEKİLER.....	3
TABLO LİSTESİ.....	6
ÖNSÖZ.....	9
ABSTRACT.....	10
ÖZET.....	11
BÖLÜM 1.....	13
1. GİRİŞ.....	13
1.1 Problem.....	16
1.1.1 Alt Problemler.....	16
1.2 Önem.....	17
1.3 Varsayımlar.....	18
1.4 Sınırlılıklar.....	18
1.5 Tanımlar.....	19
BÖLÜM 2.....	21
2. FELSEFE.....	21
2.1 Felsefe Nedir.....	21
2.2 Felsefe – Bilim İlişkisi.....	23
2.3 Felsefenin Alanları.....	24
2.3.1 Ontoloji (Ontology: Varlık Bilgisi).....	25
2.3.2 Epistemoloji (Epistemology: Bilgi Sorunu).....	27
2.3.3 Aksiyoloji (Axiology: Değerler Sorunu).....	29
2.3.4 Mantık (Logike).....	32
BÖLÜM 3.....	36
3. EĞİTİM FELSEFESİ.....	36
3.1 Eğitim.....	36
3.2 Felsefe ve Eğitim.....	38
3.2.1 Felsefe ve Hedefler-Davranışlar.....	39
3.2.2 Felsefe ve İçerik.....	40
3.2.3 Felsefe ve Eğitim Durumu.....	41
3.2.4 Felsefe ve Sınama Durumları.....	43
3.3 Felsefenin Eğitime Katkıları.....	43
BÖLÜM 4.....	46
4. FELSEFİ GÖRÜŞLER VE EĞİTİM.....	46
4.1 İdealizm ve Eğitim.....	46
4.1.1 Platon.....	46
4.1.2 Sistematik Felsefe Olarak İdealizm.....	47
4.1.3 İdealist Eğitim İlkeleri.....	48
4.1.3.1 İdealizmin Eğitimsel Amaçları.....	48
4.1.3.2 İdealist Bir Okul.....	48
4.1.3.3 İdealist Bir Müfredat Program.....	49

4.1.3.4 İdealist Yöntembilim.....	49
4.1.3.5 İdealist Öğretmen Öğrenci İlişkisi.....	49
4.2 Realizm ve Eğitim.....	50
4.2.1 Aristoteles.....	50
4.2.2 Sistematik Felsefe Olarak Realizm.....	51
4.2.3 Realizmin Eğitim İlkeleri.....	52
4.2.3.1 Realist Okul Kavramı.....	52
4.2.3.2 Realist Bir Müfredat Program.....	53
4.2.3.3 Realist Öğretim Yöntemleri.....	54
4.2.3.4 Realist Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	55
4.3 Natüralizm ve Eğitim	55
4.3.1 Rousseau.....	56
4.3.2 Sistematik Felsefe Olarak Natüralizm.....	57
4.3.3 Natüralist Eğitim İlkeleri.....	58
4.3.3.1 Natüralizm ve Müfredat Program.....	59
4.3.3.2 Natüralist Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.....	60
4.4 Pragmatizm ve Eğitim.....	61
4.4.1 John Dewey.....	62
4.4.2 Pragmatizmin Felsefi Temelleri.....	63
4.4.3 Pragmatist Eğitim İlkeleri.....	63
4.4.3.1 Pragmatist Bir Müfredat Program.....	65
4.4.3.2 Pragmatist Öğretim ve Öğrenim.....	65
4.5 Varoluşçuluk ve Eğitim.....	65
4.5.1 Kierkegaard Ve Sartre.....	66
4.5.2 Varoluşçuluk Felsefesi.....	68
4.5.3 Varoluşçuluğun Eğitim İlkeleri.....	69
4.5.3.1 Varoluşçu Bir Müfredat Program.....	70
4.5.3.2 Varoluşçu Bir Öğretim ve Öğrenme.....	70
BÖLÜM 5.....	72
5. EĞİTİM AKIMLARI.....	72
5.1 İlerlemecilik	72
5.2 Esasicilik.....	74
5.3 Daimicilik.....	77
5.4 Yeniden Kurmacılık.....	79
BÖLÜM 6.....	82
6. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ.....	82
6.1 Eğitim Hedeflerimiz ve Politikalarımız.....	84
6.2 Eğitim Felsefemizdeki Son Gelişmeler.....	85
6.3 Eğitim Yönetimi ve Yöneticinin Önemi.....	89
6.4 İlgili Araştırmalar.....	91
BÖLÜM 7.....	96
7. YÖNTEM.....	96
7.1 Araştırmanın Modeli.....	96
7.2 Evren ve Örneklem.....	96
7.3 Veri Toplama Aracı.....	96

7.3.1 İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği.....	97
7.3.2 Kişisel Bilgi Formu	98
7.4 Verilerin Toplanması.....	98
7.5 Verilerin Çözümlemesi.....	98
BÖLÜM 8	100
8. BULGULAR VE YORUM.....	100
8.1 Örneklem Grubunun Demografik Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	100
8.2 Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	105
BÖLÜM 9.....	118
9. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	118
9.1 Sonuç ve Tartışma.....	118
9.2 Öneriler	121
9.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	121
9.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	121
KAYNAKÇA.....	123
EKLER.....	128

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 7.1. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları.....	98
Tablo 8.1.1. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	100
Tablo 8.1.2. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	100
Tablo 8.1.3. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	101
Tablo 8.1.4. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Unvanı Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	101
Tablo 8.1.5. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	102
Tablo 8.1.6. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	102
Tablo 8.1.7. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	103
Tablo 8.1.8. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	103
Tablo 8.1.9. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Branş Değişkeni İçin f, % ve % _{gec} Değerleri.....	104

Tablo 8.1.10.	<i>Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mezuniyet Değişkeni İçin f, % ve %_{geç} Değerleri.....</i>	<i>104</i>
Tablo 8.2.1.	<i>Okul Yöneticilerinin Eğitim Akımlarına Karşı Eğilim Değerleri.....</i>	<i>105</i>
Tablo 8.2.2.	<i>Okul Yöneticilerinin Görev Unvanı Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları.....</i>	<i>105</i>
Tablo 8.2.3.	<i>Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>106</i>
Tablo 8.2.4.	<i>Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Eğitim Felsefeleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları... </i>	<i>107</i>
Tablo 8.2.5.	<i>Okul Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Eğitim Felsefeleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları... </i>	<i>108</i>
Tablo 8.2.6.	<i>Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Eğitim Felsefeleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları... </i>	<i>106</i>
Tablo 8.2.7.	<i>Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>109</i>
Tablo 8.2.8.	<i>Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>110</i>
Tablo 8.2.9.	<i>Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....</i>	<i>112</i>
Tablo 8.2.10.	<i>Okul Yöneticilerinin Branş Değişkeni Açısından</i>	

*Görüşlerinin Farklılaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere
Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....114*

Tablo 8.2.11. *Okul Yöneticilerinin Mezun Olunan Okul Değişkeni
Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklaşmadığını Belirlemek
Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....116*

ÖNSÖZ

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olmak için gösterdiği çabalar incelendiğinde, bütün bu çabaların temelini eğitimin oluşturduğu görülür. Çünkü, bir ülkenin çağdaş devletler arasında sağlam bir yer edinip, bu yerini korumasında rol oynayan önemli öğelerden birisi eğitimidir.

Bilgi çağı olarak nitelendirdiğimiz, 21. yüzyılda, bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi toplumların yapısını değiştirmekte, böylece eğitim sisteminde de diğer alanlarda da olduğu gibi yenileşme zorunlu hale gelmektedir. Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya, eğitimdeki yenilik ve gelişmeleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve görevlerini bilinçli olarak yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır.

İnsana bakış açısı eğitimde çok önemlidir; çünkü ona göre hedefler belirleyip eğitim sistemi kurulur. Eğitim felsefesi de “insan” merkeze alınarak kurulmaya çalışılır. Bu noktada ülkemizde ihtiyaç duyulan insan modeli için cevaplanması gereken, “nasıl bir insan, nasıl bir eğitim” sorusuna sağlam yanıtlar vermek güçlü, oturmuş bir eğitim felsefesine sahip olmayı gerektirir. Okul yöneticisinin de bu anlamda sisteme hakim olan felsefi tercihleri özümsemiş olması, eğitim uygulamaları açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma, ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin hangi eğitim felsefesine dayandığını belirlemek ve bu tercihleri değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın kuramsal kısmında felsefe, eğitim felsefesi, çeşitli felsefi görüşler, eğitim akımları ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri konularına değinilmiştir. Çalışmanın geri kalan kısmında ise istatistiksel analizler yapılarak bu bağlamda değerlendirme yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmanın hazırlanma aşamasında pek çok kişinin emeği geçmiştir, özellikle de yardımlarını ve görüşlerini eksik etmeyen danışman hocam Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR ve diğer tüm hocalarıma teşekkür ederim. Aynı zamanda çalışmamı hazırlamada bana yardımcı olan Engin KARADAĞ ve Cihan KARLI'ya, desteklerini esirgemeyen aileme ve Betül'e sevgilerimi sunarım.

Sedat KAYA
Temmuz 2007/İstanbul

ABSTRACT

This study is prepared for the purpose of defining what kind of educational philosophy the primary and secondary school administrators' choices lean on and the evaluation of these choices. The study is composed of nine chapters under the titles of introduction, philosophy, educational philosophy, philosophical sights and education, education movements, the philosophical basis of Turkish Educational System, method, findings and comments, conclusion, arguments and suggestions.

Totally 90 school directors participated this research. Data was obtained with the help of a scale involving 40 items related to the education philosophical movements, *perennialism*, *essentialism*, *progressivism*, *reconstructionism*. The data gathered by the scale of measures was computed by applying frequency (*f*), average (*x*) and standart deviatiaion (*ss*) statistical tests. Non-parametric techniques are applied for the groups which do not show the normal distribution and also parametric analysis are used for the groups showing normal distribution among the all groups.

In the study, school administrators' philosophical choices related to the education process are researched at four dimensions which are *perennialism*, *essentialism*, *progressivism*, *reconstructionism*. As a result of this research, it is indicated that school administrators are tend to *progressivism*, *reconstructionism* in terms of education process. That tendency is in accordance with the philosophy of Turkish Education System. At this point, it is considered that school administrators owning Turkish Education System philosophy has a positive effect at the subject of educational applications.

In the study, administrators' philosophical choices related to the education process are analyzed according to sex, marital status, school type, title, occupational seniority, administrative seniority, education level, branch and the school graduated and it is determined that school administrators' thoughts do not become different at the dimensions of *perennialism*, *essentialism*, *progressivism*, *reconstructionism*.

ÖZET

Bu araştırma, ilk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin hangi eğitim felsefesine dayandığını belirlemek ve bu tercihleri değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma; giriş, felsefe, eğitim felsefesi, felsefi görüşler ve eğitim, eğitim akımları, Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç, tartışma ve öneriler olmak üzere dokuz bölüm altında toplanmıştır.

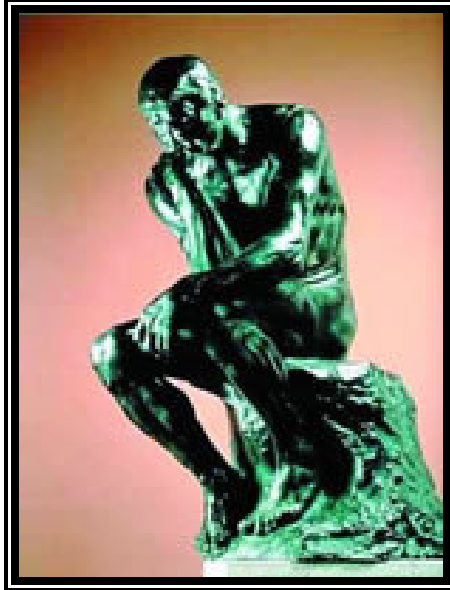
Yapılan araştırmaya, toplam 90 okul yöneticisi katılmıştır. Veriler; *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim felsefi akımlarına ilişkin toplam 40 ilkeyi içeren bir ölçek ile elde edilmiştir. Ölçek vasıtasıyla elde edilen verilerin, amaçlara uygun olarak frekans (*f*) ortalama (*x*) ve standart sapma (*ss*) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri 4 boyutta (*Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik*, *Yeniden Kurmacılık*) incelenmiş, buna göre araştırmada okul yöneticilerinin, eğitim sürecine ilişkin *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* akımlarına karşı bir eğilim gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bu eğilim, günümüzde Türk Eğitim Sisteminin sahip olduğu felsefeyle örtüşmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin Türk Eğitim sisteminin felsefesine sahip olmaları eğitim uygulamaları açısından olumlu olarak düşünülmektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri *cinsiyet*, *medeni durum*, *okul türü*, *görev unvanı*, *yaş*, *mesleki kıdem*, *yöneticilik kıdemi*, *eğitim düzeyi*, *branş*, *mezun olunan okul* değişkenlerine göre incelenmiş ve yöneticilerin görüşlerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarında farklılık göstermediği saptanmıştır.

*"Kesin olan bir şey var. Bir şeyin doğruluğundan şüphe etmek,
Şüphe etmek düşünmektir. Düşünmek ise var olmaktır.
Öyleyse var olduğum şüphesizdir.
Düşünüyorum, o halde varım.
İlk bilgim bu sağlam bilgidir.
Şimdi bütün öteki bilgileri bu bilgiden çıkarabilirim."*

Descartes



BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Günümüzde her alanda yaşanan değişme ve gelişmeler eğitim sisteminde ve eğitimin işlevlerinde de büyük değişme ve gelişmelere neden olmuştur. Artık eğitim, öğrencilere birikmiş olan bilginin aktarılması anlamına gelmemektedir. Her geçen gün katlanarak büyümekte olan bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerilerini kazandırma rolü ön plana çıkmıştır. Eğitimi “genç kuşaklara toplumsal değerleri öğretmek, var olan bilgiyi aktarmak” biçiminde ele alan anlayış değişmiştir. Yetişkinlik dönemine kadar devam eden ve bu noktada sona eren “kitlesel eğitim” anlayışı, yerini “yaşam boyu eğitim”, “sürekli eğitim” anlayışına bırakmıştır. Süreç eskiden olduğu gibi öğretime bağımlı olmaktan çıkmış, öğrenene bağımlı bir yapıya bürünmüştür (Erdem ve Akkoyunlu, 2000).

Günümüzde; bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi gereksinimleri doğrultusunda yapılandırabilen, ona yenilerini katabilen ve ilgileri yayan toplum yada kişiler güçlü olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle günümüz toplumlarının gereksinimi olan insan profili artık değişmiş, farklılaşmıştır. Bilim, teknolojiadaki gelişmeler ve küreselleşme, bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücü profilini belirleyen temel etmenler olmuştur.

Felsefe, konusu gereği varlık ve varlığın kendinde sır gibi gizlediği bilginin neden ve niçinini arar, eşya üzerinde düşünme, düşünmenin gittikçe sistemleşmesi, sözcüklerden kavramlara ulaşma ve bu kavramlardan hareketle varlık ilişkilerinden oluşagelen olaylara yaklaşım, olaylar arasındaki ilişkilerin saptanması, bütün bu işlemlerde uygulanan yöntemlerin düşünsel eleştiriden geçirilerek doğruyu bulma çabası, aynı zamanda eğitim çabasıdır (Bilhan, 1991).

Her şeyden önce, felsefesiz bir eğitim, içeriksiz, sıkıcı ve anlam bunalımı içerisindedir. Bu nedenle, insan varlığını saran bilinçli bir eğitim, ancak felsefenin ürünü olarak varolabilir. Eğitimin gelişimi adım adım izlendiğinde, felsefenin eğitimdeki izleri çeşitli boyutlarıyla görülmeye başlar. Bu boyutlardan biri eğitimin amacı ve eğitimden beklenen sonuçlardır. Temel seçenekler alanında eğitime yol çizen, ışık tutan, ona geniş ufuklar açan başlıca

etken felsefi düşüncenin zenginliği ve çeşitliliğidir. Bu sayede sürekli alternatifler doğar ve geniş bir seçme olanağı yaratılır, böylece en iyiye varmanın doğru yolu kolayca belirginleşir. Daha önemlisi, eğitim eyleminin anlamlandırılması, kavranması ve biçimlenmesi, felsefenin zenginleştirdiği düşünce akımları ve işlerlik kazanmış zihinsel ortam içerisinde gerçekleşir (Bilhan, 1991).

Felsefe, belirtilen bu hedefler doğrultusunda araştırmalarını yürütürken, eğitime ilişkin sorunları genellemelerin en üst düzeyinde ele alır (Bilhan, 1991) :

- Eğitimin amaç ve vasıtalarını saptamak,
- İnsan eylemini anlamlandırmak, kavramak, belirlemelerde bulunmak,
- Kişiliği, kişiliğin kaynaklarını, melekelerini (yetilerini), işlevlerini, başarılarını inceleme konusu yaparak bu konudaki düşünceleri irdelemek,
- Varlık, iletişim, bilgi, kültür, davranış kısaca insanın varoluşu ve oluşumu üzerinde düşünmek.
- Ahlaki ve toplumsal değerleri irdelemek,
- Eğitimin konuları, alanları ve etkinlikleri üzerinde düşünceler üretmek,
- Bilginin ve bilmenin doğasını incelemek,
- Bilgiyi kazanmanın yöntemlerini ve bilgi kuramını (epistemoloji) inceleme konusu yapmak,
- Bilgi elde etmek ve yönlendirici ilkelerini belirlemek için düşünceyi bu konu üzerinde yoğunlaştırmak, bir felsefe tecrübesidir, eğitim felsefesi, diğer bir deyişle, eğitime yönelik felsefi düşünce bu tecrübeyi inceleme alanına getirir.
- Eğitim felsefesi, bilginin aslı, şartları, ilkeleri, yöntemleri, gerçekleşmesi, bilimsel bilgilerin sonuçları ve bilim değeri üzerinde eleştirel incelemeler yapar,
- Zekanın kendisini ve zekadan yansıyan ruhsal, mantıksal, sanatsal ve ahlaksal etkinliklerini araştırır, düşünme uygulamasının, muhakemenin, akıl yürütmenin yöntemlerini eleştiriye tabi tutarak doğruya ulaşmanın yollarını çizmeye çalışır.

Eğitim sistemi, toplumsal sistemin bir alt sistemidir ve bu sistem içinde, temel alınan eğitim felsefesine uygun hedefler belirlenir, insan ve sistem anlayışı da bu felsefeye uygun

olur. İnsanı eğitmenin amacı, insanı ve insanlığı bir değer olarak görüp, eğitilen bireyin hem kendisi hem de insanlık için değerler yaratması olursa, insanlık kültürünün tarihsel bağları korunabilir ve geliştirilebilir. İşte değerler yaratmada eğiticiye yön gösterecek pusula, eğitim felsefesidir. Ancak bir eğitim felsefesi, bilimin verilerinden, sosyal-kültürel araştırmalardan, toplum analizlerinden, antropolojinin, psikolojinin ve sosyolojinin bulgularından hareketle kabul edilebilecek bir “insan idealine” yönelik kurulabilir (Akdağ, 2006).

Her eğitim felsefesi ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji gibi felsefe disiplinlerinin bileşkesinden oluşmuş bir sistem karakteri gösterir. Bir ülkenin eğitim gerçeğinin temel zeminini eğitim felsefesi oluşturur; onun üzerine eğitim politikaları şekillendirilir; eğitim politikalarına dayanarak eğitim planlaması somutlaştırılır; eğitim planlamasıyla da eğitim uygulamalarına meşruluk kazandırılır. Dolayısıyla, eğitim uygulamaları açık yada örtük eğitim felsefesinden hareketle meşruluk kazanır. Bir eğitim felsefesinin belirleyicileri genel olarak çağın / dönemin insan anlayışı, felsefeler, değerler, bilim, hükümetler ve kurum / kuruluşlar şeklinde ifade edilebilir (Akdağ, 2006).

Eğitim yönetimi ve onun daha sınırlı bir alana uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı, ilgili oldukları eğitim örgütlerini, eğitim politikaları ve örgüt amaçları doğrultusunda verimli kılmak, yaşatmak yada etkili bir biçimde işler tutmaktır. Bunu yaparken eğitim yöneticileri de insan ve madde kaynaklarını eşgüdümlemek, karar vermek, grup çabalarını yönlendirmek için genel yönetim kuram ilke ve tekniklerinden yararlanır. Eğitim yönetiminin bir diğer amacı ise, önceden hedeflenen davranışların öğrencilere planlı, programlı olarak kazandırılmasıdır. Yani eğitim yönetiminin amacı; niceliği arttırmak, niteliği yükseltmek ve çıktının girdiden daha değerli olmasını sağlamaktır.

Eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden özellikle işletmelerden ayrılan en önemli yönü, amacının insan yetiştirme olmasıdır. Bir başka deyişle, eğitim örgütlerinin ürünü insan davranışıdır. O nedenle eğitim örgütleri “insan” ögesi yönünün çok güçlü olduğu örgütlerdir. Eğitim yönetimi, insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleyerek, kurumunda en yüksek verimi elde etmeye çalışır.

Okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul denilen örgütün eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi okulun eğitim yönetimini meydana getiren tipik bir kuruluşu oluşu, sistemin en stratejik parçası bulunuşu ve eğitimi değerlendirebilme araçlarının başında gelişidir. Bu üçüncü özelliği, okulun halka en açık ve halk ile en çok ilişkisi bulunan bir sosyal örgüt olmasından ileri gelmektedir. Sistemin verimi okuldan geldiğine göre, okul yönetimi ve yöneticisinin sistemin başarısı üzerindeki etkisi büyük olmaktadır.

1.1 Problem

İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri, hangi eğitim felsefesi akımına dayanmaktadır?

1.1.1 Alt Problemler

Okul yöneticileri, eğitim sürecine ilişkin hangi felsefi ilkelere öncelik vermektedir?

Okul yöneticileri tarafından, genel olarak hangi eğitim felsefesi öncelikle tercih edilmektedir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *cinsiyet* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *medeni durum* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *okul türü* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *görev unvanı* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *yaş* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *mesleki kıdem* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *yöneticilik kıdemi* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *eğitim düzeyi* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *branş* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı görüşleri, *mezun olunan okul* değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.2 Önem

Okul amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisidir. Yöneticinin, okulun başarı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Eğitim felsefesi, okul yöneticisinin eğitimle ilgili olan bütün öğeleri dikkate alarak, eğitimi bütün yönleriyle görmesine yardım etmektedir. Aynı zamanda eğitim felsefesi, yapılan ve yapılmakta olan eğitim etkinliklerinin anlamının ve öneminin açık bir düşünce sistemi içinde görülmesini sağlar. Çünkü, eğitim ve öğretim etkinlikleri, bunların uygulama yöntemleri, davranış boyutları, neden ve sonuçları ancak, felsefenin zenginleştirdiği düşünce akımları ve işlerlik kazanmış zihinsel ortamlar içerisinde gerçekleşir. İşte bu aşamada, eğitime ilişkin felsefi akımlar farklı bakış açılarına sahip olup, temel alınan eğitim felsefesine göre eğitim ortamı biçimlenmektedir.

Bu araştırmada;

- Okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle, yöneticilerin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin ne düzeyde olduğu tespit edilecektir.
- Okul yöneticilerinin mevcut olan Türk Eğitim Felsefesi'ni algılama düzeylerinden hareketle, bu algılama düzeyinin düşünme, tartışma ve yeni araştırma imkanları ortaya koyacağı düşünülmektedir.
- Elde edilen bulgulardan sonra yapılan önerilerin, Türk Eğitim Felsefesi etkinliklerinin geliştirilmesi için yapılan çalışma ve araştırmalarda faydalanılabilecek bir ortam sağlayacağı umulmaktadır.

1.3 Varsayımlar

Bu araştırmada kabul edilen varsayımlar aşağıdaki gibidir;

- İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerini almada, anket güvenilir ve geçerli bir araçtır.
- İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinden sağlanan bilgiler, tarafsız olarak kendi görüşlerini yansıtmaktadır.
- Seçilen örneklem grubu, evreni temsil edebilecek nitelik ve niceliktedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- **Denekler açısından;** İstanbul İli Tuzla İlçesi'ndeki okul müdür ve müdür yardımcılarını ile,
- **Amaçları açısından;** araştırmanın genel amacı ve alt amaçları ile,
- **Kapsamı açısından;** anket sorularına verilen cevaplar ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

İlköğretim Okulları:

8 yıllık eğitim / öğretim yapan resmi eğitim kurumlarıdır.

Ortaöğretim Okulları:

Genel ve Anadolu Lisesi türünde eğitim/öğretim yapan resmi eğitim kurumlarıdır.

Okul Yöneticileri:

İlk ve orta öğretim okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Eğitim Felsefesi:

Eğitim felsefesi eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür (Fidan ve Erden, 2001).

İlerlemecilik :

Kökünü pragmatizme dayanan ilerlemecilik, uzun süren esasiciliğe bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. İlerlemeciliğe göre eğitimin amacı, bir dizi kapalı ve mutlak doğruyu yeni kuşaklara aktarmak değil, bugün için sahip olunan kavramların değişken doğasını anlatarak, bilgiye ilişkin açık ve spekülatif bir bakış açısını geliştirmektir. Bu tür bir eğitim sisteminin merkezinde, kendi çabalarıyla geçirdiği yaşantılar ve uygun çevre koşullarıyla etkileşim sonucu gelişen ve öğrenmeyi öğrenen öğrenciler bulunmaktadır (Özkan, 1997).

Esasicilik:

Eğitim sistemi, “kültürel mirasın aktarılmasını temel olarak almalı, eğitimin merkezinde de öğretmen bulunmalı ve kontrolü elinde tutmalıdır” görüşünü savunan eğitim akımıdır (Erden, 2004).

Daimicilik:

Bu akım klasik realist felsefeye dayalı ve birçok idealist tarafından desteklenen eğitimin temel ilkelerinin değişmez ve daimi olduğunu kabul eden bir yaklaşımdır. Bu nedenle Daimicilik, ilerlemeciliğe karşı neredeyse bir tepkidir. Eğitimde belirli, değişmez ve yerleşmiş ilkelerin olduğunu vurgulamaktadır. İnsanın sürekli ve değişmez olduğu

görüşünden yola çıkar. Bu yapıya, bu değişmezliğe uyarlı olarak, eğitim de değişmezdir (Toprakçı, 2005).

Yeniden Kurmacılık:

Bu eğitim akımı ilerlemecilik akımının bir devamı olup son gelişen akımlardan biridir. Akımın dayandığı felsefe pragmatizmdir. Bu akımdaki temel görüşlere göre eğitimin amacı toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmek olarak kabul edilmektedir. Bu görüşe göre eğitim açık seçik bir sosyal reform hareketi geliştirmede önemli araçlardan biridir. Eğitim yeni bir toplumsal düzen yaratmaya girişmelidir. Bu akımın önemli özelliği, eğitimin davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak yeniden inşa edeceğine inanılmasıdır (Fidan ve Erden, 2001).

BÖLÜM 2

Bu bölümde felsefenin neliği açıklanarak, felsefe ile bilim arasındaki ilişki ve felsefenin alanları olan Ontoloji, Epistemoloji, Aksiyoloji ve Mantık hakkında açıklamalarda bulunulacaktır.

2. FELSEFE

2.1. Felsefe Nedir?

En genel anlamda felsefe, insanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve spekülatif düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır (Guttek, 2006). Sönmez (2005) ise felsefeyi, gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik ürünler olarak betimlemektedir.

Felsefe terimini, ilk kez Pthagoras'ın kullandığı ileri sürülür. Felsefe, eldeki verilere göre 2500 yıl önce eski Yunan'da başlamıştır (Sönmez, 2005). Yunanca Philosophia, teriminden kaynaklanan felsefe, iki sözcüğün birleşiminden oluşmuştur: Philia sevgi; sophia, bilgi, bilgelik anlamındadır. Filozof terimi de aynı kökendir (Akarsu, 1987). Eski Yunan'da hikmet (sophos) yolunu, bilgelik yolunu arayanlara da filozof (Philophos) denilmiştir. Felsefe ve filozof sözcükleri Arapça'ya, oradan da Türkçe'ye geçmiştir (Sönmez, 2005).

Felsefe kavramının tanımlarının tarihsel süreç içerisinde nasıl farklı anlamlarda yapıldığını örnekleyecek ve kavrama ilişkin çağdaş tanımları verecek olursak:

İlkçağda felsefe, insanın, içinde yaşadığı dünya üstüne edindiği bütünsel bilgiyi dile getirmekteydi. Antik çağda felsefe, bu çağ filozoflarının yapmış oldukları tanımlarda anlamını bulmaktaydı. Sokrates'e göre felsefe, neleri bilmediğini bilmektir. Doğa biliminin yardımından ve denetiminden yoksun felsefe, ister istemez bir düşünsel çalışma olacaktır. Platon felsefeyi doğruyu bulma yolunda düşünsel çalışma olarak tanımlıyor. Aristoteles'e

göre felsefe ilkeler ve nedenler bilimi, Epikuros'a göre bir yaşam bilimidir, mutlu bir yaşam sağlamak için tasarlanmış eylemsel bir sistemdir (Toprakçı, 2005).

Ortaçağ'da felsefe; Augustinus'a göre, Tanrı'yı bilmektir, gerçek felsefeyle gerçek din özdeştir. Aquin'lu Thomas'a göre felsefenin konusu Tanrı'dır, felsefe Tanrı'nın kanıtlanmasıdır. Scottus Eriugena'ya göre de felsefe inan'ın bilimidir. Felsefe'nin konusu dinin konusunun aynıdır. Anselmus'a göre inanılanı anlamaya çalışmaktır. Abaelardus'a göre inanılanın inanılmaya değer olup olmadığını araştırmaktır (Toprakçı, 2005).

Yeniçağ'da, Giordano Bruno'ya göre felsefenin görevi doğayı bilmektir. Francis Bacon'a göre felsefe deney ve gözleme dayanan bilimsel veriler üzerinde düşündürmektir. Hobbes'a göre felsefe yapmak doğru düşündürmektir. Kant'a göre felsefe bilginin nasıl mümkün olabileceğini öğrenmektir. Hegel'e göre felsefe düşüncenin kendi karşıtılarıyla çelişerek ilerlemesinin bilimidir. Bertrand Russell felsefeyi "insanları, sürekliliğin araştırılmasına iten içgüdü" olarak tanımlıyor. Marx, o güne kadar ki bütün felsefelerin tersine, felsefenin dünyayı açıklamak için değil, dünyayı değiştirmek için var olduğunu söylüyor. Northrop felsefeyi kuramsal bakımdan temel varsayımları geliştirilmiş doğa bilimi olarak tanımlıyor (Toprakçı, 2005).

Günümüzde ise felsefenin neliği konusunda benimsenen yaklaşımlardan biride felsefenin kavramlar yaratmayı içeren bir disiplin olduğudur (Toprakçı, 2005).

