



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM
FELSEFELERİNİN BELİRLENMESİ VE EĞİTİM ORTAMI AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Selin GÖRMEZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM FEN VE MATEMATİK ALANLARI EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
FİZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Selin

Soyadı : GÖRMEZ

Bölümü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi ve Eğitim Ortamı Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı : Determination of Teacher Candidates and School Teachers' Philosophical of Education and Examination Environment of Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı Selin GÖRMEZ
İmza:

Jüri Onay Sayfası

Selin GÖRMEZ tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi ve Eğitim Ortamı Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fizik Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ

OFMAE Fizik Eğitimi, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Doç. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ

İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Deniz GÜRÇAY

OFMAE Fizik Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 10.07.2015

Bu tezin OFMAE Fizik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Lisans ve lisansüstü eğitimim ve araştırma sürecinde tecrübesini, bilgisini, önerilerini ve her türlü konuda desteklerini benden esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Şebnem İNGEÇ KANDİL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki tüm değerli hocalarıma sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Araştırma sürecinde anket verilerinin uygulanmasında katkılarından dolayı değerli Ahmet ALDANMAZ hocama, Diba URBAN hocama ve aileme her türlü desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM
FELSEFELERİNİN BELİRLENMESİ VE EĞİTİM ORTAMI
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selin GÖRMEZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2015

ÖZ

Felsefi görüş ve hedeflerin incelenmesinin, eğitim-öğretim hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlaması açısından ele alındığında öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini araştıran çalışmalara gereksinim olduğu açıktır. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin her ikisinin aynı anda eğitim felsefelerini belirleyen çalışmaların eksikliği de ortadadır. Ayrıca eğitim felsefesi görüşlerini belirlemeye yönelik geliştirilmiş anketlerde dikkati çeken nokta, ilkeler yazılırken eğitim felsefesinin temel disiplinlerinden olan epistemoloji (bilgi felsefesi), inceleme konularından olan eğitimin amacı, tema, ortam, öğretmenin ve öğrencinin rol ve görevleri konuları göz önüne alınmakta, fakat konuların felsefi akımlara göre dağılımına dikkat edilmemektedir. Yedi felsefi akımın seçildiği öğretmen rolü, amaç, içerik ve ortamın ele alındığı bir ölçek ile değerlendirilme yapılacak olan bu çalışma, eğitim felsefesinin temel disiplinleri açısından görüşlerin belirlenmesini sağlaması yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim sürecinde baskın olarak sahip oldukları felsefi görüşlerini belirlemek; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip oldukları felsefi görüşleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde eğitim ortamı açısından baskın olan felsefi görüşlerini belirlemek; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde eğitim ortamı açısından sahip oldukları eğitim felsefesi görüşleri arasında

anlamli farkin olup olmadigini belirlemek üzere dört amaçtan oluşmaktadir. Araştırma 123 öğretmen adayi, 87 öğretmen olmak üzere toplam 207 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kullanılan anket daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacilik, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluk akımlarını içerecek şekilde toplam 56 maddeden oluşmaktadir. Veriler SPSS programı kullanılarak frekans, yüzde ve ortalama değerler bulunarak analiz edilmiştir. Güvenirlik katsayısı öğretmen adayları için 0,828; öğretmenler için ise 0,834 bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefi görüşleri arasında farklılıklar olabileceğini göstermektedir. Örneğin araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ilk sırada benimsediği akım ilerlemecilik akımı iken, öğretmenlerin benimsediği akım ise esasicilik akımıdır. Bunun yanında çalışmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların benimsediği felsefi görüşlerin eğitim sürecine ilişkin ortam gibi açıdan ele alındığında farklılıklar gösterdiğini desteklemektedir. Örneğin katılımcıların eğitim felsefesi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları eğitim felsefesi görüşleri karşılaştırıldığında anketin bütününden elde edilen genel eğitim felsefesi görüşleri en çok esasicilik akımını desteklerken anketin eğitim ortamını ilgilendiren verilerden elde edilen sonuçlar ise en çok ilerlemecilik akımını desteklemektedir. Eğitimin ortamı açısından felsefi görüşler öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinden ayrı ayrı incelendiğinde; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ilerlemeci bir eğitim ortamı görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim ortamı açısından felsefi görüşleri anket maddeleri bazında ayrı ayrı incelendiğinde bazı eğitim ortamı maddelerinde farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Eğitim Ortamı, Öğretmen adayları ve Öğretmenler

Sayfa Adet: 84

Danışman: Doç. Dr. şebnem KANDİL İNGEÇ

**DETERMINATION OF TEACHER CANDIDATES AND SCHOOL
TEACHERS' PHILOSOPHICAL OF EDUCATION AND
EXAMINATION ENVIRONMENT OF EDUCATION**

(M. Sc. Thesis)

Selin GORMEZ

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTION FOR SCIENCE EDUCATION

June, 2015

ABSTRACT

The need for more studies examining educational philosophies of teachers and teacher candidates is obvious in order to examine philosophical ideas and goals of teachers. In addition, there are only few studies examining educational philosophies of both teacher candidates and teachers together. Another striking point is the fact that in the questionnaires developed in order to determine educational philosophy of participants, topics of epistemology (philosophy of knowledge) like the purpose of education, contents, environment, roles and responsibilities of teachers are taken into account but distribution of subjects by philosophical school of thought is often ignored. In this study, seven philosophical school of thought are selected. Evaluation is conducted using a scale which takes roles of teachers, purpose, content and environment of education into account. In light of these elements, this study may contribute to the scientific literature.

The purpose of this research study was four fold: first, to determine which educational philosophy teacher candidates and school teachers base their philosophical views about education process; second, to determine if the educational philosophy they have those teacher candidates and the teachers are the significant difference between the interview; third, to determine teacher candidates and the teachers' base their educational philosophy

view in terms of environment in learning – teaching process; fourth, to determine if the educational philosophy views in terms of environment in learning – teaching process they have those teacher candidates and teachers are the significant difference between the interview. A total of 207 person participated in the study. The data were collected from two different samples, one composed of 123 teacher candidate, the other composed of 84 teacher. The data are collected through a scale which has a total of 56 principles of various issues of educational phisolophies; Perennialism, Essentialism, Progressivism, Existentialism, Dielectric Materialism, Naturalism and Reconstructionism. Data were analyzed by using descriptive statistical techniques, such as frequency and percentage. The cronbach alpha reliability coefficient of 0,828 was measured as candidate group. The cronbach alpha reliability coefficient of 0,834 was measured as teacher group.

Results of this study show there are difference between teacher candidates and school teachers's views. For example; teacher candidates' observations of current that flow highest arithmetic average "experimentalizm" and teacher' observations of current that flow highest arithmetic average "essentialism". Also results of this study show that philosophical views that individuals adopt can vary when examined in different terms like environment in learning – teaching process. For example, the participants with of education philosophy and the educational environment, terms of educational philosophy interview compare; general education philosophy derived from interviews with all of the survey support essentialism, results obtained from the survey data concerning the educational environment supports progressivism. The opinions expressed are examined in terms of philosophical education environment about teacher candidates and school teachers; both are teacher candidates and school teachers support progressivism. But; teacher candidates and school teachers' philosophical views of the educational environment be different when the survey is analyzed in survey items.

Science Code:

Key Words: Educational Philosophy, Environment of Education Teacher Candidates and School Teacher.

Page Number: 84

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	5
Varsayımlar	7
Kapsam ve Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
Felsefi Akımlar	13
İdealizm	13
Realizm	15
Pragmatizm	15
Varoluşçuluk	16
Eğitim Felsefesi Akımları	18
Daimicilik (Perennialism)	18

Esasicilik (Essentialism)	18
İlerlemecilik.....	19
Yeniden Kurmacılık	19
Naturalizm.....	20
Diyalektik Materyalizm	20
Bireyci Yaklaşım (Hümanist)	22
Eğitimin Alt Dallarının Eğitim Felsefesi Açısından Ele Alınışı	24
Eğitimin Teması.....	24
Eğitimin Amacı	28
Eğitim Programı	29
Eğitimin İçeriği	32
Eğitim Ortamı	34
Eğitimin Yöntemi.....	35
Eğitimde Öğrencinin Yeri.....	37
Eğitimde Öğretmenin Rolü.....	38
Eğitimde Değerlendirme	40
BÖLÜM 3	43
YÖNTEM.....	43
Araştırma Modeli	43
Verilerin Toplanması	43
Verilerin Analizi	45
BÖLÜM 4	47
SONUÇLAR	47
Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Tercihleri Nelerdir?	47
Öğretmen Adaylarının Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Görüşleri	47
Öğretmenlerin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Görüşleri	49
Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Tercihlerinin Cinsiyete Göre Değişimi	51
Ortam Açısından Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri	54
Ortam Açısından Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri	54
Ortam Açısından Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri.....	56
Katılımcıların Eğitim Felsefesi Görüşleri İle Ortam Açısından Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi Görüşlerinin Karşılaştırılması	59

Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Görüşleri ile Ortam Açısından Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi Görüşlerinin Karşılaştırılması	60
Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Görüşleri İle Ortam Açısından Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi Görüşlerinin Karşılaştırılması	61
Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Yönelik Cinsiyet Açısından Felsefi Görüşlerini Yansıtan Puanlarının Ortalama Değerlerinin Karşılaştırılması	62
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	71
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	83
EK 1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Ortamı Maddeleri Açısından Akımlara Göre Ortalama Değerleri ve Bağımsız Örneklem T Testi	84

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eğitim Felsefesi ile İlgili Çalışmalar	8
Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Özellikleri.....	45
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	47
Tablo 4 Öğretmenlerin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	49
Tablo 5 Normallik Testi.....	51
Tablo 6. Normal Dağılım Gösteren Akımlar Arası Tüm Katılımcıların Cinsiyet Farklılığın Anlamlılık Durumunu Belirleyen Bağımsız Örneklem T Testi.....	52
Tablo 7. Normal Olmayan Dağılım Gösteren Akımların Tüm Katılımcıların Cinsiyet Farklılığın Anlamlılık Durumunu Belirleyen Mann Whitney U Testi	53
Tablo 8. Ortam Açısından Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	54
Tablo 9 Ortam Açısından Öğretmenlerin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	57
Tablo 10. Tüm Katılımcıların Eğitim Felsefesi Görüşleri	59
Tablo 11. Ortam Açısından Tüm Katılımcıların Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Eğitim Ortamına Yönelik Cinsiyet Açısından Felsefi Görüşlerini Yansıtan Puanlarının Ortalama Değerleri ve Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	62
Tablo 13. Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Yönelik Cinsiyet Açısından Felsefi Görüşlerini Yansıtan Puanlarının Ortalama Değerleri ve Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	65
Tablo 14. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Ortamı Maddeleri Açısından Akımlara Göre Ortalama Değerleri ve Bağımsız Örneklem T Testi	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları.....	48
Şekil 2. . Öğretmen adaylarının benimsediği felsefe akımına ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımı	49
Şekil 3. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları	50
Şekil 4. Öğretmenlerin benimsediği felsefe akımına ilişkin görüş dağılımı.....	51
Şekil 5. Ortam açısından öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama grafiği	55
Şekil 6. Öğretmen adaylarının ortam boyutunda felsefi akımlara ilişkin görüş dağılımı	56
Şekil 7’de öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından felsefi akımlara ilişkin görüş dağılımı gösterilmiştir.	57
Şekil 8. Öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından felsefi akımlara ilişkin görüş dağılımı ..	57
Şekil 9. Tüm katılımcıların felsefi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerler açısından karşılaştırılması	60
Şekil 10. Öğretmen adaylarının felsefi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerler açısından karşılaştırılması	61
Şekil 11. Öğretmenlerin felsefi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerler açısından karşılaştırılması	62

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Felsefe, eğitim ve eğitim felsefesi birbirleriyle etkileşim halinde olan kavramlardır. Eğitim felsefesini anlayabilmek için felsefenin ve eğitimin ne olduğunu, felsefe ile eğitim arasındaki ilişkiyi iyi anlamamız gerekmektedir.

Felsefe (philosophy) kavramı, Yunanca iki ayrı sözcüğün birleşiminden oluşmuştur. *Philla*; sevgi, seven, *sophia*; bilgi, bilgelik, hikmet anlamına gelmektedir. Kelime anlamı olarak felsefe, bilgi ve bilgelik sevgisi arayışıdır. Felsefe sözcüğü Arapça'ya oradan da Türkçe'ye geçmiştir. Literatürde felsefenin çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Bu tanımların çoğu varlığı, bilgiyi, değerleri ve herhangi bir durum ile ilgili nedenleri sorgulama üzerinedir. (Sönmez, 1996, s. 7; Erişen, 2007; Geçici ve Yapıcı, 2008).

Eğitimin de felsefede olduğu gibi birçok kişi tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Sönmez (1996, s. 41)'e göre eğitim; çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istedik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yıldırım'a göre ise eğitim; insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter gibi önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşimdir (Sönmez, 1996, s. 41-43).

Felsefe ve eğitim arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Hangi felsefe temele alınırsa eğitim sistemi de ona göre düzenlenir (Taşpınar'dan aktaran Sözer, 2000, s. 82). Sözgelisi, eğer temele idealist felsefe ve daimici, esasici eğitim akımları alınmışsa, sistem elit insan yetiştirecek, eğer pragmatik felsefe ve ilerlemeci, yeniden kurmacı eğitim akımları ele alınmışsa her insan yetenek ve ilgisine göre eğitilecektir (Taşpınar'dan aktaran Sönmez, 1998, s. 54-60; Taşpınar'dan aktaran Sönmez, 2000, s. 71). Felsefe eğitim için bir nitelik ve değerler sistemi oluşturur, eğitim de bunların insanlara nasıl kazandırılacağını

belirlemeyi amaçlar. Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, felsefeye başvurmadan eğitimi ve eğitime başvurmadan bilgili ve bilgi sever insan yetiştirmek mümkün değildir (Özyurt'tan aktaran Küçükahmet, 1997, s. 26).