Büyükdüvenci'ye (2001) göre, karmaşık bir etkinlik olan felsefeyi birkaç cümlelik tanımlarla ifade etmek zordur. O'na göre, filozofların uğraştıkları etkinlikler üzerinde yoğunlaştığı zaman, felsefenin ne olduğunu anlamak daha kolay olacaktır. Büyükdüvenci, felsefi sorunların olgusal olmadığını, olgusal sorunların bilimlerin işi olduğunu belirtir. Felsefi sorunların, empirik bilimlerin çözüme kavuşturamadığı temel düşünceler, bunlar arasındaki mantıksal ilişkiler, bunların anlamı ve bunların gerçekliğine ilişkin soruları kapsadığını belirtir.

Yine Büyükdüvenci (2001), felsefi sorunların doğasına ilişkin belirlemelerinden sonra, filozofların felsefe yaparken üç soru üzerinde durup, bunların yanıtlarını çeşitli biçimlerde

bulmaya çalıştığını belirtir. Bu sorular şunlardır; (1) Demek istenen ne? (Ne kastediliyor?) Bu soruyla gündeme gelen, kavramsal bir araştırmanın söz konusu olmasıdır. Filozofun bu soruyla anlamak istediği kullandığınız sözcüklerin, terimlerin, kavramların anlamıdır. (2) Nasıl biliniyor? (Nasıl bilmektesin?) Bu soruyla filozoflar, bilinip, ileri sürülen şeylerin nasıl temellendirildikleriyle ilgilenirler. (3) Varsayılan ne? (Hangi varsayımlara dayanıyorsun?) Bu soruyla da filozof, hangi varsayıma dayanarak ifade edilmek istendiğini anlamak isterler. Görüldüğü gibi felsefe anlama, temellendirmeye ve varsayımların incelenmesiyle ilgilenmektedir.

2.2 Felsefe – Bilim İlişkisi

Bilim, inceleme konusu, olguları açıklayıcı hipotez veya kuramlar oluşturma, bunların doğruluk değerini gözlemsel verilere giderek yoklama sürecidir. Felsefenin işlevi ise değişiktir. Felsefe, ne olguları anlamaya ne de bilgi üretmeye yönelik bir etkinliktir. Felsefe çeşitli yollardan edindiğimiz tüm deneyim ve bilgilerimizi anlam açısından çözümlenme, kendi içinde tutarlı bir anlayış kurma çabasıdır (Yıldırım, 1993). Felsefe, mitos, din ve şiirden doğdu. Zamanla içinde taşıdığı bu unsurlardan arındı; bilimsel ve özgür düşünmenin temellerini atarak gelişti ve gerçeği bütünüyle açıklamaya çalıştı. İlk dönemde tüm bilimlere kapsayan felsefeden zamanla matematik, fizik, psikoloji vb. ayrıldı. Böyle olmakla birlikte, felsefe ve bilim birbirinden tümüyle kopuk değildir. Tersine çok sıkı bir ilişki içindedirler. Bilimsiz felsefe, sağır ve dilsiz; felsefesiz bilim ise kördür (Sönmez, 2005)

Bilim, gerçeği parçalara ayırarak inceler. Sözgelisi fizik, gerçeğin yapısını, kimya maddenin bileşimini, biyoloji canlılar dünyasını, psikoloji insan davranışlarını ele alır. Oysa gerçek tek tek bunların hiçbirisi değil, belki de tümüdür. Bilim bu “tümle” ilgilenmez. Oysa felsefe geçeceği bir bütün olarak ele alıp inceler.

Bilim, gerçeğe bilimsel yöntemi kullanarak ulaşmaya çalışır. Deney, gözlem, inceleme, araştırma yapıp, kanıtlanmış yada kanıtlanacak doğruluk değeri yüksek bilgiler sunar. Felsefe ise, gerçeğe hem bilimden hem de sanat, düşünce, etik vb. alanlardan elde ettiği bilgilerle genellikle akıl yürütme yollarını kullanarak onun tümüne ulaşmaya çalışır.

Hem felsefe hem de bilim bir süreçtir. Bu süreç sonunda her ikisi de bilgi elde ederler. Bundan dolayı bazı düşünürler felsefeyi bir bilgi alanı olarak görmektedirler (Sönmez, 2005).

Yeni felsefe, her bilim dalı gibi bir bilgi işidir. Ancak felsefenin peşinde koştuğu bilgi ile belirli bilim dallarının bilgi kavramı arasında şu ayrılık vardır ki: Felsefe, temelle, yapı ile genel problemlerle, mantık yönünden tutarlılık ve geçerlilikle ilgilidir (Sönmez, 2005).

Günümüzün pek çok düşünürü, aynı zamanda bir bilim dalında uzmandır. Yani ya fizikçi, ya psikolog, yada eğitimci vb.dir. Çağımızın filozofları, aynı zamanda birer bilim adamı olduklarından, hem kendi alanlarının felsefesini yaparlarken, hem de diğer bilim dalları arasındaki ilişkileri, yöntem ve teknikleri çözümlenmek amacıyla bir bakıma üst bilim açısından konuya bakmak zorundadırlar.

Hem bilimde, hem de felsefe de doğruya, elde edilen ve kullanılan bilgiye sürekli eleştirisel bir gözle bakılır. Bu açıdan filozof ve bilgin için olmuş bitmiş bir bilgi yoktur. Sürekli her yanıttan şüphe ederler.

Felsefe aynı zamanda bir dünya görüşüdür, yaşama bir bakış açısıdır. Evreni bütünüyle yakalama çabasıdır. Be nedenden dolayı “Dünyada ne kadar insan varsa, o kadar felsefe vardır.” denebilir. Bu bağlamda “Hangi felsefeler yada felsefe tutarlıdır?” sorusu gündeme gelir. Tutarlı bir felsefenin belli ölçütleri olabilir. Bir felsefi sistem gerçeğe uygunluk, iç ve dış tutarlılık, kapsamlılık, orijinallik, bütünlük ve verimlilik ölçütlerine göre ele alınabilir. Tüm bu ölçütler de mutlak ve duruk değildir; çünkü bilim, teknik, yaşam ve gerçek sürekli değişmekte ve gelişmektedir (Sönmez, 2005).

2.3 Felsefenin Alanları

Felsefenin üzerinde çalıştığı alanlar konusunda her filozof yada felsefi sistem, bir birliğe varamamıştır. Schlick, Carnap, Neurath, Wittgenstein gibi çağdaş filozoflar, felsefenin konusunun dil ve dilin aydınlatılması çabası olduğunu savunurlar. Eflatun felsefenin

konularını bilgi, biçimler öğretisi, ruh bilim, ahlak, devlet, fizik ve sanat olarak ele alır (Sönmez, 2005).

Aristoteles felsefenin konularını, mantık, metafizik, doğa, ruh bilim, töre bilim, politika, estetik başlıkları altında toplarken; Hegel’de konular; bilgi, mantık, doğa, tin, devlet, tarih, sanat ve din olarak sınırlanır. Felsefe tarihçilerinden Mengüşoğlu (2000) ise felsefenin konularını, bilim, bilgi, mantık, ontoloji, doğa, tarih, sanat, dil, antropoloji, etik, hukuk ve devlet, din, metafizik ve felsefe tarihi olarak sınıflar.

Felsefenin uğraştığı alanlar konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu çalışmada, eğitim felsefesine dayanak sağlaması açısından, felsefenin alanlarını; Ontoloji (Varlık Bilgisi), Epistemoloji (Bilgi Sorunu), Aksiyoloji (Değerler Sorunu) ve Mantık başlıkları altında ele almak, çalışmanın amacı açısından uygun görülmüştür.

2.3.1 Ontoloji (Ontology: Varlık Bilgisi)

Bu kavramı ilk kez ortaya atan Aristoteles’tir. Aristoteles, ontolojiyi on he on bilimi (var olanı, var olan olarak ele alma) olarak tanımlar. Ontoloji var olanı (to on) bütünsel bir anlayışla inceleyen, onun neliğini, yasal düzenliliklerini konu alan, ve çözülemeye çalışan bir felsefi disiplindir (Sönmez, 2005).

“Arkhe nedir?” bu alanın en önemli sorusudur. Bu bir bakıma “ilk nedir” sorusu olarak da ele alınabilir. Yani, “Tüm varolanların başlangıcı, ilk tözü nedir?” sorusuna yanıt aramaktır (Sönmez, 2005). Felsefeyle uğraşanlar, bu soruya verdikleri yanıtı göre, kendi felsefelerini oluşturmaktadırlar (Erden, 2004). Söz gelişi Thales su, Anaximandros aperion (sınırı olmayan), Anaximenes psykhe (soluk), Heraklitos ateş, Pythagoras sayı, Empodokles toprak, su, hava, ateş, Demokritos atom, Eflatun idea, Aristoteles salt form, yetkin varlık (energeia), Descartes Tanrı, Hobbes madde (doğal neden), spinoza Tanrı yada doğa, Leibniz monad, Hegel geist, Marx madde, ondaki çelişki ve onun doğurduğu değişme, Dewey değişme, Sartre insan olarak yanıtlar.

Ayrıca ontolojide, “Gerçek, insan, ruh, Tanrı, yokluk, varlık nedir? Var mıdır, yok mudur? Evren akıllıca bir düzen içinde midir? Olaylar olgular önceden belirlenen bir düzen içinde mi meydana geliyorlar; yoksa rastlantısal mı? İnsanın evrendeki yeri, önemi, rolü nedir? Bir amaç için mi yaratıldı?” gibi sorular yer alır.

Bunlara verilen yanıtlar “Arkhe nedir?” sorusuna verilen yanıtla tutarlı olmalıdır; yani çelişmemelidir. Günümüzde ise, bunlara ek olarak ontoloji, gelecekte doğada olabilecekleri, insan tarafından oluşturulabilecekleri de içine alır. Bu açıklamalar ışığında ontoloji; var olanla, var olabilecekleri irdeleyen felsefenin bir disiplin alanı olarak betimlenebilir (Sönmez, 2005).

Bu tür sorulara idealist, realist, natüralist, pragmatist, varoluşçu ve materyalist felsefelerin vermiş olduğu yanıtlar, birbirinden farklılık göstermektedir. İdealizme göre, fiziksel gerçeklik mutlak gerçek değildir, mutlak gerçek maddi değil ruhsaldır. İdealist bakış açısına göre, doğa yok sayılamaz, ancak bu haliyle de doğa mutlak gerçeklik olarak kabul edilemez. Realizme göre ise, idealizmin tam tersine varolan nesnel doğa, gerçeğin kendisidir. Realizme göre, doğada varolan her nesne, kendi başına mutlak ve özgür gerçekliğe sahiptir. Pragmatizm’e göre de evrende mutlak bir gerçeklik arama yerine sürekli gelişen ve oluşan bir evrende yeni yeni anlamlandırmalar yapma yaklaşımını benimsemeliyiz. Varoluşçu felsefe, geleneksel felsefenin bilinen problemleriyle uğraşmak yerine yaşamın problemleriyle uğraşmamız gerektiğini vurgulamaktadır (Toprakçı, 2005).

Bu sorulara verilen cevaplar önemlidir. Çünkü bu yanıtlar insan anlayışını da etkilemektedir. İnsana bakış açısı eğitimde çok önemlidir; çünkü ona göre hedefler belirleyip eğitim sistemi kurulur.

Eğer insanı Tanrısal bir varlık olarak ele alırsanız, eğitim insanı Tanrıya ulaştırma süreci; doğal ve toplumsal bir varlık olarak düşünürseniz, bu kez doğa ve topluma uyum sağlama süreci; sürekli değişen ve gelişen bir varlık olarak düşünürseniz, eğitim değişmeyi ve gelişmeyi denetleme süreci; insanı diyalektik bir varlık olarak düşünürseniz, eğitim üretimde bulunma süreci şeklinde tanımlanabilir. Eğitimi nasıl tanımlarsanız sistemi de ona göre kurarsınız. Her tanım bir temele dayanır; bundan kaçınılmaz.

2.3.2 Epistemoloji (Epistemology: Bilgi Sorunu)

Bilme, özne (suje) ile nesne (obje) arasında bir bağ kurma olarak tanımlanabilir. Bu etkinlik sonucu da ortaya “bilgi” konulur. Bilginin bir ucunda bilen insan; diğer ucunda ise bilinen doğal, toplumsal, ekonomik, politik, psikolojik her türlü olgu, olay ve nesne yani gerçek vardır. Aynı zamanda insan hem özne, hem de nesne olabilir (Sönmez, 2005).

Bilgi sorununda “Bilgi nedir? Kaynakları var mıdır? Varsa, nelerdir? Gerçek bilinebilir mi? Bilginin neliği nedir? Doğru, yanlış, saçma, olası, belirsiz bilgi nedir? Bilgi apriori mi, yoksa aposteriori¹ midir? Doğruluk değeri nedir? Mutlak (kesin, yüzde yüz doğru) bilgi var mıdır?” vb. gibi sorular ele alınıp, incelenir. Ayrıca bu sorulara verilen yanıtlar da epistemolojinin kapsamı içindedir.

Eski Yunan’da bilgi, iki türde ele alınmıştır. Birincisi salt bilmeyi, var olanları bilmeyi, kuramsal olarak bilmeyi içerir. Buna *theoria* denirdi. İkincisi ise, gerçekte birincisinden asla koparılmaması gereken praksis, yani nesnel gerçeğin iş ve üretim sürecini temel alan bilmedir. Birinci tür bilgi felsefe; ikinci tür ise, teknik (*tekhne*) olarak kabul edilmiştir.

Bazı filozof ve felsefe tarihçileri bilgiyi, immanent ve transcendent olarak ikiye ayırırlar. İmmanent bilgi, kendi içinde tutarlı, yani kendi kendisiyle çelişmeyen bilgi anlamındadır. Transcendent bilgi ise, hem kendi içinde, hem de kendi dışında olgusal tutarlılığı olan bilgidir. Bir bilgi transcendent bilgi ise, aynı zamanda immanent bilgidir de. Oysa, immanent bilgi aynı zamanda transcendent bilgi değildir.

Elde edilen bilginin mutlak (kesin, yüzde yüz doğru) olup olmayacağı da epistemolojinin konusudur. İdealistler ve Nahiv Pozitivistler, mutlak bilginin olduğunu savunurlar. İdealistler, aklın kurallarına göre elde edilen ve doğuştan insan beyninde bulunan yada insan zihninde doğuştan olan kategorilere göre elde edilen bilginin kesin bilgi olduğunu, deney, gözlem, araştırma, inceleme ve duyu organlarıyla elde edilenin ise *doxa* (sanı)

¹ Apriori; doğruluğu, gözlem ve deney gerektirmeyen bilgi anlamındadır. Aposteriori ise doğruluğu ancak gözlem ve deneyle kanıtlanan bilgiyi ifade eder.

olduğunu savunurlar. Nahiv Pozitivistler ise, “Duyu organlarıyla, deney, gözlem, araştırma ve incelemeyle kanıtlanmış bir önerme elde edilirse (aposteriori) bu bilgi mutlak doğrudur; çünkü ancak bu yolla gerçeğin neliğiyle bağ kurulur ve denetlenir.” derler. Realist ve Kaba Materyalistler de aynı görüştedirler. Bilginin kaynağı maddedir. Doğuştan hiçbir bilgi yoktur. Maddeden, yani var olandan, duyu organları vasıtası ile deney, gözlem yaparak kanıtlanmış yüzde yüz doğru bilgiler elde edilir (Sönmez, 2005).

Diyalektik Materyalizme göre bilgi; doğanın diyalektiğiyle, aklın diyalektiğinin etkileşimi sonucu oluşur. Çelişki kaçınılmaz olduğundan hiçbir bilgi yüzde yüz doğru (kesin, mutlak) değildir. Pragmatizmde bilgi görelidir; çünkü gerçek sürekli değişmektedir. Bilgi, yaşantı yoluyla öğrenilir. Varoluşçulukta ise, bilgi her insana göredir ve belkili, şüpheli bir özellik taşır.

Söylenenlerden de anlaşılacağı gibi, ontoloji ile epistemoloji arasında sıkı bir ilişki vardır. Filozof yada felsefi sistem ontolojiye verdiği yanıtı göre epistemolojisini kurar yada tersi de olabilir. Bir başka deyişle, “Gerçek nedir? Bilginin kaynakları nelerdir?” sorularına verilen yanıtlar arasında tutarlılık vardır. Örneğin İdealistlere göre gerçek, bir, bölünmez, öncesiz, sonrasız, değişmez, ölümsüzdür. Öyleyse doğru bilgi de bu özelliklere uygun olmalıdır. Pragmatizm’e göre, gerçek sürekli değişme olduğundan bilgi de görecelidir.

Bilgi ister apriori, aposteriori, isterse immanent ve transcendent vb. olsun, insan ürünüdür. Bu ürün, nesnesine göre sınıflanabilir. Bu tür sınıflamada, kurulan bağın neliğine ve aynı zamanda hangi objeye ilgili olduğuna bakılabilir. Böyle ele alınınca sekiz tür bilgidен de bahsedilebilir. Bunlar; günlük (Mustafa’nın bugün sınavı var.), gelenek ve görenek (Büyükler gelince ayağa kalkılır.), düzmece (Bir varmış, bir yokmuş. Deve tellal iken, pire berber iken, ayna konuşmaya başlamış.), politik (Gerçekle, belli bir ideolojiye göre bağ kurmadır.), sanatsal (Gerçekle, çoğu zaman estetik bir bağ kumadır.), bilimsel (Gerçeğin bir parçasıyla, kanıtlamaya dayalı bağ kurmadır.), dinsel (Gerçekle, kutsal bir varlığa göre bağ kurmadır.), felsefi (Gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurmadır.) başlıkları altında toplanabilir (Sönmez, 2005).

Epistemoloji, bilgi edinme teorisi olup eğitimciler için ders programı açısından önemlidir. Bilmenin en temel ve en genel kavramları arasında ilişkiler kurarken epistemoloji, öğretim ve öğrenme yöntemleriyle yakından ilgilidir. Örneğin bir İdealist, bilme veya öğrenme sürecini zihinde gizli olarak bulunan düşüncelerin çağrıştırılması olarak tanımlamaktadır ve buna en uygun öğretim yöntemi de; öğretmenin soru sorarak, öğrencinin o an zihnindeki gizli düşünceleri bilinçlendirerek bilgi edinmesini sağlama yöntemi olan Sokratik diyalogdur²(Gutek, 2006).

Realistler bilginin kaynağının, çevremizin bir parçası olan nesnelerin (objelerin) farkına varmamızı sağlayan duyularımız olduğunu kabul ederler. Bu duyumlardan/algılardan hareketle kavramlara varır; duyuşal veriler üzerine düşünerek gerçeklikteki nesnelerin karşılığı olan kavramları/düşünceleri inşa ederiz. Realist bir algılama/düşünme formülüyle temellendirilmiş bir öğretim yöntemi oluşturmak isteyen bir öğretmen, öğrencilere doğal fenomenleri³ açıklamak için sınıf içi uygulama/ıspat yöntemini geliştirmelidir (Gutek, 2006).

Buna karşılık bir pragmatist, uygulamayla, çözdüğümüz problemlerle ve çevremizle ilişki kurarak bilgiyi oluşturduğumuzu ileri sürer. Bundan dolayı, problem çözümü, Pragmatistlerin bilgi görüşünü kabul edenlere göre, yararlı bir öğretim yöntemidir (Gutek, 2006).

2.3.3 Aksiyoloji (Axiology: Değerler Sorunu)

Değer kuramı ile ilgili olan Aksiyoloji (değer-bilim) “iyi nedir”, “doğru eylem nedir” sorularına cevap bulmaya çalışır. Aksiyolojinin alt birimleri etik ve estetikdir (Gutek, 2006). Yunanca *etkique* sözcüğü, genel olarak ahlak anlamına gelir. Bu kavram, -huy, mizaç, seciye- yani bir varlığın kendisine özgü, yaratılışı gereği yapmış olduğu hareket anlamına gelen Arapça’da *hulk* sözcüğünün çoğuludur (Sönmez, 2005). Etik (ahlak); moral değerler ve eylemlere felsefi bir bakışı temel alır, estetik de; sanat ve güzellik alanları

² Sokrates (Buldurma) Yöntemi hakkında daha fazla bilgi için “Aydın, Mehmet Zeki, **Din Eğitim ve Öğretiminde Buldurma (Sokrates) Yöntemi**”, A.Ü. S.B.E, Doktora Tezi, Ankara,1993” bakabilirsiniz.

³ Fenomen: Dışımızda bulunan ve deney konusu olabilen her şeydir. Görüngü.

üzerine düşünmektedir. Yani aksiyoloji, güzellik ve moral davranışı tanımlamaya çalışır. Eğitimciler genelde, gençlerde değerler yaratmaya ve onları belirli istendik davranışlar oluşturmada cesaretlendirmeye çalışmaktadır (Gutok, 2006).

Felsefenin disiplinlerinden biri olan aksiyoloji, insanın yapıp etmelerini inceler; bu tür davranışların dayandığı ilkeleri ve değerleri araştırır. Bu disiplin, “ahlak-ahlaksızlık, iyi-kötü, özgürlük-tutsaklık, erdem-erdem-sizlik, güzellik-çirkinlik, saygı-saygısızlık, mutluluk-mutsuzluk, vicdan-vicdansızlık vb. nedir?” sorularını yanıtlamaya çalışır. Bunlardan başka, “Değerlerin kaynağı var mı? Yok mu? Varsa, bunlar insanda doğuştan mı? Yoksa içinde yaşadığı çevreden mi kaynaklanıyor? Her dönem, toplum için mutlak değerler var mı? Yoksa, bunlar toplumdaki topluma, zamandan zamana değişmekte midir? Ahlakı iyi-kötü, mutlu-mutsuz, saygı-saygısızlık gibi kategorilere ayırırken neler ölçüt olarak alınabilir? Bunların ölçütleri nelerdir? Bu ölçütler doğuştan mı? Yoksa sonradan mıdır?” soruları da aksiyolojinin konusu içindedir (Sönmez, 2005).

Bu sorulara verilen yanıtlar, eğitim sistemini etkiler ve değiştirir. Eğer bu değerler var ve evrenseldir dersiniz, bunları öğrencilere kazandırmaya çalışır ve hiç ödün vermezsiniz. Bu değerler var fakat evrensel değildir, zamanla değişir dersiniz, hoşgörülü olur, eğitim ortamında esnek davranırsınız.

Ahlak insan davranışlarıyla ilgilidir. İnsan tarafından oluşturulan tüm değerler, aksiyolojinin kapsamındadır. Bu değerler etik ve estetik olabilir. Ahlak insan tarafından oluşturulan bir gerçektir. Ben ve başkası olmadan ahlakla ilgili bir olgu oluşamaz. İnsan bu alanda hem özne (suje), hem de nesne (obje) durumundadır. Kendi davranışlarını, yine kendince ve toplumca oluşturulan değere göre yargılar (Sönmez, 2005).

Ahlak ve estetikle din, sosyoloji, psikoloji, hukuk, antropoloji, sanat tarihi de uğraşmaktadır; fakat bunların, ahlaka ve estetiğe bakış açıları, amaçları, onu inceleyiş biçimleri aksiyolojiden farklıdır. Sözgelisi, din; kutsal bir varlığın buyruklarına göre insanın insanla ve Tanrıyla ilişkilerinin nasıl olacağını düzenler. Din bireye, bu buyruklara uyup, uymamanın doğuracağı sonuçları da iletir. İnsana bu buyruklara uyarsa ödüllendirileceğini, uymazsa cezalandırılacağını bildirir.

İşte, ahlaka yön veren; ona “yap – yapma” diyen bir otorite gereklidir ki; kişi ona göre davransın. Bu otoritenin yap yada yapma diye ileri sürdüğü bir buyruk, kural olmalıdır. Bunun sonunda kişinin bu buyruğu yapıp yapmama durumunda bir sorumluluğu vardır. Yani ahlaki davranışlarda otorite, buyruk ve sorumluluk gibi üç öge bulunmaktadır.

İşte, “Bu buyrukların kaynağı insan aklı mıdır, yoksa bunlar bize dışardan mı geliyor?” sorularına verilen yanıtlara göre, “felsefi bir etik” ilk kez eski Yunan’da çıkmıştır. Bu etik, dinlerde olduğu gibi gayeci ve eudaimonist (mutluluk) bir etikdir. Bu nedenden dolayı “Mutlu olmak için neler gereklidir, ne gibi yollara başvurmalıdır?” soruları eski Yunan felsefesinde sürekli gündemdedir.

Mutluluk ahlakının kurucusu Demokritos’tur. O’na göre mutluluğa ulaşmak için ilk yapılacak iş, duyguları yenmektir. İnsanı mutlu kılan aklıdır, bedensel hazlar ve duyular insanı mutlu yapmaz. Sofistler ise, erdemli insan yetiştirmeyi amaçlar. Onlar her insan ve toplum için genel geçerli bir ahlak olmayacağını, ahlakın insandan insana, toplumdaki topluma, zamandan zamana değişeceğini ileri sürerler (Sönmez, 2005).

Sokrates, ahlakın temelini bilgi olduğunu söyler. Doğru bilgi insanı doğru eyleme, bilgisizlik ise eğri, yanlış eyleme götürür. İnsan ancak kendi kendisiyle uyum içinde olduğu zaman mutlu olabilir. Mutluluk, ölçülü, alçak gönüllü olmak, dost edinmek, devletin ve toplumun işleriyle uğraşmakla gerçekleştirilir. Tüm bunlar için doğru bilgi gereklidir. Doğru bilgi de ancak akılla elde edilebilir. Eflatun’a göre ise, bu dünyadan kaçıp, erdem (arete) ve bilgiye (phronesis), kendisine yaklaşabileceğimiz ideaya geçmeliyiz. Eflatun; erdemleri bilgelik, yiğitlik, ölçülülük, kendine egemen olma ve adalet olarak belirler ve en üst erdemini adalet olduğunu savunur.

Aristoteles’e göre ahlaki eylem, pek azdan ve pek çoktan kaçınan, “doğru olan ortayı” bulan eylemdir. Ortaçağda ise, insanın tanrısal hakikate ulaşabildiği ölçüde mutlu olabileceğinden söz edilir. Locke’ a göre, ahlak, haz ve acıya dayanır. Ahlaki iyi-kötü, insanın özgür olarak yaptığı eylemlerin, yasalarla uyuşup uyuşmamasıdır. Hume’de ise,

erdemler ve kötülükler, övülen ve yerilen özelliklerdir. “Faydalı ve hoş olanlar; ahlak için ölçütlerdir.” der.

Tüm bu açıklamalarda da görüldüğü gibi etiğin neliği konusunda, filozoflar ve felsefi sistemler, tam birlik içinde değildir. Üstelik çağımızda bu alana “insan hakları, doğanın korunması, insanın ve doğanın geleceği, bilimin kullanılması” gibi konular ve bunlarla ilgili sorularda eklenmiştir. Bu bağlamda, “ Etik de sürekli değişen, gelişen ucu açık, birikik bir özellik taşımaktadır.” savı ileri sürülebilir (Sönmez, 2005).

Genel olarak kişiler, davranışlarını belirli bir çizgide biçimlendirmek isteyenlerin etkisi altında kalırlar. Çocuklara sürekli yapmaları ve yapmamaları gereken bazı şeyler söylenir; “yemekten önce ellerini yıkamalsın”, “okulun camlarını kırmamalısın” veya “ülkeni sevmelisin” gibi ifadelerde olgunlaşmayı sağlayan yetiştirme sürecinde bireyin davranışları örnek eylemlere göre biçimlendirilmeye çalışılır; öğretmenler, anne-babalar ve toplum kendi güzellik, iyilik ve doğruluk kavramlarına göre bir davranışı ödüllendirir veya cezalandırır (Guttek, 2006).

Genel anlamda estetik teori, zevk alma duyusunun eğitilmesini ve güzel olanın algılanmasını / hissedilmesini içerir. Estetik kuram, çeşitli sanat formlarına hissediş / duyuş ve düşünceleri nesnelleştirme girişimi olmakla beraber, bir taraftan da bu kuram kişileri uyumu (armoniye), dengeyi ve güzeli yaşatacak şekilde eğitime işlevini de yüklenir. Resim, drama, müzik ve dans gibi belirli alanlardaki estetik değerlerin aynı zamanda, kişilerin görüş açılarını yansıtan yaşam biçimini ve sanat eserlerinden tat alma duyusunu eğitime işlevi de vardır (Guttek, 2006).

2.3.4 Mantık (Logike)

Mantık kelimesinin karşılığı Yunanca logike sözcüğüdür. Logikos, logos yani söz ve aynı zamanda akıl yada akıl yürütme anlamına gelir. Arapça Nutk sözcüğünden türetilen Mantık, hem düşünme hem de bunu ifade etme olarak ele alınır. Bu kavram bugün, tutarlı yada doğru düşünme, akıl yürütme gibi özellikleri kapsar. Düşünme ise önermeler arasında

bağ kurarak bilinenden bilinmeyi elde etme süreci ve bu sürecin sonunda oluşan ürünlerdir (Sönmez, 2005).

Mantık, “Akıl nedir? Aklın kuralları var mı? Varsa, nelerdir? Doğru düşünme nedir? Doğru düşünmenin kuralları nelerdir? Bunlar, doğuştan mı yoksa sonradan mıdır?” soruları ve bunlara verilen yanıtları içerir.

Mantık, düşünceleri, onlar arasındaki ilişki ve düzeni belirleyen ilkeleri bulmaya çalışan felsefenin bir disiplin alanı olarak ele alınabilir. Mantıkta da bir yanda suje (özne) diğer yanda obje (nesne) vardır; fakat suje ve obje bir bakıma birbirleriyle iç içedir; çünkü düşünme beynin bir fonksiyonudur. Suje, beynin bu fonksiyonunu, yine beyni kullanarak çözmeye çalışmaktadır. Ayrıca düşünceler, hem düşüncenin, hem de diğer bilgi bağlarının bir ürünüdür. Mantık, hem zihinsel bir düşünme etkinliği hem de bu etkinlik sonucu ortaya çıkan düşünceleri kapsar. Düşünme, suje var oldukça sürer. O, ölünce biter. Oysa, düşünce, eğer yazılı olarak ortaya konmuşsa, suje olmasa da varlığını sürdürür. Örneğin, “İnsan, akıllı bir hayvandır.” düşüncesi, Sokrates öldükten sonra da vardır.

Yukarıda belirtilen sorulara her filozof ve felsefi sistem aynı yanıtları vermemişlerdir. Felsefi sistemler değişince mantıkla ilgili ilkelere farklı yanıtlar üretmişlerdir. Aristoteles ve Rasyonalistler aklın kurallarının özdeşlik, çelişmezlik ve üçüncü şıkkın imkansızlığı olduğunu ileri sürerler. Özdeşlik; bir varlık neyse, aynı anda odur; yani “A aynı anda A’dır.” önermesiyle ifade edilir. Çelişmezlik ilkesi ise, bir nesne aynı anda hem kendi, hem de başkası olamaz. “A, aynı anda “değil A” değildir.” Bu bağlamda, A hakkında ileri sürülen önerme; ya doğru, yada yanlış olacaktır; yani aynı anda hem doğru, hem yanlış, yada üçüncü bir şık olamaz. Bu ilkelere dayanan mantığa, klasik mantık, yada Aristoteles mantığı denir.