Eğitim felsefesi; eğitimin imkânı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri felsefeye özgü yöntemlerle ele alarak, eğitimin olanaklı olup olmadığı, eğitimin bir ideoloji ya da öğretimi aktarmaktan bağımsız olup olmadığı, eğitimde öğretmene gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı yoksa bilgilenme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olguları mı konu alması gerektiği, bilgiyi amaçlayan eğitimin eyleme yönelen eğitimden farklılık gösterip göstermediği gibi benzeri soruları yanıtlamaya çalışan felsefe dalıdır (Doğanay'dan aktaran Cevizci, 2000, s. 30). Eğitim felsefesi, en yalın anlamıyla eğitim düşüncesi ve ideali etrafında ortaya çıkan tüm sorunların felsefi bir şekilde ele alınması, incelenmesi, değerlendirilmesi, eleştirilmesi ve irdelenmesidir. Bu da eğitimi her yönden daha da aydınlatma, yönlendirme ve netleştirme anlamına gelmektedir (Özyurt'tan aktaran Küçükahmet, 1997, s. 27).

Öğretmenler belirli bir eğitim felsefesi çerçevesinde eğitilmeler de aldıkları eğitim, eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inançlarını geliştirmektedir. Bu görüş ve inanışların oluşmasında, öğretmenin aldığı eğitimin yanında, onun hayata bakışı, içinde yaşadığı ev ve okul ortamı gibi faktörlerin de etkisi vardır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler birbirlerinden farklı inanışlara sahip olurlar. Tüm Türkiye'de tek bir eğitim programı uygulanmasına rağmen sınıflarda bu program, öğretmenlerin eğitim inançlarının farklılıklarından dolayı farklı şekillerde uygulanmaktadır. Öğretmenlerin eğitim hakkındaki görüş ve inanışları, sundukları eğitimin de belirleyicisidir. Öğretme ortamına sunulan her şey öğretmenin bilgisi, becerisi, tutumu, görüşleri ve inanışları çerçevesinde gerçekleşir. Öğretmenin bakış açısı ve inançları, sınıf içindeki öğretimi etkiler. Öğretmen, derslerin amaçlarını belirlerken, öğrenme-öğretme ortamını düzenlerken ve değerlendirme yöntemini seçerken felsefi akımlardan oluşan eğitim felsefesi akımlarından faydalanır (Duman ve Ulubey'den aktaran Doğanay ve Sarı, 2003).

Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin belirlenmesi, öğretim süreçlerinin şekillenmesinde yardımcı bir rol üstlenebilir. Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) yaptıkları çalışmada eğitim felsefesini, "eğitimcilerle bir bakış açısı sağlayan disiplin veya bir düşünce yöntemi" olarak tanımlamışlar ve öğretmenlerin eğitime yönelik inançlarının ortaya çıkarılmasının ve bazı değişkenlerle birlikte incelenmesinin öğretim sürecinde

başarının birçok açıdan değerlendirilmesi konusunda anahtar bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir.

“Eğitimde amaç ve hedefleri tespit etmek durumunda olan eğitim teorisyenleri ve uygulayıcılar toplumun felsefi anlayışı hakkında bilgi sahibi olurlarsa, sorunlara daha gerçekçi bir açıdan yaklaşmış olurlar” (Taşpınar vd., 2004). Bunun için de eğitimcilerin eğitim felsefesi görüşlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu eğitim felsefeleri belirlendikten sonra eğitimcilerin eğitim felsefesi görüşlerini çeşitli eğitim süreci faktörleriyle ilişkilendirmek duruma farklı bakış açılarından bakılmasına olanak sağlayabilir. Bu verilerden elde edilen sonuçlara göre de eğitim teorisyenleri öğretim süreci boyunca belirlenen eğitimin amacı, içeriği, yöntemi ve bunun gibi birçok faktörü yeniden gözden geçirilebilir.

Literatürde eğitime yön veren felsefi akımlar genellikle, daimicilik (Prennealism), esasicilik (Essentialism), ilerlemecilik (Progressivism), yeniden kurmacılık (Reconstructionism), doğacılık (Natüralizm) ve varoluşçuluk (Existentialism)'tur. Eğitimin kaynağını oluşturan bu felsefeler, genel felsefelerden hareketle ortaya çıkmıştır. Örneğin esasicilik, kaynağını idealizm ve realizmden almaktadır. İlerlemecilik ve doğacılık ise kaynağını pragmatizmden almaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003, s. 323). Bu eğitim felsefi akımlarını birbirlerinden ayrı ve bağımsız olarak düşünmek imkânsızdır çünkü bu yaklaşımların hepsi eğitim üzerine yoğunlaşmıştır. Hepsinin eğitime katkısı vardır. Çağımızda bireyi özgürleştirici olarak bilinen varoluşçu felsefenin eğitim üzerine olan katkısı daha fazladır (Duman, 2008).

Literatürde öğretmen adaylarının ve öğretmen eğitim felsefesi görüşlerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip olduğu eğitim felsefesi inançlarını belirlemeye ve bu felsefi inançlarının değişik faktörler ile ilişkisini açıklamaya yönelik çalışmalardır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri eğitimin ortamı açısından karşılaştırılmamıştır. Bu çalışmada ise tarafımız tarafından hazırlanan öğretmenin rolü, eğitimin amacı, eğitimin içeriği ve eğitimin ortamı temalarını içeren eğitim felsefesi görüş belirleme anketi ile öğretmen adayları ve öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefi görüşlerinin belirlenerek karşılaştırılmaları yapılmıştır.

Problem Durumu

Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adayları ve eğitim ortamlarında görev alan öğretmenler bilinçli ya da bilinçsiz olarak bazı eğitim felsefesi görüşlerine sahiptirler. Çevresel faktörlerin etkisi ile öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri aralarında farklılıkların bulunması durumu söz konusudur. Bu farklılıklar da öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim süreçlerine farklı bakış açıları ile bakmalarına neden olabilir. Bu duruma göre de eğitim sürecinde öğretmen adaylarının eğitimin amacı, eğitimin işlevi, eğitimde öğretmenin rolü gibi konuları kendilerine göre farklı yorumlama durumları vardır. Bu durumda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin hangi unsura göre hangi felsefi akımları daha fazla benimsediklerini belirlemek ve bu belirlenen felsefi değerleri dikkate alarak eğitim-öğretim sürecinde daha iyi değerlendirmeler yapmak mümkün olur.

Literatürde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip olduğu eğitim felsefesi inançlarını belirlemeye ve bu felsefi inançlarının değişik faktörler ile ilişkisini açıklamaya yönelik çalışmalardır. Bu tür çalışmalarda, öğretmen adaylarının kimlik işlevleri ile eğitim inançları ilişkilendirilmiş (Koçak, Ulusoy, ve Önen, 2012), öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisini ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini öğretmenlerin mezun oluğu okul türü, cinsiyeti ve hizmet yılına göre değişimi incelenmiş (Duman ve Ulubey, 2008) ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi incelenmiştir (Doğanay, 2011). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin eğitimin ortamına göre ilişkilendirilmesine dayalı çalışmalar bulunmamaktadır. Bunun yanında literatürde daimicilik, özcülük (esasicilik), ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluktur akımlarının hepsini bir arada içeren bir felsefi görüş ölçeği bulunmamaktadır. Wiles ve Mondı (1984) tarafından geliştirilen Felsefi Değerlendirme Ölçeği'nde felsefi akımlar daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk olarak ele alınmıştır (Doğanay ve Sarı, 2003, s. 323). Bu çalışmada ise araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmenin rolü, eğitimin amacı, eğitimin içeriği ve eğitimin ortamı boyutlarını içeren eğitim felsefesi görüş belirleme anketi ile öğretmen adayları ve öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefi görüşleri daimicilik, özcülük (esasicilik), ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm ve

varoluşçuluk akımlarının hepsini bir arada içeren bir felsefi görüş ölçeği ile belirlenip karşılaştırmalar yapılmıştır.

Böyle bir çalışma literatürdeki bu eksikliği giderme konusunda önemli bir yere sahip olabilir. Koçak vd. (2012) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin-öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançlarının ortaya çıkarılmasının ve bazı değişkenlerle birlikte incelenmesinin öğretim sürecinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada da eğitim felsefesi görüşlerinin cinsiyet ve eğitimin ortamı açısından incelenmesi, bu durumu desteklemesi konusunda önem taşıyacaktır.

Problemin Alt Basamakları

1. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi tercihleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi tercihleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından görüşleri hangi felsefi akıma karşılık gelmektedir?
5. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından eğitim felsefesi görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Amacı

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin hangi eğitim felsefesine dayandığını belirlemek ve eğitim ortamı açısından felsefi görüşlerini belirlemek. bu tercihleri değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, eğitimle ilgili kararlar alırken bilinçli ya da bilinçsizce sahip oldukları felsefi tercihlere dolayısıyla da eğitim felsefesine göre davranmaktadırlar. Öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının felsefi tercihlerini belirlemenin, onların

gelecekte sergileyecekleri öğretimi yordama açısından bizlere yararlı bilgiler sunacağına inanılmaktadır. Çünkü insanların davranışlarını çoğunlukla, bu davranışların altında yatan düşünce yapıları şekillendirmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleriyle ilgili tercihlerini ortaya çıkarmak, gelecekte yürütecekleri eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili bizlere fikirler verecektir (Tekin ve Üstün, 2008). Bunun yanında öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinin belirlenmesi öğretmen yetiştiren programlara da fayda sağlayabilecektir.

Literatürde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından felsefi görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmadığından, bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının felsefi görüşlerinin eğitim ortamı açısından incelenmesi bu görüşlerin daha net şekilde ortaya konulmasını, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin felsefi görüşleri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olup olmayacağını daha net ortaya koymuştur. Çünkü öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin felsefi düşünceleri eğitim ortamı açısından incelendiğinde genel eğitim felsefesi görüşlerinden farklılık gösterebilir ve bu görüşler öğretmen adayları ve öğretmenler arasında da farklılıklar gösterebilir.

Ekiz (2005) tarafından da belirtildiği gibi eğitim felsefesi akımlarının içeriği gereği, herhangi bir felsefi akım çeşitli felsefelerden (realizm, idealizm, pragmatizm gibi) etkilenmiş olmasından dolayı ilkeler arasında benzerlikler de bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, değişik eğitim felsefesi akımlarını yansıtan ilkelerini kesin bir çizgi ile birbirinden ayırmak oldukça güç olduğu gibi, bunları sadece dört tanesi ile sınırlandırmak da olanaklı görünmemektedir. Literatürde eğitim felsefesi ile ilgili çalışmalar "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" (Wiles Bondi, 1984) daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk olmak üzere 4 akım; "Eğitim Felsefesi Akımları Ölçeği" Ekiz (2005, 2007) daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olmak üzere 4 akım ve "Eğitim İnançları Ölçeği" Yılmaz Altinkurt (2012) daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk olmak üzere 5 akım şeklindedir. Bu çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının felsefi görüşleri, literatürdeki gibi dört ya da beş felsefi akım ile değil daimicilik, özcülük (esasicilik), ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluk akımlarının hepsini bir arada içeren toplam yedi felsefi akım içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir felsefi görüş anketi ile belirlenmiştir.

Bunun yanında bu çalışma literatürde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının felsefi görüşlerini belirlemeye yönelik farklı çalışmalar ile karşılaştırılarak sonuçların benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirilmiştir.

Varsayımlar

Öğretmenlerin adaylarının ve öğretmenlerin anket sorularına samimi bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı güz ve bahar dönemleriyle sınırlıdır.

Araştırma, Ankara ve Kastamonu illeri ile sınırlı kalacaktır.

Araştırma, klasik felsefe yaklaşımları olan daimicilik, özcülük (esasicilik), ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluktur yaklaşımları ile sınırlıdır.

Araştırma, veri toplama araçları olarak kullanılan araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile sınırlandırılacaktır.

Tanımlar

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Eğitim felsefesi ile ilgili çalışmalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Eğitim Felsefesi ile İlgili Çalışmalar

YAZAR ADI	AÇIKLAMALAR
Yapıcı (2013)	<p>Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilimler alanı, Türkçe, Matematik, Bilişim, Fen Bilimleri alanlarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerine ve Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği programlarında 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarına Wiles ve Bondi (1989, s. 52) tarafından hazırlanan eğitim felsefesi ölçeğini uygulayarak sonuçların ilerlemecilik akımına yönelik olumlu değerler verdiğini gözlemlemiştir. İlköğretim öğretmenleri için aritmetik ortalamaları daimicilik $\bar{x}=3,48$; idealizm $\bar{x}=3,38$; realizm $\bar{x}=3,57$; ilerlemecilik $\bar{x}=4,09$; varoluşçuluk $\bar{x}=3,57$, öğretmen adayları için ise daimicilik $\bar{x}=3,43$; idealizm $\bar{x}=3,26$; realizm $\bar{x}=3,94$; ilerlemecilik $\bar{x}=4,11$; varoluşçuluk $\bar{x}=3,70$ olarak bulmuştur. Görülüyor ki ilerlemecilik dışındaki diğer akımlar arasında ortalama değer açısından belirgin bir fark yoktur ve ilerlemecilik hem ilköğretim öğretmenleri hem de öğretmen adayları için en yüksek ortalama değere sahiptir.</p> <p>Yapıcı (2013) cinsiyet faktörünü karşılaştırdığında ise erkeklerin lehine daimicilik akımında anlamlı farkın ortaya çıktığını görmüştür. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmanın sonuçları ile uyumludur. Yapıcı (2013) ve yapılan bu çalışmada da öğretmen adayları ilerlemecilik akımı için katılıyorrum düzeyinde görüşler bildirmiştir.</p>
Aksu vd., (2008)	<p>Aksu vd., (2008), eğitim fakültelerine devam eden öğrencilerin, bazı özelliklerinin belirlenmesi ve profillerinin ortaya çıkarılması amacıyla yaptıkları çalışma 18.226 öğretmen adayına uygulanmış ve öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının daha çok ilerlemeci olduğu fakat muhafazakarların sayısının da azımsanmayacak ölçüde olduğu ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin tam olarak şekillenmediği sonucuna ulaşımlardır (Yapıcı, 2013).</p>
Geçici ve Yapıcı (2008)	<p>Geçici ve Yapıcı (2008), geliştirdikleri ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerini ölçmek için Likert tipli 40 maddelik bir anket ile katılımcıların en fazla ilerlemecilik akımını savduklarını ortaya koymuşlardır. Fakat diğer akım görüşleri de desteklenir çıkmıştır.</p>
Ekiz (2007b)	<p>Ekiz (2007b), öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerini incelemek için 2005 yılında geliştirdiği felsefi değerlendirme formunu öğretmen adaylarına uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarından,</p>