Marksizm’de ise, düşünce; doğanın diyalektiğiyle, beynin diyalektiğinin etkileşimi sonucu oluşur. Pragmatizm’de ise aklın kuralları doğuştan değil, sonradan kazanılmadır. Realistlere, özellikle de Nahiv Pozitivistlere göre aklın kuralları deney, gözlem, ve araştırmayla oluşur; çünkü doğuştan hiçbir bilgi yoktur. Tüm bilgiler, ilkeler sonradan öğrenilir. Doğru düşünme süreci, tümevarımdır. Tek tek olgulardan hareketle tüme gidilir.

“Böyle bir süreçle elde edilen bilgi; mutlak (kesin, yüzde yüz) doğrudur.” görüşünü savunurlar (Sönmez, 2005).

C.S. Pierce’a göre, akıl yürütme retrodüktiftir; çünkü ne tümdengelim, ne de tümevarım bize yeni bir şey vermez. Retrodüktif süreç, gözlemi, gözlem dışı kalan nesne ve süreçleri düşünerek açıklayan bir çıkarım biçimidir. Örneğin; Toriçelli’nin bir emme tulumasının suyu 10m. çekebildiği gözlemini, gözlemine konu olmayan “hava basıncı” diye bir şey düşünerek açıklamasında olduğu gibi. Bu tür akıl yürütmede, beklenmeyen bir olgunun gözlemi, hareket noktasını teşkil eder.

Bazı mantıkçılar, analogiye dayanan akıl yürütmenin, bazı durumlarda etkili olduğunu savunurlar; çünkü analogi, ortak bir nitelikten hareketle, bağıntıları karşılaştırma iki olay, olgu, nesne arasında bilinmeyenler hakkında bir karara varmadır. Burada ortak olan ve bilinen temel niteliğe dayanma zorunludur. Örneğin hayvanlar üzerinde yapılan inceleme sonuçlarının insan içinde geçerli olduğunu savunmada, insan ve hayvanın temel benzer niteliği olarak canlı olmaları ve benzer evrim zincirinde bulunmaları kullanılabilir. İlaçların etkililiği konusunda yapılan araştırmalar, analogiye dayanır. Ayrıca bazı icatlar (denizaltı, uçak, helikopter vb.) doğadaki canlılardan analogi yoluyla mantıksal çıkarımlar sonucu yapılmıştır. Analogi, benzetmeye dayanır. Hiçbir benzetmede eşitlik yada özdeşlik olmadığından, bu süreçle elde edilen bilgi kesin olamaz.

Carnap, kümeler (set) ve sembolik mantıkla, aksiyometik sürecin doğruya ulaşmada etkili olduğunu savunur. Aksiyometik süreç, doğruluğu açık ve kanıtlanmış önermelerden, mantık açısından çelişmeyen birden fazla önerme çıkarmak ve bunlardan kritik olanları yoklayarak, yoklanmayan ara önermeler hakkında bir yargıya varmadır. Bugünkü bilgisayar ve uzay çalışmaları, bu mantığın kullanıldığı alanlardır. Bu mantık, klasik mantığın, dilden arındırılmış bir biçimdir. Özdeşlik, çelişmezlik, üçüncü şıkkın imkansızlığı ilkeleri burada da temele alınmıştır.

Klasik mantığa, tümevarım, tümdengelim, analogi, hipotetik – dedüktif ile aksiyometik süreçlere itiraz Reinchenbach tarafından yapılmıştır. O, iki değerli mantık yerine (doğru, yanlış), üç değerli mantığı ileri sürmüştür. Bu tür mantıkta sonuçlar; doğru, yanlış ve

belirsiz olur. Dördüncü bir şık yoktur. Çağdaş fizikte, mikro düzeyde yapılan araştırmalar sonucu, bir parçanın yeri belirlenince zamanı, zamanı belirlenince yeri saptanamıyor. Oysa klasik mantıkta ise, yer saptanınca zaman da saptanır. Bu durumu açıklamaya klasik mantığın gücü yetmiyor. İki değerli mantık, olgunun açıklanmasında yetersiz kalıyor. Bu sorunu çözmek için iki değerli mantık yerine, fizikteki bu olguları açıklamada üç değerli mantık gereklidir; çünkü olgulara göre sonuçlar; doğru, yanlış ve belirsiz olarak ortaya çıkmaktadır (Sönmez, 2005).

Lofti Zadeh tarafından 1960'tan sonra geliştirilen, bilgisayar, elektronik, uzay çalışmaları ve nükleer tesislerde kullanılmaya başlanan fuzzy mantığı, sembolik mantıktan farklıdır. Sembolik mantık 1 ve 0 olarak işler. Fuzzy mantığında ise 0 ile 1 arasında tüm değerleri alırlar. Söz gelişi, klasik kümelerle göre parlaklık 1000 lüksün altında ise, 0; 1000'e eşit yada yüksek ise 1'dir. Oysa fuzzy mantığında böyle değildir. Yukarıdaki örnekten hareketle, 999 bir parlaklık 0; 1000 lüksük bir parlaklık ise 1 olarak klasik kümeler mantığında işlenirken; fuzzy mantığında aynı değerler .49 ve .50 olarak yer alır. 1 ve 0 değerleriyle .49 ve .50 değerleri arasında çok büyük bir fark vardır. Bu mantık bir bakıma 0 ile 1 arasında tanımlanmış bir durumdaki olasılığa dayanır. Bu görüş, bilginin mutlak olamayacağı sayılısını temele alır.

Aklın geri dönmesi (Working backwards) sürecinde, problem çözülmediğinde, her seferinde ona dönülür. Bu süreç, bir bakıma deneme-yanılma gibi işler. Problem çözülünceye dek sürer. Aklın geri dönmesi, bilgisayarda, bazı doğal olguların açıklanmasında kullanılabilir; fakat toplumsal ve tıptaki çoğu olgularda tekrar başa dönülemez (Sönmez, 2005).

Son dönemde Feyerabend ve Kuhn bilimsel bilgiyi, doğruyu elde etmenin tek bir yöntemi ve akıl yürütme yolu olmadığını ileri sürerler. Popper ise, bilimin bir doğrulama değil, tersine yanlışlama süreci olduğunu savunur.

BÖLÜM 3

3. EĞİTİM FELSEFESİ

Eğitim felsefesi, eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Bir başka tanıma göre eğitim felsefesi, eğitimi bir bütün olarak ele alan ve kültürün vazgeçilmez bir ögesi biçiminde düşünen özenli, eleştirci ve yöntemli çalışmaların bütünüdür (Fidan ve Erden, 2001).

Guttek (2006) ise eğitim felsefesini şöyle değerlendirmektedir; öğretmen gerçekliğe, insan doğasına ve topluma ilişkin kavramlar/bilgiler üzerinde düşünmeye başladığında eğitim felsefesi yapıyor demektir.

Felsefe varlığı, bilgiyi ve değerleri konu olarak ele alır. Bunların temel yapısını, içeriğini belirlemeye çalışır. Bunların ise eğitimle apaçık ilişkileri vardır.

İnsanları bilinçli bir şekilde eğitebilmenin önkoşulu niçin ve ne öğretileneğini bilmektir. Bu ise yaşamın anlamı, amacı konusunda bilgiyi gerektirir. İyi yaşam nedir? İnsan doğası nedir? Amaçlar ne olmalıdır? Tüm bu sorular felsefi düzlemde çözümlenebilecek sorulardır. Tüm bunlar insanın evrene yaklaşımını ve kendi yaşamını etkilemekte, biçimlendirmekte, dünya görüşü oluşturmaktadır. Bu noktada eğitim ile felsefe birleşiyor. Yani insanı dünyada bir yere yerleştirmek, ona kimliğini kazandırmak; daha doğrusu ona bir dünya vermek. İşte bu nokta da birleşmektedirler (Büyükdüvenci, 2001).

3.1 Eğitim

Eğitim, pek çok düşünür ve eğitimci tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Bunlardan birkaçı şöyledir.

Ertürk, eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak ele almıştır. Yıldırım ise eğitimi, insan

davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve sair önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla, yürütülen düzenli bir etkileşim olarak tanımlamıştır. Fidan da eğitimi, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak değerlendirmektedir (Sönmez, 2005).

Eğitim, çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir. Eğitim resmi ve düşünsel anlamda; kişilerin yetenekler, değerler ve bilgi bakımından eğitildiği sosyal kurumlar olan okullarda yapılır (Guttek, 2006).

Eğitim tarihsel yolculuğunda sürekli değişen bir süreç olmuştur. Her insan topluluğu birbirleri ile olan ilişkilerini birtakım masalların, atasözlerinin vb. etkileri ile düzenlemişlerdir. Daha sonraları toplumdan çıkan peygamberler, filozoflar, eğitimci yazarlar, gerek kuramsal, gerek pratiğe yönelik çalışmaları ile eğitimi sistemleştirmeye, birtakım kurallara bağlamaya çalışmışlardır (Toprakçı, 2005).

Eğitimin tarihini çok eskiden başlatmak mümkün ise İÖ 3-4. yüzyıldan başlatılabilir. Eski Yunan'da yetişen filozoflar eğitime felsefi açıdan bakmışlardır. Bu döneme Eflatun, Sokrates ve Aristo damgasını vurmuştur. Eski Yunan'da ortaya çıkan bu filozofların görüşleri Romalılarca pratikleştirilerek devam etmiştir (Toprakçı, 2005).

Ortaçağda eğitim skolastik düşüncenin etkisi ile Hıristiyan dünyasında gerilemeye başlamıştır. Doğuda ve İslam dünyasında 13. yüzyıla kadar yerini korumuştur. 12. yüzyılda Farabi ve İbn-i Sina dünya eğitimine önemli katkılarda bulunmuşlardır (Toprakçı, 2005).

Rönesans döneminde ise batılı yazarların etkisi ile varolan eğitim görüşlerinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemde Erasmus, Montaigne, Ratke ve Comenius'un eğitim hakkındaki görüşleri eğitimin ilerlemesini sağlamıştır. Sonraki dönemlerde ise J.J. Rousseau, Pestolozzi ve Herbart eğitime önemli katkılar sağlamışlardır. Daha sonraları çağdaş görüşleri organize ederek, yapıtları ve uygulamaları ile John Dewey etkili olmuştur (Toprakçı, 2005).

Felsefi görüşlere göre de eğitimin tanımı değişmektedir. İdealizme göre eğitim, insanın bilinçlice ve özgürce Allah'a ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabalarıdır. Realizme göre eğitim, yeni kuşağa kültürel mirası aktararak, onları topluma uyuma hazırlama sürecidir. Pragmatizme göre eğitim, kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme sürecidir. Marxizme göre eğitim, insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir. Natüralizme göre eğitim kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir (Sönmez, 2005).

Eğitim nasıl tanımlanırsa tanımlansın, temelinde şu özelliklerin bulunduğu söylenebilir (Sönmez, 2005):

- Nesne (obje) olarak insanın alınması,
- Nesnenin halihazırdaki durumunun yetersiz kabul edilmesi,
- Nesnenin istendik yönde değiştirilmesi,
- Bu iş için çevrenin ayarlanması, yani tutarlı, etkin araç, gereç, strateji, yöntem, teknik vb. gibi uyarıcıların devreye sokulması,
- Nesnenin istendik davranışları (hedefleri) kazanıp kazanmadığının yoklanması gerekir.

3.2 Felsefe ve Eğitim

Eğitim ile felsefe arasındaki ilişki özellikle eğitimin amaçlarının belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Felsefe her şeyden önce, eğitimcilerle okul ve sınıfları yapılandırmada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle okulların ne için var olduğu, hangi amaçlara yönelik olduğu, hangi konuların değer taşıdığı, öğrencilerin nasıl öğrendiği, hangi yöntem ve materyallerin kullanılması gerektiği konularındaki kararlara felsefi yönelimler dayanak oluşturmaktadır (Erden, 2004).

Eğitimin genel hedeflerini belirleme, içeriği seçme ve düzenleme, öğretme ve öğrenme süreçleri ile okul ve sınıflarda ne tür yaşantı ve etkinliklerin vurgulanması gerektiği konularındaki temel sorunlara felsefe aracılığıyla yanıt verilmektedir. Eğitimle ilgili bu

sorunların çoğu aslında eğitim programları ile ilgili kararlara işaret etmektedir. Başka bir ifade ile, eğitim programının hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirmeden oluşan öğelerinin tümü felsefi görüşlere dayanmaktadır: Hedefler, felsefi inançlara dayalı değer ifadelerini ; kapsam nelerin öğrenmeye değer olduğunu gösteren inançları; eğitim durumları felsefi tercihleri yansıtan süreç ve yöntemleri ve değerlendirme değer yargıları ile ilişkili yöntem teknikleri yansıtmaktadır (Erden, 2004).

Bu bağlamda felsefe ile eğitim arasındaki ilişki, hedefler, davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları başlıkları altında ele alınmıştır.

3.2.1 Felsefe ve Hedefler-Davranışlar

Hedef, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. Burada temel kavram “istendiktir”. “İstendik’in ölçütü, yada ölçütleri nedir? Hangi bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum vb. istendik olarak kabul edilecektir? Her insan ve toplum için ortak ölçütler var mı? İstendik’in ölçütleri evrensel mi? Mutlak mı, yoksa göreceli mi?” soruları ve yanıtları ile, “İstendik davranışları kim(ler) belirleyecek? Bu işi yaparken ne(leri) göz önüne alacaklar?” soruları, sürekli gündemdedir. Bu tür sorular hem eğitim biliminin, hem de felsefenin kapsamı içindedir(Sönmez, 2005).

İdealizme göre, bilgi aprioridir. Zihinde tüm mutlak doğrular vardır. Akılla, mutlak doğruya ulaşılabilir. Böyle bir felsefede hedefler, yani istendik davranışlar; “mutlak doğrular” ve bu yolla Tanrıya özgür ve bilinçlice ulaşmak için gerekli olanlardır. İstendik davranışlar akla uygun olanlardır ve akli her davranışın ölçütü gibi iş görmelidir. Realizme göre ise, bilgi aposterioridir. Böyle bir düşüncede eğitimin hedefleri, yani istendik davranışların ölçütleri, “toplum ve doğaya uyum sağlama, doğayla yarışır hale gelmesi için insanı bilgi ve becerilerle donatma” olabilir (Sönmez, 2005).

Natüralizmde de, bilgi aposterioridir. İstendik davranışlar, doğaya uygun olan, insanın doğal gelişimini kolaylaştıran, bilimsel yöntemlerle elde edilenlerdir. Marxizme göre bilgi, beynin diyalektiği ile doğanın diyalektiğinin etkileşimi sonucu oluşur. Marxizmde istendik

davranışlar, diyalektik akıl yürütmeye, değişimin kaçınılmazlığına, toplumsal yararın ön planda olmasına, ekonominin tüm toplumsal, siyasal, kültürel olguların açıklanmasında temel değişken olduğunun bilinmesine, doğayı değiştirip ona egemen olmaya, üretimde bulunmaya, kuram ve uygulamayı iç içe yürütmeye, insanı tüm yönleriyle geliştirmeye bağlıdır (Sönmez, 2005).

Pragmatizmde bilgi, yaşantı yoluyla elde edilen ve doğruluk değeri taşıyan denencedir. Pragmatizm de eğitim, kişiyi toplumda ehliyetli, güçlü ve verimli bir kişi yapmak için yapılan toplumsal bir iştir. Varoluşçuluğa göre istendik davranışların ölçütleri “tek insan, sezgi, an, özgürlük ve sorumluluk, toplumdan kurtulma, sınır durumunda bulunma, kişinin kendini gerçekleştirme, varoluş” olarak düşünülebilir. Bunlara uyan hedefler, istendik; bunlara uymayanlar, hele toplumca kazandırılmak istenenler ise istenmediktir(Sönmez, 2005).

Buraya kadar yapılan açıklamalarda da görüldüğü gibi, hedef davranışların (istendik) ölçütleri, her felsefi akıma göre farklılık göstermektedir. Böyle olmakla birlikte, felsefi sistemlerin temelinde, genelde insanı, konu alanını (bilim, sanat, felsefe vb.) doğayı, toplumu (Varoluşçular ve Natüralistler hariç) temele aldıkları söylenebilir; fakat bunların nelikleri konusunda anlaştıkları ileri sürülemez (Sönmez, 2005).

3.2.2 Felsefe ve İçerik

İçerik, hedef ve davranışların açıklandığı, ilgili örneklerin, sorunların sunulduğu; tutarlı, dirik bir bütün olarak betimlenebilir. Ayrıca içerik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa ve birbirinin önkoşulu olacak biçimde sıralanmalıdır. Üstelik öğrencinin düzeyine, yaşına, cinsiyetine de uygun olmalıdır. Hedef davranışların hangi içerikle verileceği, aynı zamanda dersleri de belirler. İçerik, okutulacak dersleri ve bunların sınıflara dağılımını kapsar. Bu durumda içerik, temele alınan felsefelerle de yakın ilişki içindedir; çünkü kazandırılacak istendik davranışlara göre içerik ve okutulacak dersler belirlenmelidir. Örneğin, idealizmi temele alan bir eğitim sisteminde, akıl yürütme ön planda olduğundan dolayı aritmetik, felsefe, mantık, ahlak, tarih ve din dersleri okutulmalıdır (Sönmez, 2005).

Görüldüğü gibi içerik, hedef davranışların dayandığı felsefeye çok yakından ilişkilidir. Hedef davranışların dayandığı felsefe değişince, içeriğin neliği de değişmektedir. Bazı dersler, tüm felsefelerde ismen aynı kalsa bile, derslerin neliği birbirinin aynı yada benzeri değildir. Örneğin matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi derslerde bile, kazandırılacak istendik davranışlarla ilgili bilgi, beceri ve duyuşlar, temele alınan felsefeye hizmet edecek biçimde düzenlenip sunulur. Sözgeleşme temele alınan ideoloji İdealizm ise, bu derslerde bilgi, beceri ve duyuşlar Tanrının varlığını kanıtlamak için düzenlenmelidir (Sönmez, 2005).

Ayrıca içerikte sunulan bilgi, beceri ve duyuşlarla ilgili önermelerin doğruluğu konusundaki görüşler de, her felsefeye göre değişir. Sözgeleşme temele İdealizm alınmışsa, içerikte sunulan önermeler akla dayalı ve kesin (mutlak, değişmez) doğrudur. Tüm bu açıklamalara dayanarak, içeriğin neliği ve hazırlanıp sunulmasıyla, felsefi görüşler arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Sönmez, 2005).

3.2.3 Felsefe ve Eğitim Durumu

Eğitim durumu, istendik davranışları her bir öğrenciye kazandırmak için, işe koşulan her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetler olarak tanımlanabilir. Bir bakıma, öğretme ve öğrenme ortamının düzenlenmesi, yani eğitim çevresinin ayarlanmasıdır. Açık bir sistem olan eğitimin işlemler bölümünü oluşturan eğitim durumlarında şu değişkenlerin bulunması, istendik davranışları her bir öğrenciye kazandırmada etkili olabilir. Bu değişkenler; ipucu, dönüt, düzeltme, pekiştireç, ünitelerin aşamalı dizilmesi, zaman, öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, öğretme ortamının fiziki yapısı, öğrenci katılabilirliği, eğitim teknolojisi (araç-gereç, donanım), öğretmenin niteliği, sevgi ve yetiştirmeye dönük değerlendirme başlıkları altında toplanabilir (Sönmez, 2005).

Eğitim durumu 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.

Natüralizmde istendik davranışlar, doğaya uygun olan, insanın doğal gelişimini kolaylaştıran, bilimsel yöntemle elde edilenlerdir. Böyle bir görüşte eğitim durumu, öğrencinin yaparak-yaşayarak, doğayla iç içe bulunarak öğrenmesini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Sönmez, 2005).

Eğitim durumuyla felsefe arasında ikinci bir ilişki, felsefenin insana bakış açısından kaynaklanır. Pragmatizmde genel olarak insan yaşantı yoluyla öğrenen, yararlıyı yapma eğilimde olan toplumsal ve biyolojik bir varlık olarak ele alınır. Bu bağlamda öğretmen, yol gösterici, öğrencinin yaşantı geçirmesini sağlayıcı, onu yüreklendirici edegenliklere girmelidir. Cezaya kesinlikle başvurmamalıdır (Sönmez, 2005).

Felsefenin bilgiye bakış açısı, eğitim durumunu etkileyen değişkenlerden biridir. Bilginin apriori, aposteriori, yada kesin (mutlak), görelî olması eğitim durumunu etkileyebilir. Realizm ve Natüralizmde bilgi aposterioridir. Deney, gözlem, araştırma yoluyla elde edilen bilgi kesin(mutlak) ve değişmezdir. Öğrenci deney, gözlem ve araştırma yapmak zorundadır. Bu yolla elde ettiği bilgi üzerinde tartışılmaz. Öğrenci bu tür bilgiyi ezberler. Deney, gözlem ve araştırmaları sık sık tekrarlar. Öğretmen, öğrencileri bu tür edegenliklere katılmaya ve bunları yapmaya isteklendirir. Böylece sınıf ortamını, öğrencilerin birlikte zevk aldıkları bir duruma getirebilir (Sönmez, 2005).

Felsefeyle eğitim durumları arasındaki diğerk bir ilişki de akıl yürütme biçiminden kaynaklanır. Her felsefi sistemin temele aldığı en az bir akıl yürütme yolu vardır. İşte bu akıl yürütme, insanın doğruyu bulup kullanmasında etkili bir araç olabilir. Akıl yürütme yolları değişince eğitim durumlarının da değişmesi doğaldır. Nitekim İdealistler tümdengelim, analoginin; Realistler ve Natüralistler genellikle tümevarımın; Marxistler diyalektiğin; Pragmatistler bilimsel yöntemin (hipotetik-dedüktif; hem tümevarım, hem tümdengelim bir arada kullanılması); Varoluşçular ise, sezginin doğruyu bulmada en etkili yol olduğunu savunurlar (Sönmez, 2005).

3.2.4 Felsefe ve Sınama Durumları

Sınama durumu değerlendirmeye ilgilidir. Değerlendirme; ölçme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimde ölçülecek olanlar, hedef davranışlardır. İstendik davranışların, eğitim durumundaki etkinliklerle her bir öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığını; kazandırıldıysa, ne derece kazandırıldığını, kazandırılmadıysa, bunun nedenlerini belirleme ve düzeltme işi olarak ele alınabilir. Bunun için geçerliği, güvenilirliği ve kullanılabilirliği yüksek ölçme araçları kullanılmalıdır (Sönmez, 2005).

Sınama durumlarıyla, felsefi görüşler arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Örneğin; eğer idealizm temele alınmışsa, sınama durumu, genellikle akla dayalı, yani öğrencinin aklını çalıştırıp çalıştırmadığını ölçen sorulardan oluşmalıdır. Pragmatizmde problem çözmeye yönelik olmalıdır (Sönmez, 2005).

3.3 Felsefenin Eğitime Katkıları

Eğitim felsefesinin konusu eğitim dediğimiz süreçtir. Amaç eğitimin dayandığı ilke ve kavramları aydınlatmak, amaç ve araçları irdelemek, temel sorunları tartışmaktır. Kısaca eğitim felsefesi, eğitim sorununa felsefi bir açıdan bakmaktır. Eğitimle felsefe arasındaki ilişkiler şu maddeler altında toplanabilir (Sönmez, 2005):

1. Eğitim sistemi kurulurken öncelik hedeflere verilmelidir. Hedef davranışlar hangi ölçütlere dayandırılırsa, istendik olacağı konusunda bir karara varmada felsefe ölçüt alınmalıdır. Bu düşünülmezse sistem kendi içinde çelişkiye düşebilir.
2. Hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları temele alınan felsefenin ölçütlerine uyuyorsa, iç tutarlılık vardır. Yoksa çelişkiler bulunacaktır.
3. Eğitimin nesnesi insandır. İnsan aynı zamanda felsefenin de konusudur. İnsana bakış açısı eğitim sisteminin tüm öğelerini etkileyebilir.

4. 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, eğitimle, ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin felsefesi aynı olmalıdır; çünkü eğitim sistemi, politik, ekonomik, toplumsal sistemlerin istediği insanları yetiştirmek üzere işe koşulmuştur. Bu yapılmazsa hedefler gerçekleşmeyebilir.
5. Felsefe bir açıdan insanın yaşama bakış açısını belirler. İnsanoğlu bu nedenden dolayı felsefeden kaçamaz.
6. 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 v.b. disiplinlerin bilgi ve yöntemleri arasındaki bütünlüğün sağlanması gereklidir. Bunu ancak felsefe yapabilir.
7. Eğitim sistemini denetlemede felsefeden yararlanılmalıdır. Sözgelisi eğer temele idealist felsefe alınmışsa, sistem elit insan yetiştirmelidir. Eğer pragmatik felsefe kullanılıyorsa her insan yetenek ve ilgisine göre eğitilmelidir.
8. Felsefenin eğitime katkısı olduğu gibi, eğitimin de felsefeye katkısı vardır. Eğitim yoluyla insanlara bilimsel, sanatsal, felsefi alanlarda istedik davranışlar kazandırabilir. Bunlar hem insanın kendi felsefesini, hem de toplumsal felsefeleri geliştirmede katkıda bulunabilir. Eğitim yeni felsefelerin doğmasına neden olabilir.
9. 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 felsefeyle öğretmen, yönetici ve hizmetlilerin felsefeleri birbirlerine ters düşmemelidir. Eğer ters düşerse sistem entropiye kayar ve bozulur.

10. Felsefe zaman zaman eğitim kurumlarından dışlanmaya çalışılmaktadır. Oysa, bilinmesi gerekir ki; felsefeyi dışlamaya çalışmak da aslında bir tür (!) felsefedir. Felsefenin eğitim üzerindeki bu etkilerini yakından tanıyan ve değerlendirebilen bir öğretmenin, daha başarılı olacağı da açıktır.

BÖLÜM 4

4. FELSEFİ GÖRÜŞLER VE EĞİTİM

4.1 İdealizm Ve Eğitim

Gerçekliğin temelde tinsel veya düşünsel olduğunu ileri süren idealizm, insanlığın en eski ve en etkili düşünce sistemlerinden biridir. İdealizmin temel ilkesi Budizm ve Hinduizm de olduğu gibi, insanın ve dünyanın evrensel ruhun parçaları olduğudur. Doğu ile Batı arasındaki kültürel etkileşim sonucu İdealist kavramlar/düşünceler Batı düşüncesini etkilemiştir. Çağdaş eğitim filozofları içinde çok azı İdealist olmakla birlikte İdealizmin incelenmesi yararlı eğitimsel ve kültürel bakış açıları sağlar (Gutek, 2006).

4.1.1 Platon

Batı eğitim geleneğinde İdealizmin temellerini Sokrates'in ünlü öğrencisi Platon (M.Ö.429-347) atmıştır. M.Ö. 387'de Atina'da Akademia'yı kuran Platon, yazdığı çok sayıdaki eserle Batı felsefesinin temellerini atmıştır (Gutek, 2006). İslam felsefesinde Eflatun adıyla anılır (Hançerlioğlu, 1993). Platon, görüntülerin gerisine erişilince ulaşılabilecek bu şeylerin özüne, gerçek varlık niteliği atfetmektedir. O, bu özleri asli imajlar ideler olarak adlandırmakta ve İdeler aleminin gerçek dünyayı ve gerçek varlığı teşkil ettiğini öne sürmektedir (Aytaç, 1998).

Platon, "Arkhe nedir?" sorusunu, bilgi sorunu içinde ele alır. O'na göre iki tür bilgi vardır: 1. Episteme, 2.Sanı(Doksa). Episteme, akılla kavranan (idea) dünyayla ilgilidir. Episteme; kesin, değişmez, mutlak doğrudur; çünkü idea bir, bölünmez, değişmez, öncesiz ve sonrasız, parçalanmaz ve ölümsüzdür. Sanı (doksa) ise, duyu organlarıyla anlaşılan dünya ile ilgilidir. Sanı (doksa) eğreti bilgidir; çünkü duyularla algılanan dünya bölünen, parçalanan, değişen, ölümlü, önceli ve sonludur (Sönmez, 2005).

Platon'un felsefesine göre eğitim, ruhu iyiye çevirme ve bunun için en kolay, doğru ve şaşmaz yolu bulma sanatıdır. O'na göre hiç kimse, isteyerek kötü değildir. Kötü bir insan,

yanlış bedensel alışkanlık ve aptalca bir yetiştirme yoluyla kötü olur. İnsanlar kardeş oldukları halde, eşit değillerdir. Beden ve ruhtan oluşmaktadırlar. Beden ölümlü, ruh ise ölümsüzdür ve idealar alemine aittir. Ruh üç parçadan oluşmaktadır: Akılsal parça, yürekli yada canlı parça ve iştahsal parça. Her insanda bu üç parça vardır; fakat aynı oranda değildir. Platon'a göre, her insan değil; ancak ve yalnız akılsal parçasıyla (toplum önderleri, yöneticiler), yürekli parçası (yardımcılar, koruyucular) fazla olanlar eğitilmelidir. Bu sınıflara giren herkes, kadın erkek eğitim sürecine alınmalıdır. Eğitim bu iki sınıf içindir. İşte devlet, insanların bu yanlarını temele alıp, herkese yaratisına uygun görev ve sorumluluk verirse, doğru devlet olur. Aklı fazla olanlar, devleti yönetmelidirler; çünkü bu tür insanlar, ancak ve yalnız ideaya ve doğru bilgiye ulaşabilir. Bunlar ise, filozoflardır. Görüşünü böyle temellendiren Platon'a göre "Ya filozoflar kral, ya da krallar filozof olmalıdır." (Sönmez, 2005).

4.1.2 Sistematik Felsefe Olarak İdealizm

Çağımızda sönmesine rağmen İdealizm geçmişte her zaman felsefi bir söylem yaratmıştır. 18. ve 19. yüzyıl Almanya'sında J.G. Fichte ve W.F. Hegel gibi İdealistler, idealist felsefeyi biçimlendirmişlerdir (Guttek, 2006).

İdealizm, gerçeğin temelini zihinsel, tinsel/ruhsal ve ideal gibi kavramlarla kuran bir felsefe olarak, tanımlanabilir. İdealizme göre gerçeklik, temelde tinsel veya zihinsel olan şeylerin sistematiğinden başka bir şey değildir ve bu felsefe düşüncelerden başka bir şeyi bilme olanağı olmadığını ileri sürer. Evren tanımlamasında İdealizm, esas gerçeğin yalnızca düşüncede varolduğunu ve evrenin genelleştirilmiş zihinsel bir açıklaması olduğunu kabul eder. İdealistlerin insan doğası açıklamalarında, insanın tinsel/ruhsal varlığı/özü onun en önemli ve temel niteliğini oluşturur. İnsanın gerçek varlığı, maddi değildir, ruhsaldır veya zihinseldir (Guttek, 2006).