	ilerlemecilik, yeniden kurmacılık için olumlu sonuçlar çıkmıştır.
Bülbül, Çuhadır ve Gökhan (2013)	Bülbül, Çuhadır ve Gökhan (2013), öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Yılmaz, Altinkurt, Çokluk (2011) tarafından geliştirilen daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk alt başlıklarını kapsayan 5'li Likert tipi 40 maddelik eğitim inançları ölçeği kullanılmıştır ve çalışmalarında akımların aritmetik ortalamalarının en yüksekte en düşüğe doğru sıralanışı varoluşçuluk ($\bar{x}=4,48$), ilerlemecilik ($\bar{x}=4,26$), yeniden kurmacılık ($\bar{x}=3,72$), daimicilik ($\bar{x}=3,39$) ve esasicilik ($\bar{x}=2,36$) şeklindedir. Görüldüğü gibi anket uygulanan kişiler varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına olumlu görüş belirtmişlerdir.
Tekin ve Üstün (2008)	Tekin ve Üstün (2008), Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespit etmek için yaptığı çalışmada Wiles ve Bondi (1993) tarafından hazırlanan perennialist felsefe, idealist felsefe, realist felsefe experimentalist felsefe, existentialist felsefe akımlarını içeren felsefi tercihleri değerlendirme anketinde maddeler beş eğitim felsefesinin her birine ait 8 ilke olmak üzere, toplam 40 felsefi ilke karmaşık bir şekilde yer verilerek hazırlanan anket uygulanmıştır Akımların aritmetik ortalamaları perennialist felsefe ($\bar{x}=3,61$), idealist felsefe ($\bar{x}=3,40$), realist felsefe ($\bar{x}=3,73$), experimentalist felsefe ($\bar{x}=3,99$), existentialist felsefe ($\bar{x}=3,00$) şeklindedir. Sonuçlara bakıldığında experimentalist felsefe akımına katılımın en fazla olduğu görülmektedir.
Duman (2008)	Duman (2008), öğrencilerin belirledikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılmasına yönelik yaptığı çalışmada Wiles ve Bondi (1993) tarafından hazırlanan perennialist felsefe, idealist felsefe, realist felsefe experimentalist felsefe, existentialist felsefe akımlarını içeren felsefi tercihleri değerlendirme anketinde maddeler beş eğitim felsefesinin her birine ait 8 ilke olmak üzere, toplam 40 felsefi ilke karmaşık bir şekilde yer verilerek hazırlanan anketi uygulayarak öğrencilerin eğitim felsefeleri tercihlerinin yüzde olarak dağılımları daimicilik-%9,4, idealizm-%6,3, realizm-%16,5, deneyselcilik-%57,5, varoluşçuluk-%10,2 şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre deneyselcilik felsefe akımına katılımlarının en fazla olduğu görülmektedir. Duman ve Ulubey (2008), öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmada Wiles ve Bondi (1993) tarafından hazırlanan perennialist felsefe, idealist felsefe, realist felsefe, experimentalist felsefe, existentialist felsefe akımlarını içeren felsefi tercihleri değerlendirme anketinde maddeler beş eğitim felsefesinin her birine ait 8 ilke olmak üzere, toplam 40 felsefi ilke karmaşık bir şekilde yer verilerek hazırlanan anketi uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri tercihlerinin yüzde olarak dağılımları daimicilik-8,2; idealizm 3,9; realizm 9,1; deneyselcilik 71,1; varoluşçuluk 7,8 şeklinde bulunmuştur. Bu değerlere bakıldığında deneyselcilik felsefe akımına katılımlarının en fazla olduğu görülmektedir.
Doğanay (2011)	Doğanay (2011), hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisini incelediği çalışmada Wiles ve Bondi (1993) tarafından hazırlanan perennialist felsefe, idealist felsefe, realist felsefe experimentalist felsefe, existentialist felsefe akımlarını içeren felsefi tercihleri değerlendirme anketinde maddeler beş eğitim felsefesinin her birine ait 8 ilke olmak üzere, toplam 40 felsefi ilke karmaşık bir şekilde yer verilerek

	<p>hazırlanan anket uygulamıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının experimentalist felsefe akımına katılımlarının en fazla olduğu görülmektedir.</p>
Koçak, Önen ve Ulusoy (2012)	<p>Koçak, Önen ve Ulusoy (2012, s. 27-30), öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelemek için yaptıkları çalışmada kullandıkları Eğitim İnançları Ölçeği, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen beşli Likert tipi 40 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefelerini içeren beş alt boyuttan oluşmaktadır. Eğitim İnançları Ölçeğinin akımlara göre aritmetik ortalamalarının en yüksek ortalamadan en düşük ortalamaya doğru sıralanışı varoluşçuk ($\bar{x}=4,44$), ilerlemecilik ($\bar{x}=4,31$), daimicilik ($\bar{x}=4,31$), yeniden kurmacılık ($\bar{x}=3,90$), esasicilik ($\bar{x}=2,61$) şeklindedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda öğretmen adaylarının eğitim inançlarının varoluşçuluk felsefesi olduğu ve öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının varoluşçu eğitim felsefesini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bunun da yenilikçi eğitim sistemini belirttiği söylenebilir.</p>
Çetin, Arslan, ve İlhan (2012)	<p>Çetin, Arslan, ve İlhan (2012), öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek için 39 maddeli beşli Likert tipi bir anket geliştirmişlerdir. Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarını içeren çalışmalarında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarını çağdaş eğitim felsefesi akımları (ÇEF), daimicilik ve esasicilik akımlarını da geleneksel felsefesi akımları (GEF) altında birleştirerek sonuçlarını yorumlamıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarında 307 kişi üzerinden ÇEF için ortalama değer $\bar{x}=2,07$, GEF için ise ortalama değer $\bar{x}=3,16$ olarak bulunmuştur. Bu durumlara göre öğretmen adaylarının ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini yansıtan ÇEF'i düşük, daimici ve esasici eğitim felsefelerini yansıtan GEF'i ise orta düzeyde benimsedikleri görüldüğü yorumu yapılmıştır.</p>
Çoban (2007)	<p>Çoban (2007), sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirmek için yaptığı çalışmada, Wiles ve Bondi (1993) tarafından hazırlanan perennialist felsefe, idealist felsefe, realist felsefe experimentalist felsefe, existentialist felsefe akımlarını içeren felsefi tercihleri değerlendirme anketinde maddeler beş eğitim felsefesinin her birine ait 8 ilke olmak üzere, toplam 40 felsefi ilke karmaşık bir şekilde yer verilerek anket beşli Likert tipi şeklinde son halini almıştır. Öğretmenlerin felsefi görüşlerinin akımlara göre aritmetik ortalamaları ise, $\bar{x}=3,12$'lik düzeyle existentialist felsefe'ye ilişkin kararsızlık, $\bar{x}=3,82$'lik düzeyle idealist felsefe'ye ilişkin çok az bir farkla; $\bar{x}=3,87$'lik düzeyle perennialist felsefe'ye, $\bar{x}=4,04$'lük düzeyle realist felsefe'ye ve $\bar{x}=4,38$'lik düzeyle de experimentalist felsefe'ye ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.</p>
	<p>Çalışkan (2013), çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Doğanay ve Sarı (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış Wiles ve Bondi (2007, s. 329-330) tarafından geliştirilen 90 kişiye uygulanan daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk akımlarını içeren "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Anket sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük bölümü ilerlemeci ve deneyselci eğitim felsefesi akımlarının etkisindedir (%72). Akımların yüzdelik dağılımı ise deneyselcilik için %53, varoluşçuluk için %27, daimicilik için % 9, idealizm için %7 ve Realizm için %4 olarak bulunmuştur.</p>

Çalışkan (2013)	
Çalışkan (2013)	Çalışkan (2013), çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Doğanay ve Sarı (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış Wiles ve Bondi (2007, s. 329-330) tarafından geliştirilen 90 kişiye uygulanan daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk akımlarını içeren “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Anket sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük bölümü ilerlemeci ve deneyselci eğitim felsefesi akımlarının etkisindedir (%72). Akımların yüzdelerle dağılımı ise deneyselcilik için %53, varoluşçuluk için %27, daimicilik için % 9, idealizm için %7 ve realizm için %4 olarak bulunmuştur.
Yılmaz ve Tosun (2013)	Yılmaz ve Tosun (2013), öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkisine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalarında eğitim inançlarına en yüksek katılım sırası varoluşçuluk ($\bar{x}=4,48$), ilerlemecilik ($\bar{x}=4,24$), daimicilik ($\bar{x}=3,95$), yeniden kurmacılık ($\bar{x}=3,76$), esasicilik ($\bar{x}=2,64$) şeklindedir. Araştırmada kullanılan ölçek Yılmaz, Altınkurt, Çokluk (2011) tarafından 40 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Başka bir çalışma olarak da Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, A. (2012), Altınkurt, Yılmaz ve Çokluk (2011) tarafından hazırlanan beşli Likert tipi 40 maddeden oluşan eğitim inançları belirleme ölçeği ile ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk ($\bar{x}=4,28$), ilerlemecilik ($\bar{x}=4,08$), daimicilik ($\bar{x}=3,92$), yeniden kurmacılık ($\bar{x}=3,76$) ve esasicilik ($\bar{x}=2,83$) alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesine katılım düzeyleri düşük, diğerlerine ise yüksek düzeydedir.
Özüdoğru (2010)	Özüdoğru (2010), beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimine ilişkin felsefi görüşlerinin dağılımını incelemek için yaptığı çalışmada, öğretmenlerin felsefi görüşlerini belirlemek için verilerin toplanmasında Demirhan (2003) tarafından geliştirilmiş Likert tipi anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Felsefi akımlar idealizm, realizm, pragmatizm, natüralizm, varoluşçuluk ve diyalektik materyalizm görüşlerinden oluşmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre akımlara katılım yüzde değerleri en büyükten en küçüğe doğru; pragmatizm-%33,81, diyalektik materyalizm-%22,05, idealizm-%15,61, varoluşçuluk-%14,24, natüralizm-%9,02, realizm-%5,27 şeklindedir.
Doğanay ve Sarı (2002)	Doğanay ve Sarı (2002), ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarına tespit etmeye çalışmış ve eğitim felsefesi akımlarının aritmetik ortalamalarını en yüksekten en düşüğe doğru ilköğretimdeki öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları incelendiğinde, hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksek oranda (sınıf öğretmenlerinde ortalama $\bar{x}=32,19$, branş öğretmenlerinde ise $\bar{x}=31,87$) “deneyselcilik” olarak algıladıkları belirlenmiş, daha sonra sırasıyla realizm, varoluşçuluk ve daimicilik felsefeleri 2., 3. ve 4. sırada yer almış, “idealizm” ise her iki grupta da en düşük oranda belirtilen eğitim felsefesi olarak belirlenmiştir.
Ekiz (2007b)	Ekiz (2007b), öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerini ve bu görüşleri farklı programlar açısından incelemek için 2005 yılında geliştirdiği felsefi değerlendirme formunu Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören

	öğretmen adaylarına uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarından öğretmen adaylarının daimicilik, ilerlemeciik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi hakkında görüşlerinin programlara göre farklılık gösterdiğine ulaşmıştır
Yapıcı (2013), Geçici ve Yapıcı (2008)	Yapıcı (2013), Geçici ve Yapıcı (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin branşlarını da göz önünde bulundurmuşlar ve öğretmenlerin branşlara göre felsefi görüşlerinde farklılıklar olabileceğini belirtmişlerdir.
İngeç ve Görmez (2014)	İngeç ve Görmez (2014) çalışmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan beşli Likert tipi ankaet aracılığı ile öğretmen adaylarının eğitimin ortamı açısından görüşlerini araştırmışlar ve ilerlemecilik eğitim felsefesi görüş ortalamasını 3,849 bulup ilerlemecilik akımına olumlu görüş belirttiklerine ulaşmışlardır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Felsefi Akımlar

İdealizm

Batı eğitim geleneğinde İdealizm'in temellerini eski Yunan filozofu Sokrates'in ünlü öğrencisi olan Platon atmıştır. Sokrates; gerçeklik, bilgi ve insan doğasına ilişkin temel sorunlarla uğraşmıştır. Platon ise hocasının uğraştığı bu sorunlara temel cevaplar ararken hocasını aşarak metafizik sorusu olan; “Gerçekliğin doğası nedir?” ile epistemolojik bir soru olan; “Bilginin doğası nedir ve nasıl bilebiliriz?” sorusuna cevap aramış ve “bilgi ile estetik, moral ve ahlaksal bakımdan insan yaşamına uygun davranış arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuyla aksiyoloji (değer bilim) alanı ile ilgilenmiştir. Sokrates'in felsefesine göre doğru, iyi, güzel gibi ahlaksal formlar dünyanın her yerinde aynı genel-geçerliliğe sahiptir (Gutek, 1988).

Bu durumlara göre idealizm; gerçekliğin temelini zihinsel, tinsel (ruhsal) ve ideal gibi kavramlarla kuran bir felsefe olarak tanımlanabilir (Gutek, 1988). İdealizme göre duyu organlarımızın verdiği bilgi aldatmacadır (Özdemir, 2006). Dış dünya duyularımızdan ibarettir, algılarımız yok olursa dış dünya da yok olur. Nesnelere bizim varlığımız ve düşüncelerimiz ile vardır.