Gerçeklik maddi olmaktan çok özde tinseldir. Ruh-özde gerçek olmakla birlikte, İdealist açıdan "görünenler" dünyasından ve "gerçek" dünyadan söz etmek mümkündür. Düşüncelerin ve zihnin gerçek dünyası içsel, ebedi, sürekli, düzenli ve kurallıdır.

Değişmez doğruya, düşüncelere karşın “görünenler dünyası” (duyular dünyası) değişme, düzensizlik, kuralsızlık ve eksiklik gibi niteliklerle karakterize edilir (Guttek, 2006).

4.1.3 İdealist Eğitim İlkeleri

4.1.3.1 İdealizmin Eğitimsel Amaçları

İdealist bir eğitimin amacı öğrencileri doğruyu aramaya teşvik etmektir. İdealist eğitim kişiyi iyi, doğru ve güzele yöneltmeyi amaçlar ve aşağıdaki hedeflerle öğrencilerin doğrunun arayıcısı olmalarını ilke edinir (Guttek, 2006);

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

İdealistler Materyalizm, meslekçilik ve faydacılığa dayalı değerler ve hedeflerle savaşırlar. İdealistler gerçek bir eğitimin belli bir uzmanlığın işlevlerini ve rolünü kazandırmaktan ziyade genel olarak eğitimsel özellikler taşımasını öngörürler. İdealistlerin teşhisine göre, yararcılık ve çok katı meslekçilik, modern zamanların en önemli bir hastalığı olan ve sınırlı bakış açısı ve miyobik bir görüş olarak ortaya çıkan bütünü görememe olgusuna yol açmıştır (Guttek, 2006).

4.1.3.2 İdealist Bir Okul

Bir eğitimsel kurum olarak okulun rolü, İdealistlerin uygarlaşmaya ve kurumların ilerlemeyi nasıl sağladığına ilişkin görüşünden kaynaklanır. Uygarlık, bilgi ve doğruyu kurumsallaştırarak korur. Bu şekilde her neslin yapıp ettikleri bir diğer nesile aktarılır. Bu anlamda okulun görevi, eski bilgileri, yetileri ve öğretileni koruyarak bu (kümülatif-birikmiş) bilgilerden oluşan müfredat programla çocukları geleceğe hazırlamaktır (Guttek, 2006).

4.1.3.3 İdealist Bir Müfredat Program

İdealistler, merkezine kavramsal ve düşünsel disiplin doğrularının konulduğu bir müfredat programdan hareket ederler. İdealist bir müfredat, felsefe ve teoloji gibi insanın Tanrı ve Evrenle olan en temel ilişkilerini açıklayan en genel disiplinlerin belirlediği bir hiyerarşi biçiminde ortaya konulabilir. Bu hiyerarşik ilkeye göre, en belirli özel/tek tek konular en genel konularla ilişkilendirilerek kanıtlanır (Guttek, 2006).

İdealist eğitimde merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak olan öğretmen vardır. Bu nedenle idealist program; konu merkezli desenlerin kullanıldığı sistemlerin içine girer (Sönmez, 2005).

4.1.3.4 İdealist Yöntembilim

İdealist öğretim yöntemi İdealizm'in bilgebilim (epistemoloji) düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. İdealizme göre bilgi aprioridir. Tüm doğru, mutlak, kesin bilgiler insan aklında önceden vardır. İnsan aklını kullanarak doğru bilgiye ulaşabilir. Bunun için tümdengelim ve onun kurallarını kullanmalıdır (Sönmez, 2005). İdealist bir eğitim yöntemi öğrenenin kendisini tanımlamasını sağlayacak içgüdü ve içgözlem yetilerini uyuracak şekilde oluşturulur ve gelişme süreci/bu sürece ilişkin yöntem, içten dışa doğrudur. Öğreneni uyarmada tek başına başarılı bir yöntem yoktur (Guttek, 2006).

İdealist eğitimde kullanılan diğer tekniklerden biri de Sokratik Tartışmadır. Sokratik Tartışma iki aşamadan oluşur: 1.İroni (alaysı) 2.Maeutik (doğurtmaca). İroni basamağında, sorulan sorularla, hiçbir bilgisinin doğru olmadığını öğrenci anlar. Doğurtmaca basamağında ise, yine sorular ve ipuçlarıyla, öğrencinin aklını çalıştırıp doğru bilgiyi bulması sağlanır (Sönmez, 2005).

4.1.3.5 İdealist Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Öğretmen-öğrenci ilişkisinde en önemli merkezi rol öğretmenindir. Tecrübeli bir kişi olarak İdealist öğretmen kültürel bir bakış açısına sahip ve birçok değerın uyumunu

gerektiren çeşitli rolleri özümsemiş olmalıdır. J. Donald Butler “Eğitimde İdealizm” adlı eserinde, iyi bir öğretmende olması gereken bazı niteliklerden söz etmektedir, Butler’e göre bir öğretmen (Gutek, 2006);

- 1) Öğrenciler için kültürün ve gerçekliğin taşıyıcısı/yansıtıcısı olmalı,
- 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,
- 7) Her yeni nesildeki (jenerasyon) kültürel yeniden doğuşun öncüsü olmalıdır.

4.2 Realizm Ve Eğitim

4.2.1 Aristoteles

Aristoteles (M.Ö. 384-322)’e göre, gerçek varlık, fenomenlerin içinde gelişen özdür (ousia). Öz ise, hep olmuş olan varlıktır. Bu görüşüyle Aristoteles Realizmin kurucusu sayılır. Platon’a göre idealar ve nesnelere alemi birbirinden ayrıdır. Gerçek alem, akılla kavranan idealar alemidir. Nesnelere alemi, idealar aleminden pay aldıkları ölçüde gerçeklerdir. Oysa Aristoteles’e göre, idealar nesnelere dışında değil, içindedir. Nesnelere nesne yapan, bu idealardır. Buna form (şekil) der. Formu, dış biçim olarak değil, her nesnenin özünde bulunan ve maddeye biçim ve canlılık kazandıran bir özellik olarak kabul eder. Buna canlılık (entellechia) ilkesi der. Böylece Aristoteles, idealar alemiyle, nesnelere alemi birleştirir. İmajlar, modeller nesnelere içinde gerçekleşirler. Bunlar, nesnelere kendi amaçlarına göre geliştirirler. Çekirdeğin bitki olma potansını, kendi içinde taşıması örneğinde olduğu gibi (Sönmez, 2005).

Aristoteles, eğitimi hem toplumsal hem de bireysel yönden inceler. Aristoteles’e göre insan, “sosyal bir varlık (Zoon Politikon)”tır. Eğitimin ana görevi, insanı içerisinde yer aldığı toplumun yada devletin erdemli ve bilgili bir unsuru yapmaktır. İnsan ancak bu

şekilde eğitildiği zaman, mutlu olur. Bu ise, insanın akla bağlı yönü ile tutkulara bağlı yönü arasında iyi bir senteze varılması yoluyla sağlanır (Aytaç, 1998).

Aristoteles'e göre insanın insan oluşu, eğitimde şu üç unsurun birlikte işe katılmasına bağlı bulunur: Bireysel tabiat, alıştırma ve aydınlatma. Eğitim, farklılıklara göre düzenlenmelidir. Alıştırma ile aydınlatma, bir arada yürütülmelidir. Bununla birlikte, Alıştırma'ya daha erken bir yaştan itibaren başlanmalıdır. Aristoteles eğitimin çeşitli yaş kademelerine uygun biçimde farklılaştırılmasını talep eder. Özellikle 10-21 yaş kademesi içerisinde zihni eğitime ve ahlaki eğitime önem verilmelidir (Aytaç, 1998).

4.2.2 Sistematik Felsefe Olarak Realizm

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 vardırırlar, 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 (Gutek, 2006).

Realist bilgi kuramı açısından bilen öznenin bağımsız olarak varolan bir gerçekler evreninin bulunduğunu ve bu gerçekler evreninin bilgisine algı yada düşünme yolu ile erişebileceğimizi kabul eden öğretilerdir (Akarsu, 1987).

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 bulunabilir. Öznel duygulara/hislere dayalı duygusal teorilere karşın Realistler, eylemlerimizin ve değerlendirmelerimizin, dışımızdaki ölçütlerle önceden kestirilebilir ve yargılanabilir olduğunu ileri sürerler (Gutek, 2006).

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 formaları kültürel değişimler sergilemesine rağmen, Realistler, sanatsal anlatım ve estetik zevklere insanın gösterdiği ilginin evrensel olduğunu ileri sürerler (Gutek, 2006).

4.2.3 Realizmin Eğitim İlkeleri

İlk kez Aristoteles tarafından ilkeleri belirlenen Realizme göre eğitimin amacı, en iyi, en mükemmel yetilerle donatarak insanı mutlu etmektir. Bu amacı temel alan eğitimde de:

- 1) Bilgi alanları konusunda aydınlatırken, insanın en önemli yetisi/gücü olan aklını geliştirmeyi,
- 2) İnsanları, akıllarını kullanarak yapacakları tercihlerde ne yapacakları ne istediklerini bilme, mükemmel bir potansiyel oluşturarak kendilerini ifade etme ile rasyonel ve hiyerarşik düzene göre benimseyecekleri amaç ve roller aracılığıyla kendi kimliklerini belirleme konusunda cesaretlendirmeyi hedefler (Gutek, 2006).

4.2.3.1 Realist Okul Kavramı

Realistler, genel olarak toplum içindeki her kurumun özel bir rol ve işleve sahip olduğunu kabul ederler; devlet, kilise 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 (Gutek, 2006).

Realistler, okulların diğer kurumların artık üstlenmediği yada ihmal ettikleri hizmetleri sunan kurumlar olduğunu kabul etmezler. Onlara göre, okulun sağlık, eğlence yada istihdama yönelik çabaları ne kadar fazla olursa, okulun temel işlevlerine/hedeflerine harcanacak para, zaman ve enerji de o kadar az olacaktır. Okulları sosyal hizmetler sunan araçlar olarak kabul etmek bu kurumların hedeflerinin karıştırılmasının yanı sıra, okulu etkisizleştirmek ve onun maliyetini artırmak sonucunu da doğurur (Gutek, 2006).

4.2.3.2 Realist Bir Müfredat Program

Realist anlayışta gerçeklik nesnel bir düzendir. Gerçekliği oluşturan objeler onların yapısal benzerlikleri temel alınarak kategoriler halinde sınıflandırılabilir. Tarih, coğrafya, dilbilim, matematik, biyoloji, kimya gibi çeşitli dal veya konular nesnel arasındaki ilişkilerin açıklanması ve yorumundan ibaret olan kavram ve genellemelere ilişkindir. Her disiplinin kavramsal sisteme dayalı bir yapısı vardır. Bu yapının kavramsal anlamlarla ilişkili bir iskeleti olup, bunlar fiziksel, doğal, sosyal ve insan gerçekliklerini ifade ederler. Örneğin biyoloji; bitki ve hayvanlarla ilgili çalışmalarda kullanılan birçok kavram ve tanım içerir (Gutek, 2006).

Realist bir ders programının temelindeki düşünce, gerçeği öğrenmenin en iyi ve etkili yolunun o gerçeği sistematik olarak düzenlenmiş bağıntılı disiplinler aracılığı ile araştırmak olduğudur. Bir müfredat program iki unsurdan oluşur: 1) Coğrafya, biyoloji, kimya, psikoloji, sosyoloji, tarih gibi gerçekliğin belirli alanlarına ilişkin düşünceleri, kavramları düzenleyen bir disiplini öğrenmeye yarayan bilgiler ve 2) Bu bilgilerin pedagojik açıdan en uygun şekilde düzenlenmesi için gereken bilgi/uzmanlık. Böyle bir müfredat program doğrultusunda, öğretmenlerin de konularında çok iyi bilgilenmiş ve öğrencilere bu bilgileri aktarırken kullanacakları öğretim yöntemleri hakkında yeterli deneyime sahip olmaları beklenmektedir (Gutek, 2006).

İlkokul düzeyinde 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 da 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 (Guttek, 2006).

4.2.3.3 Realist Öğretim Yöntemleri

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 (Guttek, 2006).

Öğretilecek konulara ilişkin muhteva hakkında bilgili olan öğretmen, genellikle bu konularla diğer bilgi alanları arasında ilişki kurabilecek şekilde eğitilmiş kişidir. Öğretimde ikinci unsur, öğrencilere öğretilen, sözgelimi tarih gibi bilgilerle okuma gibi yeteneklerdir. Bazen okullarda bu ikinci unsuru gözden kaçıran durumlara rastlanmaktadır; bunlar, terapatik veya duygusal toplantılar, eğlence veya (hedefsiz) sohbet konuşmalarıdır. Bunlarda amaç öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımı değildir, bunun gibi bilgi ve yetenek oluşturmayı hedeflemeyen olgular öğretimi her zaman çarpıtır. Öğretimdeki üçüncü unsur bilgi veya yeteneklerle donatılmaya çalışılan öğrencilerdir. Öğrencilerin öğretimde gerekli şeyleri öğrenmeye hazır ve bunun için çaba sarf etmeye istekli oldukları kabul edilir (Guttek, 2006).

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 (Guttek, 2006).

4.2.3.4 Realist Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Realist felsefe, müfredat program ve metodoloji tartışmamızda öğretmen-öğrenci ilişkisinin temel olgu olduğunu belirttik. 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 (Guttek, 2006).

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 (Guttek, 2006).

4.3 Natürallizm Ve Eğitim

Natürallizm, doğanın tüm gerçeklik olduğu düşüncesinden hareket eder. Doğanın kendisi insanları, insanın doğasını ve tüm varlıkları içeren, bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir. Natürallizm devinim halinde olan maddenin yalın bir düzen içinde olduğunu ileri sürer, özellikle eski Yunan'da Materyalist (maddeci) olan pek çok Natürallist, gerçekliğin doğaüstü düzeni olduğu anlayışını reddetmiştir (Guttek, 2006).

İdealizm, Realizm gibi felsefelerin düzenli bir şekilde tanımlanmış kategorilerinin aksine Natürallizmi tanımlamak zordur. Natürallistler çeşitli düşünceler öne sürmüşlerdir, sözgelimi Jean-Jacques Rousseau'nun (1712-1778) insan doğasına ilişkin düşünceleri, Romantik görüşle Aydınlanma Döneminin Rasyonalist bakış açısı arasında gidip gelir. Eğitim yönteminde Rousseau'nun düşüncelerinden yararlanan Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) düşüncelerinde doğaüstü Tanrı inancına yer verir. Herbert Spencer (1820-1903), etik sistem olarak önem verdiği bir bilgi sosyolojisi içinde Darwin'in Evrim teorisini yeniden ele alır. Net olmayan çeşitli düşünceler içermesine rağmen Natürallizm özellikle eğitimde şu düşünceleri temele alır (Guttek, 2006):

- 1) Eğitimin hedefleri belirlenirken, evrensel düzenin bir parçası olan doğaya ve insan doğasına bakılmalıdır.
- 2) Doğayı anlamanın yolu duyumlardan geçer, duyum gerçekliğe ilişkin bilgimizin temelidir.
- 3) Doğadaki süreçler/oluşumlar yavaş, derece-derece ve evrimsel olduğundan eğitimimizin de seyri yavaş olmalıdır.

4.3.1 Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Fransız yazar, düşünür, filozof, politika ve müzik teorisyeni. Bir saat tamircisinin oğludur. Annesi, o, henüz bir haftalıkken ölmüş ve babası da onu on yaşındayken terk etmiştir. Rousseau, daha sonra bir gravürcü ustasının yanında çalışmıştır. 1728-1738 yılları arasında değişik işler yaparak, uşak, sekreter, müzik öğretmeni, tercüman olarak Fransa, İtalya ve İsviçre’de dolaşmıştır. 1749’da Ansiklopedinin müzik bölümünü kaleme almıştır. İnsan doğasına ilişkin çözümlemesiyle, insanın uygarlık tarafından değiştirilmemiş doğal halinin bir çok açıdan daha üstün olduğu fikri ve modern demokrasi anlayışına temel oluşturan “Toplumsal Sözleşmesi” öğretisiyle ün kazanmış olan ünlü Fransız düşünürdür. Kendisi filozof sıfatını her zaman reddetmiştir.

Rousseau’nun ‘İtiraflar’ ve ‘Emile’ de özgürlüğün savunucusu olduğu görülür. Rousseau’nun siyaset ve eğitim felsefesinin merkezini insanın karakterinin doğaya göre biçimlenmesi gerektiğine olan inancı oluşturur (Gutek, 2006). “Emile yada Eğitim Üzerine” adlı eserinde Rousseau, daha önceki eserlerinde öne sürdüğü toplum ve kültür felsefesi görüşleri üzerine oturtulmuş bir eğitim modelini açıklar (Aytaç, 1998).

Rousseau’ya göre mevcut eğitim, insanı değil, belirli bir vatandaş olan insanı yetiştirmektedir. Eğitimin amacı, Rousseau’ya göre tabii bir insanı yetiştirmek olmalıdır; bu tabii insan, kendi içerisinde bir birlik ve bütünlük gösterir. Halbuki mevcut eğitimin yetiştirdiği medeni insan, kendi içerisinde sarsılmış ve bozulmuş bir durum gösterir. Buna göre insan, önce insan olmalıdır. Ancak ondan sonradır ki, herhangi bir mesleğin insanı olabilir (Aytaç, 1998).

Rousseau, “Emile” adlı eserinde bireyci bir eğitim modeli sunar. Bu bireyci eğitim, şu ana görevleri yüklenmiştir (Aytaç, 1998):

- Eğitimin ilk görevi, tabiatın gelişim yoluna engel olarak çıkan her şeyi ortadan kaldırmaya çalışmaktır.
- Eğitimdeki geleneksel baskı metodu terk edilmelidir. Baskı, bir eğitim vasıtası olarak ortadan kaldırılmalıdır.
- Çocuk, daha küçük yaştan itibaren belirli bir meslek için değil, bir insan olarak yetiştirilmelidir.
- Eğitim, her gelişim kademesine uygun düşecek biçimde düzenlenmeli; yani, çocuğun her gelişim kademesindeki ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir tarzda olmalıdır.
- Eğitim, Locke’un zıddına olarak, çocuğun yalnızca aklına hitap etmemelidir.
- İnsan, her yönüyle, tüm yetenekleriyle tüm ve harmoni içerisinde gelişmiş bir varlık olmalıdır.

Emile’de Rousseau, insanın gelişim evrelerini şöyle belirler; doğumdan 5 yaşına kadar bebeklik, 5-12 yaş arası çocukluk, 12-15 yaş arası erken gençlik, 15-18 yaşları arasındaki dönem ise genç yetişkinlik çağıdır (Gutek, 2006).

4.3.2 Sistematik Felsefe Olarak Natürizm

Natürizm, doğanın tüm gerçeklik olduğu düşüncesinden hareket eder. Doğanın kendisi, insanları, insanın doğasını ve tüm varlıkları içeren, bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir. Natürizm devinim halinde olan maddenin yalın bir düzen içinde olduğunu ileri sürmektedir. İdealizm ve Realizm gibi felsefelerin düzenli bir biçimde tanımlanmış kategorilerinin aksine, natürizmi tanımlamak zordur. Natürizmin önde gelen isimleri Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ve Herbert Spencer (1820-1903)dır (Toprakçı, 2005).

Akarsu (1987) Natürizmi, “her şeyi doğaya indirgemeye çalışan dünya görüşü” olarak tanımlar.

Natüralistlerin eğitim teorilerinin anahtar kavramları “doğa” ve “doğal olan-yapay olmayan” dır. Natüralistlerin doğa tanımlamalarında antropolojik açıdan insan kavramını ele almaları çok daha fazla önem taşır. Natüralizm doğaüstücülüğe ve ona dayanan eğitim biçimlerine karşı çıkar. Soyut düşünmeye ve tinsel bir maddeciliğe de karşı çıkan Natüralizm doğa ile insan arasında bir paralellik kurar, bilim ve akıl kadar, duygu ve duyumsamanın da mantıksal olduğunu kabul eder. Eğitimde reform yapan Natüralistler gelenekçiliğe, doğaüstücülüğe, dinsel görüşlere karşı çıkmışlar, otorite olarak Kilisenin doğaüstücülüğünden yada Yunan ve Latin klasiklerinden ziyade doğanın kendisine önem vermişlerdir.

Bilgibilim bakımından, özellikle Aydınlanma felsefeleri tarafından geliştirilen Natüralizm Aristotelesçi Doğal Realizm’den kaynaklanan radikal bir akım olmayıp, bilimsel Realizmin ilk biçimidir (Guttek, 2006).

Natüralistlere göre değerler insanların çevreyle etkileşiminden kaynaklanırlar. İçgüdülerin ve etkilerin baskı altında tutulmaması tersine dile getirilmesi gereklidir. Bu olguda başkaları tarafından verilen statü ve onura dayalı bir sosyal güvenden kaynaklanmaktan ziyade, başkalarının sömürsünü, kontrolünü aşmış bir duygu olan doğal bir kendine güvene yada Rousseau’nun deyişiyle kendini sevmeye dayanmalıdır. Rousseau, doğuştan kötü olmayıp, bu kötülüğün bozuk olan toplumdaki kaynaklandığını ileri sürer. Rousseau’nun ifadesiyle, bir çocuk doğduğunda bütünüyle iyidir. Çocuklar iyi oldukları için, ahlaki açıdan verilen bir eğitimde çocukların eğilimleri ve dürtüleri dikkate alınmalıdır; öğretim ve müfredat program çocuğun doğasına göre düzenlenmelidir (Guttek, 2006).

4.3.3 Natüralist Eğitim İlkeleri

Natüralizm 19. yüzyıldaki çeşitli eğitim reformlarına olduğu gibi 20. yüzyıldaki İlerlemeci (Progressivist) eğitime de öncülük eden kurumlardan biri olmuştur.

Natüralizmin eğitime ilişkin tezlerini şöyle özetlemek mümkündür (Guttek, 2006):

- 1) Çocukların öğretimi, kitaplar ve derslerde yer alan bilgileri kelimesi kelimesine öğretmek, telkin etmek yerine, direk çevreleriyle kuracakları duyuşal etkileşime dayandırılmalıdır.
- 2) Çocukluk, insanın gelişip zenginleştiği en uygun, gerekli ve önemli bir evredir, öğretim ve müfredat programda temele çocuğun dürtüleri ve duyguları alınmalıdır.
- 3) Çocukluk ve ergenlik dönemleri insanın gelişiminde ve en uygun öğrenme davranışlarının edinilmesinde birbirini tamamlayan gelişim evreleridir.
- 4) Okul, çocuğun çevresinden ayrı düşünülmemeli tersine öğretim çocuğun çevresini de içermelidir.

4.3.3.1 Natüralizm Ve Müfredat Program

İdealistler ve Realistlere göre (tarih, felsefe gibi) liberal bilimlere, fen bilimlerine ve sanatlara insan zihnini geliştirip, zenginleştiği için çok daha fazla önem verilmelidir. Oysa Rousseau sanat ve bilime önem verilmesini, bunlar doğadan uzak bir biçimde sözel formlara hapsedilip bozulduğu için, kabul etmez. Bunlarla insan ilk, saf, doğal değerlerinden uzaklaştırılarak yanlış bir şekilde uygarlaştırılır, bu bilimler üzerinde çalışan bazı insanlar, bu bilgileri onların içsel değerinden dolayı değil de bunlardan kişisel çıkar, güç ve saygınlık kazanmak için, yanlış bir şekilde kullanılırlar (Gutek, 2006).

19. yüzyılın başlarında Pestalozzi ve 20. yüzyılda ilerlemeci bir eğitimci olan William Heard Kilpatrick gibi eğitimciler, teorik/kitabi bilginin otorite haline getirildiği bir eğitim anlayışına karşı çıkmaya devam ettiler. Natüralist reformcuların savunduğu öğretimde, doğal davranışlar sergileyen çocuk bilgiyi pasif bir şekilde alıp, ezberlememeli, öğretimde çocuğun duygularını kullanarak çevreyle ilişkiye girmesi ve problem çözmesi sağlanmalıdır. Natüralistlerin mevcut müfredat program, öğretilen disiplinler, konular, eğitimciler ve siyasetçilere yönelik eleştirileri uzun süre pedagojik tartışmalara neden olmuştur. İdealistler ve Realistler gibi çok fazla geleneksel olan eğitimcilerin karşısında Natüralist bir eğitimci, zihinsel gelişimin ön planda tutulmadığı bir çocukluk dönemini savunur (Gutek, 2006).

Natüralistlere göre, gerçek bir eğitimde, insanın ihtiyaçları ve hazır oluşu temel alınır. 19. yüzyıldaki Natüralist reformcuların ve 20. yüzyıldaki ilerlemeci eğitimcilerin birçoğuna göre, çocuğun ihtiyaçları, ilgileri ve doğası bir müfredat programın temelini oluşturmalıdır. İdealistler ve Realistlerin savunduğu konu ağırlıklı bir öğretimden ziyade, çocuklara hazır oluşlarına göre istedikleri şeyler öğretilmelidir. İnsanın yaşantıları öyle zengin aktivitelerle doludur ki, ona zenginleşip gelişme olanağı sağlamaktadır. Natüralistler ve onların daha sonraki takipçileri disiplinlerin otorite haline getirilmesinden ziyade, öğrenmenin temeline aktiviteleri, tasarımları/yaratıcılığı ve problem çözmeyi koymuşlardır (Guttek, 2006).

4.3.3.2 Natüralist Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi

Rousseau, doğal bir öğretmen modeli çizer. Rousseau'nun öğretmen kavramı, sadece 'Emile'i anlamada önemli olmakla kalmayıp, aynı zamanda çocuk merkezli ilerici görüşü benimseyen bir öğretmen modeli getirdiği için de önemlidir. Ona göre bir öğretmen, her şeyden önce tamamen doğayla uyum halinde olmalıdır. Doğal çevrenin eğitimsel rolünün gücünü görebilen bir eğitimci doğayla çatışmaktan/ona müdahale etmekten ziyade doğal güçlerin akıntısına kaptırır kendisini. Özellikle de insanın doğasını ve onun gelişme ve zenginleşme evrelerini bilen bir eğitimci, sözelimi öğrencisini 'Emile'i öğrenmesi için zorlamak yerine onun çevreyle etkileşimini geliştirip, açıklamalarla etkileyerek eseri okuması için teşvik eder (Guttek, 2006).

İkinci nokta ise 'Emile'i öğretmek için acele etmeyen eğitimci zorlayıcı olmayıp, sabırlı ve seçeneklere yer veren bir kişidir. Birçok yönüyle Rousseau'nun 'Emile'de çizdiği öğretmen modeli, modern ilerici eğitimin çocuk merkezli öğretmen tipini müjdelemiştir. İlerici öğretmen bu modelde öğrencilerin zihnine bilgileri geleneksel yöntemle doldurmaktan ziyade dolaylı yöntemlerle öğreten, öğrenme çevresini belirleyen yada öğrenmeye rehberlik eden bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Guttek, 2006).

Çocuk Natüralistler tarafından ayartıcı bir toplumun kötülükleri tarafından bozulmamış ilkel, asil ruhlu bir varlık olarak tanımlanırken, onun ihtiyaçları, dürtüleri ve duyguları daha sonraki eğitiminde göz önünde tutulması gereken unsurlardır. Doğal dürtülerin ortaya çıkmasıyla duygusal yaşantılar yoğunlaşır ve çevreyle direk ilişki kurulması sağlanır. Bu

duyusallık da soyut düşünmenin temeli olan açık, net düşüncelere yol açar. En önemlisi de öğrencinin bireysel olarak başardığı karakter gelişimiyle uygarlaşması ve bu yolla ilkelikten kurtulup, nitelikli hale gelmesidir (Guttek, 2006).

4.4 Pragmatizm ve Eğitim

Çalışmamızın buraya kadar ki kısmında eğitimi önemli ölçüde etkilemiş olan sistematik felsefelerden İdealizm, Realizm ve Natürallizm'den bahsettik. İdealizm ve Realizmin çıkış yeri eski Yunan dünyası iken Pragmatizm (Faydacılık) 20. yüzyılda Amerika'da ortaya çıkmıştır. Geleneksel felsefeler, doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız genel geçer olduğunu savunurlar. Pragmatistler doğrunun insanın yaşantısından (deneyimlerinden) kaynaklanan deneysel/pratiksel bir olgu olduğunu ileri sürerler. Eski felsefelerin metafiziksel düşüncelerini kabul etmeyen Charles S. Pierce (1839-1914), William James (1842-1910), George Herbert Mead (1863-1931) ve John Dewey (1859-1952) felsefenin uygulanmış/denenmiş insan problemlerine ilişkin çözümlere gereksinimi olduğunu ileri sürmüşlerdir (Guttek, 2006).

Pragmatizmin ortaya çıkışı, 1890'dan ABD'nin Birinci Dünya Savaşı'na 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 çakışıyordu. Pragmatizm, bilim ve endüstrinin yeni bir teknoloji toplumu yarattığı dönemde ortaya çıkmıştır ki, bu unsurlar günümüz toplumlarında hala canlılığını korumaktadır. 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçerken bilimselliğin ölçütü insan yaşamını daha kolay hale getirmektir. Batıda sınırların açılması ve teknolojinin bilimsel bir işlev kazanması Pragmatizmin popüler bir felsefe olması için uygun bir zamandı. Pragmatizm tam bir spekülatif felsefe olan metafiziği bir kenara atma girişimiydi (Guttek, 2006).

Pierce, James, Mead ve diğer başka düşünürler Pragmatizmi formüle ederken, John Dewey pragmatik eğitime öncülük yapmıştır. 20 yüzyıl boyunca onun düşünceleri eğitim felsefesini yönlendirmiştir (Guttek, 2006). Bölümün bundan sonraki kısmında John

Dewey'den ve onun düşünceleri bağlamında Pragmatist Felsefe ve Pragmatist Eğitim ilkelerinden bahsedeceğiz.

4.4.1 John Dewey

John Dewey, Charles Darwin'in "Türlerin Kaynağı" adlı eserini yazdığı yıl olan 1859'da Burlington-Vermont'da doğmuştur. Dewey'in babası bir işadamıydı, ailesi de demokratik ilişkilerin yoğun olduğu Vermont'da 19. yüzyılın sonlarında siyasal ve sosyal yaşama aktif olarak katılmaktaydı. İlk ve orta öğrenimini aynı yerde yaptı. Yüksek öğrenimine Minnesota (1888-1889) ile Michigan (1889-1894) 'da devam etti (Vermont Üniversitesi ve John Hopkins Üniversitesi). Vermont Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra kısa bir süre devlet okullarında öğretmenlik yaptı. 1894'te Şikago Üniversitesi'nde, eğitim araştırma ve çalışmalarının yapıldığı uluslararası önemi olan fakültede çalışmaya başladı. Dewey bu üniversitede eğitim, psikoloji ve felsefe bölüm başkanlığı yaptı. Daha sonra her biri ayrı akademik birim haline gelen bu alanların üçüne de ilgi duyup, araştırmalar yaparak yazılar yazdı. Dewey'in 1894'ten 1904 yılına kadar süren Şikago Üniversitesi'ndeki çalışmaları özellikle onun felsefi gelişiminde ve üniversite laboratuvar okulunda kazandığı eğitim, deneyiminde çok etkili olmuştur (Guttek, 2006).

1896 yılında Şikago üniversitesinde Laboratuvar Okulunu kurdu ve 1904'e kadar yönetti. Dewey'in laboratuvar okulunda, dört yaşından on dört yaşına kadar devam eden çocuklara grup olarak çalışma olanağı sağlanarak oyun, araştırma, doğa araştırması ve kendini ifade gibi aktivitelerin yer aldığı bir aktif öğretim yöntemi uygulanmıştır. 1904'ten itibaren Kolombiya Üniversitesi'nde ders vermeye başladı. Buranın felsefe bölümünde 1930 yılına kadar dersler verdi. 1920'lerden itibaren Japonya, Çin ve Türkiye'ye (1924) eğitim seyahatleri yaptı. Türk hükümetinin isteği üzerine, Türkiye eğitimi üzerine bir rapor hazırladı. Dewey, 02.06.1952 tarihinde New York'ta öldü (Guttek, 2006).

John Dewey, eğitim felsefesini, bilim ve bilimsel yönetime dayandırır. Dewey'e göre yaşam ve eğitim arasındaki ilişki, organizma ve çevre arasındaki ilişkiye benzemektedir. Dewey'e göre, insan organizması yaşayan doğal bir varlıktır. Psikolojik tepki ve dürtülerden oluşmuştur. Her organizma hem yaşamasını sağlayan hem de yaşamını tehdit

eden unsurları içeren bir çevrede yaşar. Buradan hareketle Dewey'in eğitim felsefesini oluşturan temel unsurları şöyle sıralayabiliriz (Toprakçı, 2005) :

- 1) Öğrenen, yaşayan bir organizma, yaşamını sürdürmek için etki veya enerjiye sahip biyolojik veya sosyolojik bir fenomendir,
- 2) Öğrenen, hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar,
- 3) Kendine özgü davranışlarla hareket eden öğrenen birey çevreyle sürekli bir ilişki halindedir,
- 4) Çevreyle ilişkisinde birey ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır ve
- 5) Bireyin problemlerini çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşmektedir.

4.4.2 Pragmatizmin Felsefi Temelleri

Pragmatizm, doğruluğu ve gerçekliği tek yanlı olarak yalnızca eylemlerin sonuçları ve başarıları ile değerlendiren felsefe öğretisi; eylemin bilgi ve düşünceye ilkece üstünlüğü görüşüdür. Usun temel görevi bize şeyleri tanıtmak, şeyler üzerine bilgi vermek değil, onlar üzerinde eylemde bulunmamızı sağlamaktır. Bir başka tanıma göre, 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başında Amerika ve İngiltere'de ortaya çıkan düşünce doğrultusu: doğruluğun ölçütünü bilginin uygulanmasında görür; bu anlayışa göre, yaşama yararlı olan, onu ileri götüren iyidir. Ahlak felsefesi bakımından yararcılıkla, bilgi kuramı bakımından araççılıkla özdeşdir: Bilgi ve doğruluk yaşam için sadece yalnızca birer araçtır (Akarsu, 1987).

Pragmatistler maddi dünyanın kendi başına varlığın ve zihnin ürünü olmadığı konusunda realistlerle aynı görüştedirler. Fakat dünyanın devamlılığı ve insandan bağımsız olduğunu kabul etmezler. Gerçeğin esası değişiklidir. Pragmatizm doğası gereği insancıldır. Her şeyin ölçüsü insandır. İnsanın ruhsal bir varlık olduğunu birçok pragmatist kabul etmez (Toprakçı, 2005).

4.4.3 Pragmatist Eğitim İlkeleri

Pragmatizme göre gerçek, değişimdir. İnsan, yaşantı yoluyla yararlıyı seçen, biyo, kültürel ve toplumsal bir varlıktır. Eğitim, yaşantılar yoluyla istendik davranış değişikliği oluşturma

sürecidir. Her türlü bilgi, insanın doğal ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonucu geçirdiği yaşantılar yoluyla elde edilir. Bu nedenle, programda yaşamda bulunan tüm uğraş alanları yer almalıdır; çünkü eğitim yaşam içindir. Bu dersler, her insan için basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu oluş özelliklerine göre düzenlenmelidir. Her insan için, her düzeyde dersler olmalıdır. Konular yaşamdan seçilmeli, kuram ve uygulama birlikte yapılmalıdır. Planlamada öncelik kurama, fakat derslerde ise kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir (Sönmez, 2005).

4.4.3.1 Pragmatist Bir Müfredat Program

Pragmatist eğitim programlarında hedefler esnek olup, süreç içerisinde değişmeye açıktır. Öğrencilerin yorumlama, ifade etme ve tartışmalarını sağlayacak problem çözme etkinliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Bu tür programlarda, geleneksel yöntemlere ek olarak, bireyin kendi başarısını ölçtüğü, bireysel değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır (Erden, 2004).

Pragmatist eğitimde kullanılan programlar; öğrenci merkezli olup etkinliğe dayalı, sosyal süreç ve yaşantılara dayalı, çekirdek, fonksiyonel ve teknolojik yaklaşımlar olarak ele alınabilir (Sönmez, 2005).

Dewey, “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde müfredat programı hazırlarken şu üç aşamaya uyulması gerektiğini ileri sürer (Guttek, 2006) :

- 1) Yapma-eyleme : İlk aşama olan yapma-eyleme (uygulama), öğrencileri onların direk tecrübelerine dayanan projeler veya davranışlara yöneltir.
- 2) Tarih ve Coğrafya : Bu iki alana Dewey , çocuğun zamansal ve mekansal tecrübesinin boyutlarını ev ve okul çevresinden esas toplum hayatına ve dünyaya taşıyarak genişleten iki büyük eğitimsel olgu (bilgi alanı) olarak önem vermiştir.
- 3) Sistematik Bilimler : Burada test edilmiş bilgileri içeren fen bilimleri yer alır.

4.4.3.2 Pragmatist Öğretim ve Öğrenim

Pragmatizmin öğrenme öğretmeye ilişkin unsurları, yine John Dewey'in bakış açısında anlamını bulmaktadır. Dewey'in grupça problem çözme yöntemi, öğretmenin otoritesine dayanan bir öğretimi temel alan geleneksel sınıf ortamındaki yöntemden özde farklıdır. Dışarıdan zorlama ile yönlendirmeyi sorgulayan Dewey, kişinin kendi kendisini yönlendirip, disipline ettiği içsel disiplin/içe bakış yöntemini tercih etmektedir. Problem merkezli bir öğretimde problem çözme aktivitesi gereklidir. Birtakım araçların ve kişilerin varlığını gerektiren bu aktivitede, kontrol mekanizması bu aktiviteye katılanlardır. Öğretmen de öğrenmeyi kontrol etmekten çok, öğrenmeye rehberlik yapan kişi konumundadır. Öğretimde hareket noktası öğrenenin gereksinimleridir. Eğitimin amaçlarında öğretmenden çok öğrenci merkeze alınmaktadır (Toprakçı, 2005).

Konu alanı, disiplinler ve düşünceleri vurgulayan idealist ve realistlere karşılık, pragmatistler bilgiyi sürekli değişim içinde olan bir süreç olarak kabul ederler. Pragmatizmde bilgi aposterioridir ve bilimsel yöntemle sınama yanılmayla elde edilir. Öğrenme ise problem çözme esnasında gerçekleşir. Bilme eylemi pragmatizme göre, öğrenen ve çevre arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleştiğinden, öğrenenin aktif katılımını gerektirir. Bu etkileşimin temelinde ise değişme kavramı bulunmaktadır. Hem öğrenen hem de çevre sürekli etkileşim içerisinde (Erden, 2004).

Öğrenci bilimsel yöntemi kullanmalı, karşılaştığı sorunları çözmeli, sınama-yanılmayla sorunların üstesinden gelmelidir. Her işi öğrenci yapacağından dolayı, öğretmen yol gösterici olmalıdır. Bu tür programda merkezde öğrenci vardır. Tüm etkinlikler, eğitim programı, her bir öğrenci için düzenlenmelidir. Ayrıca eğitim ortamı, demokratik olmalı, öğrenciye ceza verilmemelidir. Öğrencinin, yeteneğine, ilgisine, hazırbulunuşluk düzeyine göre programlar onun hizmetine sunulmalı, öğrenci istediği her konuyu, sorunu, sınıfa getirebilmelidir (Sönmez, 2005).

4.5 Varoluşçuluk ve Eğitim

Felsefeciler ve yazarlar arasındaki anlaşmazlıktan hareketle denilebilir ki; Varoluşçuluk bütünsel bir düşünce sistem olmaktan çok felsefi bir bakış açısı veya bir felsefi eğilimdir. Özellikle de sistematik ve soyut zihinsel sistemler kurma çabasındaki geleneksel felsefeyle arasında yoğun bir çatışma vardır. Yapısından dolayı Varoluşçuluk, biçimsel-değişmez bir felsefi düşünce değildir. Varoluşçular benzer sorulardan hareket etmekle birlikte, bu sorulara farklı yanıtlar verirler. Varoluşçuluğu simgeleyen temel düşünce şudur; toplumun yada insan toplulukları karşısında bireyin biricikliği ve özgürlüğü ön planda gelir, tüm insanlar varolma ve kendilerini tanımlama sorumluluğunu taşırlar. Varoluşçu felsefe geleneksel felsefenin bilinen problemleriyle uğraşma yerine, yaşamın sürekli problemleriyle, özellikle de ölümün kaçınılmazlığı, aşk sevinci, acı çekme, seçme gerçeği, özgürlük deneyimi, bireysel ilişkilerin verimi yada verimsizliği konuları üzerinde durmaktadırlar (Toprakçı, 2005).

Van Cleve Morris, Varoluşçu bir eğitimi tanımlarken şöyle bir çerçeve çizmektedir: “Eğitim öğrenen kişide yoğun bir bilinç/farkına varma düzeyi oluşturabilmelidir”. Bu çerçevedeki bir eğitimde de bireylerin özgürce, her zaman kendilerini merkeze alarak, yaratıcı olarak seçimde bulunmaları kabul edilmelidir. Yine böyle bir bilinç düzeyi, beraberinde kişinin nasıl bir yaşam istediğine ve nasıl bir birey olmayı hedeflediğine de yanıtlar getirecektir. Morris’e göre insan için en uygun eğitim, kadın ve erkek kişilerde yaşadıkları dünyada biricik özne olduklarına ilişkin “Varoluşsal bir bilinç” oluşturan eğitimidir (Toprakçı, 2005).

4.5.1 Kierkegaard Ve Sartre

Kierkegaard

Varoluşçu felsefenin öncüsü, Danimarkalı düşünür Sören Kierkegaard'dır (1813–1855, O da Nietzsche gibi belli bir felsefe sistemi geliştirmemiş, belli bir felsefe sistemi geliştirmekten özellikle kaçınmıştır, bu yüzden ona filozof diyemiyoruz, düşünür diyoruz.) Yaşamı düşüncelerine büyük ölçüde yansımış olan Sören Kierkegaard, babasının etkisiyle sıkı bir Protestan olarak yetiştirilmişti. Protestanlık, bilindiği gibi, aşırı kuralcı bir tutumu ve karamsar bir bakış açısını gerektirir. Bu genç Protestan, din bilim doktorasını verdikten

sonra, Kopenhag'da papazlık yapmaya başladı. Evlenme girişimleri iyi sonuç vermedi; nişanlısıyla bir türlü birleşemedi. Din konusunda bitmez tükenmez kavgalara girdi. Bu kavgalardan yorgun düşerek, kırk iki yaşında öldü. Bıraktığı notları ölümünden çok sonra Almanya ve Fransa'da etkili olmaya başladı. İşte bu etki varoluş felsefesini doğurmuştur (Timuçin, 2007).

Kierkegaard, az önce de belirtmeye çalıştığımız gibi, sistemli bir filozof olma kaygılarının dışında belirlenerek, varoluşçu felsefenin başlıca konularını ortaya koydu ve çok yerde çelişkiye düşmekten de çekinmeyerek (Nietzsche gibi) bu sorunların çözümüne çeşitli yaklaşımlar getirdi. Nietzsche'den otuz yıl kadar önce dünyaya gelmiş olmakla birlikte, doğmakta olan yeni düşünce deviminin ilk atılımlarını ortaya koymakta Nietzsche'den daha başarılı oldu ve bu yüzden varoluşçuluğun öncüsü sıfatını hak kazandı (Timuçin, 2007).

Kierkegaard her şeyden önce, Hegel'in bütünsel akılcı sistemine karşıdır. Kierkegaard'a göre insan yaşamı bu tür bütünsel bir akılcılığa hiç mi hiç uymaz. İnsan yaşamını bütünsel bir sisteme götürmeye çalışmak onun gerçekliğini bozmak anlamı taşır. Ünlü düşünür, Protestan katılığının dışına çıkıp gerçek bir Hıristiyan tutumu alma yoluna girdikten sonra, insan ruhsallığının derinliklerinde varolan gerçeklikleri Hıristiyan'ca bir yoruma tutmaya çalıştı. Ona göre, gerçek bir Hıristiyan umutsuzluk ve bunaltı duyguları duyan insandır. İnsan, gerçek bir Hıristiyan yaşamını sürdürürken, "saçma"ya olan inancını gerçekleştirir. Bu "saçma", insan aklıyla kavranamaz olan ve o büyük gizi açımlayan şeydir. "Saçma"dır "doğru"yu doğrulayan. Çünkü tanrısal gerçeklik insan aklını çok aşar. Biz Tanrı'yı akılla kavrayamayız. Biz Tanrı'ya, gönülle, öznelliğimizin etkinliğiyle yaklaşabiliriz. Akıl böyle bir yaklaşımdan hiç bir sonuç alamayacaktır. Kierkegaard'ın varoluşçuluğa en büyük katkısı, "saçma" kavramını ortaya atması oldu (Timuçin, 2007).

Sartre

Felsefesini özellikle "L'etre et le Neant" (Varlık ve Hiçlik) adlı yapıtında açıklayan Sartre'a göre, varoluş olgusundan başka olgu yoktur. Varlık'ı bu varoluş olgusu oluşturur; bu varlık'a temel alan herhangi başka bir varlık'ın varolduğunu düşünemeyiz. Sartre'a göre olgu, varoluşsal gerçekliği içinde, zihinsel sezgiye açılan şeydir. Filozof, böylece, somutun

alanını felsefi araştırmanın alanı olarak belirlemiş, dolayısıyla tam anlamında gerçekçi bir tutum almıştır. Onda bütün sorunlara işte bu temel anlayışa göre çözüm getirilir. Varoluşsal varlık her şeyi kucaklayacak biçimde her yeredir. Tektir ve her şeyi kapsar. "Buna göre, o hiç bir şeyden gelmez; ne kendinden gelir, çünkü böyle bir şey apaçık saçma olurdu, ne de yaratılma yoluyla Tanrı'dan gelir, çünkü kendi dışında hiç bir şey yoktur " (F.-J. Thonnard, *Precis d'Histoire de la Philosophie*) . Bu varoluşsal varlık insana bulantı duygusu verir; bulantı duygusu, varlık'ı bir "kendinde şey" olarak sezmemizi sağlar (Timuçin, 2007).

Böylece, varoluşsal varlık'ı bir "kendinde şey" olarak belirleyen Sartre, insan bilincini de bir "kendi için şey" olarak belirler. Düşünen özne ya da bilinç, özüne, varlık'ın karşıtı olan hiçlik'le ortaya konur. Bilinçlenmek demek, tanımak demektir, bilen'i (özne) bilinen'den (nesne) ayırmak demektir. Bilinç, bir boşlukla ayrılır nesneden. Bu anlamda o, olmadığı şeydir, hiçlik'tir, kendi kendinin hiçlik'idir (Timuçin, 2007).

Sartre'a göre, insan, bu dünyada, başkalarıyla, zor da olsa, ilişki içindedir. Her şeyden önce, bir bedenimizin olması, dış dünyayla ilişkimizi olanaklı kılar. Başkası'yla ilişki; en yetkin biçimde, "başkasının bakışı"yla, başkasının bakışının bize verdiği "utanma" duygusuyla kurulur. Tek başına olmak dingin durumda olmaktır. Başkasının varlığı, daha doğrusu başkasının bakışı bizi nesneye indirgemeye çalışır. Biz de başkasının bakışı karşısında nesneye indirgenmemeye bakarız. "Cehennemdir başkaları" der Sartre (Timuçin, 2007).

4.5.2 Varoluşçuluk Felsefesi

Varoluşçu (Existansialist) düşünceler 19. yüzyıl düşünürlerinden Sören Kierkegaard (1813-1855), Friedrich Nietzsche (1844-1900) ve Fyodor Dostoevski (1821-1881)'de görülmekle 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 Karl 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 (ateist) Jean-Paul Sartre (1905-1980). Ayrıca

Protestan din bilimci Paul İllich (1886-1965) Varoluşçu felsefe ile Hristiyanlık arasında ilişki kurmuş, Kierkegaard gibi insanın özgür olduğunu, ama tanrıyla birebir ilişkiye girip girmeme tercihinin korku ve huşu veren bir duygu doğurduğunu ileri sürmüştür (Gutek, 2006).

Varoluşçuluk, insanın varoluşsal sorunlarını öznellik düzeyinde tartışan çok yönlü, çok çeşitli bir dünya görüşüdür. Bu dünya görüşü, felsefe düzeyinde, bir şeyler araştırması anlamı taşır, insanın şeyler dünyasındaki yerini, sorunlarını saptamaya, bu sorunlara çözüm getirmeye çalışır, sanat alanında da insanın varoluşsal sorunlarına (bunaltı, seçim, ilişki, umutsuzluk, başarısızlık, ölüm, hiçlik, başkası, yalnızlık, aşkınlık v.b.) açıklık getirmeye yönelir. Varoluşçu felsefe, bu tutumla, bir yaşam felsefesi özelliği gösterir, dünya ve insan karşısındaki tutumuyla klasik felsefenin tutumuna karşıt bir yönde yol alır: Klasik felsefe bir özler araştırmasını amaçlıyordu, varoluşçu felsefe doğrudan doğruya varoluşa, insanın öznel bütünlüğüne yönelir ve özleri bu varoluştan giderek belirler (Timuçin, 2007).

"Varoluş özden önce gelir" ilkesi her varoluşçu filozofun başlıca ilkesi olmuştur. Varoluşçu felsefenin bir öznellik araştırması olarak belirlenmesi, onun bireyi kendi içine kapalı bir yapı olarak belirlemesi sonucunu doğurmaz. Ben'in varoluşu, dünyanın ve başka ben'lerin varlığını silmez. Ama her şey, ben'in kişisel varoluşu üzerine temellendirilecektir (Timuçin, 2007).

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 bu felsefede (Akarsu, 1987).

4.5.3 Varoluşçuluğun Eğitim İlkeleri

Varoluşçu bir eğitimde kişilere insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğu öğretilmelidir. Bireyin öznelliğine önem veren Varoluşçu bir eğitimci, 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. Özetlenecek olursa, Varoluşçu eğitimin nitelikleri şunlardır (Guttek, 2006);

- 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 önemli tercihler arasındaki farkı gösterir.

4.5.3.1 Varoluşçu Bir Müfredat Program

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 bütünleri, 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 anlamlandırdığı bilgilere dayanır. Varoluşçu bir öğrenmede, öğrenci kendisiyle ilişki kurduğu, benimsediği ve kendi hedefi doğrultusunda yorumladığı konuları bir “aktör” gibi anlamlandırır/değerlendirir (Guttek, 2006).

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 (Guttek, 2006).

4.5.3.2 Varoluşçu Bir Öğretim ve Öğrenme

Varoluşçu bir eğitimci çeşitli öğretim yöntemlerini kullanabilmekle birlikte, bu yöntemlerin hiçbirinde belirsiz bir öğrenci-öğretmen ilişkisine izin vermemelidir. Sokratik diyalog, Varoluşçu eğitim anlayışına uygun bir yöntemdir. Bu diyalogda öğrenenlere yaşadıkları durumlara ilişkin bir bilinç oluşturmak amacıyla sorular sorulur, bir İdealistin bu yöntemi kullanımından farklı olarak, Varoluşçu bir öğretmen sorulan soruların cevaplarını bilmez. Gerçekten de, en ideal soru, cevabı yalnızca öğrenciye bağlı olandır (Gutek, 2006).

Varoluşçu bir yöntembilimde 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 varlığını estetik ve ahlak boyutlarıyla birlikte duyumsamasını gerektirir (Gutek, 2006).

BÖLÜM 5

5. EĞİTİM AKIMLARI

5.1 İlerlemecilik (Progressivism)

Bir eğitim akımı olarak ilerlemecilik, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Fakat bu uygulama, pragmatik filozoflar tarafından yapılmamıştır. Bu akım, eğitimcilerin geleneksel eğitimin aşırı formal ve sıkı disiplinine, pasif öğretime ve amaçsız egzersizlerine karşı eğitimcilerin uzun yıllar verdiği bir uğraşı sonunda yine eğitimciler tarafından geliştirilmiştir. Pragmatistlerin “geçeğin esası değişmedir” görüşünü esas alan ilerlemecilik, “eğitim devamlı olarak gelişme içindedir” anlayışını benimsemektedir (Toprakçı, 2005).

Bu görüşe göre eğitim sürecinde en önemli ilke; çocuklar arasında bireysel farklılıkların bulunduğu dolayısı ile öğretim-öğrenim sürecinin de çocukların ilgi ve gereksinimleriyle doğrudan ilişkili olması gerekliliğidir. Çünkü ilerlemecilik, öğrenimin edilgen bir özümleme olmadığı ancak bilimsel yöntemlerle deneyimlerin geliştirilebileceği bir süreç özelliğini taşıdığını savunur. Bu nedenle ilerlemeciler sınıf ortamını, sorun çözmeye ağırlık veren, toplumsal ve zihinsel amaçları bir potada eriten ve öğretmenin yönlütici rolünden sıyrılıp sadece öneren bir kişi olarak görüldüğü bir demokrasi laboratuvarı olarak görür (Varış, 1998).

Bu görüşlerden hareketle, ilerlemeci felsefeyi temel alan eğitim programlarında, değişimin doğasını kavrama, bilimsel yöntemi kullanma, yararlı olanı öne çıkarma, öğrencilerin kendi yaşantıları yolu ile gizli yeteneklerini geliştirme gibi hedefler yer almaktadır. İlerlemeciler için eğitim, bir ürün değil, ömür boyu süren bir süreç, “ne” düşünülmesi gerektiğini değil, “nasıl” düşünülmesi gerektiğini vurgulayan bir felsefi akımdır (Erden, 1998).

İlerlemecilere göre, çocuklar önceden seçilmiş içeriğin pasif alıcısı olmaya karşı çıkarak, en iyi kendi dünyalarını yaşayarak öğrenirler. Eğer okuldaki yaşantılar tek tek bireylerin

ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde düzenlenirse, tek bir konu alanı yapısının tüm öğrencilere uygun olmayacağı açığa çıkar. Dewey, bütün okullara uygun tek bir içerik, tek bir ders sistemi ya da evrensel bir öğrenme yönteminin varlığına inanmaz; birey yada grupların ihtiyaç ve ilgilerinin, bir yerden başka bir yere, bir zamandan başka bir zamana yada kültürden kültüre değişiklik gösterdiğini düşünür. Yine Dewey, ve diğer ilerlemecilere göre, eğitim programlarının yapısı disiplinler arası (birden çok disiplinin bir araya gelmesiyle oluşan) bir niteliğe sahiptir; konu alanları ve ders kitapları nihai bilgiye ulaşma kaynağı değil, öğrenme sürecinin bir parçasıdır (Erden, 2004).

Eğitim durumlarında, demokratik ve etkileşimli bir ortamda öğrencinin merkeze alınarak, zengin yaşantılar geçireceği öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi esastır. Bu etkinliklerin olgusal bütünlük içerisinde verilmesi gerekir. Buluş yolu ile öğretim, problem çözme, araştırma, proje çalışmaları ile işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri, en sık kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Programın değerlendirme ögesinde ise öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşacağı ve bilimsel yöntemi kullanmasını sağlayan soruların sorulması esastır. Ezbere dayalı bilgilerin yoklanmasından kaçınılması ve genellikle öğrenme sürecini değerlendirmeye dönük tekniklerin işe koşulması da değerlendirmenin diğer önemli özelliklerindedir (Erden, 2004).

Esasicilerin davranış psikolojisinin kuramlarını kendi öğrenme anlayışlarına uygun bulmasına karşılık; ilerlemeciler de öğrenme felsefelerini, deneysel, gestaltçı ve algısal psikolojinin bulgularına dayandırmışlardır (Erden, 2004).

Tüm bu düşünceler ilerlemeciliğin eğitim dünyasına yaşam boyu eğitim, bireysel farklılıklar ışığında eğitim, yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenme etkinlikleri, yaşantılar, problem çözme ve proje yöntemleri gibi yeni kavramlar kazandırmasına yol açmıştır (Erden, 2004).

İlerlemeciliğin ilkeleri şu şekilde özetlenmektedir (Toprakçı, 2005);

- 1) Eğitim çocuğun ilgisine uygun ve etken(aktif) olmalıdır.

- 2) Yaşmada başarı, yaşantıların özel problemler düzeyine indirilebilmesine bağlıdır. Bu nedenle, öğrenme içeriği özümleme yerine problem çözme projeleri yoluyla olmalıdır.
- 3) Yaşantıların akıllıca yeniden inşası demek olan eğitim, uygar yaşamla eşdeğerdedir. Bu nedenle, gencin eğitimi, yaşam için hazırlık yerine yaşamın kendisi olmalıdır.
- 4) Çocuk, ilgi ve gereksinimleri yönünde öğreneceğine göre, öğretmen bir otoriter figür olarak hareket etme yerine bir danışman ve rehber olarak hareket etmelidir.
- 5) Bireyler birbirlerine karşı olarak çalışmaktan çok birbirleriyle birlikte çalıştıklarında daha başarılı olurlar. Bu nedenle, okullar rekabetten çok işbirliğine önem vermelidirler.
- 6) Eğitim ve demokrasi birbirini doğurmaktadır. Bu nedenle okullar demokratik kurallara göre yürütülmelidir.

İlerlemeci felsefenin temelinde, güçlü bir demokrasi inancı da bulunmaktadır. Dewey'e göre demokrasi ve eğitim kavramlarını bir arada düşünmek gerekmektedir. Çünkü okullar, demokratik bir toplumda yaşamak için gerekli becerilerin ve araçların öğrenilip uygulandığı minyatür toplumlardır. Bu görüşlerden hareketle ilerlemeciler, sınıf içerisinde otoriter tavırlara itibar etmezler. Öğretmenler konu alanının aktarıcısı değil, öğrencilere rehberlik eden ve onlar için öğrenmeyi kolaylaştıran kişilerdir. Sınıf içerisinde rekabet değil, işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri kullanmak, çocukların bireysel gelişimine yarışmaktan daha çok yardımcı olduğu için önemsenmektedir (Toprakçı, 2005).

Demokrasi içi çözülemeyen problemler, ilerlemeci safların ikiye bölünerek, yeniden kurmacıların, yeni bir toplumsal düzen kurmada okulları araç göstermesi ile ayrılımlarına neden olmuştur (Erden, 2004).

5.2 Esasicilik (Essentialism)

Özcü yada temelci olarak da adlandırılan bu görüşün felsefe içinde nasıl değerlendirileceği konusunda değişik yorumlar vardır. Esasiciliği bir eğitim felsefesi olarak kabul etmeyenler olduğu gibi, onu klasik görüş içinde değerlendirenler de vardır. Fakat bu görüşün herhangi

bir geleneksel felsefe ile bağıntısını kurmak güçtür. Bununla birlikte birtakım felsefi görüşlerle uyum içindeyken, bir bölümüyle de uyuşmamaktadır (Varış, 1998). Tozlu (2003)'da, Essentialismın herhangi bir felsefi görüşe bağlamak yerine, çeşitli felsefelerden faydalanmaya çalıştığını belirtmektedir. Sönmez (2005) ve Erden (2004) ise Esasicilik (Essentialism) Akımının kökeninde Realist ve İdealist felsefelerin bulunduğunu belirtirler.

Günümüzde genel olarak kabul edilen eğitim uygulamalarının çoğu esasici görüşle ilgilidir (Varış, 1998). Esasicilik, dünyada en yaygın kabul gören ve en uzun süre uygulanan eğitim felsefesidir. Günümüzde Esasicilik, ilerlemeci felsefenin etkisi ile giderek daha ılımlı bir noktaya gelmiştir (Erden 2004). 1930'larda kurulan esasicilerin kurucuları arasında William Bagley, T. Birggs, Isaac Kandel ve Herman H. Horne gibi isimler yer almaktadır (Varış, 1998).

Bu akıma göre insan, genel olarak toplumsal ve kültürel bir varlıktır. Doğuştan hiçbir bilgiyle donanık değildir. Bilgi aposterioridir ve onu elde etmenin yolu, genelde tümevarımdır. Tümevarım yolu ile elde edilen bilgi, mutlak (kesin) doğrudur. Bu tür bilgi ve teknik, toplumda sürekli birikir. Okulun görevi de, bu bilgiyi öğrenciye aktarmaktır. Bu nedenden dolayı, okul, bir reform değil; öğrenim kurumudur. Bu kurumun işlevi, geçmişten şimdiye dek oluşan başat kültürel değerleri öğrenciye kazandırmak, bu yolla onun topluma uyumunu sağlamaktır; topluma uyan insan, ahlaklı ve erdemlidir. Değişme değil, gerçek olan değişmemedir. Onun için geçmişte elde edilen kesin doğrular, yeni kuşaklara aktarılarak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklar arasındaki çatışma engellenmelidir. Geçmişin bilgi ve becerileri yeni kuşaklara kazandırılırsa, onlarda eski kuşaklar gibi davranır; böylece değişme ve çatışma önlenir (Sönmez, 2005).

Bu bağlamda eğitimin hedefleri; "Kişinin toplumsallaşmasını sağlama, başat kültürel değerleri ona kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma, topluma uyumunu sağlama, bilgili ve becerili insanlar yetiştirme" olabilir (Sönmez, 2005).

Bu hedefleri öğrenciye kazandırmak için, toplum bilimleri (sosyoloji, psikoloji, tarih vb.), fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji vb.), genel kültür (dil, güzel sanatlar, felsefe ile matematik, geometri) gibi dersler okul programlarında yer almalıdır; çünkü insanın

toplumsal ve kültürel yanı birlikte geliştirilmelidir. Bu derslerdeki içerik, başat kültürel değerlerle donanık olmalıdır. Üzerinde anlaşılamayan, çözülmemiş (toprak reformu, vergi adaleti, insan hakları vb.) ve gelecekle ilgili sorunlar içerikte yer almamalı ve sınıf ortamına getirilmemelidir (Sönmez, 2005).