Platon' un mağara benzetmesine göre; insanlar çocukluklarından beri ayaklarından, boyunlarından zincire vurulmuş, yer altında mağaramsı bir yerde yaşıyorlar. İnsanların arkalarında yüksek bir yerde parıldayan ateş yakıldığı düşünülüyor. Mağara arkasında da insanların ve hayvanların bulunduğu düşünülüyor. Mağaradaki insanlar, arkalarındaki ateşin aydınlığıyla mağarada karşılarına vuran gölgeleri görürler. Mağaranın dışındaki

insanlardan biri konuşsa mağaranın içindeki insanlar mağara içine yankı yapan bu sesi karşılarındaki gölgelerin sesi sanırlar. Bu mağaradaki insanlardan birinin zincirleri çözülse ve arkasını gördüğünde mağaradaki gölgeler mağaranın dışındaki şeylerden daha çok gerçekçi gelir. Gün ışığında gözleri kamaşır mağara dışındaki nesnelere hiç birini göremeyecek hale gelir. Rahatça görebildiği ilk şeyler gölgeler olur. Sonra, insanların ve nesnelere sudaki yansımaları, sonra da kendileri. Daha sonra da gözlerini yukarı kaldırıp yıldızları, ayı, gökyüzünü seyrederek ve en son da Güneş'i görecektir. İşte ancak o zaman onun ve arkadaşlarının mağarada gördükleri her şeyin asıl kaynağının Güneş olduğunu anlayabilirler (Platon, 1937). Bu duruma göre, insanların gözleri görünür dünyadaki bütün ışıkların kaynağı olan güneşe doğrudan bakamaz, eğer ruhun gözleri bu amaca dikkatli bir biçimde hazırlanmazsa "İyi" (düşünülür dünyanın yöneticisi en yüksek idea) görülemez. Benzer olarak gölgelerde yaşamaya alışkın olan insanlar, güneşi ilk gördüklerinde gözleri kamaşır ve güneşe bakmayı sürdürmeyi reddeder. Şöyle bir benzetme yapılabilir; insanlar kendilerini sanılar (doxa) tarafından oluşturulan yanlış bilgiden yani gölgelerden kurtarabilirler. Fakat bu durum aniden meydana gelmez. Çünkü gölgelerle yaşamaya alışkın insanlar Güneş'i ilk gördüklerinde gözleri kamaşır ve Güneş'e bakmayı sürdürmez. Hakikatlerle ve en yüksek iyiyle ilişki de aynı şey olur. Bu yüzden de filozof olacak kişiler temel değişmeyen bilgi içerikli çalışmalarını, uzun süreler boyunca sürdürmelidir (Görkaş, 2012). İnsanların içinde buldukları zindan-mağara, bizim sıradan varoluşumuzdur. Çevremizdeki her şey, nesnelere, süreçler, ilişkiler salt gölge gibidirler; bunları doğrudan duyarımızla alırız. Platon bunların başlangıcının, sonunun olduğunu ve geçip gittiklerini düşündüğü için var olmadıklarını söyleyerek gerçekten var olmanın ancak idealara özgü bir nitelik olduğunu düşünür (Platon, 2011). Burada önemli olan nokta, insan aklının bu idealer evreninden pay aldığı için onun gerçekliğine ulaşma imkânına sahiptir. Gerçeğin bilgisi de ancak akıl yoluyla kavranabilir (Baran, 2002).

Sonuç olarak idealizm dış dünyadaki varlıkları düşüncenin ürünü ya da düşüncenin kendisi olarak kabul eder (Özdemir, 2006). İdealizme göre gerçeklik ruhsal ve tinsel olup insanın zihninde doğuştan vardır. Eğitim ile de kişinin kendisinde var olan bu gerçekliğin farkına varması sağlanır (Akdeniz, 2011, s 52).

İdealizm'i benimsemeyen düşünürler bile felsefe eğitimleri sırasında idealizm'i incelemişlerdir (Guttek, 1988). Yani Sokrates ve Platon'un görüşleri diğer akım düşünürleri tarafından da incelenmiştir.

Realizm

Realizm de idealizm gibi batı dünyasının en etkili felsefelerinden olmuştur. Realist felsefecinin kurucusu Platon'un öğrencisi olan Aristoteles'tir (Toprakçı, 2002, s 102). Platon'a göre idealar ve nesnelere alemi birbirlerinden ayırır, gerçek alem akıl ile kavranan idealar alemiydi ve nesnelere alemi idealar aleminden pay aldığı sürece gerçektir. Aristoteles göre ise gerçek varlık, fenomenlerin içinde gelişen özdür; öz ise, hep olmuş olan varlıktır. Bu görüşlere göre; idealar nesnelere dışında değil, içindedir. Aristoteles nesnelere nesne yapan idealar olduğunu düşünür ve bu duruma form der. Formu ise dış biçim olarak değil, her nesnenin özünde bulunan ve maddeye biçim ve canlılık kazandıran bir özellik olarak kabul eder. Çekirdeğin bitki olma potansını, kendi içinde taşıması örneğinde olduğu gibi. Bu durumda Aristoteles, idealar alemi ile nesnelere alemini birleştirir (Sönmez, 1996). Realizm'e göre gerçek, maddedir. Madde hep aynı kalır, değişmez ve ölümsüzdür (Sönmez, 1996). Bu duruma göre gerçeklik; insan zihninden bağımsız olarak dış dünyada vardır (Akdeniz, 2011, s 50). İnsan zihni de doğuştan boştur. İnsan duyu organlarını ve aklını kullanarak gerçeklere ulaşmaya çalışır (Akdeniz, 2011, s. 51). Gerçek zihnin dışındadır; zihindeki bilgiler dış dünyadan aldığı duyuumlara göre şekillenir (Özdemir, 2006).

Realistlere göre dünya, insan onu algılamasa da vardır. Bir ağacın görünmüyor olması o ağacın orda olmaması anlamına gelmez. Bu düşünce insan algısının sınırlı bir yapısı olduğu kabulüne dayanır (Baran, 2002).

Pragmatizm

Pragmatizmin kurucusu Charles Sanders Peirce'dir. Bu akımı yayan John Dewey'dir. William James ve George Herbert Mead pragmatizm düşünürlerindedir (Gutek, 1988). Peirce'e göre, herhangi bir şey üzerindeki görüşümüz, o şeyin hissedilebilir etkilerinden oluşmaktadır. Peirce, Kirchhoff'un Analitik Mekanik adlı eserini şöyle eleştirmiştir: Kirchhoff'a göre, gücün etkilerini anlayabiliriz fakat gücün kendisinin ne olduğunu anlayamayız; Peirce'e göre ise böyle bir düşünce "bir çelişkidir". Çünkü, "güç" kelimesinin zihinlerimizde çağrıştırdığı düşüncenin, hareketlerimizi etkilemekten başka bir işlevi yoktur ve bu işlevler etkilerinden başka bir yolla güç ile ilişkilendirilemez. Sonuçta, gücün etkilerini biliyorsak, bir güç vardır denildiğinde ima edilen her olay hakkında bilgi

sahibiyizdir ve bundan öte bilinmesi gereken bir şey yoktur (Peirce' den aktaran Doğan, 2003).

Pragmatistlere göre bir kavramın anlamı, bir olayda, bir harekette veya bir denemede ortaya çıkar. Bir kavram hakkında ne düşündüğümüzün, ne tasarladığımızın önemi pek yoktur; o kavramın anlamı gerçek yaşamda, yani bireyin çevresi ile olan ilişkilerinde belirecektir. Deneyimlerimiz ve hareketlerimizin sonuçları bize bir kavramın gerçek anlamını öğretecektir. Örneğin, elimizi ateşin altına koyduğumuzda elimiz yanacaktır. Bu “ateş”in niteliklerinden yalnızca biridir ve ateş hakkında bildiğimiz bütün nitelikleri bir araya getirdiğimizde ateşin tanımını elde etmiş olacağız. Peirce'e göre bu deneysel yöntem, düşünce ve kavramları “semelerinden tanımak” olarak bilinen eski bir kuralın özel bir uygulamasından başka bir şey değildir (Peirce' den aktaran Doğan, 2003).

Pragmatizm'e göre dünya sürekli bir değişim içindedir; gerçek tecrübe edilmişliktir ve o anda işlevi olandır; iyilik halk tarafından kabul edilendir. Bu durum, ahlaki değerlerin de göreliliği anlamına gelir. Bir toplumda ortak yarara göre kabul edilenler ahlakidir. Sonuç olarak, Pragmatizm idealizm ve realizmin aksine değişimi kabul eden deneyselciliği ve faydacılığı öne süren bir akımdır ve pragmatizmi temel olarak bir anlam, araştırma, gerçek, ve etik kuramı olarak tanımlayabiliriz (Wiles ve Bondi, 1998, s. 47; Sönmez, 1996, s. 103; Doğan, 2003).

Varoluşçuluk

Alman filozofu Martin Heidegger yüzyılımızdaki varoluşçuluğun kurucusu kabul edilir. Bundan başka varoluşçuluk akımlarında adı geçen düşünürler arasında Kierkegaard, K.Jaspers, N.A.Bardeyev, J.P.Sartre, A.Camus ve W.Barrett de bulunmaktadır (Sönmez, 1996, s. 128; Geçtan, 1974).

Varoluşçuluk felsefi akımı ilk kez 1929 yılında yeni Kantçı Alman düşünürü Heinenmann tarafından ilk kez kullanılmıştır. Varoluşçuluk, felsefede genel olarak özgürlük ve sorumluluk seçimini insana bırakan ve onun var oluşunu özünden önce gören felsefi doktrinin adıdır. Bu duruma göre varoluşçuluk, insanın var oluşunu ancak özgürce davranarak gerçekleştirebileceğini savunur. Fakat buradaki özgürlük mutlak değildir, sorumluluklarla sınırlanmıştır. İnsanların bütün tercihlerinde tek başına ve özgür olmasının sonucu olarak da sorumlulukları kendilerine ait olacaktır. Bu felsefeye göre özgür olan insan, sonuçlarından kendisi sorumlu olacak ve tercihlerini sağlıklı

gerçekleştirebilmek için kendisini tanımalıdır. Varoluşçuluk felsefesinin temelini de insanın kendisini ve kendi gerçekliğini tanıması oluşturmaktadır (Küçükahmet, 1999, s. 103 ve Tanrıögen, 2010, s. 67).

Varoluşçuluğa göre; evrende kendi varlığını kendi oluşturan tek varlık insandır ve insanın dışındaki tüm varlıklar varoluşlarından önce yaratılmışlardır (Geçtan, 1974). Bu durumu Sartre şöyle açıklamıştır: Varoluş özden önce gelir. İnsanın dışında başka varlıklarda tohumun ve yumurtanın içinde barındığı olanaklar varlık halinde görünecektir (Arslanoğlu, 2012, s. 105). Tohumun ilk hali daha sonra oluşacak ağacın ya da meyvenin özü olacaktır. Bu durumda ilk önce öz daha sonra ise varlık oluşmuştur. Fakat bu durum insan faktörüne tasarlandığında durum biraz değişir. Çünkü insan kendi seçimlerini kendisi seçebilecek bir varlıktır, yani seçimlerinde özgürdür. Bu da insanın kendi özünü kendisi seçebileceği anlamına gelmektedir (Arslanoğlu, 2012, s. 105). Sonuç olarak ağaç ağaçlığını kendisi yaratamaz ama insan insanlığını kendisi yaratabilir (Sönmez, 1996, s. 129). Yine Sartre'ye göre; önce insan vardır, sonra da şu adam veya bu adam. İnsan kendi özünü kendisi oluşturmaktadır (Arslanoğlu, 2012, s. 105). Bu durumlar Sartre'nin söyleşi gibi insanda varoluşun özden önce geldiğini açıklamaktadır.

Varoluşçuluk 20. yüzyılın en yeni, en yaygın olan felsefesidir ve kökeni Sokrates'e kadar gitmektedir (Arslanoğlu, 2012, s. 95). Varoluşçular Sokrates'in 'kendini bil' sözünden hareket etmişlerdir. Bu olgu soru şekline sokulduğu zaman ben kimim? şeklinde ifade edilebilir (Arslanoğlu, 2012, s. 96). Bu duruma bakılarak 20. Yüzyılın en yeni ve en yaygın felsefi akımının bile, en eski filozoflardan Sokrates'ten etkilendiği görülmektedir. Bu durum diğer felsefi akımlarda da geçerlidir. Hepsi birbirlerinden etkilenecek gelişmiştir. Bundan dolayıdır ki farklılıkları kadar benzerlikleri de mevcuttur.

Varoluşçuluğa göre felsefe geleneksel sorulara cevap vermeyi değil; hayat, ölüm, kader, aşk, tercih gerçeği, özgürlük yaşantısı, kişisel ilişkiler gibi varoluşçuluğu oluşturan durumlarla ilgilenir (Arslanoğlu, 2012, s. 96).

Varoluşçuluk felsefesine göre insan; öznel olmalı, kararlarında özgür olmalı, kararlarından-kendisinden- yaptıklarından-yapacaklarından yani tüm davranışlarından kendisi sorumlu olmalı, kendi değerlerini kendisi oluşturmaktadır. Bu durumlara göre insan kendi kendini şekillendirmelidir. Yani insan kendi davranışlarının ürünüdür (Tanrıögen, 2010, s. 68).

Literatürde varoluşçuluk ile ilgili çeşitli düşünürlerin çeşitli tanımları mevcuttur. Fakat hepsinde temel ilkeler belirmiştir. Hem tanrıci hem de tanrıtanımazların birleştiği nokta insanın varoluşunun özünden önce geldiğidir (Tekin Bender, 2009).

Eğitim Felsefesi Akımları

Daimicilik (Perennialism)

Mortimer Adler, Mortimerd, Robert Hutching ve Maynard daimiciliğin temsilcileridir (Köse, 2011). Evrensicilik olarak da bilinir. Eğitim felsefeleri arasında en çok tutucu, geleneksel ve serti olan daimiciliktir. Daimicilik realizmi ve daha fazla olarak da idealizmi içermektedir (Altinkurt, 2012). Çevre farklılıklarına karşın, insan doğası her yerde aynıdır. Bu yüzden de daimiciler eğitimin, insan doğası gibi değişmez olduğuna ve evrensel nitelikteki gerçeklere dayanması gerektiğine inanırlar (Wiles ve Bondi, 2007; Altinkurt, 2012; Boyacı, 2013). Daimiciliğe göre tüm doğrular insanların aklında doğuştan vardır. Eğitim de var olan bu doğruları açığa çıkarmaya çalışır (Altinkurt, 2012). Bu durum daimiciliğin etkilendiği idealizmden gelmektedir.