Eğitim durumlarında, konular ve dersler önemli olduğundan dolayı, öğrenci değil; öğretmen merkezdedir; çünkü kültürel mirasın temsilcisi öğretmendir. O, doğru ve tutarlı bilgilerle donanıktır. Öğrenci, doğuştan hiçbir bilgi ve beceriye sahip değildir. O, görüş, sav üretecek, beceri gösterecek düzeyde olmadığından, öğretmenin dediklerini ezberlemek, yapmak, tekrarlamak zorundadır. Öğrenci, kitapların yazdıklarını, öğretmenin yapıp anlattıklarını yerine getirerek yeteneklerini ve aklını geliştirebilir. Öğretmen, eğitim ortamında öğrenciye yol göstermeli ve onu sürekli denetlemelidir; çünkü öğrenme sıkı çalışma ve disiplin ister. Sorunların çözümü, soruların yanıtları öğretmence bilindiğinden dolayı, çözüm ve yanıtları öğretmen vermelidir. O, öğrencilere çözüm ve yanıtları öğretmelidir. Öğrencilere soruyu sorup, onların çözmelerini istememeli, yani problem çözme yöntemini, tartışma tekniklerini kullanmamalıdır; çünkü bu tür etkinlikler, zaman ve emek kaybına neden olabilir (Sönmez, 2005).

Öğretme işini öğretmen yaptığından ve bu iş ondan beklendiğinden, o, etken; öğrenci ise, edilgendir. Öğrencinin istedik davranışları kazanması değil; önemli olan konuların belli süre içinde işlenmesidir. Böyle olmakla beraber, problem çözme yöntemi ve tartışma bazen; yaparak ve yaşayarak öğrenme ise, belli yaşlarda, mesleki ve teknik eğitim verilen kurumlarda kullanılmalıdır (Sönmez, 2005).

Öğretmen, eğitim ortamında, gerektiğinde cezaya başvurmalı, otoriteyi elden bırakmamalıdır. Ayrıca öğretmen, “kendi kendini denetleme beceri ve yeteneğini” öğrenciye kazandırmak için, gerekirse, çekinmeden zor kullanılmalıdır (Sönmez, 2005).

Değerlendirme durumunda ise, öğretmen kendi yapıp anlattıklarını, kitabın yazdıklarını öğrencilere sormalı; öğrencilerde yanıtı ezberleyip vermelidir. Öğrencilere akıllarını çalıştırıp çözecekleri sorular, çoğu zaman sorulmamalıdır. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili sınav durumunda ise, öğrencinin araç-gereç kullanarak işi, ürünü, davranışı vb. yapıp

göstermesi istenmelidir. Kitaplarda bulunmayan, derste işlenmeyen konularla ilgili sorular öğrenciye sorulmamalıdır (Sönmez, 2005).

Esasici görüşün temel özellikleri ise şunlardır (Tozlu, 2003):

- 1) Öğrenme zorunlu olarak güç bir iş ve uygulamayı gerektirir.
- 2) Eğitimde başlama öğrenciden ziyade öğretmendedir.
- 3) Eğitimin özü tayin edilen programın özümsemesidir.
- 4) Okul, zihni disiplinin geleneksel metotlarını devam ettirmelidir.

5.3 Daimicilik (Perennialism)

Daimicilik, kökleri Realizm ve İdealizme dayanan, en eski ve en tutucu eğitim felsefesidir (Erden, 2004). Bu akımın savunucuları R. Maynard Hutching, M.V. Doren, S. Buchanan, R. Livingstone, Mortimer J. Adler'dir. İdealistlerden Eflatun, Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant ve Hegel ile Realistlerden Aristo, St. Thomas Aquinas, John Amos Comenius, Locke ve Johan Frederich Herbart'ın görüşleri, bu akımın temel sayılıtlarını oluşturur. Genellikle Daimicilik, Eflatun, Aristo, ve St. Thomas Aquinas'ın ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantıkla ilgili önermeleri üzerine temellendirilir (Sönmez, 2005). Eski çağlardan günümüze kadar gelen ve ortaçağ boyunca birçok fikirlerle beslenen, (skolastizm adı verilen) felsefik ve teolojik öğretilere yer veren görüşün bakış açısı olan klasik görüş, eğitimin evrensel nitelikteki belirli gerçeklere dayanması gerektiğini savunmaktadır (Varış, 1998). Onlara göre, bütün zamanlar ve bütün toplumlarda gerçeğin yapısı değişmemektedir. Bu nedenle daimiciler yüzlerini geçmişe dönerek insan doğası, gerçek, bilgi, erdem ve güzellik gibi evrenin değişmeyen görünümünü öne çıkarırlar (Erden, 2004).

Daimicilere göre eğitim hedefleri, insan aklını ve düşünme gücünü geliştirme, onun evrensel ve değişmez gerçeklere uyumunu sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma olarak özetlenebilir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için, daimiciler ilkökul programlarında, okuma, yazma ve aritmetik gibi temel becerilerin geliştirilmesi yanında ahlak ve din eğitimini de savunurlar. Ortaöğretim düzeyine ait eğitim programlarında ise dilbilgisi, mantık, klasik ve modern diller, matematik ve daimici programların özü sayılan

Batı dünyasının klasik eserlerinin okutulduğu, oldukça üst düzey bir program önerirler. Geçmişin klasiklerinde insanlar daimicilerin, bugün geçerli olan ve gelecekte de geçerliliğini sürdürecektir olarak gördükleri “gerçeği” bulabilir. Bu anlamda daimicilik, yüksek akademik yeterliğe sahip çok küçük bir yüzde içindeki öğrencilere uygundur (Erden, 2004).

Daimici felsefede, sınıf ortamında yaşamın gerçeklerinin değil, ideal olanın sunulması ve öğrencilerin akıllarını ve iradelerini geliştirecek olanakların yaratılması savunulur. Akıl yürütme yollarından tündengelim ağırlıklı olduğu eğitim durumları için, sokratik tartışma, gezi, gözlem yapma gibi yöntemler önerilir. Öğrenci başarısını değerlendirmede ise, evrenin değişmeyen gerçeklerini, akıl ve muhakeme gücünü yoklayan soruların sorulması esastır. Ayrıca elitist bir model olduğu için daimicilikte genellikle seçici ve eleyici değerlendirme teknikleri de işe koşulmalıdır. Daimici programlarda, sınıf ortamının tek otoritesi öğretmendir. Zaten alanlarında her biri uzman olan öğretmenler, tüm öğretim etkinliklerinin de merkezindedir (Erden, 2004).

Daimiciliğin temel ilkeleri olarak şunlar vurgulanmaktadır (Toprakçı, 2005):

- 1) İnsan doğası değişmez olduğuna göre, eğitimin de niteliği değişmemelidir.
- 2) İnsanın temel niteliği mantık ve muhakemeye dayanan akılcılık olduğundan, eğitim bu niteliği geliştirmelidir.
- 3) Eğitimin yöneltilebileceği tek uyum türü değişmeyen everensel gerçeğe uyumdur.
- 4) Eğitim yaşamı kopya etmek değil, fakat ona hazırlıktır.
- 5) Çocuklara dünyanın fiziksel ve ruhsal devamlılıklarından haberdar olacakları temel konular öğretilmelidir.
- 6) Bu devamlılıklar en iyi biçimde daimicilerin “Büyük Kitaplar” dedikleri eski Yunan klasikleriyle öğrenilir.

Görüldüğü gibi daimiciler eğitimde esas olarak, akli geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bunun dışında bireylerin günlük hayatlarında, toplum içerisinde, meslek hayatlarında yada özel yaşamlarındaki ihtiyaçlarını karşılamaya dönük bir çaba yoktur. Ayrıca öğrencilerin ilgileri de eğitimciler için önemli değildir. Çünkü öğrenciler, neyin öğrenilmesi gerektiğine veya hangi bilginin doğru olduğuna karar verecek düzeyde değildirler. Aynı nedenle

daimiciler, bireysel farklılıkları da kabul etmezler. Herkes için tek bir program yeterlidir. Bugünün daimicileri de, seçmeli dersler ile mesleki ve teknik eğitimle ilgilenmezler (Erden, 2004).

5.4 Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın dayandığı felsefe, Pragmatizmdir. John Dewey, Isaac Bergson, Barold Rugg, George Counts, Theodore Brameld bu akımın temsilcileri arasındadır. Yeniden kurmacılığın dayandığı felsefe gerçekte uygulamacılıktır. Kaynağını, 1930 yılında Amerika Birleşik Devletlerindeki krizden almakta ve çeşitli felsefelerle yararcılığı birleştirmektedir. Bu görüşe göre eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemektir. Toplumsal değişme çerçevesinde, reform hareketlerine girişmekle, yeni bir düzen sağlama görevinin okula ilişkin olduğu ve öğrencinin araç olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır (Varış, 1998).

Varış (1998), aynı zamanda bu akımı yeniden yapılanma olarak da adlandırmaktadır. O'na göre yeniden yapılanma (kurmacılık); amaç yoksunluğu, bireycilik üzerinde anlamsız direnişi ve toplumsal değişimi geciktiren kültürel engelleri önceden görememek gibi ilerici görüşün başaramadığı üç noktaya çözüm bulmayı tasarlamaktadır. Bununla beraber bu görüş, öteki görüşlerden de yararlanmıştır. Kültürel değişim süreçlerinin akılcı bir planlamayla mümkün olduğu ilkesini ilerici görüşten; yaşamın açık amaçları olması gerektiği ilkesini ise klasik görüşten almıştır.

Bu bağlamda, yeniden kurmacılar ilerlemecilerin öğrenen-merkezli eğitim anlayışını ve orta sınıfın ihtiyaçlarını vurgulamalarını yanlış bularak, önemli olanın toplum-merkezli ve tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim programı olduğunu savunurlar. Ayrıca ilerlemecilerin etnik ve sınıfsal ayrımcılık, işsizlik ve yoksulluk gibi sorunları göz ardı ettiğini düşünürler. Bugün ise bu sorunlara cinsiyet ayrımcılığı, politik baskılar, savaşlar, nükleer kazalar, çevre kirlenmesi gibi yenileri eklenmiştir. Okullar yeniden kurmacılara göre, sorunların analiz edildiği, yorumlandığı ve değerlendirildiği yerler değildir; bu sorunlara çözüm önerilerinin üretildiği ve gerektiğinde öğretmen ve öğrencilerinde eyleme geçtiği yerlerdir. Yeniden kurmacıların tartışmalı konularda öğrenci ve öğretmenlerin

çözüm sürecine katılabileceği ile ilgili bu görüşleri, özellikle tutucu kesimlerden yoğun tepki almıştır (Erden, 1998).

Yeniden kurmacılara göre toplum sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmelidir. Bir eğitim programında kültürel mirasın doğrudan aktarılmasına karşı çıkılmamakla beraber, kültür ve uygarlıkların eleştirel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanır. Ayrıca dünyanın ve toplumların geleceğini planlamaya dönük çabaların yoğunluğu da, yeniden kurmacı programların önemli bir farklılığıdır (Erden, 2004).

Bu bağlamda yeniden kurmacı eğitim programlarında tam demokrasiyi gerçekleştirme ve insanların demokratik yaşam biçimini benimsemesini sağlama, demokrasinin aksayan yanlarına göre gerekli çözüm önerilerini üretme ve uygulama, yaşamı sürekli yeniden kurma, bilginin değişken doğasını anlama gibi eğitim hedefleri öne çıkmaktadır. Eğitim programlarında özellikle sosyal bilimler öne çıkartılarak, sosyal, ekonomik ve politik sorunlar üzerinde durulur; hem güncel ve geleceğe ilişkin eğilimlere hem de ulusal ve uluslar arası sorunlara yer verilir. Eğitim durumlarında demokratik bir sınıf ortamında, tartışma, eleştirel düşünme, problem çözme yöntemleri ağırlıklı olarak kullanılırken, cezaya asla başvurulmaz. Programın değerlendirme ögesinde ise, öğrencilerin gizil yeteneklerini açığa çıkaran, bilimsel yöntemi kullanmayı gerektiren ve toplumsal olgularla ilgili olan sorulara yer verilir (Erden, 1998).

Yeniden kurmacılık akımında öğretmenler, değişim ve reformlardan sorumludurlar; sınıf içinde bir proje yöneticisi ve araştırma lideri gibi hareket ederler; temel görevleri, öğrencilerin insanlığın karşı karşıya olduğu problemlerin farkında olmalarına yardımcı olmaktır. Yeniden kurmacılara göre, bir eğitim programı, bugünün modern toplumlarının temel sorunları olan işsizlik, çevre kirliliği, etnik ve dini sorunlar, sağlık konularında henüz çözümlenmeyen veya tartışılmakta olan sorunlara eğilmek ve bu tür konuları içermek durumundadır. Çağdaş yeniden kurmacılar ise bunların yanına kültürel çoğulculuk, küresellik/evrensellik ve fütürizm gibi kavramları da eklerler. Ayrıca eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramının gelişmesi ve önemsenmesinde yeniden kurmacı eğitimcilerin büyük payı bulunmaktadır (Erden, 1998).

Bu görüşün önde gelen savunucularından Theodore Brameld, yeniden kurmacılığın ilkelerini şu biçimde toparlamıştır (Varış,1998):

- 1) Eğitim, modern dünyanın toplumsal ve ekonomik güçleriyle kültürün temel değerlerini gerçekleştirecek yeni bir toplumsal yapıyı uyumlu duruma getirmelidir.
- 2) Yeni toplum düzeni, temel kurum ve kaynakları toplumun kendisi tarafından kontrol edilen gerçek bir demokrasi olmalıdır.
- 3) Çocuk, okul ve eğitim, toplumsal ve kültürel etkenler tarafından koşullanmalıdır.
- 4) Öğretmen sorunlara karşı geliştirilen yeniden yapılandırıcı nitelikte çözümün öncelik ve geçerliliğine öğrencileri demokratik kurallar çerçevesinde inandırmalıdır.
- 5) Eğitimin amaç ve sonuçları, davranış bilimlerinin bulguları ile uyumlu ve varolan kültürel çıkmazın istemlerini karşılamak için tamamen yeniden düzenlenmelidir.

Bu görüş, duyarlılığı üst düzeye çıkaracak biçimde ortaya konmuş ve davranış bilimlerinden destek alarak çekiciliğini arttırmıştır. Bununla beraber diğer görüşler gelişmeyi amaçlarken yeniden kurmacılık atlamayı kendine temel almıştır. İlk üç görüş varolan toplum düzenini tanıtmaya ve korumaya çalışırken bu görüş bir toplum yaratmak ve reform istemektedir. Bu görüşe göre eğitim; toplum düzeninin besleyicisinden öte onun yaratıcısıdır. Yeni bir yaşama düzeni kurma gereksinimi üzerinde durulmakta ve bu görevi ancak okulun yapabileceği düşünülmektedir (Varış,1998).

Kısaca özetlemek gerekirse yeniden kurmacılıkta, önemli olan amaçlardır. Eğitimin görevi; toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Toplumu değiştirmede temel sorumluluk okuldadır. Sınıf ortamı, demokratik olmalıdır. Uygulamaya ağırlık verilmelidir. Eğitim ortamında ceza, kesinlikle kullanılmamalıdır.

BÖLÜM 6

6. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN FELSEFİ TEMELLERİ

Türkler de diğer uluslar gibi tarihin bilinen çağlarından beri, eğitim ve öğretim yoluyla yeni kuşaklara yaşamını sürdürmede kullanacağı bilgi ve beceriyi vermiş, onları kendi kültür kalıbına göre biçimlendirmiştir. Kendi yazısını oluşturmuş, büyük devletler kurmuş ve çoğu yerde yerleşik düzene geçmiş olan bu toplumda, iyi işleyen bir eğitim anlayışı olduğu söylenebilir. Eski dönemlerden günümüze kadar kalabilmiş yazıtlar, destanlar, eğitim ve ahlaksal konuları işleyen şiir ve atasözleri de bunu kanıtlamaktadır. Güçlü bir yaygın eğitim anlayışı olmasına karşın düzenli, sistemli ve planlı olarak işleyen, özgün ve örgün eğitim kurumlarının olup olmadığı konusunda yeterli bilgiye sahip değiliz (Toprakçı, 2005).

Tarihe baktığımızda Türklerin üç ayrı uygarlık devresi içinde yaşadıkları görülmektedir. Bunlar İslam Öncesi yada Doğu Uygarlık Dairesi, Orta Doğu Uygarlığı yada İslami Dönem ve Batı Uygarlığı yada Tanzimat Sonrası Dönem olmak üzere üç başlıkta ele alınabilir (Erdoğan, 2005).

Başaran'a (1994) göre, İslam öncesi Türklerde eğitim, oymak yada oba yönetiminin sorumluluğundadır. Genel olarak eğitim, savaş, savunma, avcılık, spor, hayvancılık, et ve süt ürünleri üretimi, özellikle demircilik, dericilik gibi el sanatları, kimi tarım sanatları konularında yapılırdı. Okuma yazma ve bilimsel konularda eğitim yaygın değildi; bu konularda olanakları olanlar yada seçkinler eğitilirdi. Göktürkler ve Uygurlar ise gelişmiş bir alfabe ve yazı diline sahip olmuşlardır (Erdoğan, 2005).

Türlere özgü olarak açılmış ilk eğitim kurumu 1040'lı yıllarda Selçuklu Dönemi'nde açılmış olan medreselerdir. Daha sonra Osmanlılar Döneminde de sayıları artan Medreseler; dini, edebi ve felsefi eğitimin verildiği devlete eleman yetiştirilmek üzere vakıflar tarafından finanse edilen eğitim kurumlarıydı. Medreselerin dışında ilköğretim düzeyinde eğitim veren Mahalle Mektepleri veya yaygın olarak Sıbyan Mektebi olarak adlandırılan okullar bulunmaktaydı. Elit bir eğitim kurumu olarak bilinen Enderun

Okulları, öğrencilerini daha çok Müslüman olmayan tebaadan devşirme yoluyla almaktaydı ve onları ileride devlette çalışacakları alan için hazırlamaktaydı (Erdoğan, 2005).

18. Yüzyılda, Avrupa ülkelerinde meydana gelen ekonomik ve politik değişim Osmanlı Devleti'ni büyük ölçüde etkilemiştir. Bu dönemde batıda endüstri ve teknoloji hızla gelişmiş, Osmanlı Devleti ise giderek ekonomik ve askeri gücünü yitirmeye başlamış, batı ile rekabet edemez duruma gelmiştir. Askeri ve politik yapıdaki bu değişimler, toplumun ihtiyacı olan insan gücünün niteliğini de değiştirmiştir. Bu nedenle geleneksel okulların yanında yeni ve modern okullar açılmaya başlanmıştır. Eğitim sistemindeki bu ikilik Cumhuriyet Dönemi'ne kadar süregelmiştir (Erden, 2004). Dolayısıyla Batıdan esinlenerek oluşturulan ilk eğitim kurumları askeri okullar oldu. 1838 yılında Sıbyan mekteplerinin devamı niteliğinde iki yıl süren Rüştîye Mektepleri açıldı. Bu dönemde açılan İdadi ve Sultaniler de orta dereceli okul türlerindendi. 1847 yılında ilk kez öğretmen yetiştiren okullar açılmaya başlandı. Bütün eğitim kademeleriyle ilgilenen Maarif-i Umumiye nezareti 1857 yılında kuruldu. İlk üniversite (Darülfünun) ise yine bu dönemde 1870 yılında açılmıştır (Erdoğan, 2005).

Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ilk önemli değişiklik, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile o zamana kadar süre gelen çok başlılık sorunu ortadan kaldırılarak eğitim ve öğretimde ulusal anlamda bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ruhuna uygun olarak eğitim alanında bir takım reformlara girişildi. Amerikalı eğitimci John Dewey, eğitim durumumuzu inceleyerek tekliflerini bir rapor haline getirmek üzere Türkiye'ye davet edildi.

Türk eğitim sistemini etkileyen ikinci önemli adım ise 1928 yılında Latin alfabesinin kabulüdür. Bu dönemde kadın eğitimine önem verilmiştir ve karma eğitime geçilmiştir. Laik ve Atatürk ilkelerine bağlı yeni bir insan tipi geliştirmek eğitimin amaçlarından olmuştur.

6.1 Eğitim Hedeflerimiz ve Politikalarımız

Bir ülkenin eğitim sistemine yön veren, o toplumun eğitim felsefesi ve politikasını yansıtan genel amaçları ve temel ilkeleridir. Eğitim sistemine bağlı tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarının programları ve etkinlikleri bu amaçlar ve ilkeler çerçevesinde düzenlenir.

Türk eğitim sistemini düzenleyen esaslar; T.C. Anayasası, eğitim ve öğretimi düzenleyen yasalar, hükümet programları, kalkınma planları ve milli eğitim şuralarıdır (Erdoğan, 2005).

Bugünkü Türk eğitim sisteminin yasal dayanağı 14 Haziran 1973’de kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na dayanmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim sistemini iki bölüme ayırmaktadır. Birinci ana bölüme örgün eğitim (okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim), ikinci ana bölüme de yaygın eğitim (örgün eğitimin dışında gerçekleştirilen her türlü planlı eğitim) denmektedir (Erdoğan, 2005). Bu şekilde yapılanan Türk Milli Eğitim Sistemi’ne yön veren genel amaçlar ve ilkeler aşağıdadır.

Türk Milli Eğitim Sistemi’nin genel amaçlarıyla kastedilen nasıl bir insan profilinin yetiştirilmek istendiğidir. Türk eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan profilinin özellikleri şunlardır (Erdem, 2006): (1) İyi yurttaş ve insan, (2) Atatürk ilkelerine, inkılaplarına ve milliyetçiliğine bağlı insan, (3) Milli kültür değerlerini benimsemiş, kültürel kimlik sahibi insan, (4) Meslek sahibi insan, (5) Yapıcı, yaratıcı ve verimli insan.

Türk Milli Eğitim Sistemi’nin temel ilkeleri ise 1739 sayılı yasada 14 temel ilke halinde belirlenmiştir. Bu ilkeler şunlardır (Okçabol, 2005): genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ve ailenin işbirliği, her yerde eğitim.

Görüldüğü gibi adı geçen amaçlar ve ilkelerde çağdaş ve nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesi için çok önemli ipuçlarını bulmak mümkündür. Bu ilkelere uyulmuş olsaydı

eğitim ve ğretimimiz için eleştirilebilecek çok az yn kalırdı. Ancak bu ilkelerin çoğu kağıt üzerinde kalmaktadır ve Türk eğitim sistemi bizzat zikredilen ilkeler bazında sorunlar yaşamaktadır. Dolayısıyla geliştirilen ilkeler ve politikalar ile uygulamalar arasında sıkça rastlanan bu farklılaşma Türk eğitim sisteminin önemli bir sorunudur (Erdoğan, 2005).

6.2 Eğitim Felsefemizdeki Son Gelişmeler

Cumhuriyet döneminde eğitimdeki hedefleri gerçekleştirmek üzere kurulup işe koşulan eğitim sistemi, genelde Pragmatik felsefeye ve onun eğitimde uzantısı olan İlerlemecilik akımına dayanmaktadır. Bu dönemdeki anayasalar, görüş belirten tüm hükümet programları İlerlemecilik eğitim akımının özelliklerini taşımaktadır. Anayasalar, yasalar ve hükümet programlarında İlerlemecilik akımı kuramsal olarak savunulurken, uygulamalar (köy enstitüleri hariç) bu doğrultuda olmamıştır. Genellikle her dereceli okulda İlerlemecilik değil, Esasicilik ve Daimicilik temele alınmış ve uygulanmıştır. Başka bir deyişle ğrenci değil ğretmen ve konular merkeze alınmış, bilimsel yöntemi kullanan, zgr ve esnek düşünen, demokratik, laik, soysal adaleti, sevgi ve saygı dolu vb. insan yerine; öğretmenin söylediklerini, kitapların yazdıklarını ezberleyen, bildiklerinin yüzde yüz doğru olduğunu savunan, kingen, taklitçi, diktacı eğilimleri baskın, yaşamdan kopuk, skolastik düşünce sistemine sahip, aşağlık duygusu içinde olan, Batı yada Doğu hayranı vb. zelliklerle donanık kişiler yetiştirilmiştir. Ayrıca sistem kuramsal olarak her kişinin ilgi yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesini savunurken, uygulamada bu özellikler dikkate alınmamış, tersine eleyici bir yaklaşım işe koşulmuştur. Kısaca, Cumhuriyet Döneminde Türk Eğitim Sistemi; kağıt üzerinde Pragmatizme göre düzenlenmiş, fakat uygulamada (köy enstitüleri hariç) ise Realist ve İdealist felsefelere dayanan Esasici ve Daimici eğitim akımlarını kullanmıştır (Sönmez, 2006).

27 Aralık 1949 tarihinde ABD ile eğitimde işbirliği anlaşması yapılırdı. Bu tarihten sonra 1950'li yıllarda eğitim sistemimizin paradigmasında bir kırılma görülürdü. Bir sıra eğitimcimiz yetiştirilmek yada yüksek lisans, doktora öğrenimi için ABD'ye gönderilmeye başlanırdı. Bunlar arasında özellikle Selahattin Ertürk eğitimde davranışlık paradigmasını ülkemiz eğitim sistemine aktarırdı. 80'li, 90'lı yıllar eğitim sistemimizde davranışı paradigmanın ařırđ derecede ifrata vardırıldığı yıllardır (Hesapoğlu, 2005).

Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünüdür. Nesnelcilik (objektivism) ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Nesnelcilikte, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkardığını varsayar. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen alır ve tekrar eder (Çınar ve Teyfur, 2006).

90'lı yılların sonuna gelindiğinde milli eğitim sistemimizde ikinci bir kırılma gündeme gelmeye başlar. Bu kırılmanın ilk adımı toplam kalite hareketi içinde öğrenciyi "müşteri/tüketici" olarak gören anlayıştır. Bu kırılmanın esas adımını da Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan ve 2002-2003 eğitim-öğretim yılında pilot okullarda uygulamaya konulan ilköğretim 1-5 sınıflar için olan programdır. Programın felsefesini oluşturmamacılık/constructivism⁴ oluşturmaktadır (Hesapçioğlu, 2005).

Yapılandırmacılık (constructivism), Amerika, Yeni Zelanda, İsrail, Kanada, İsviçre, Avustralya gibi ülkelerdeki varolan eğitimbilimsel uygulamaları alttan destekleyen ve genel olarak kabul edilen bir görüş, psikolojik ve epistemolojik bir doktrin yada ontolojik bir inanç haline gelmeyi başarmıştır. Ülkemizde ise 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ilk ve ortaöğretim programlarına damgasını vurmuştur (Aydın, 2006).

Yeni ilköğretim müfredatının genel olarak, sosyo-ekonomik (küreselleşme), siyasal (Avrupa Birliği-AB), felsefi (inşacılık) ve eğitimsel (Öğrenci Merkezli Eğitim-ÖME) gerekçeleri üzerine temellendirildiği ileri sürülebilir. Yeni müfredatta, öğrencilere kazandırılacak temel beceriler; eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünce, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma ve Türkçe'yi doğru-aktif kullanma olarak tanımlanmış ve bu becerilerin de etkinliklerle kazandırılacağı belirtilmiştir (İnal, 2006).

⁴ "Oluşturmamacılık", İngilizce "constructivism" sözcüğünün karşılığıdır. Yine "yapılandırmacılık", "kurmacılık", "bütünleştiricilik", "yapılandırıcı öğrenme", "yapısalcı öğrenme", "oluşumcu yaklaşım" gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Çınar ve Teyfur, 2006).

İnal (2006), Milli Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu yayınlarına dayanarak yeni ilköğretim müfredatının felsefesini şöyle belirtmektedir:

- Newtoncu bilim/felsefe ve eğitim anlayışı yönetsel açıdan sorunludur: Newton ve Newtoncu bilim anlayışı ve paradigması aşırı determinist ve indirgemecedir. Bu bilim anlayışı çerçevesinde oluşturulan Türk eğitim sistemi, çeşitli olumsuz niteliklere(düz, doğrusal, ezberci, düz mantıkçı, katı davranışçı, tekçi, kaba indirgemeci vb.) sahiptir. Dolayısıyla eski eğitim sistemimiz ve müfredatımız, çağdaş hayat ve bilime özgü bir takım niteliklerden (olasılıkçılık, çok yönlü nedensellikçilik, eğilimsellik, akışkanlık, esneklik vb.) yoksundu. Dolayısıyla “ezberci”, olarak görülen sistemin “günlük hayattan kopuk olduğu” belirtilmiştir. Esnek, akışkan, eğilimsel ve değişken olması gereken eğitim sistemimiz, asıl olarak öğrencinin yukarıdan ne olduğu belirlenen davranışları değil, süreç içinde öğrencinin kendi etkinlikleriyle oluşturduğu performansını değerlendirmeli; bunun içinde öğrenci merkeze alınmalı, ikili IQ mantığı yerine zekayı çoklu şekilde algılayan bir eğitim sistem ve müfredatı kurulmalıydı.
- Çağdaş gelişmeler, hem felsefi hem de eğitimsel değişimler getirmiştir. Kuantum fiziği, kaos matematiği, evrimci biyoloji, sinirbilim ve sistem teorileri gibi çeşitli alanlarda yapılan keşifler, doğal dünya ve insanın öğrenmesi ile ilgili görüşler; hepsi mevcut düzenin büyümeye, gelişmeye ve öğrenmeye nasıl devam ettiği ile ilgili yeni ortak bir anlayış etrafında bütünleşmişlerdir. Evrenin mekanik bir “saat düzeneği” olduğu düşüncesinden, karmaşık koşullara uyum sağlayabilir bir sistem olduğu anlayışına doğru bir paradigma kayması olmuştur. Yine beynin programlanabilir bir bilgisayar, öğrenmenin de üst üste yığıldığı doğrusal bir işlem olduğu anlayışından; beynin dinamik, kendi kendini örgütleyen bir sinir ağı, öğrenmenin de doğal, etken ve karmaşık bir örüntü formüle etme olduğuna dair bir paradigma kayması olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu yeni ilköğretim müfredatının felsefesini bu şekilde açıklarken, yeni müfredat programlarının felsefi temellerine belli bazı noktalarda eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştiriler şunlardır;

- İnal (2006) tarafından şu eleştiriler yapılmaktadır: “Yeni ilköğretim müfredatı eklektik bir bakış açısıyla hazırlanmıştır. Müfredatta geleneksel ve çağdaş olan hemen her şey yan yana yer almaktadır: Cemaatçilik, bireycilik, demokrasi, insan hakları, ulus-devlet, küreselleşme, neoliberalizm, özcülük, davranışçılık, inşacılık, Newtoncu modern bilim anlayışı, Newtonculuğun eleştirisi, Kuantum felsefesi, kuantumcu öğrenme, teknoloji fetişizmi.”
- Sönmez (2006) tarafından şu eleştiriler yapılmaktadır: “Yeniden yapılandırmada öncelikle tüm bilgiyi çocuk kendisi bulacak, o bilgiyi uygulayacak ve o bilgidен yeni bilgi üretecek. Vay yavrum vay, sevsinler seni, kim yapacak bunu! Kim yapacak?” dedikten sonra, şöyle devam ediyor: “Bilim kanıtlama ve problem çözme sürecidir. Siz kendi gerçeğinizden hareketle o gerçeğin özelliğine inerek o gerçeğe karşılaştığımız verileri elde ederek onu çözümleyecek ürünler ortaya koyarsınız.” diyerek yeni programın felsefi temeli üzerine eleştirilerde bulunmuştur.
- Hesapçıoğlu (2006) tarafından şu eleştiriler yapılmaktadır: “Türk eğitim sisteminde 1949’dan bu yana yoğun bir şekilde davranışçılık paradigması hakimdi. Şimdi aradaki bilişselcilik paradigması atlanarak/yaşanmadan oluşturmacılık paradigmasına geçilmek isteniyor. Türkiye’de eğitim teorisyenlerimiz ve uygulayıcılarımız, bunca yıla rağmen davranışçılık paradigmasını eleştirel bir gözle ele alıp incelememişlerdir ki oluşturmacılığın erdemlerinden söz edilsin.”
- Aydın (2006) tarafından şu eleştiriler yapılmaktadır: “İki temel sonuç bulunmaktadır. İlki, yapılandırmacılığın, bilgi kavramından doğruluğu kopardığı ve onu inançla aynı statüye indirgediğidir. İkincisi ise, yapılandırmacılığın gerçekliği öznelleştirilmesi, nesnel gerçekliği görünüşe indirgeyerek onun kendinde varlığını örselemesidir. Bu türden radikal sonuçlara yol açan bir anlayışı, ciddi bir tartışma sürecinden geçirmeden, bir oldu bittiyle, geleceğimizin teminatı olarak gördüğümüz gençleri eğitmeyi amaçlayan eğitimimizin temelini oturtmak oldukça düşündürücüdür ve bilim eğitimi alanında geri kalmışlığımızı yazgıya dönüştürmeyi amaçladığı duygusuna kapılmamak işten bile değildir.”