Daimicilik felsefesinin akılcılık, evrensel gerçeklik, amaçlara odaklanmışlık, insanı kontrol etme ve disiplin sağlama nitelikleriyle klasik yönetim yaklaşımının özelliklerini yansıttığı söylenebilir. Bu felsefe var olan doğruları ya da egemen güçler tarafından “doğru” kabul edilenleri aktarır. Daimiciliğin, bilgi ve kültür aktarmacılık rolleriyle muhafazakâr bir nitelik taşıırken eğitimin en eski işlevini de yerine getirdiği açıktır (Erkılıç, 2013).

Esasicilik (Essentialism)

1930'larda kurulan esasiciliğin savunucuları arasında W. Bagley.T. Birggs, L. Kandelve. H.H. Horne'dır (Bülbül, Çuhadır ve Ilgaz, 2013). Özcülük olarak da bilinir. Esasicilik, etkilendiği idealizm ve realizm akımlarından realizm akımından daha fazla etkilenmiştir. Bu akıma göre insanların doğduklarında akılları boş bir levhadır. Yani insanlar doğuştan bilgi birikimlerine sahip değildirler. Bu yüzden esasiciliğe göre bilgi sonradan kazanılır (Altinkurt, 2012, s. 4).

Bu görüşe göre, geçmişten gelen temel düşünce ve değerler korunup yeni kuşaklara aktarırsa, bu birikimin üzerine gelecekte daha üstün bir uygarlık oluşturulabilir (Çelik, 2006) Bu da gösteriyor ki; bu akım değer ve bilgi aktarma yönünden daimiciliğe göre daha esnekler. Genel düşünceler ve değerler üzerlerine ilave edilerek aktarılmaktadır. Daimicilik akımında böyle bir durum söz konusu değildir.

İlerlemecilik

Önemli ilerlemeci eğitimciler arasında H. Lietz, G. Kerschensteiner, B. Russell, M. Montessori ve Dewey ilerlemeci eğitimciler arasında önemli yer tutar (Kılbaş Köktaş, 2007 s. 193). İlerlemecilik eğitim akımı, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Bu akım, pragmatistlerin “gerçeğin doğası değişmezdir” görüşünü esas almışlardır. Bu görüşe göre de “eğitim devamlı olarak gelişme içindedir” anlayışını benimsemişlerdir (Toprakçı, 2002, s. 111). Bu akım, yararlı felsefeye dayanır ve bu akıma göre; bilgi kesin değil yeni durumlara göre değişebilir, eğitim yaşamın kendisidir; yaşama hazırlık değildir (Toprakçı, 2002, s. 195). Görülüyor ki; bu akım daimicilik ve esasicilik akımlarının etkilendiği idealizmin-realizmin içerdiği değişmezliği reddederek değişimi savunan pragmatizm içerikli eğitim felsefesi akımıdır ve bu değişim; bu akımın eğitim, bilgi vb. unsurlarını derinden etkilemektedir. İlerlemecilik akımındaki bu değişim ilkesi bu akımdan etkilenen eğitimin de tüm unsurlarını bu yönde etkilemiştir.

Yeniden Kurmacılık

John Dewey, Isaac Bergson, T.Brameld bu akımın temsilcilerindendir (Türkoğlu, 1997, s. 192). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımı ilerlemecilik akımının devamı niteliğindedir. Diğer eğitim felsefelerinden ayrılan en önemli noktası yeni bir toplum oluşturma amacıyla olmasıdır. Bu akıma göre eğitim; toplumsal düzenin besleyicisi değil yaratıcısı ve değişim aracı değil, aynı zamanda bir denge aracıdır. Yeniden kurmacılık akımına göre eğitim kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden kurmaktır. Çünkü insanlık bir yol ayrımına girmiştir, ya yok olacak, ya da yeni bir uygarlığa geçecektir (Terzi, 2008, s. 72). Bu akıma göre toplumu yeniden kurma aşamasında, demokratik yaşamı gerçekleştirme ve denge aracı aşamasında da sevgi, iş birliği denge değerleri sağlanarak barış ve insanların mutluluğu sağlanmaya çalışılır. Bu akıma göre eğitim yalnız bugünkü yaşam değil, gelecektir. Olay ve olguların gelecek ile bağlantısı kurulmalıdır (Türkoğlu,

1997, s. 192). Yeniden kurmacılığın devamı olan bu akımda da pragmatizmin ilkesi olan bilginin mutlak olmadığı, sürekli değişim içinde olduğu durumu geçerlidir.

Naturalizm

J.J. Rousseau ve Pestalozzi natüralizm akımının temsilcilerindedir. Naturalizm akımı doğayı tek gerçeklik olarak görerek bilgi ve değer kaynağı olarak görürler. Bu akıma göre gerçek doğadır ve insan da doğal bir varlıktır. İnsan doğuştan iyidir, toplum insanı bozar. Naturalistlere göre doğanın dışında varlığı açıklayabilmek için kullanılacak bir ilke yoktur. Doğayı temel alan natüralizm, metafizik alana karşı çıkararak bütün fizik ve metafizik gerçekleri tabiata ve maddeye indirgemeye çalışır. Bu bakımdan materyalist felsefeyle özdeşleşmektedir. Gerçek somut görünümleri içinde kavranmalıdır. Her varoluş doğaya ait olduğu için hiçbir şey doğaüstü değildir. Bu durum metafizik ve dinsel alanlara ilişkin sorunların eğitim ve öğretim alanından dışlanmış olduğu anlamına gelir. Bu akım doğayla insan arasındaki ilişkileri esas aldığı için akıma göre eğitimin amacı özgür bir insan doğası yaratmaktır (Sönmez, 1996, s. 115; Terzi, 2008, s. 63).

Bu akıma göre bilgi aposterioridir; çünkü insanlar güçsüz, her şeyden yoksun, aptal doğarlar; insanların güce, yardıma ve akla ihtiyaçları vardır. Bu durumların da hepsi eğitim ile karşılanır. Bu eğitim de ancak ya doğadan, ya insandan ya da eşyadan elde edilir (Sönmez, 1996, s. 115).

Diyalektik Materyalizm

Diyalektik materyalizmin kurucuları arasında Karl Marx ve Engels yer almaktadır (Sönmez, 1996, s. 115). Lenin ise Marx ve Engels'in teorilerini genişleterek komünist Partisi'nin temel görüşleri haline getirmiştir (Arslanoğlu, 2012, s. 124). Diyalektik materyalizm denmesinin nedeni, doğa olaylarını ele alış biçimi, araştırma ve tanıma yöntemi diyalektik, ve doğa olaylarını yorumlayışı ve anlayışı, teorisi materyalist olduğu içindir (Stalin'den aktaran Politzer, 2003). Diyalektik sözü doğrudan doğruya Yunanca'dan gelir: dialekein - tartışmak; karşıt fikirlerin savaşımını ifade eder. Metafiziğin konusu ise (özellikle Aristoteles'te), doğanın ötesinde bulunan varlığın incelenmesidir. Doğa hareket halinde olduğu halde; bazılarının tanrı diye adlandırdığı doğa ötesi varlık (doğaüstü varlık), değişmez ve sonsuzdur (Politzer, 2003).

“Diyalektik yöntemi ilk kez ifade eden idealist büyük Alman filozofu Hegel’dir (1770 - 1831). Hegel’e göre maddi evren fikrin bir ürünüdür ve her dönüşümü oluşturan şey de karşıtların savaşıdır. Maddi evren fikrin bir ürünüdür anlayışını reddeden Marx, diyalektiğin yasalarının maddi dünyanın yasaları olduğunu iddia eder (Politzer, 2003). Bu durumu ruh mu maddeyi yaratır, madde mi ruhu? Daha doğrusu düşünce mi önce gelir, varlık mı? Şeklinde de ifade edebiliriz (Kıvılcımlı 2011). Çatışma; Hegel’e göre fikirler arasında, Marx’ a göre ise de maddi dünya olup düşüncelerin de bu uyumsuzluk ve çatışmadan doğmuştur (Arslanoğlu, 2012, s. 124). Buradan anlaşılıyor ki; İdealist Hegel ve materyalizmi Marx, diyalektiği savunan fakat evrenin bir fikrin ürünü mü olduğu yoksa fikrin mi evrenin bir ürünü olduğu konusundaki düşünce zıtlığında birbirlerine ters düşmüşlerdir. Evrenin bir fikrin ürünü olduğu düşüncesi idealizmin bir gerçeğidir.

Diyalektik materyalizme göre; maddenin biçim değiştirmeleri, ancak madde ile oluşan hareketin dönüşümüdür.: madde, harekettir; hareket, maddedir. Bu tüm doğanın yani fizik, evren ve canlı doğanın hareketten ibaret olduğunu belirtir. Hareket, maddenin varoluş biçimidir (Politzer, 2003).

Bu akıma göre; evrendeki tüm olgu, nesne ve olaylar birbirlerine bağlıdır ve evrende sürekli değişme vardır. Evrendeki tüm olgu, olay ve nesnelerin temeli, madde, maddedeki çelişkiler ve bunun doğurduğu sürekli değişimdir. Bu nedenle de kesin bilgi yoktur, doğruluğu gittikçe yükselen bilgiler vardır (Sönmez, 1996, s. 121-122). Diyalektik Materyalizm ve Darwinin ortaya attığı evrim süreci tarihte maddecilik adı altında yerini almıştır (Arslanoğlu, 2012, s. 124). Bu duruma göre toplumsal olguların nedeni de maddedir. Bu akımda tez, antitez ve sentez süreci vardır (Sönmez, 1996, s. 121). Bu süreç diyalektik kavramının getirdiği bir süreçtir. İdealist Hegel de bu süreci savunmuştur. Ben. Bu sürece göre önce tez oluşur, sonra tezin karşısına antitezi çıkar. Bunların etkileşmesinden sentez oluşur. Oluşan bu yeni sentez de artık bir tezdır. Bu dönüşüm böyle sürüp gider (Sönmez, 1996, s. 121). Evrende her maddenin hatta her parçacığın da bir anti-maddesi vardır. Bu antimadde maddeye yenik düşerek yok olmuştur. Buradaki madde tez, antimadde de antitez anlamındadır. Tez antitez ilişkisine birçok örnek verilebilir. Bunlardan bir tanesi de doğum ve ölüm olayıdır. Bu iki kavram birbirleriyle zıt yani çelişki içinde olup aralarında savaşım halindedirler. Bu durumu toplumsal bir olaya uyarladığımızda toplumda çatışan değerler tez ve antitez oluşturur. Bunlardan baskın gelen ön planda olur ve sentezi meydana getirir. Bu sentez de artık bir tez olarak kendi zıttı olan antitez ile karşılaşarak çatışır ve sentez oluşturarak yeni bir tezi daha oluşturur. Bu şekilde değişim sürekli gerçekleşir.

Materyalizme göre, toplumdaki bu çatışmanın nedeni ise üretim araçları ve emektir. Bu akımın eğitim felsefesi temelleri de bu görüşlere dayanmaktadır.

Stalin'in, "nasıl kapitalist düzen, zamanında, feodal düzenin yerini aldı ise, sosyalist düzen de kapitalist düzenin yerini alabilir." (Politzer, 2003). Cümlesinde belirttiği gibi diyalektik materyalizme göre toplumsal değişimin en önemli nedenlerinden birinin üretim araçlarına sahip olanlarla bunlarda çalışanlar arasındaki çelişkidir. Bu nedenden dolayıdır ki insanlık tarihi sınıfların savaşıdır. Buna son vermek için de sınıf ayrımı ortadan kaldırılarak savaşların önlenerek işçilerin devleti yönetmesi gerekir (Sönmez, 1996, s. 122). Bu akımın belirlediği eğitim felsefesi de bu durumları gerçekleştirmeye yönelik fikirlere sahiptir.

Bireyci Yaklaşım (Hümanist)

Bireyci yaklaşım eğitim anlayışı varoluşçuluk akımından oluşmaktadır. Bireyci yaklaşımın kökleri 18. yüzyıla kadar geri gitse de esas itibarıyla varoluşçu filozoflar tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım hümanizm çağında yitip giden bireyin savunuculuğunu yapar. Bu akım en genel olarak "nesnel hakikat çağında unutulmuş öznel hakikate dönüşün önemine vurgu yaparak, bireyden hareket eder" ifadesi ile açıklanabilir ve ahlaklılığın kişiliğin en temel karakteristiği olduğu inancıyla ahlak üzerinde yoğunlaşır (Cevizci, 2012, s. 147).

Bireyci yaklaşımı karakterize eden en önemli tema "varoluşun özden önce geldiği", "dünyanın olumsal ve saçma olduğu" tezlerini tamamlayan bir tema olarak "insanın özgürlüğe mahkum olduğu" temasıdır. Varoluş özden önce geliyorsa gelir tezine göre; kişinin kendi benliğini oluşturması, kendi yaptıklarından-seçimlerinden, nasıl biri haline geldiğinden, kim olduğundan sorumlu olduğu anlamına gelir. İnsanın davranışları da kendi özünü yansıtır. Bu da insanın var oluşunu ancak özgürce davranarak gerçekleştirebileceğini savunur. Buradaki özgürlük sorumluluktan ayrılamaz. İnsanlar kendi seçimlerinden, kim olduğundan, nasıl biri haline geldiğinden sorumludurlar ve bu durumlar başkalarını da etkilediğinden diğer insanlardan da sorumludur. Dünyanın olumsal ve saçma olması tezine göre; dünya saçma ve anlamdan yoksundur, insana seçimlerinde yol gösterecek kural ve değerler yoktur, insan dünyanın nasıl olduğundan ve başka insanlardan da sorumlu olmak durumundadır. Anlamdan ve amaçtan yoksun dünyaya belli bir amaç doğrultusunda anlam katmak görevi ve yükümlülüğü insana aittir. Varoluşçuluğa

göre dünya; her türlü anlam ve bütün değerlerin insan tarafından oluşturulmuş olduğu yerdir (Cevizci, 2012, s. 151-152).

Varoluşçuluk bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkmış; topluma bir başkaldırı, her türlü değeri hiçe sayma unsurları olduğu için gençler tarafından tutulmuş, dünyanın her bir yanına hızlıca yayılmış felsefe akımıdır. Bu akıma göre; toplum, bireyin kendi kendini gerçekleştirmesini engeller ve toplum, kitle iletişim araçları, sanayileşme, çoğunluk veya otorite egemenliği insanın özgürlüğünü kısıtlamaktadır ve insan da özgürlüğünü kısıtlayan bu faktörlere karşı çıkmalıdır. Eğitim ile alakalı İnsanlar toplum ve insanlık ideali için eğitilmemeli ve bu amaçla da toplumsal kurumlara karşı çıktıkları için de bireysel farklılıklar önemli olduğu için grup çalışmalarına karşı çıkmalıdır. Varoluşçuluğa göre her türlü ahlak sistemleri kaldırılarak insanlar seçimlerinde özgür bırakılmalı, eğitim genel olmalı yani her türlü meslek eğitimine karşı çıkılarak kişilerin ne olacağını okulun belirlemesi engellenmeli en azından meslek seçimleri erken başlamamalıdır. Varoluşçulukta an (şimdi) önemlidir. İnsanoğlu ölümden korkar ve ölüm de var olmanın ve yaşamının değerini gösterir (Ergün, 2011).

Egzistansiyalist eğitimin amacı insanın kendi varoluşunun farkında olmasını, kendini tanımasını ve varoluşunu (özgürce davranarak ve sorumluluk sahibi olarak) gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bu amaçları beş başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; 1. daha sahici olmak: Kişinin başkalarından sorgulamadan aldığı bir takım normlar üzerinde yaşaması yerine, eğitim yoluyla kendi özgür seçimlerini yapması ve hayatını anlamlı hale getirmesi amaçlanır. 2. daha manevi bir şekilde yaşamak: kişi hayatına anlam katarken, bir yandan da maddi varlığının bilincine varıp önündeki bütün imkanları dikkate alması ve değer yaratması amaçlanır. 3. eleştirel bir bakış açısına sahip olmak: kişinin yeni değerler üzerinden sahici bir yaşama ulaşma amacı doğrultusunda kendisine yardım etmesi gereken eğitim sistemiyle eğitim programına karşı eleştirel bir tutum takınması amaçlanır. 4. kişisel kimlik duygusu oluşturmak: kişinin anlayan, sorgulayan, özgür seçimde bulunan, değerlerini kendisi oluşturan, kim olduğunu bilen, nereden gelip nereye gideceğini bilen, var olmanın ne anlam ifade ettiğini kavramış olan kişilerin var olmasını amaçlar. 5. başkalarına karşı empatik bir bilinç geliştirmek: Var olmayı öğrenmiş, değer bilincine sahip insan kendisi kadar başkaları için de kaygılanan, onlara gerçek anlamda alaka gösteren insandır (Tanrıoğen, 2010 ve Cevizci, 2012, s. 155). Bu aşamaya gelen insan da egzistansiyalist eğitimin başkalarına karşı empatik bilinç geliştirme amacını gerçekleştirmiş olur. Bu egzistansiyalist eğitim amaçları incelendiğinde her bir amacın

birbirleriyle bağlantılı olduğunu görmekteyiz. Bu bağlantı birden beşe kadar sıralanmış olan amaçların birinci amaçtan başlayarak sırası ile gerçekleşebileceğini gösterir. İkinci amaç olan daha manevi bir şekilde yaşamak ifadesi için ilk önce birinci amaç olan daha sahici olmak amacını gerçekleştirmemiz gerekir. Eleştirel bir bakış açısına sahip olmak için de daha sahici olmak ve daha manevi bir şekilde yaşamayı öğrenmemiz gerekmektedir. Kişisel kimlik duygusunu oluşturabilmek için de; eleştirel bakış açısına sahip olmamız gerekir. Bunların da hepsini gerçekleştirdikten sonra da sonuncu egzistansiyalist eğitimin amacı olan başkalarına karşı empatik bir bilinç geliştirme durumu kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu durumlara göre var olmayı öğrenmiş insan, kendisi gibi başkalarının da hayatı için endişelenmeyi de öğrenecektir.

Eğitimin Alt Dallarının Eğitim Felsefesi Açısından Ele Alınışı

Bu bölümde, eğitimin alt dalları; eğitimin teması, eğitimin amacı, eğitimin programı, eğitimin içeriği, eğitimin yöntemi, eğitimin ortamı, eğitimde öğrencilerin yeri, eğitimde öğretmenin rolü ve eğitimin değerlendirilmesi şeklinde küçük başlıklar altında eğitim felsefesi akımları ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

Eğitimin Teması

Eğitimin teması denilerek hangi eğitim felsefesi akımının hangi temaya dayanarak ortaya çıktığı yani hangi temayı ele alarak diğer alt başlıkları da bu temaya uygun olarak geliştirdiği anlatılmaktadır.

Eğitim felsefesi akımlarının eğitim temalarını birbirinden ayıran çok küçük farklılıklar vardır. Bu farklılıkları fark edebilmek eğitim felsefesinin diğer konularını anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştıracaktır.

Ekiz (2007) eğitim felsefesi üzerine yaptığı çalışmasında eğitim felsefesi akımlarını yansıtan ilkelerin kesin bir çizgi ile ayırmanın oldukça güç olduğunu vurgulayarak eğitim felsefesi akımlarının içeriği gereği diğer felsefi akım çeşitlerinden etkilenmiş olmasından dolayı ilkeler arasında benzerlikler bulunduğunu belirtmiştir. Farklı eğitim felsefesi akımlarının eğitim temalarını birbirinden ayıran çok küçük farklılıkları göz önüne alarak bu akımlar eğitimin teması şeklinde aşağıdaki paragrafta karşılaştırılmıştır.

Damicilik eğitim felefesine göre doğru, iyi, gerçek gibi değerler evrensel ve değişmez olmalıdır. Eğitimin değişmeyen ve tekrar eden ilkeleri olduğu gibi insanın doğasının da değişmeyen bir yapısı vardır (Gutek, 2001, s. 305-306.). Bu akıma göre insan doğuştan hiçbir bilgiyle donanık değildir (Özyurt, 1999, s. 180). Bu durum insanların doğduklarında akıllarının boş bir levha gibi olmadığını gösterir. Bu nedendir ki, daimicilik akımında sokratik tartışma, yani eğitim ortamında öğretmenin sorular sorarak tartışma ortamı oluşturduğu yöntem kullanılarak insanların doğdukları zaman sahip oldukları bilgileri ortaya çıkarmaya çalışılır. Sokratik tartışma yöntemi varoluşçuluk akımında da kullanılmaktadır. İki akım arasında küçük farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklara eğitimin yöntemi başlığı altında değinilecektir.

Esasicilik akımının ana temaları insanın toplumsal ve kültürel bir varlık olması ve doğuştan hiçbir bilgi ile donanık olmadığıdır (Sönmez, 1996, s. 98). Bu durum bilginin sonradan öğrenildiğini yani insanların doğduklarında akıllarının boş bir levha gibi olduğunu göstermektedir. Bu durumun daimicilik akımında tam tersi olduğundan bahsetmiştik. Esasicilik akımına göre eğitimin ilk işlevi kültürel değerleri ve temel bilgileri aktararak bunları korumaktır. (Gutek, 2001, s. 301-303). Bu şekilde kültürel değerler aktararak korunduğunda değişme de önlenmiş olur. Bu durum tarihin süzgecinden geçmiş temel bilgilerin insanın kendi deneyimlerinden daha önemli olduğunu vurgulamaya çalışır (Tanrıögen, 2010, s. 70). Daimicilik ve esasicilik akımlarının her ikisi de değişime karşıdır. Daimicilik insanın özünü değişmez olarak gördüğü için, esasicilik ise kültürel değerlerin aktararak korunmasını savunduğu için değişime karşıdır. Bu iki akımın eğitime yansımaları da akımların değişmezlik prensibine bağlı kalarak değişmez eğitim ilkeleri oluşturarak gerçekleşmesidir.

İlerlemecilik akımının ana temaları ise; mutlak iyi, kötü, doğru yoktur; gerçek ve insan sürekli değişir olup, bu da gerçeğin sürekli değişip kesin bilgi olmadığını ve bilginin göreliliğini gösterir. Bu değişim ahlak için de geçerlidir. Ahlak toplumdan topluma, kişiden kişiye, zamandan zamana göre değişir. İnsan tarafından konulan yasalar görelidir, görelili olmayanlar ise doğa tarafından konulan yasalardır. Doğa yasaları karşısında ise tüm insanlar eşittir. Bu akıma göre hiçbir bilgi diğerine göre daha doğru ya da yanlış değildir. İnsan için de gerçek, doğal ortamda sürekli değişmeye dayanan gerçektir. Bu duruma gerçek, değişimdir de diyebiliriz. İlerlemecilik akımına göre bilgi ise, doğruluğu sınamayla kanıtlanmış bir denencedir ve bilgi eylem için yararlı olduğu sürece doğrudur. Bu duruma göre de iyi, kişiye ya da topluma yararlı olandır diyebiliriz (Sönmez, 1996, s. 101-103).

Daimiciliği oluşturan idealizm akımını savunan idealistler değişmeyen düşünceler dünyasına, esasiciliği oluşturan realizm akımını savunan realistler ise varlıklar/yapılar dünyasına ilişkin gerçekliği konu edinirler (Gutek, 2001, s. 99). Bu cümle daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik akımları aralarındaki farkı çok güzel açıklamaktadır. Sonuç olarak ilerlemecilik akımı, daimicilik ve esasicilik akımlarına karşı koyarak değişimi savunan bir görüş olarak karşımıza çıkar.

Yeniden kurmacılık akımına göre insanlık bir yol ayrımına girmiştir, ya yok olacak ya da yeni bir uygarlığa geçecektir. Bu yüzden insanlığın yok olmaması için çatışan değerlerden kurtulması gerekir. Bu yüzden yeniden kurmacılık akımı yaşamı sürekli yeniden kurma, bir sonraki hareketi planlama, hiçbir bilgiyi mutlak kabul etmeme gibi ilkeleri kabul eder (Sönmez, 1996, s. 111-112). Bu durumlara göre, yeniden kurmacılık akımına göre yaşam sürekli değişiyor. Bu yüzden insan sürekli değişen yaşamı yeniden kurmalıdır. Yaşam sürekli değiştiği için bilginin de mutlak olamayacağı açıktır. İlerlemecilik akımında da bilgi mutlak değildir. İlerlemecilik akımında gerçek ve insan değiştiği için, yeniden kurmacılık akımında ise yaşam sürekli değiştiği için insanın onu sürekli yeniden kurması gerektiği için bilgi mutlak değildir. Bu iki akım, eğitim felsefesi konularına değişimin var olması ile yansıdığı görülür. Bu durumlara göre yeniden kurmacılık ilerlemecilik akımının devamı niteliğindedir. Aralarındaki farkyeniden kurmacılık akımı ile belirlemektedir. Yeniden kurmacılık akımı ilerlemeciliğin ilkelerini içerirken kendisi de yeni ilkeler ortaya atarak yeni bir akım oluşturmuştur. Ankette bu farklar yeniden kurmacılık akımını oluşturmuştur. Ankette belirlenmek istenen bu farklılıklardır. Yeniden kurmacılık akımı zaten ilerlemeciliğin maddelerini içerir. Felsefi görüşü yeniden kurmacılık akımı olumlu gelenler bu iki akımın aralarındaki farklı ilkelere katıldığını gösterir yani yeniden kurmacılık maddeleri ilerlemecilik akımına eklenen ilkelere katılmaktadır.

Naturalizmin ana teması gerçeğin doğa olduğu ve insanın da doğal bir varlık olduğudur. Bu akıma göre insan doğuştan iyidir, insanın elinde her şey bozulur yani toplum insanı bozarak insanın istenmedik davranışlar meydana getirmesine neden olur. Bu akım bilginin deneylerden sonra öğrenildiğini savunur. Bu akım doğa ile ilgili şunları söyler; iyi bir kılavuz istiyorsanız doğanın gösterdiği yolu takip ediniz ve doğa hiçbir insana ayrıcalık tanımaz. Doğada insanın her işini kendi başına yapması beklenir; yapmazsa yaşayamaz, başarırsa ödülünü alır, başaramazsa cezasını alır. Bu durum ödül ve cezanın doğada kendiliğinden var olduğunu gösterir (Sönmez, 1996, s. 115). Bu akımda doğaüstü durumları çok önemli değildir (Gutek, 2001, s. 75). Çünkü bu akıma göre her varoluş

doğaya aittir; varlık görünen şeydir, doğadır; gerçek somut görünüşleri, özellikleri ve karakterleri içerisinde kavranması gereken bir durumdur ve hiçbir şey doğa üstü değildir. Sonuç olarak da bu akıma göre doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerekir (Özyurt, 1999, s. 179; Taşpınar, 2004, s. 68). Naturalizm esaslılık akımı ile bilgilerin sonradan öğrenilmesi durumuyla benzerlik gösterir. Bilgilerin sonradan öğrenilmesi esaslılıkta baskın olarak bahsedilir fakat natüralizmde bu durum doğacılık anlayışının arka planında kalır. Nasıl ki yeniden kurmacılık akımı pragmatizmin bir devamı niteliğinde ise natüralizm de esaslılık akımının bir devamı niteliğinde görülebilir. Her iki akımda gerçek; maddedir. Naturalizmde bahsedilen doğa da bir madde olduğu düşünülerek natüralizm esaslılığın bir devamı niteliğinde gibi düşünebiliriz. Aralarındaki fark natüralizmdeki doğa anlayışı durumu ile belirlemektedir.

Diyalektik Materyalizm akımının ana temaları; evrendeki tüm olgu, olay ve nesnelerin temelini madde ve maddedeki çelişki olmasıdır. Bu duruma göre dolaylı olarak toplumsal olayların nedeni de maddedir. Bu üretim araçları ve emektir. (Sönmez, 1996, s. 121-122). Diyalektik materyalizmin kurucularından Marx insanlık tarihini düşüncelerin çatışması değil de diyalektik açıdan ele alarak çatışan ekonomik sınıfların bitmeyen mücadelesi olarak ele almıştır (Gutok, 2001, s. 257). Bu durumlara göre çatışma durumlarından gelişim ve değişimlerin ortaya çıkacağı açıktır. Görülüyor ki bu akıma göre, toplumsal değişim ekonomik açıdan sınıf farklılıklarından kaynaklandığı için bu sınıf farklılıklarını yok etmek için bazı ilkeler ortaya atılmaktadır. Bu durumda bu akımın toplumu kişiden daha fazla önemseydiğini gösteriyor. Diyalektik materyalizmin bu görüşü eğitimin her yönüne madde üretimini ön plana çıkaracak şekilde yansımaktadır. Bu akımın daha ayrıntılı açıklaması diyalektik materyalizm başlığı altında incelenmiştir.