6.3. Eğitim Yönetimi ve Yöneticinin Önemi

Yönetim; kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkanları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır. Buradan hareketle Eğitim Yönetimi'ni de eğitim sistemini, mevcut kaynakları en iyi şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlayabiliriz. Başka bir deyişle Eğitim Yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili bir biçimde kullanarak belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Erdoğan, 2004).

Eğitim yönetimi, yeni doğmuş bir meslek değil gelişmekte ve yerleşmekte olan bir meslektir. Özellikleri belirli kuruluşların yönetiminden meydana gelmektedir. Bu özellikler bir toplumdaki eğitimin görevlerinden, eğitim girişiminin niteliğinden, okul yönetiminin ilişkin olduğu başlıca grupların dinamiğinden, eğitim yönetiminin çok yönlü rolünden doğmaktadır (Bursalıoğlu, 2002).

Bir eğitim sistemi içinde, okul nasıl bir alt sistem ise, eğitim yönetimine oranla okul yönetimi aynı durumdadır. Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Okul yönetiminin önemi, aslında, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2002).

Okul yöneticisi denince akla genel olarak okul müdürü gelir. Ancak okul müdürünün dışında okul yöneticileri de vardır. Müdür yardımcıları, zümre, şube ve bölüm başkanları,

belirli konularda görev yapan koordinatörler de okul yöneticisi olarak nitelenebilir. Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Okul yöneticisi, asıl olarak programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır. Yani okul yöneticisi “öğretim lideri” olmalıdır (Erdoğan, 2004).

Erdoğan (2004), okul yöneticisinin sahip olması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır;

- Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir.
- Okul yöneticisi bilgili olmanın dışında sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, raporlama gibi konularda becerili ve deneyimli olmalıdır.
- Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir.
- Okul yöneticisi sahip olduğu yetkilerini, yöneticiye güç kazandıran güç türlerini (teknik, insan ilişkileri, eğitimcilik, sembolik ve kültürel güç) kazanarak desteklemeli ve sağlamlaştırmalıdır.
- Okul yöneticisi, kendisini değişen şartlara göre yenileyebilmeli ve geliştirebilmelidir.
- Okul yöneticisi yaratıcı olmalı ve yaratıcı özelliklere sahip olmalıdır.

Çağdaş bir okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi konularında eğitim görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış olmalıdır (Açıkalın,1995).

Ayrıca Erdoğan (2004), okul yöneticisinin yapması gerekenleri şöyle sıralamıştır;

- Okul yöneticisinin temel görevi okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır.

- Birçok otorite, okul yöneticilerinin öncelikli olarak öğretmenliği bilmesi ve yapması gerektiğini öne sürmektedir.
- Etkili bir okul yöneticisinin öncelikle öğrencinin her yönden gelişmesi için bilişsel, duygusal, psikomotor, sosyal ve estetik açılardan imkan veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilmesi gerekir.
- Okul yöneticileri, öğrenci başarısına önem vermeli, öğretmenleri karar sürecine katmalı, okulun eğitim programlarını anlamalı, öğrenci ve personele yönelik olarak yüksek beklentilere sahip olmalıdır.
- Etkili bir yönetici kaynak sağlama, kalite kontrol, sorunlar ortaya çıkmadan personelin onları kestirmesini sağlama (güçlük avcısı), düzenli bir okul çevresini yaratma, velilerin katılım ve desteğini sağlama gibi işleri yapmalıdır.
- Okul yöneticilerinin görevi, sadece yasal yani resmi işleri yapmak olmamalı. Yönetici, sadece konulmuş değerleri izleyen değil, yenilerini de yaratan ve bu yolla kurumunun canlı kalmasını sağlayan bir kişi olmalıdır.
- Okul yöneticisi, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkanlar ve programlarla yetinmemeli, okulda sunulan eğitim ve öğretim fırsatlarını sürekli olarak geliştirmeye çalışmalıdır.
- Okul yöneticisi problemleri gerçekçi bir gözle görebilmelidir.
- Okul yöneticisi, okulun vizyonuna uygun özel bir bilinç ve anlayışa sahip olmalıdır.
- Okul yöneticisi etrafında bulunan kişileri etkileyebilmeli, okulu bu etkileme gücü ile harekete geçirmelidir.
- Okul yöneticisi, rutinleşmiş işlerin ve uygulamaların dışında yeni planların ve hamlelerin yaratıcısı ve başlatıcısı olmalıdır.
- Okul yöneticisi, sorunları, eldeki prosedürlerle çözemediği zaman karizmasını ortaya koyarak mevcut politikaların ve prosedürlerin üstüne çıkarak çözmeye çalışmalıdır.

6.4. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimleri ölçmeyi hedefleyen araştırma yayınlarının elde ettiği sonuçlara yer verilmiştir. Aşağıda bu konuda yapılmış çalışmalar

ele alınmıştır.

Ekiz (2005) tarafından, Sınıf Öğretmenliği programındaki 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayların eğitim felsefesi akımlarının çeşitli konularını tercih ve bunlara karşı eğilimlerinin karşılaştırılarak aralarındaki farkların tespit edilmesinin amaçlandığı araştırmada elde edilen önemli bulgular şöyle sıralanabilir;

- 1. sınıftaki öğretmen adayların *Daimicilik* eğitim akımının ilkelerini 4. sınıftaki adaya oranla daha fazla tercih ettikleri ve bunlara eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.
- 1. sınıftaki öğretmen adayların *Esasicilik* eğitim akımının ilkelerini 4. sınıftaki adaya oranla daha fazla tercih ettikleri ve bunlara eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.
- 4. sınıftaki öğretmen adayların *İlerlemecilik* eğitim akımının ilkelerini 1. sınıftaki adaya oranla daha fazla tercih ettikleri ve bunlara eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.
- 1. ve 4. sınıftaki öğretmen adayları arasında *Yeniden Kurmacılık* eğitim akımının ilkelerini tercih etmeleri ve bunlara eğilim göstermeleri bakımından çok fazla fark olmamasına rağmen 4. sınıftaki adaylar, 1. sınıftaki adaya oranla daha fazla tercih ettikleri ve bunlara eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle Ekiz (2005) tarafından yapılan araştırmada, Sınıf Öğretmenliği Programının adayların felsefi tercih ve eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşüncesine varılmıştır. Bu etkinin ilerici eğitim felsefesi akımları olan daha çok *ilerlemecilik* ve bunu takiben *yeniden kurmacılık* lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Çoban (2002) tarafından, Sınıf Öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin hangi eğitim felsefesine

dayandığını belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmada elde edilen önemli bulgular şöyle sıralanabilir;

- Sınıf Öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının; *Perennialist*, *İdealist*, *Realist* felsefe akımlarına ilişkin olumlu, *Ekspersimentalist* felsefe akımına ilişkin oldukça olumlu, *Egzistansiyalist* felsefe akımına karşı ise kararsız görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.
- Bu sonuç, Sınıf Öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının üniversite düzeyinde aynı eğitim sürecinden geçmelerine rağmen, farklı felsefi tercihlere farklı düzeylerde; dolayısıyla eğitim sürecinin boyutlarına ilişkin farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Ancak, gelecekte, Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının çoğunlukla *Ekspersimentalist* Felsefeye, daha sonra ise *Realist* Felsefe'ye göre eğitim sürecini düzenleyecekleri söylenebilir.

Buna göre *Ekspersimentalist* Felsefe'nin ilkelerini göz önünde bulunduran bir öğretmen, eğitim sürecinde, değişimin sürekli olması gerektiğini, ahlaklı olmanın toplumsal anlaşmaya önemli katkı sağlayacağını, okulun toplumsal gelişmede etkili olduğunu, dolayısıyla programların sosyal problemlerin çözümüne yönelik olması gerektiğini, gerçekler araştırmalarla öğrenilebileceğine göre öğretimin araştırma tekniği ile yapılmasının önemli olduğunu, program düzenleme ve değerlendirmede öğrencilerin aktif rol almalarını teşvik etmesi gerektiğini ve görevinin öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğunu düşünür.

Ergin (1998) tarafından, Çanakkale İli Ortaöğretim Okul Yöneticileri'nin Türk Eğitim Felsefesi'ni algılama düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen önemli bulgular şöyle sıralanabilir;

- Yöneticilerin Türk Eğitim Felsefesi'ne ilişkin görüş ve düşünceleri 4 farklı boyutta (eğitim sistemi, okul ortamı, eğitim programları ve öğretmen) incelenmiştir ve öğretmen boyutunda yöneticiler daha olumlu görüş belirtirken, okul ortamı

boyutunda bu 4 boyut arasında en olumsuz görüşleri belirtmişlerdir.

- Eğitim felsefeleri bakımından bakıldığında araştırma bulgularında erkek yöneticilerin, bayan yöneticilere oranla daha olumlu görüş belirttikleri gözlenmiştir.
- Yöneticiliğe yeni başlayan bireyler, kendilerinden daha deneyimli meslektaşlarına oranla, öğrencilerin eğitim ortamında kendi sorumluluklarını yeterli derecede kavrayıp benimseyemediklerini belirtmişlerdir.
- Matematik branşında yöneticiler Fen Bilgisi branşındaki meslektaşlarına oranla mevcut öğretmenlerin kaynak bir kişi, rehber ve öğrencileri için iyi bir araştırmacı niteliklerini daha iyi bir şekilde taşıdıklarını ifade etmişlerdir.

Çınar ve Teyfur (2006) tarafından, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen önemli bulgular şöyle sıralanabilir;

- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler üzerinde yapılan bu araştırma; araştırmaya katılanların yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programı hakkında genel olarak olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır.
- Araştırmaya katılanlar yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programı ile ilgili olarak; eğitim etkinliklerinin açık olarak ifade edildiği, derslerin birbiriyle ilişkilendirildiği, öğretmenin rolünün açıkça belirtildiği görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.
- Araştırmaya katılanlar yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programı ile ilgili olarak; öğretmene daha fazla yük getireceği ayrıca yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve

olanakların yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

- Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak, bu yaklaşımın, öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.
- Araştırmaya katılanlar yapılandırmacı eğitim yaklaşımının başarıya ulaşmasında okul yönetiminin desteğinin ve okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin gerekli olduğu görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.
- Araştırmaya katılanların yapmakta oldukları göreve (öğretmen/yönetici) ve meslekteki hizmet sürelerine göre görüşlerinin farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla analiz yapılmış, değişkenler açısından fark görülmemiştir.
- Araştırmaya katılan kadın katılımcılar, yapılandırmacı öğretim programında etkinliklerin açık olarak ifade edildiği, bu yaklaşımla eğitim etkinliklerinin daha eğlenceli geçeceği görüşlerine erkek katılımcılara göre daha çok katılmaktadırlar.

BÖLÜM 7

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, evren, örneklem, verilerin toplanması, veri toplama aracı, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

7. YÖNTEM

7.1 Araştırmanın Modeli

İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin hangi eğitim felsefesi akımına dayandığını belirlemeye yönelik bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir. Tarama modeli ile yapılan bir araştırmanın iki temel sınırlılığı vardır. Bunlar, veri bulma ile kontrol güçlükleridir. Tarama modelleri; genel tarama modelleri ile örnekleyici tarama modelleri olarak sınıflandırılabilir (Karasar, 2005).

7.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan okul yöneticileri (Müdür / Müdür Yardımcıları) oluşturmaktadır. Evreni oluşturan okul yöneticilerinin sayıca fazla olmaması (evren dar olduğu için) nedeniyle evrenden ayrıca örneklem alınmamış, doğrudan evrene ulaşılmıştır.

7.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; *İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu*

kullanılmıştır. Bu araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

7.3.1. İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği

Ekiz (2005) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerini ortaya çıkartmak için hazırlanmıştır. Ölçekte, dört eğitim felsefesi akımını yansıtan ve her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin on ilkenin yer aldığı 40 felsefi ilke karmaşık bir biçimde düzenlenmiş olup, 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ilkelerin ilişkili olduğu eğitim felsefesi akımlarına karşı dağılımları şu şekildedir:

- Daimicilik (Perennialism): 7,11,13,15,25,26,31,32,37,40
- Esasicilik (Essentialism): 3,4,9,17,18,19,22,27,29,35
- İlerlemecilik (Progressivism):2,6,10,12,14,16,20,33,38,39
- Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism): 1,5,8,21,23,24,28,30,34,36

Bu felsefi akımlar, en tutucu özelliğe sahip olandan en ilerici özelliğe sahip olana doğrudur. Eğitim felsefesi akımlarının içeriği gereği, herhangi bir eğitim felsefesi akımı çeşitli felsefelerden (realizm, idealizm, pragmatizm gibi) etkilenmiş olmasından dolayı ilkeler arasında benzerlikler de bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, değişik eğitim felsefesi ilkelerini kesin bir çizgi ile birbirinden ayırmak oldukça güç olduğu gibi, bunları sadece dört tanesi ile sınırlandırmak da olanaklı değildir. Ancak araştırma alanının daraltılması açısından sadece dört tanesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Ölçekte ifadeler; *Kesinlikle Katılıyorum(5)*, *Katılıyorum(4)*, *Kararsızım(3)*, *Katılmıyorum(2)*, *Kesinlikle Katılmıyorum(1)* olmak üzere beş aşamalı likert tipi derecelendirme anahtarında değerlendirilmektedir. Adaylardan, her bir ilkenin karşısına sadece bir işaret koymaları istenerek katılım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Cronbach alpha güvenirlik katsayısı; *Daimicilik Boyutu için .581*, *Esasicilik Boyutu için .510*, *İlerlemecilik Boyutu için .650*, *Yeniden Kurmacılık Boyutu için .486*, *ölçeğin tamamı için .719* olarak hesaplanmıştır.

7.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu okul yöneticilerinin *cinsiyet, medeni durum, okul türü, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş, mezun olunan okul* durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

7.4. Verilerin Toplanması

Anket formları, İstanbul İli Tuzla ilçesindeki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin tamamına araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Anketlerin işaretlenme süreleri ortalama 25 dakika civarındadır.

7.5. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel analizler SPSS (*Statistical Package For the Social Sciences*) for Windows Release 13.0 paket programından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan *İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği* toplam 40 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Tablo 7.1.'de verilmiştir.

Tablo 7.1. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Her Zaman	5	4.20–5.00
Sık Sık	4	3.40–4.19
Bazen	3	2.60–3.39
Çok Az	2	1.80–2.59
Hiçbir Zaman	1	1.00–1.79

Araştırmada istatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından okul yöneticilerine uygulanan ölçekler puanlanmıştır. Bu

puanlama sistemi yukarıda açıklanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarılarak, ölçeklerin tüm boyutlar ve toplam puanları için frekans (f) ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin, *İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *Görev Unvanı*, değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,
- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin, *İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *cinsiyet, medeni durum ve okul türü* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi,
- Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin, *İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği*'nden aldıkları puanların; *yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş ve mezun olunan okul* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 8: BULGULAR ve YORUM

8.1. Örneklem Grubunun Demografik Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin; *cinsiyet, medeni durum, okul, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş, mezun olunan okul* değişkenlerine ait elde edilen demografik verilere göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 8.1.1. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkeni İçin f, % ve %_{gec} Değerleri

Cinsiyet	F	%	%_{gec}
Erkek	82	91,1	91,1
Kadın	8	8,9	100,0
Toplam	90	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 82'si (%91.1) erkek, 8'i (%8,9) kadındır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin büyük kısmını erkek okul yöneticilerinin oluşturdukları söylenebilir.

Tablo 8.1.2. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkeni İçin f, % ve %_{gec} Değerleri

Medeni Durum	F	%	%_{gec}
Bekar	7	7,8	7,8
Evli	83	92,2	100
Toplam	90	100	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 83'ü (%92.2) evli, 7'si (%7,8) bekarıdır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin büyük kısmının evli oldukları söylenebilir.

Tablo 8.1.3.Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkeni İçin f, % ve %_{gec} Değerleri

Okul Türü	F	%	% _{gec}
İlköğretim	74	82,2	82,2
Ortaöğretim	16	17,8	100,0
Toplam	90	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 74'ü (%82.2) İlköğretim, 16'sı (%17,8) Ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin, daha çok ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticilerinin oluşturdukları söylenebilir.

Tablo 8.1.4. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Unvanı Değişkeni İçin f, % ve %_{gec} Değerleri

Görev Unvanı	F	%	% _{gec}
Müdür	31	34,4	34,4
Müdür Yardımcısı	59	65,6	100,0
Toplam	90	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 31'i (%34,4) Müdür, 59'u (%65,6) Müdür Yardımcılarından oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin daha çok okullarda Müdür Yardımcısı olarak görev yapan okul yöneticilerinin oluşturdukları söylenebilir.

Tablo 8.1.5. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkeni İçin f , % ve % $_{gec}$ Değerleri

Yaş	F	%	% $_{gec}$
26-30 yaş grubu	14	15,6	15,6
31-35 yaş grubu	19	21,1	36,7
36-40 yaş grubu	13	14,4	51,1
41-45 yaş grubu	12	13,3	64,4
46-50 yaş grubu	20	22,2	86,7
51 ve üstü yaş grubu	12	13,3	100,0
Toplam	90	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 14'ü (%15,6) 26-30 yaş grubunda, 19'u (%21,1) 31-35 yaş grubunda, 13'ü (%14,4) 36-40 yaş grubunda, 12'si (%13,3) 41-45 yaş grubunda, 20'si (%22,2) 46-50 yaş grubunda ve 12'si (%13,3) 51 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin daha çok 46-50 yaş grubu arasında olduğu söylenebilir.

Tablo 8.1.6. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f , % ve % $_{gec}$ Değerleri

Mesleki Kıdem	f	%	% $_{gec}$
6-10 yıl grubu	31	34,4	34,4
11-15 yıl grubu	13	14,4	48,9
16-20 yıl grubu	11	12,2	61,1
21 ve üzeri yıl grubu	35	38,9	100
Toplam	90	100	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 31'i (%34,4) 6-10 yıl mesleki kıdemli, 13'ü (%14,4) 11-15 yıl mesleki kıdemli, 11'i (%12,2) 16-20 yıl mesleki kıdemli, 35'i (%38,9) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin kıdemleri daha çok 21 yıl ve üstü grubunda olduğu söylenebilir.

Tablo 8.1.7. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin f , % ve % $_{gec}$ Değerleri

Yöneticilik Kıdemi	f	%	% $_{gec}$
1-5 yıl grubu	37	41,1	41,1
6-10 yıl grubu	21	23,3	64,4
11-15 yıl grubu	15	16,7	81,1
16-20 yıl grubu	11	12,2	93,3
21 ve üzeri yıl grubu	6	6,7	100
Toplam	90	100	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 37'si (%41,1) 1-5 yıl yöneticilik kıdemli, 21'i (%23,3) 6-10 yıl yöneticilik kıdemli, 15'i (%16,7) 11-15 yıl yöneticilik kıdemli, 11'i (%12,2) 16-20 yıl yöneticilik kıdemli, 6'sı (%6,7) 21 yıl ve üstü yöneticilik kademine sahip okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin yöneticilik kademeleri daha çok 1-5 yıl grubu arasında olduğu söylenebilir.

Tablo 8.1.8. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , % ve % $_{gec}$ Değerleri

Eğitim Düzeyi	F	%	% $_{gec}$
Önlisans	15	16,7	16,7
Lisans Tamamlama	7	7,8	24,4
Lisans	59	65,6	90
Yüksek Lisans	9	10	100
Toplam	90	100	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 15'i (%16,7) Önlisans, 7'si (%7,8) Lisans Tamamlama, 59'u (%65,6) Lisans, 9'u (%10,67) Yüksek Lisans eğitim düzeylerindeki okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin eğitim düzeylerinin daha çok Lisans düzeyinde olduğu söylenebilir.

Tablo 8.1.9. Örneklem Grubundaki Okul Yöneticilerinin Branş Değişkeni İçin *f*, % ve %*gec* Değerleri

Branş	F	%	%<i>gec</i>
Matematik Öğretmeni	6	6,7	6,7
Türkçe/Edebiyat Öğretmeni	12	13,3	20,0
Fen Bilgisi Öğretmeni	3	3,3	23,3
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	9	10	33,3
Sınıf Öğretmeni	48	53,3	86,7
Diğer	12	13,3	100
Toplam	90	100	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 6'sı (%6,7) Matematik Öğretmeni, 12'si (% 13,3) Türkçe Öğretmeni, 3'ü (%3,3) Fen Bilgisi Öğretmeni, 9'u (%10) Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 48'i (%53,3) Sınıf Öğretmeni, ve 12'si (%13,3) ise diğer branşlardan oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin branşlarının daha çok Sınıf Öğretmeni olduğu söylenebilir.

Tablo 8.1.10. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Değişkeni İçin *f*, % ve %*gec* Değerleri

Mezun Olunan Okul	F	%	%<i>gec</i>
Üniversite	62	68,9	68,9
Öğretmen Okulu	2	2,2	71,1
Eğitim Enstitüsü	21	23,3	94,4
Eğitim Yüksek Okulu	5	5,6	100
Toplam	90	100	

Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin 62'si (%68,9) Üniversite, 2'si (%2,2) Öğretmen Okulu, 21'i (%23,3) Eğitim Enstitüsü, 5'i (%5,6) ise Eğitim Yüksek Okulundan mezun okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu sonuca göre örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin daha çok Üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

8.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 8.2.1. Okul Yöneticilerinin Eğitim Akımlarına Karşı Eğilim Değerleri

Alt Boyutlar	<i>f</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>Değer</i>	<i>Aralık</i>
Daimicilik	90	28,03	5,08	2,81	Bazen
Esasicilik	90	27,03	5,03	2,71	Bazen
İlerlemecilik	90	40,91	4,54	4,08	Sık Sık
Yeniden Kurmacılık	90	38,07	3,80	3,79	Sık Sık

Tablo 8.2.1.'de okul yöneticilerinin eğitim akımlarına karşı eğilim değerleri verilmiştir. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*” alt boyutunda 2,81 değeri ile “*Bazen*” aralığında, “*Esasicilik*” alt boyutunda 2,71 değeri ile “*Bazen*” aralığında, “*İlerlemecilik*” alt boyutunda 4,08 değeri ile “*Sık sık*” aralığında, “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutunda 3,79 değeri ile “*Sık sık*” aralığında olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre Okul yöneticilerinin görüşleri “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında yüksek değerlere sahiptirler.

Tablo 8.2.2. Okul Yöneticilerinin Görev Unvanı Değişkeni Açısından Yapılan t-Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Görev Unvanı	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Daimicilik	Müdür	31	27,83	5,645	-,262	,794
	Müdür Yardımcısı	59	28,13	4,797		
Esasicilik	Müdür	31	27,06	5,732	,042	,966
	Müdür Yardımcısı	59	27,01	4,677		
İlerlemecilik	Müdür	31	42,19	4,549	1,971	,051
	Müdür Yardımcısı	59	40,23	4,423		
Yeniden Kurmacılık	Müdür	31	39,03	3,728	1,769	,080
	Müdür Yardımcısı	59	37,55	3,765		

Tablo 8.2.2.'de okul yöneticilerinin *Görev Unvanı* değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin yapılan t-Testi analizi sonuçları verilmiştir. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarından *Görev Unvanı* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri; “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında aynı algılara sahiptirler.

Tablo 8.2.3. Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	F	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık	
		X	ss	X	ss	x	ss	X	ss
26-30 yaş	14	28,21	3,64	26,21	3,55	40,50	4,94	37,21	3,19
31-35 yaş	19	28,00	6,77	26,52	5,53	40,63	4,69	37,94	3,82
36-40 yaş	13	26,61	3,33	26,46	4,27	37,84	4,29	37,23	4,00
41-45 yaş	12	28,25	6,21	27,00	6,52	42,75	3,95	39,58	3,36
46-50 yaş	20	29,50	4,51	28,35	5,05	41,60	3,53	37,95	4,23
51 ve üstü yaş	12	26,75	4,86	27,25	5,34	42,16	5,16	38,83	3,99
Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	F	X _{sıra}	x ²	Sd	P
Daimicilik	26-30	14	48,07	4,561	5	0,472
	31-35	19	44,24			
	36-40	13	37,58			
	41-45	12	42,79			
	46-50	20	54,83			
	51 ve üzeri	12	40,25			
	Toplam	90				
Esasicilik	26-30	14	40,82	3,237	5	0,664
	31-35	19	43,32			
	36-40	13	41,35			
	41-45	12	44,04			
	46-50	20	54,30			
	51 ve üzeri	12	45,71			
	Toplam	90				
İlerlemecilik	26-30	14	44,25	9,039	5	0,108
	31-35	19	44,39			
	36-40	13	27,62			
	41-45	12	55,33			
	46-50	20	49,40			
	51 ve üzeri	12	51,75			
	Toplam	90				

	26-30	14	39,82			
	31-35	19	43,68			
Yeniden	36-40	13	39,85			
Kurmacılık	41-45	12	56,00	3,860	5	0,570
	46-50	20	45,28			
	51 ve üzeri	12	51,00			
	Toplam	90				

Tablo 8.2.3.'de Okul yöneticilerinin algularının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarından Yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında yaş değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

Tablo 8.2.4. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Eğitim Felsefeleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	Z	p
Daimicilik	Erkek	82	28,04	5,23	45,50	3731,0	328,000	,000	1,000
	Kadın	8	27,87	3,13	45,50	364,0			
Esasicilik	Erkek	82	27,01	5,02	45,15	3702,5	299,500	-,405	,685
	Kadın	8	27,25	5,44	49,06	392,5			
İlerlemecilik	Erkek	82	40,82	4,56	45,01	3691,0	288,000	-,569	,570
	Kadın	8	41,75	4,39	50,50	404,0			
Yeniden Kurmacılık	Erkek	82	37,92	3,77	44,49	3648,5	245,000	-1,174	,241
	Kadın	8	39,50	4,03	55,81	446,5			

Tablo 8.2.4.'de Okul yöneticilerinin algularının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

Tablo 8.2.5. Okul Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Eğitim Felsefeleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	X	ss	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	Z	p
Daimicilik	Bekar	7	28,28	1,79	46,86	328,0	281,000	-,143	,886
	Evli	83	28,01	5,26	45,39	3767,0			
Esasicilik	Bekar	7	26,14	4,33	40,79	285,5	257,500	-,499	,618
	Evli	83	27,10	5,10	45,90	3809,5			
İlerlemecilik	Bekar	7	39,85	3,84	39,86	279,0	251,000	-,597	,551
	Evli	83	41,00	4,60	45,98	3816,0			
Yeniden Kurmacılık	Bekar	7	36,28	3,68	32,43	227,0	199,000	-1,383	,167
	Evli	83	38,21	3,79	46,60	3868,0			

Tablo 8.2.5.'de Okul yöneticilerinin algılarının *Medeni Durum* değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarından *Medeni Durum* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında *Medeni Durum* değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

Tablo 8.2.6. Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Eğitim Felsefeleri Ölçeği Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	x	Ss	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	Z	p
Daimicilik	İlköğretim	74	27,97	5,27	44,63	3302,5	527,000	-,682	,495
	Ortaöğretim	16	28,31	4,17	49,53	792,5			
Esasicilik	İlköğretim	74	26,91	5,06	44,80	3315,5	540,500	-,545	,586
	Ortaöğretim	16	27,56	5,01	48,72	779,5			
İlerlemecilik	İlköğretim	74	40,79	4,63	44,95	3326,0	551,000	-,434	,664
	Ortaöğretim	16	41,43	4,16	48,06	769,0			
Yeniden Kurmacılık	İlköğretim	74	38,33	3,77	47,36	3505,0	454,000	-1,461	,144
	Ortaöğretim	16	36,81	3,78	36,88	590,0			

Tablo 8.2.6.'de Okul yöneticilerinin algılarının *Okul Türü* değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Non-parametrik Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarından *Okul Türü* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında *Okul Türü* değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

Tablo 8.2.7. *Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		
	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>
Mesleki									
Kıdem	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>
6–10 yaş	31	27,70	5,45	26,00	4,58	40,67	4,68	37,51	3,66
11–15 yaş	13	29,53	6,09	28,07	5,69	38,53	5,70	37,76	4,54
16–20 yaş	11	27,09	2,84	27,72	4,24	41,00	3,63	38,54	3,50
21yıl ve üstü	35	28,05	4,94	27,34	5,41	41,97	3,97	38,51	3,79
Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	<i>f</i>	<i>X</i> _{sıra}	<i>x</i> ²	Sd	P
Daimicilik	6-10	31	44,05			
	11-15	13	50,69			
	16-20	11	39,68	1,233	3	,745
	21 ve üzeri	35	46,69			
	Toplam	90				
Esasicilik	6-10	31	44,71			
	11-15	13	32,08			
	16-20	11	45,73	2,115	3	,549
	21 ve üzeri	35	51,11			
	Toplam	90				
İlerlemecilik	6-10	31	44,05			
	11-15	13	50,69			
	16-20	11	39,68	5,104	3	,164
	21 ve üzeri	35	46,69			
	Toplam	90				