Varoluşçuluk(bireyci, hümanist) eğitim felsefesi akımının ana teması, bilginin objektif ve kesin olmayıp yaşam sonucu oluşmasıdır (Sönmez, 1996, s. 135). Bu açıklamaya göre bilginin kişiden kişiye değiştiği ve kişilerin bu bilgileri yaşamları sonucu kendilerinin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Eğitimin Amacı

Tüm eğitim felsefesi akımlarının eğitim amaçları, bir önceki eğitimin teması başlığı altında incelenen konuda bahsedilen ilkeler doğrultusundadır. Bu akımların eğitim temalarını eğitimin amacına uyarlanışları aşağıda açıklanmıştır.

Daimicilikte; insan doğası, ahlaki ilke ve değerler her yerde aynı olduğu için, eğitim bu değişmez gerçeklere göre insan yetiştirmelidir (Erişen, 2007). Eğitimin amacı da buna uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Eğitimin amacı gerçek yaşamın kopyası değil, gerçek yaşama hazırlık yeridir yani belli zamanlarda önemli olan bilgiler yerine, her zaman geçerli bilgi ve değerlerin kazandırılması amaçlanmalıdır. Eğitim insan aklını geliştirmeye yönelik entelektüel eğitime ağırlık verilerek sağlam ve doğru karakterli insan tipi yetiştirme amaçlarını da taşımaktadır (Erişen, 2007).

Esasicilik akımının ilk eğitim amacı; insan kültürünün temel unsurlarını, özünü korumak ve bunları gelecek kuşaklara nakletmektir (Guttek, 2001, s. 290). Kişinin toplumsallaşmasını sağlama, başat kültürel değerleri ona kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma, topluma uyum sağlama, bilgi ve becerili insanlar yetiştirme bu akımın amaçları arasında yer almaktadır (Sönmez, 1996, s. 98).

İlerlemecilik akımına göre eğitimin amacı zihinsel olup bu gelişme davranışlara yansıtılmalıdır (Guttek, 2001, s. 120). Eğitim yaşam gibi hiç bitmeyen bir süreç olduğu için (Guttek, 2001, s. 118) eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olmalıdır yani eğitim bir ürün değil ömür boyu süren bir süreçtir. Bu akıma göre düşünülmesi gerektiği değil nasıl düşünülmesi gerektiği önemlidir (Saylan, 2011).

Yeniden yapılandırıcılık akımına göre eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemek, şekillendirmek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. olmalıdır. Bundan dolayıdır ki bu akım daha çok geleceğe yöneliktir (Taşpınar, 2004, s. 78 ve Cafoğlu, 2007, s. 108).

Naturalizm akımına göre eğitimin amaçları belirlenirken, evrensel düzenin bir parçası olan doğa ve insan doğası dikkate alınarak insanları, insan doğasının gerektirdiği şekilde ve bu doğaya uygun yaşam doğrultusunda yetiştirmeye özen gösterilmelidir (Guttek, 2001, s. 75). Bu durumlara göre doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerekir (Taşpınar, 2004, s. 68).

Diyalektik materyalizme göre eğitimin amaçları belirlenirken temele üretimin alınmasına dikkat edilmelidir (Sönmez, 1996 s. 123). Eğitimin amaçları, sınıflar ve her türlü sömürüyü

ortadan kaldırma; insanlar arasında kardeşliği, barışı, adaleti, eşitliği sağlama, toplumsal yararları kişisel yarardan üstün tutma, bilginin yüzde yüz doğru olmadığını bilme, kişiyi çok yönlü yetiştirme, çelişkinin ve değişimin kaçınılmaz olduğunu benimseme gibi durumlar dikkate alınarak oluşturulmalıdır (Sönmez, 1996, s. 125).

Varoluşçuluk akımının eğitimin amacı, “insanın bir varlık olarak kendi varoluşunun farkında olmasını, kendini tanımasını ve varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamaktır” (Taşpınar, 2004, s. 68). Bunların hepsini gerçekleştirilirken kişiler üzerinde sorumluluk duygusu geliştirilerek kendi yetkileri konusunda bilinçlenme davranışı geliştirilmelidir (Guttek, 2001, s. 146). Bu durumlara bakılarak varoluşçuluğun özgürlük anlayışındaki önemli nokta sorumluluk sahibi olmaktır olduğu görülebilir yani kişi istediği gibi hareket ederken yaptığı yanlışlar ona dönüt olarak kendiliğinden geri dönmektedir. Bu da kişinin sorumluluk sahibi olması gerektiğini ön plana çıkarır. Bu sorumluluk duygusu kişinin sadece kendisine karşı değil diğer insanlar için de geçerlidir.

Eğitim Programı

Daimicilik akımına göre insanın toplumsal işlevi aynı olduğu için eğitim herkes için aynı olmalıdır (Saylan, 2011, s. 67). Daimicilik akımında tüm insanların özünün aynı olduğunu belirtmiştik. Tüm insanların özünün aynı olması ve tüm insanların toplumsal işlevinin aynı olması onların tek tip eğitim programı ile yetiştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Guttek (2001) daimicilik akımı için eğitimin her yerde aynı olması gerektiğini belirterek herhangi bir dersin tüm kişiler için hazırlanması gerektiğini vurgulayıp daimicilik akımının mesleki eğitimin genel eğitime göre öncelikli bir konumda olması gerektiği durumunu bildirmiştir. ve mesleki eğitim sisteminin modasının çok çabuk geçtiği için mesleki eğitimin daimicilik akımında temel eğitimin arka planına atılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak entelektüel gelişimi yetersiz olanlara mesleki eğitim verilebilir. Tüm bu durumlara bakılarak daimicilik akımının eğitim programı konusunda kişilerin bireysel isteklerine özen göstermediği görülmektedir. Guttek daimicilik akımına göre eğitimde klasik eserler okutulması gerektiğini vurgulamıştır (Guttek, 2001, s. 310). Bu, daimicilik akımının eğitim müfredatında klasik eserler okutulması gerektiğini göstermektedir. Taşpınar (2004) daimicilik konusunun içeriğinde klasik eserlerin daimicilere göre insan aklının ve sezgisinin en kusursuz örnekleri olduğunu belirtmiştir. Guttek ve Taşpınar'ın bu açıklamalarına bakılarak daimicilik akımında zihinsel faktörlerin ön planda olduğu,

zihinsel faktörlerin gelişmesini sağlamak için de klasik eserlerin okutulması gerektiği açıkça görülmektedir.

Esasicilik akımına göre de daimicilik akımında olduğu gibi eğitim programlarında da bireysel farklar dikkate alınmayarak tek tip eğitim yani tek tip eğitim programı uygulanması gerektiği savunulur (Saylan, 2011, s. 65). İki akım arasındaki fark ise; daimicilik için tüm insanların özünün aynı olması, esasicilik için ise de kültürel aktarım önemli olduğu için yani kültürel çatışmayı önlemek için eğitimde tek tip eğitim programları uygulanmalıdır. Esasicilik akımına göre eğitim programlarında; tüketici eğitim, yemek pişirme dersleri, mesleki eğitim gibi temel olmayan dersler yer almamalıdır. Çünkü okul bu temel olmayan derslerin sorumluluğunu üstlendiğinde esas merkeze alınması gereken konular ihmal edilebilir (Guttek, 2001, s. 302). Bu durum meslek derslerinin zaman kaybı olarak görülmesi ve mesleki eğitimin temel eğitimin ihmal edilmesine neden olabileceği için eğitim programlarında yer almasının doğru olmadığını gösteriyor. Daimicilik akımında da mesleki eğitim eğitim programlarında yer almıyordu. Fakat daimicilik akımında mesleki eğitimin modası çok çabuk geçtiği için müfredatta yer almamalıydı (sadece entelektüel gelişimi yetersiz olana verilebilir, bu durumu bir önceki paragrafta açıklamıştık, esasicilik akımında ise mesleki eğitimin temel derslerin yani klasik eserlerin önüne geçmemesi için mesleki eğitim eğitim programlarında yer almaması uygun olmaktadır. Mesleki eğitim açısından iki eğitim akımı arasındaki fark budur. Esasiciliğe göre yaşamda olup biten tüm olgu ve olaylar, değişmeler, gelecekle ilgili olan sorunlar okulu ilgilendirmediklerinden eğitim programlarında ele alınmamalıdır (Sönmez, 1996, s. 99). Test edilmeyen yenilikler okulun öncelikli ve temel işlevini zayıflattığı için müfredatta eğitimle ilgili yeniliklerin test edilmesinde kullanılan deneysel laboratuvarlara yer verilmesine karşıdır. Okulun, toplumsal düzenlemelere ve reformlara karşı çıktığı açıktır (Saylan, 2011, s. 65). Bu durum ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımları gibi çağdaş akımlar ile zıt görüş bildirmektedir. Esasicilik akımı, eğitim programlarında konu merkezli bir müfredatı savunur (Saylan, 2011, s. 68). Konu merkezli müfredatta kültürel çatışmayı önlemek için klasik eserler okutulmalıdır. Daimicilikte ise okullarda klasik eserlerin okutulmasının zihinsel faktörleri geliştirmek için olduğunu belirtmiştik. Esasicilik akımının konu merkezli programlarında çağdaş bilimsel bilgilere de yer vermesiyle genellikle dini eğitim prensibi ile alakalı daimicilik akımından küçük bir çizgi ile ayrılır (Ergün, 2011, s. 54).

İlerlemecilik akımı; daimicilik ve esasicilik akımının aksine gerçeğin, insanın ve toplumun ahlak yapısının kişiden kişiye ve zamandan zamana sürekli değiştiğini savunmaktadır (Sönmez, 1996, s. 101). Yani eğitim geleneksel akımlar gibi toplumda geleneksel olarak devam eden standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen hayatı öğretmelidir (Ergün, 2011, s. 53). Sürekli değişen dünyanın problemleri de değiştiğinden, problem çözme becerilerini geliştirmek eğitim programlarının önemli konularından birisi olmalıdır. Bundan dolayıdır ki önceden kesin olarak hazırlanmış bir eğitim programından söz edilemez (Sönmez, 1996, s. 105). Eğitim programları bilgisayarlar, televizyon, video gibi eğitim teknolojileri kullanılarak her bir öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre onlara sunulmalıdır (Sönmez, 1996, s. 105). Bu teknolojik yaklaşımda öğrenci eğitim hedeflerini kendi kendine ve araç gereç kullanarak öğrenmiş olacaktır. Programlar, öğrencinin etkin katılımını sağlayan, öğrenme ve yaşantı arasında bağ kurmayı amaçlayacak, ürüne bakılıp hem öğrenci hem de süreç değerlendirilebilecek (Sönmez, 1996, s. 105) şekilde düzenlenmeli (Sönmez, 1996, s. 106) ve konudan, bilgiden çok öğrenen çocuğu merkeze almalıdır. Programlarda sözel ve yarışsal yetilerle bilgileri kazandırmak yerine doğrudan deneyim ve faaliyetlere önem verilmelidir (Gutek, 2001, s. 336). Böylece öğrenciler gerçek hayat ile en iyi uyumu yapacak ve en başarılı olacak şekilde yetiştirilir. Dewey'e göre düşünme eyleme dönüşmedikçe tanımlanmış sayılmaz (Gutek, 2001, s. 99). Bu akıma göre, yarışmacı anlayış yerine öğrencilerin iş birliği içinde olmaları sağlanmalıdır.

Yeniden kurmacılık; akımına göre eğitimin görevinin toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemek olması eğitim programlarının da sürekli değişim içinde ve geleceğe yönelik olmasını gerekli kılmıştır (Özyurt, 1999). Bu eğitim programlarında kültürel mirasın aktarılmasına doğrudan karşı çıkılmamakla beraber, kültür ve uygarlıkların eleştirel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. (Eğitim programlarında sosyal bilimlere ağırlık verilerek ulusal ve uluslararası toplumsal sorunlar ele alınmalıdır (Cafoglu, 2007, s. 72).

Naturalizm akımına göre eğitim programlarında doğal bir ortam koşullarında konu ağırlıklı bir öğretimden ziyade çocuklara hazır oluşlarına göre istedikleri şeyleri öğretmeye yönelik (Gutek, 2001, s. 87) öğrenci merkezli ve demokratik bir program yer almalıdır (Sönmez, 1996). Eğitim programları insanları, insan doğasının gerektirdiği şekilde ve doğaya uygun yaşam doğrultusunda yetiştirmeye yönelik (Gutek, 2001, s. 82) ve çocukların doğasına göre düzenlenmelidir (Gutek, 2001, s. 85).

Diyalektik Materyalizm akımına göre eğitim programları endüstriyi kullanıp geliştirecek, toplumun yararına faydası olacak insanlar yetiştirmeye yönelik olarak hazırlanmalıdır. Yine eğitim programlarında uygulama ve kuram iç içe olmalıdır.4p. Bu akıma göre okulların müfredatı, organizasyonları, öğrenciyi seçme ve onları yetiştirme biçimleri egemen sınıfın alt sınıflar üzerinde hegemonya kurmasına hizmet edecek biçimindedir (Guttek, 2001, s. 265).

Varoluşçuluk akımına göre insan, bir sosyal varlık olarak toplum içinde ve insanlık ideali için eğitilmemelidir. Toplum; kitle iletişim araçlarına, sanayileşmeye, çoğunluk veya otorite egemenliğine karşı çıkmalıdır. Kişilerin ne olacağına da okul karışmamalıdır. Bu yüzden bu akım her çeşit meslek eğitimine karşıdır (Ergün, 2011, s. 52) ve her türlü sistemler okul programlarından kaldırılmalı, kişiler serbest bırakılarak seçimlerini kendilerinin yapmaları sağlanmalıdır (Ergün, 2011).