	6-10	31	41,34			
Yeniden	11-15	13	43,35			
Kurmacılık	16-20	11	49,14	1,673	3	,643
	21 ve üzeri	35	48,84			
	Toplam	90				

Tablo 8.2.7.'de Okul yöneticilerinin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarında *mesleki kıdem* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

Tablo 8.2.8. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemi Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Daimicik				Esasicilik				İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık	
	<i>f</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>			
Yöneticilik												
Kıdemi												
1–5 yıl	37	27,40	3,84	25,91	4,38	39,51	4,57	37,24	3,31			
6–10 yıl	21	29,38	6,60	28,38	4,97	42,00	5,30	38,71	4,30			
11–15 yıl	15	27,33	5,70	27,73	6,73	41,93	3,71	38,40	3,90			
16–20 yıl	11	28,09	4,36	26,90	4,88	41,54	3,77	38,54	3,75			
21yıl ve üstü	6	28,83	5,98	27,66	4,50	42,00	3,40	39,16	4,87			
Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79			

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yöneticilik Kıdemi	<i>f</i>	$X_{\text{sıra}}$	x^2	Sd	P
Daimicilik	1-5 yıl	37	43,22	1,808	4	,771
	6-10 yıl	21	50,81			
	11-15 yıl	15	40,87			
	16-20 yıl	11	47,32			
	21 ve üstü	6	49,25			
	Toplam	90				
Esasicilik	1-5 yıl	37	39,73	3,272	4	,513
	6-10 yıl	21	51,14			
	11-15 yıl	15	49,07			
	16-20 yıl	11	47,00			
	21 ve üstü	6	49,67			
	Toplam	90				
İlerlemecilik	1-5 yıl	37	37,70	5,729	4	,220
	6-10 yıl	21	52,12			
	11-15 yıl	15	50,20			
	16-20 yıl	11	49,32			
	21 ve üstü	6	51,67			
	Toplam	90				
Yeniden Kurmacılık	1-5 yıl	37	39,64	3,331	4	,504
	6-10 yıl	21	50,24			
	11-15 yıl	15	48,33			
	16-20 yıl	11	48,50			
	21 ve üstü	6	52,50			
	Toplam	90				

Tablo 8.2.8.'de Okul yöneticilerinin algularının *yöneticilik kıdemi* değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarından *Yöneticilik Kıdemi* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında *yöneticilik kıdemi* değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

Tablo 8.2.9. Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		
	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
Eğitim									
Düzeyi	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
Ön Lisans	15	29,20	4,73	27,80	5,87	41,13	4,65	38,33	4,02
Lisans	7	25,85	3,53	25,42	5,38	41,00	4,39	38,00	3,69
Tamamlama									
Lisans	59	28,27	5,25	27,37	4,58	40,91	4,45	38,06	3,82
Yüksek Lisans	9	26,22	5,19	24,77	6,13	40,44	5,68	37,66	3,93
Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	<i>X</i> _{sıra}	<i>x</i> ²	Sd	P
Daimicilik	Ön Lisans	15	52,10			
	Lisans					
	Tamamlama	7	32,07			
	Lisans	59	46,42	3,475	3	,324
	Yüksek Lisans	9	38,89			
	Toplam	90				

Esasicilik	Ön Lisans	15	51,27	2,903	3	,407
	Lisans					
	Tamamlama	7	39,07			
	Lisans	59	46,50			
	Yüksek					
	Lisans	9	34,33			
	Toplam	90				
İlerlemecilik	Ön Lisans	15	45,23	,204	3	,977
	Lisans					
	Tamamlama	7	46,79			
	Lisans	59	45,96			
	Yüksek					
	Lisans	9	41,94			
	Toplam	90				
Yeniden Kurmacılık	Ön Lisans	15	47,60	,281	3	,964
	Lisans					
	Tamamlama	7	44,36			
	Lisans	59	45,64			
	Yüksek					
	Lisans	9	41,94			
	Toplam	90				

Tablo 8.2.9.'de Okul yöneticilerinin algılarının *eğitim düzeyi* değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarında *eğitim düzeyi* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında *eğitim düzeyi* değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

Tablo 8.2.10. Okul Yöneticilerinin Branş Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	f	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık	
			x	ss	x	Ss	x	ss	x	ss
Matematik Öğretmeni		6	29,83	3,92	28,83	6,29	38,00	3,16	35,33	2,33
Türkçe/Edebiyat Öğretmeni		12	28,83	6,29	23,66	1,52	42,08	4,35	37,75	4,47
Fen Bilgisi Öğretmeni		3	23,66	1,52	30,66	3,74	44,33	1,52	40,00	2,64
Sosyal Bilgiler Öğretmeni		9	30,66	3,74	27,45	4,83	41,11	4,67	39,11	3,72
Sınıf Öğretmeni		48	27,45	4,83	27,75	6,03	40,64	4,51	38,25	3,66
Diğer		12	27,75	6,03	28,03	5,07	41,25	5,47	37,75	4,35
Toplam		90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	f	x sıra	x ²	Sd	P
Daimicilik	Matematik Öğretmeni	6	59,92			
	Türkçe/Edebiyat Öğretmeni	12	45,88			
	Fen Bilgisi Öğretmeni	3	17,83		8,904	5
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	9	60,89			
	Sınıf Öğretmeni	48	42,83			
	Diğer	12	43,96			
	Toplam	90				

Esasicilik	Matematik	6	46,75	1,475	5	,916
	Öğretmeni					
	Türkçe/Edebiyat	12	46,29			
	Öğretmeni					
	Fen Bilgisi	3	31,83			
	Öğretmeni					
	Sosyal Bilgiler	9	49,89			
	Öğretmeni					
Sınıf Öğretmeni	48	44,23				
Diğer	12	49,29				
Toplam	90					
İlerlemecilik	Matematik	6	27,42	6,630	5	,250
	Öğretmeni					
	Türkçe/Edebiyat	12	53,25			
	Öğretmeni					
	Fen Bilgisi	3	69,33			
	Öğretmeni					
	Sosyal Bilgiler	9	45,22			
	Öğretmeni					
Sınıf Öğretmeni	48	44,08				
Diğer	12	46,71				
Toplam	90					
Yeniden Kurmacılık	Matematik	6	25,83	5,316	5	,378
	Öğretmeni					
	Türkçe/Edebiyat	12	43,58			
	Öğretmeni					
	Fen Bilgisi	3	59,67			
	Öğretmeni					
	Sosyal Bilgiler	9	52,44			
	Öğretmeni					
Sınıf Öğretmeni	48	46,97				
Diğer	12	42,63				
Toplam	90					

Tablo 8.2.10.'da Okul yöneticilerinin algılarının *branş* değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarından *branş* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre Okul yöneticileri, “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında *branş* değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

Tablo 8.2.11. Okul Yöneticilerinin Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Görüşlerinin Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Daimicilik		Esasicilik		İlerlemecilik		Yeniden Kurmacılık		
	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Mezun Olunan									
Okul	<i>f</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Üniversite	62	27,88	5,37	27,06	5,01	40,50	4,76	38,16	3,95
Öğretmen Okulu	2	31,50	6,36	29,50	,707	42,50	,707	40,50	4,94
Eğitim Enstitüsü	21	28,66	4,44	27,33	5,21	41,80	3,24	38,00	3,13
Eğitim Yüksek Okulu	5	25,80	3,03	24,40	5,68	41,60	7,09	36,20	4,43
Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul	<i>f</i>	<i>X</i> _{sıra}	<i>x</i> ²	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Daimicilik	Üniversite	62	44,48			
	Öğretmen Okulu	2	62,25			
	Eğitim Enstitüsü	21	50,12	2,904	3	,407
	Eğitim Yüksek Okulu	5	32,10			
	Toplam	90				

Esasicilik	Üniversite	62	45,15	1,652	3	,648
	Öğretmen Okulu	2	59,25			
	Eğitim Enstitüsü	21	47,88			
	Eğitim Yüksek Okulu	5	34,40			
	Toplam	90				
İlerlemecilik	Üniversite	62	43,15	1,769	3	,622
	Öğretmen Okulu	2	56,50			
	Eğitim Enstitüsü	21	50,74			
	Eğitim Yüksek Okulu	5	48,30			
	Toplam	90				
Yeniden Kurmacılık	Üniversite	62	45,96	1,826	3	,609
	Öğretmen Okulu	2	61,75			
	Eğitim Enstitüsü	21	45,40			
	Eğitim Yüksek Okulu	5	33,70			
	Toplam	90				

Tablo 8.2.11.'de Okul yöneticilerinin algılarının *mesleki kıdem* değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” alt boyutlarından *mesleki kıdem* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı ($p>.05$) bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri, “*Daimicilik*”, “*Esasicilik*”, “*İlerlemecilik*” ve “*Yeniden Kurmacılık*” boyutlarında *mesleki kıdem* değişkeni açısından aynı görüşlere sahiptirler.

BÖLÜM 9

9. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

9.1 Sonuç ve Tartışma

- Araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri 4 boyutta (*Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık*) incelenmiş ve yöneticilerin görüşlerinin *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarında yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Buna göre okul yöneticileri, eğitim sürecine ilişkin *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* akımlarına karşı bir eğilim göstermektedirler.
- Okul yöneticilerinin, eğitim sürecine ilişkin *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* akımlarına karşı eğilimleri, günümüzde Türk Eğitim Sistemi'nin dayandığı eğitim felsefesiyle örtüşmektedir. Bu anlamda eğitim sisteminin dayandığı felsefe ile okul yöneticilerinin temele aldıkları felsefenin örtüşmesi; eğitim sisteminde hedeflenen istendik davranışların gerçekleştirilmesi, sistemin etkili ve verimli bir şekilde işlemesi, kendini yenileyip geliştirmesi açısından önemlidir. Çünkü temele alınan eğitim felsefesine göre eğitim ortamı biçimlenmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin, Türk Eğitim sisteminin dayandığı felsefeye sahip olmaları eğitim uygulamaları açısından olumlu olarak düşünülmektedir.
- Pragmatist felsefenin eğitime uygulanması olarak kabul edilen ilerlemecilik, “gerçeğin özü sürekli değişmezdir” görüşünü esas alarak eğitimin görevinin toplumsal standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen yaşamı öğrencilere öğretmek olduğunu savunur. İlerlemeciliğin devamı olarak kabul edilen ve pragmatizme dayanan yeniden kurmacılık ise insanlığın “varlık ile yokluk” arasında bir yol ayrımına geldiğini ve bu yüzden yeni bir uygarlığa ihtiyaç duyduğunu savunmakta, eğitimin görevini de insanlığı etkileyen toplumsal sorunları önceden belirlemek ve çözüm üretecek yetenekli bireyleri yetiştirmek olarak görür.

Buna göre Pragmatist Felsefe'ye dayanan *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* akımlarının ilkelerini göz önünde bulunduran bir yönetici; eğitimin çocuğun ilgisine uygun ve çocuğun etken(aktif) olması gerektiğini, öğrenme içeriğinin özümleme yerine problem çözme projeleri yoluyla olması gerektiğini, eğitimin kendisinin, yaşam için hazırlık yerine yaşamın kendisi olduğunu, öğretmenin bir otoriter figür olarak hareket etme yerine bir danışman ve rehber olarak hareket etmesinin gerektiğini, okulların rekabetten çok işbirliğine önem vermesi gerektiğini düşünür. Ve okul yöneticisi, konumundan hareketle okulu, eğitim-öğretim ortamına hazırlamada bu noktaları göz önünde bulundurmalıdır.

- Okul yöneticilerinin; Pragmatik Felsefe'ye dayanan *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* akımlarına karşı eğilim gösterdikleri saptanmıştır. Ekiz (2005) tarafından yapılan araştırma bulguları ile araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir. Ekiz (2005) tarafından yapılan çalışmada, Sınıf Öğretmenliği Programının, adayların felsefi tercih ve eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşüncesine varılmış ve bu etkinin 4. sınıftaki adayların, 1. sınıftaki adaya oranla *ilerlemecilik* ve *yeniden kurmacılık* akımlarını daha fazla tercih ettikleri ve bunlara eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.
- Çınar ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırma bulguları ile araştırmanın bulguları da paralellik göstermektedir. Çınar ve Teyfur (2006) tarafından, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı (yeniden kurmacılık) eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programları hakkındaki görüşleri araştırılmış, araştırma sonunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programları hakkında genel olarak olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.
- Ergin (1998) tarafından, Çanakkale İli Ortaöğretim Okul Yöneticileri'nin Türk Eğitim Felsefesi'ni algılama düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada yöneticiler, eğitim sistemimizin *ilerlemecilik* akımına göre düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Ergin (1998) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin, eğitim felsefemize ilişkin görüş ve düşünceleri 4 farklı boyutta (eğitim sistemi, okul ortamı, eğitim programları

ve öğretmen) incelenmiş ve öğretmen boyutunda yöneticiler daha olumlu görüş belirtirken, okul ortamı boyutunda bu 4 boyut arasında en olumsuz görüşleri belirtmişlerdir.

- Araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri *cinsiyet, medeni durum, okul türü, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş, mezun olunan okul* değişkenlerine göre incelenmiş ve yöneticilerin görüşlerinin *Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık* boyutlarında farklılık göstermediği saptanmıştır. Buna göre okul yöneticileri, *cinsiyet, medeni durum, okul türü, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş, mezun olunan okul* değişkenlerine göre aynı görüşe sahip ve eğitim sürecine ilişkin *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* akımlarına karşı bir eğilim göstermektedirler.
- Yapılan araştırma ile Ergin (1998) tarafından, Çanakkale İli Ortaöğretim Okul Yöneticileri'nin Türk Eğitim Felsefesi'ni algılama düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın, farklı bulguları şunlardır;
 - Ergin (1998) tarafından yapılan araştırmada, eğitim felsefeleri bakımından bakıldığında erkek yöneticilerin, bayan yöneticilere oranla daha olumlu görüş belirttikleri gözlenmiştir.
 - Yöneticiliğe yeni başlayan bireyler, kendilerinden daha deneyimli meslektaşlarına oranla, öğrencilerin eğitim ortamında kendi sorumluluklarını yeterli derecede kavrayıp benimseyemediklerini belirtmişlerdir.
 - Matematik branşında yöneticiler Fen Bilgisi branşındaki meslektaşlarına oranla mevcut öğretmenlerin kaynak bir kişi, rehber ve öğrencileri için iyi bir araştırmacı niteliklerini daha iyi bir şekilde taşıdıklarını ifade etmişlerdir.
- Yapılan araştırma ile Çınar ve Teyfur (2006) tarafından, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programları hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın, farklı bulguları şunlardır;

- Araştırmaya katılan kadın katılımcılar, yapılandırmacı öğretim programında etkinliklerin açık olarak ifade edildiği, bu yaklaşımla eğitim etkinliklerinin daha eğlenceli geçeceği görüşlerine erkek katılımcılara göre daha çok katılmaktadırlar.

9.2 Öneriler

9.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim akımlarına karşı eğilim değerlerinin, *İlerlemecilik* (4,08) ve *Yeniden Kurmacılık* (3,79) alt boyutlarında “Sık sık” aralığında olduğu saptanmıştır. Bu anlamda, okul yöneticilerinin Türk eğitim sisteminin felsefesini algılama düzeyini yükseltmek (*Her Zaman* “4.20-5.00” aralığı) ve bu yönde yönetici davranışı sergilemelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Türk Eğitim Sistemi’nin dayandığı eğitim felsefesi doğrultusunda, bir Eğitim Yönetimi Felsefesi oluşturulmalıdır. Eğitim uygulamalarının etkililiği açısından, hem yeni göreve başlayan hem de kıdemli olan yöneticilere dönük, oluşturulan Eğitim Yönetimi Felsefesi alanında kurs ve seminer programları düzenlenmelidir.
- Yeni müfredat programlarının felsefi temellerine belli bazı noktalarda eleştiriler vardır. Eleştiriler, yeni müfredat programlarının, felsefi dayanaklarının çok fazla tartışılmadan, bu programların uygulamaya geçilmesi noktasında yoğunlaşmaktadır. Bu anlamda, yeni müfredat programlarının felsefi temellerinin tartışılması ve yeni öngörüler sağlaması noktasında kuramsal düzeyde çalışmalar yapılabilir.

9.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Farklı branşlarda (Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik, Okul Öncesi gibi) görev yapan öğretmenler üzerinde eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilim düzeyleri araştırılıp, branşlar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

- Özel Eğitim Kurumları yöneticileri ile Resmi Eğitim Kurumları yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilim düzeyleri araştırılıp, bunlar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- Meslek Lisesi düzeyindeki okul yöneticileri ile Genel Lise düzeyindeki okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilim düzeyleri araştırılıp, bunlar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, Bedia. (1987) *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İnkılap Kitabevi, Ankara
- Aytaç, Kemal. (1998) *Avrupa Eğitim Tarihi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul
- Aytaç, Kemal. (2006) *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*. Mevsimsiz Yayınları, Ankara
- Açıklalın, Aytaç (1995) *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Personel Geliştirme Merkezi Yayın No: 10, Ankara
- Başaran, İ. Ethem (1994) *Eğitime Giriş*. Kadıoğlu Mat., Ankara
- Bilhan, Saffet. (1991) *Eğitim Felsefesi(Kavram Çözümlemesi)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:164, Ankara
- Bursalıoğlu, Ziya. (2002) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegema Yayıncılık, Ankara
- Büyükdüvenci, Sabri. (2001) *Eğitim Felsefesine Giriş*. Siyasal Kitabevi, Ankara
- Büyükdüvenci, Sabri. (2001) *Varoluşçuluk ve Eğitim*. Siyasal Kitabevi, Ankara
- Binbaşoğlu, Cavit. (2005) *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Erden, Münire (2004) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul
- Erdoğan, İrfan (2004) *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Erdoğan, İrfan (2002) *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler*. Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Erdoğan, İrfan (2003) *Karşılaştırmalı Eğitim: Çağdaş Eğitim*

- Sistemleri*. Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001) *Eğitime Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul
 - Hançerlioğlu, Orhan. (1993) *Felsefe Sözlüğü*. Remzi Kitabevi, İstanbul
 - Gutek, Gerald L. (2006) *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ütopya Yayınevi, Ankara
 - Gürsakal, Necmi. (2001) *Bilgisayar Uygulamalı İstatistik I*. Alfa Yayınları, Ankara
 - Kale, Nesrin. (2003) *Nasıl Bir İnsan? Nasıl Bir Öğretim*. Ütopya Yayınevi, Ankara
 - Küçükahmet, Leyla (1999) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Alkım Yayınları, İstanbul
 - Karasar, Niyazi. (2005) *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
 - Karasar, Niyazi. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
 - Küken, Gülnihal. (1996) *Felsefe Açısından Eğitim*. Alfa Yayınları, İstanbul
 - Kuş, Elif. (2003) *Nitel – Nitel Araştırma Teknikleri*. Anı Yayıncılık, Ankara
 - Küken, Gülnihal. (2003) *İlkçağda Eğitim Felsefesi*. Alfa Yayınları, İstanbul
 - Küken, Gülnihal. (2001) *Ortaçağda Eğitim Felsefesi*. Alfa Yayınları, İstanbul
 - Mengüşoğlu, Takiyettin. (2000) *Felsefeye Giriş*. Remzi Kitabevi, İstanbul
 - Morin, Edgar. (2006) *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
 - Okçabol, Rifat. (2005) *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ütopya Yayınevi, Ankara
 - Toprakçı, Erdal (2005) *Eğitim Üzerine*. Ütopya Yayınevi, Ankara
 - Tanilli, Server (2007) *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. Alkım Yayınevi, İstanbul
 - Tozlu, Necmettin. (2003) *Eğitim Felsefesi Üzerine Makaleler*. Elis

- Yayınları, Ankara
- Ülken, Hilmi Ziya. (1967) *Eğitim Felsefesi*. Milli Eğitim Basımevi, Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, İstanbul
 - Sönmez, Veysel. (2005) *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara
 - Varış, Fatma (1998) *Eğitime Bilimine Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul
 - Varış, Fatma (1997) *Eğitimde Program Geliştirme*. Alkım Yayınları, Ankara
 - Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S.(2004)*SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık, Ankara
 - Yıldırım, Cemal. (1991) *Bilim Felsefesi*, Remzi Kitabevi, İstanbul

DERGİ VE İNTERNET YAYINLARI

- Felsefelogos Dergisi, “*Felsefe ve Eğitim*”. Sayı: 10, Mart 2000
- Özgür Üniversite Forumu Dergisi, “*Eğitim Neye Yarar?*”. Sayı: 23, Temmuz-Eylül 2003
- Felsefe Yazın Dergisi, “*Özel Sayı: Eğitim ve Felsefe Sempozyumu*”. Sayı: 9, Aralık-Ocak 2006
- Akdağ, Bülent. (2006) “*Eğitim Felsefesinde İnsanı Görme Tarzı*”, Felsefe Yazın Dergisi, Sayı: 9, İstanbul, s. 14-17.
- Aydın, Hasan. (2005) “*Postmodernizmin Eğitimdeki Uzantısı: Felsefi Yapılandırıcılık*”, Bilim ve Gelecek Dergisi, Temmuz 2006
- Çoban, Ahmet. (2002) “*Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi*”, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:26, No:2, s.311-318

- Çınar, O. Teyfur, E.ve Teyfur, M.(2006)“*İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri*”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, No:11, s.47-64
- Çüçen, A. Kadir. (1997) “*Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim ve İnsan Anlayışlarının Felsefi Temelleri*”, Türkiye II. Eğitim Felsefesi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Van
- Ekiz, Durmuş. (2005) “*Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması*”, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, s.1-11
- Erdem, Ali Rıza. (2006) “*Türkiye’nin Önemli Sorunlarından Biri:Yetiştirdiği İnsan Tipi* ”, Üniversite ve Toplum Dergisi, Aralık 2006, İstanbul, s. 1-13.
- Ergin, B. (1998) “*Çanakkale İli Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefemizi Algılama Düzeyleri*”, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, M. Ve Akkoyunlu, B.(2000) “*Toplumların Yerini Belirlemede Eğitim Sistemlerinin Rolü*”. Türkiye Sorunlarına Çözüm Konferansı III. 21. Yüzyılda Türkiye. Ankara
- Hesapçıoğlu, Muhsin. (2005) “*Türk Eğitim Sistemi’nde Paradigma Değişikliği: Davranışçılıktan Oluşturmacılığa Geçiş* ”, Artı Eğitim Dergisi, Ocak 2005
- Hesapçıoğlu, Muhsin. (2006) “*İlköğretim Müfredat Programında Öğretme*

- ve Öğrenmeye İlişkin Eleştirel Düşünceler ”*,
Eğitim ve İletişim Dergisi, Ocak 2006
- Gökdemir, Oktay *“Bilimi Dışlayan Ders Kitapları”*,
Cumhuriyet, Sayfa: 2, İstanbul, 18 Ocak 1999
 - İnal, Kemal. (2006) *“Yen İlköğretim Müfredatının Felsefesi”*,
Felsefe Yazın Dergisi, Sayı: 9, İstanbul,
s. 34-45.
 - Özkan, B. (1997) *“Orta Dereceli Okulların İngilizce
Programlarında Görülen Değişme ve
Gelişmeler”*, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı
Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü.
 - Yıldırım, Cemal. (1993) *“Bilim Felsefesinin İşlevi ”*,
Felsefe Dünyası Dergisi, Sayı: 8, Temmuz
1993
 - Saysel, Ali K. (2007) *“Eğitimde Demokratik İdealler”*.
<http://www.genbilim.com/content/view/2849/90/>
(Erişim Tarihi: 27.02.2007)
 - Timuçin, Afşar (2007) *Varoluşçuluk*.
<http://www.bitmeyenturku.de/felsefe.php?Show=Varolus> (Erişim Tarihi:17.03.2007)
 - *“Eğitimin Felsefi Temelleri”* <http://www.genbilim.com/content/view/1417/90/>
(Erişim Tarihi: 02.01.2007)

EKLER

EK-1. ANKET ÖRNEĞİ

Değerli Okul Yöneticileri;

İlk ve Ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerini saptamaya yönelik olan araştırmamız, Yüksek Lisans tez çalışmasının bir parçasıdır. Aşağıdaki sorulardan oluşan anket bu amaçla hazırlanmıştır.

Araştırmanın başarıya ulaşabilmesi, sizin, gönüllü katılımınızla anket formundaki soruları dürüst ve gerçekçi bir biçimde cevaplandırmanıza bağlıdır. Göstereceğiniz ilgiye şimdiden teşekkür ederim.

***Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetim ve Denetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi Sedat Kaya***

1. Cinsiyetiniz

1. () Bay
2. () Bayan

2. Medeni Durumunuz

1. () Bekar
2. () Evli

3. Okulunuz

1. () İlköğretim
2. () Ortaöğretim

4. Görev Unvanınız

1. () Müdür
2. () Müdür Yardımcısı

5. Yaşınız

1. () 21-25
2. () 26-30
3. () 31-35
4. () 36-40
5. () 41-45
6. () 46-50
7. () 51 ve üzeri

6. Mesleki Kıdeminiz

1. () 1-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-20 yıl
5. () 21 ve üzeri

7. Yöneticilik Kıdeminiz

1. () 1-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-20 yıl
5. () 21 ve üzeri

8. Eğitim Düzeyiniz

1. () Önlisans
2. () Lisans Tamamlama
3. () Lisans
4. () Yüksek Lisans
5. () Doktora
6. () Diğer (.....)

9. Branşınız

1. () Matematik Öğretmeni
2. () Türkçe/Edebiyat Öğretmeni
3. () Fen Bilgisi Öğretmeni
4. () Sosyal Bilgiler Öğretmeni
5. () Sınıf Öğretmeni
6. () Diğer (.....)

10. Mezun Olduğunuz Okul

1. () Üniversite
2. () Öğretmen Okulu
3. () Eğitim Enstitüsü
4. () Eğitim Yüksek Okulu
5. () Diğer(.....)

<i>Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Size hangisi uygun ise o kutuya çarpı (X) işareti koyunuz.</i>					
	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Eğitim ortamında öğrenci aktif, öğretmen pasif olmalıdır.	5	4	3	2	1
2.Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşeceğinden, öğrenciye zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır.	5	4	3	2	1
3.Geçmişte elde edilen kesin doğrular (bilgi ve değerler), öğrenciye doğrudan aktarılarak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklararası çatışma engellenmelidir.	5	4	3	2	1
4. Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.	5	4	3	2	1
5. Derslerde işlenen konular öğrenci için ulaşılması gereken amaç değil, toplumsal değişim ve düzen için araç olmalıdır.	5	4	3	2	1
6. Bilgi değişken olduğundan okulun görevi, bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olmalıdır.	5	4	3	2	1
7. Sınavlarda, mutlak bilgiye ulaşmak için öğrencinin aklını kullanmasına yönelik sorular sorulmalıdır.	5	4	3	2	1
8.Sınıf ortamı, öğrenci katılımını gerektirecek şekilde düzenlenmelidir.	5	4	3	2	1
9.Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama (teoriye) ağırlık verilmelidir.	5	4	3	2	1
10. Öğretmen bilgiyi aktarandan çok, danışman ve rehber olmalıdır.	5	4	3	2	1
11. Tüm doğru, mutlak, kesin bilgi ve değerler insan zihninde önceden var olduğundan öğretmen, öğrencinin aklını kullanmasına olanak sağlayarak bunları, ona kazandırmalıdır.	5	4	3	2	1

12. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaları da sürekli değişmelidir.	5	4	3	2	1
13. Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.	5	4	3	2	1
14. Eğitimde ezberin yeri olmamalıdır.	5	4	3	2	1
15. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için tek bir eğitim programı olmalıdır.	5	4	3	2	1
16. Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.	5	4	3	2	1
17. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmen derslerinde, bunlardan kaçınmalıdır.	5	4	3	2	1
18. Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır.	5	4	3	2	1
19. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.	5	4	3	2	1
20. Öğretmen öğrenciye, hiçbir düşünce ve görüşü kabul ettirmeye çalışmamalıdır.	5	4	3	2	1
21. Toplum değiştiğinden eğitim programları da sürekli değişmelidir.	5	4	3	2	1
22. Öğrenci, öğretmenin söylediklerini tekrarlamalı, ezberlemeli ve yapmalıdır.	5	4	3	2	1
23. Eğitimde yalnız yaşamı içeren konular değil, geleceği de içeren konulara yer verilmelidir.	5	4	3	2	1
24. Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır.	5	4	3	2	1
25. Öğretmen, öğrenci için bilgiyi yorumlamalıdır.	5	4	3	2	1

26. Öğrenci, kendisi için neyin iyi ve neyin kötü olduğuna karar verebilecek bir yaşta olmadığından onun ilgi ve istekleri önemli olmamalıdır.	5	4	3	2	1
27. Bilgi mutlak (kesin doğru) olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olmalıdır.	5	4	3	2	1
28. Eğitimde tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.	5	4	3	2	1
29. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığından, boş bir levhaya benzer.	5	4	3	2	1
30. Sınavlarda öğrenciye yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorulmalıdır.	5	4	3	2	1
31. Eğitim programı önemli olduğundan öğretmen, programda bulunan bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmalıdır.	5	4	3	2	1
32. Eğitimde öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkarılması değil, öğretmene ve derslere uyumluluğu önemlidir.	5	4	3	2	1
33. Derslerde işlenen konular yaşamdan seçilmeli, kuramdan (teori) çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.	5	4	3	2	1
34. Eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir.	5	4	3	2	1
35. Kitaplarda bulunmayan ve derslerde işlenmeyen hiçbir konu sınavlarda soru olarak sorulmamalıdır.	5	4	3	2	1
36. Eğitim programının hedefleri, dünya düzenini koruma, barış ve mutluluğu sağlama, sevgi ve işbirliği gibi değerleri kazandırma olmalıdır.	5	4	3	2	1
37. Sınıf ortamında öğretmen otoriter ve yetkin olmalıdır.	5	4	3	2	1
38. Öğretmen, programdaki bütün	5	4	3	2	1

konuları derslerde bitirmeye çalışmamalıdır.					
39. Öğrenme ve öğretim ortamı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk seviyesine göre düzenlenmelidir.	5	4	3	2	1
40. Öğretimde tündengelim (bütünden parçaya) yöntemi kullanılmalıdır.	5	4	3	2	1

EK-2. ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Sedat KAYA

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi : 09.06.1979
Doğum Yeri : Şanlıurfa
Medeni Durumu : Bekar

Eğitim :

Lise	1993-1996	Şanlıurfa EM Lisesi
Lisans	1997-2001	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2007-D.E.	Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bil. Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Çalıştığı Kurumlar:

2007 - Devam Ediyor İbni Sina İlköğretim Okulu Tuzla/İstanbul
2005 – Fatih Lisesi Merkez/Diyarbakır
2004 – Şehit Yüzbaşı Bahtiyar Er İlköğretim Okulu Merkez/Diyarbakır
2001 – Çevriksu İlköğretim Okulu Silvan/Diyarbakır