Eğitimin İçeriği

Daimicilik akımına göre insanlar mutlak gerçekleri öğrendikleri ve buna uyum sağladıkları zaman toplumda iyileşme olur (Tanrıöğen, 2010). Bu akıma göre gerçek ve doğru her yerde aynı olduğu için (Tuncel 2004) eğitimin içeriğinde kanıtlanmış, doğru ve kalıcı ilkeler yer almalıdır (Guttek 2001). Bu akıma göre bunlara en iyi örnek insan aklının en kusursuz olan klasik eserlerdir. Müfredatta Öğrenmeye ve zihinsel yetenekleri geliştirmek için okuma-yazma, konuşma, dinleme, gözlem, ölçme, hesaplama vb. temel yetenekleri geliştirecek içerikler bulunmalıdır. Büyük sanat ve edebiyat eserleri öğrenciler için eserlerdeki kişilerin davranış ve insan modellerini örnek alarak onların üslubunun taklit edilmesi ve sürdürülmesi bakımından önemlidir.

Esasicilik akımına göre gerçek değişmemedir. Bu yüzden geçmişte elde edilen kesin doğrular yeni kuşaklara aktararak değişme önlenmelidir (Sönmez, 1996, s. 98). Böylece kültürel miras da korunmuş olur. Değişimi önlemek, kültürel mirası korumak için toplum bilimleri, sosyoloji, psikoloji, tarih, fen bilimleri gibi dersler okutulmalıdır (Sönmez, 1996). Bu derslerdeki içerik temel kültürel değerlerle donanık olmalı, gelecek ile ilgili sorunlar içerikte yer almamalı ve sınıf ortamına getirilmemelidir (Sönmez, 1996, s. 98) olabilir. Esasicilik akımının eğitim programlarına çağdaş konu alanlarını da dahil etmesi daimicilik akımına göre daha esnek bir içeriği benimsediği görülmektedir (Saylan, 2011, s. 65).

İlerlemecilik akımına göre; insan için gerçek, doğal ortamda sürekli değişmeye dayanan yaşantıdır (Sönmez, 1996, s. 102). Okullarda her türlü derse yer verilmelidir (Sönmez, 1996, s. 106). Derslerin içeriğinde yaşamda hangi meslekler, hangi sorunlar var ise bunlar yer almalıdır (Sönmez, 1996, s. 107). Okullarda doğa bilimleri, iş ve meslek eğitimi, dil, matematik, tarih vb. derslere yer verilmelidir. Tarih ve coğrafya dersleri öğrencilerin görüş açılarını genişletmeye; doğa bilimleri dersleri ise doğaya egemen olma ve doğayı değiştirme amaçlarını taşımaktadır. Öğrencilere içerikte sunulan bilginin mutlak doğru olmadığı yani değişebileceği vurgulanmalıdır (Sönmez, 1996, s. 107). Müfredatta her öğrencinin ilgi ve yeteneğine uygun her çeşit ve düzeyde dersler bulunmalı, öğrenci bu derslerden istediğini alıp seçebilmelidir (Sönmez, 1996, s. 107).

Yeniden Kurmacılık akımına göre her türlü ders ve konular sınıf ortamına getirilmelidir ve yaşam; sadece yaşanan an değil, aynı zamanda da gelecektir. Bu yüzden sınıfa getirilen ders ve konuların büyük çoğunluğu gelecek ile ilgili olmalıdır. İçerikte ağırlıklı olarak sosyal bilimle, doğa bilimleri ve iş-meslek eğitimi, edebiyat, matematik, müzik vb. derslere yer verilmelidir (Sönmez, 1996, s. 113). Eğitim, toplumun ve dünyanın geleceğine dair içeriğe sahip olmalıdır (Cafoğlu, 2007, s. 109).

Naturalizm akımına göre gerçek doğadır ve insan da doğal bir varlıktır (Sönmez, 1996, s. 113). Eğitimde çocuk büyüyene kadar dini inanç ve ahlaki değer dersleri içerikte bulunmamalıdır. Çocuk bu değerleri kendi mantığıyla oluşturmaktadır (Sönmez, 1996, s.116). Eğitimde çocuklara öğüt de verilmemelidir. Çünkü doğada ödül ve ceza kendiliğinden vardır (Sönmez, 1996, s. 115). Eğitimde doğaüstü değerlere ve soyut düşüncelere önem verilmez (Gutek, 2001, s. 75) ve zihinsel gelişim ön planda tutulmaz (Gutek, 2001, s. 87). Doğadaki oluşumlar yavaş olduğundan eğitim de yavaş olmalıdır.s75.gutek. Konu ağırlıklı öğretimden çok öğrencilere hazır bulunuşlarına göre istedikleri öğretilmelidir (Gutek, 2001, s. 87). Öğretim öğrencinin çevresini de içermelidir (Gutek, 2001, s. 89).

Diyalektik Materyalizm akımına göre eğitimin amacı insanı çok yönlü yetiştirmek, bu sayede doğaya egemen olup onu değiştirme ve üretimde bulunmak olduğundan okullarda ders içeriği olarak doğa ve toplum bilimlerine, iş ve teknik, beden eğitimi ve estetik, güzel sanatlar (Sönmez, 1996, s. 124) derslerine yer verilmelidir (Sönmez, 1996, s. 125). Ders içerikleri öğrencinin ilgisini çekecek, üretici hayal gücünü geliştirecek, kolektif üretimi sağlayacak, basitten karmaşığa doğru hazırlanmalıdır (Sönmez, 1996, s. 126).

Varoluşçuluk akımına göre eğitim programlarında insan gerçeğinin anlaşılmasının, insani durumun kavranmasına ve insanlık hallerine ışık tutulmasına katkıda bulunan tüm disiplinlere yer verilmelidir (Cevizci, 2012, s. 156). Eğitimin içeriğinde daha çok şiir, roman, müzik, felsefe, tarih ön planda olmalı; matematik ve doğa bilimlerine yer verilebilir fakat bu derslerin önemli bir değeri yoktur (Tanrıöğen, 2010, s. 156). Öğrencilerin ileride hangi meslek dalına sahip olacağına okul yön vermemesi için varoluşçuluk akımı her çeşit meslek eğitime karşı çıkmaktadır. Eğitimin içeriğinde her türlü ahlak sistemleri kaldırılmalı ve öğrenci serbest bırakılarak her türlü seçimini kendisinin yapması sağlanmalıdır (Ergün, 2011, s. 52).

Eğitim Ortamı

Daimicilik akımına göre eğitim ortamı tek yönlü okul sistemi şeklinde olmalıdır. Tek yönlü okul sistemi; özsel olmayan, tesadüflerden oluşan farklılıklar gibi sosyoekonomik farklılıkları da önemsemeyen onun yerine insan doğasının özünde yatan evrensel nitelikler üzerinde durulmasıdır. Bu durum esasicilik akımında çok yönlü okul sistemi şeklindedir. Eğitim ortamında mesleksel bilgilendirmek yerine temel bilgilerin öğrenilmesine önem verilir (Gutek, 2001, s. 317).

Esasicilik akımına göre eğitim ortamı olarak ele aldığımız okullarda çalışkanlık, gayret ve otorite gibi değerlere önem verilmelidir (Gutek, 2001, s. 298). Çünkü serbest uygulamalar okullarda şiddeti ve yıkıcılığı doğurur. Bu akıma göre test edilmeyen yeniliklerin okulun öncelikli ya da temel işlevini zayıflattığı düşünüldüğü için okullarda müfredat ve öğretim ile ilgili yeniliklerin test edilmesine karşı çıkar (Gutek, 2001, s. 298-302). İnsanın akli entelektüel disiplin ile gelişir. Bundan dolayı okul ortamında sıkı bir çalışma, çaba ve disiplin mevcut olmalıdır. Gerektiğinde cezaya başvurulabilir (Sönmez, 1996, s. 99).

İlerlemecilik akımına göre eğitim ortamı demokratik olup, öğrenciye ceza verilmemelidir. Eğitim ortamı her bir öğrenci için ayrı ayrı düzenlenmelidir. Öğrenci istediği her konuyu eğitim ortamına rahatlıkla getirebilmelidir (Sönmez, 1996, s. 104). Okul yaşamın kendisi olduğu için toplumsal yaşamın yaşanıldığı yer olmalıdır (Sönmez, 1996, s. 104). Yaşamda hangi sorunlar varsa hepsi okul ortamında yer almalıdır (Sönmez, 1996, s. 107). Çünkü okul sosyal bir çevredir ve çocuğun gerçek yaşam sorunları ile karşılaştığı, yeni deneyimler kazandığı (Tanrıöğen, 2010, s. 63-64) küçük bir toplum modelidir (Gutek, 2001, s. 96).

Yeniden Kurmacılık akımına göre okul yeni toplumsal gelişmeye imkan verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır (Özyurt, 1999, s. 177). Demokratik sınıf ortamı olmalıdır (Cafoğlu, 2007, s. 109). Okullar sorunlara çözüm üretildiği yerler olmalı, eğitimde toplum merkezli bir süreç benimsenmelidir (Saylan, 2011, s. 72).

Naturalizm akımına göre toplum bireyi bozar, insanın istenmedik davranışlar göstermesine neden olur (Küçükahmet, 1999, s. 104). İnsanlar doğal ortamda öğreneceklerini ilgi ve yeteneklerine göre seçebilmelidir. Doğa hiçbir insana ayrıcalık tanımadığı için insanlar her işlerini kendi başlarına yapmadıkları durumlarda yaşayamaz. Çünkü doğada ödül ve ceza kendiliğinden vardır (Taşpınar, 2004, s. 68-115).

Diyalektik Materyalizm akımına göre üretici işin yapıldığı fabrika, çiftlik, atölye, tarla gibi yerler birer okul olmalıdır (Sönmez, 1996, s. 124). Okul bir endüstri kurumu olmalıdır (Sönmez, 1996, s. 126). Eğitim ortamında ceza kişinin tekrardan topluma kazandırılmasını sağlamak için uygulanabilir (Sönmez, 1996, s. 125).

Varoluşçuluk akımına göre eğitim özgür bir ortamda gelişmelidir (Tanrıöğen, 2010, s. 68). Eğitim ortamlarında her türlü ahlak sistemleri kaldırılmalı, kişiler serbest bırakılarak seçimlerini kendilerinin yapması sağlanmalıdır (Ergün, 2011, s. 52). Eğitim ortamı kişileri kendileri hakkında bilinçlendirme eğilimindedir (Guttek, 2001, s. 10).

Eğitimin Yöntemi

Daimicilik akımına göre dersler tümden gelim yani bütünden parçalara (genelden özele) ayırma yöntemi kullanılarak işlenmelidir (Saylan, 2011, s. 67). Bu akımda sokratik tartışma (sokratik diyalog) yöntemi kullanılmalıdır (Guttek, 2001, s. 31) Bu yöntemde öğretmen öğrencilerine sorular sorarak tartışma ortamı hazırlarlar (Guttek, 2001, s. 318). Öğretmen bu yöntem ile öğrencilerin vereceği yanlış cevapları kendilerinin bulmasına yardımcı olarak doğru bilgiye ulaşmasını sağlar.

Esasicilik akımına göre tümevarım yoluyla elde edilen bilgi kesin doğrudur. Bundan dolayı eğitimde tümevarım yöntemi kullanılmalıdır. Bu yöntemde ders konuları parçalardan bütüne yani özelden genele doğru ilişkilendirilerek öğretilir. Kültürel değişimin önlenmesi için geçmişte elde edilen bilgiler öğrencilere aktarılma (sunuş yolu) yöntemi kullanılarak öğretilir (Sönmez, 1996, s. 98). Öğrencilerden aktarılan bilgilerin tekrarlanması ve ezberlemesi istenir (Saylan, 2011, s. 65). Bu akım okulların öğretim ile yeniliklerin test edilmesinde kullanılan deneysel laboratuvar haline gelmesine karşı olduğu için (Guttek,

2001, s. 302) problem çözme, tartışma yöntemleri zaman kaybına neden olur (Sönmez, 1996, s. 99).

İlerlemecilik akımına göre hiçbir bilgi, diğerine göre daha doğru ya da yanlış olmadığı için eğitim ortamında tartışma, kanıtlama, çürütme teknikleri kullanılır. Bu akıma göre pratik olmadan teori, teori olmadan pratik olmayacağı için uygulama ve kuram iç içe kullanılmalıdır. Kitaba bağlı olan öğrenci olayların neden-sonuç ilişkisini kavrayamadığı ve kitabi bilgilerin çabuk unutulduğu, uygulama sonucu öğrenilenler arasındaki ilişkilerin daha iyi kurulduğu ve öğrenilenlerin unutulmadığı gerekçesi ile eğitim ortamında kurama göre uygulamaya daha fazla ağırlık verilmelidir. Tümevarım tümdengelim yöntemine göre öncelikli olmak koşulu ile tümevarım, tümdengelim ve problem çözme ve proje yöntemleri önemlidir. Öğrenci bilgiyi teknolojiyi kullanarak kendi kendine, araç gereç kullanarak öğrenmelidir. Öğrencileri her türlü düşünce ve görüşlere kabul ya da ret edilmesi tartışma ortamı sonucunda öğrenciye bırakılmalıdır. (Sönmez, 1996, s. 101-114). Eğitimde kullanılan problem çözme yöntemi toplum yaşamına da transfer edilmelidir. İnsan deneyimlerinin bir ürünüdür (Tanrıöğen, 2010). Bundan dolayıdır ki problem çözme, tecrübe (Gutek, 2001, s. 121) ve yaşayarak öğrenme (Taşpınar, 2004, s. 69) tecrübe, bilimsel yöntem (Gutek, 2001, s. 336), deney, gözlem, gezi (Sönmez, 1996, s. 114) eğitim için önemli faktörlerdir, problemi çözmek için bir araçtır. Bilgi Grup etkinlik yöntemleri sosyal zekanın gelişmesine yardımcı olur (Gutek, 2001, s. 112). Okullarda öğrenciler yarıştırmaktan ziyade işbirliğine özendirilmeli ve yöneltilmelidir (Cafoğlu, 2007, s. 107-108).

Yeniden kurmacılık akımı ilerlemecilik akımının devamı niteliğinde olduğu için ilerlemecilik akımının sahip olduğu eğitim yöntemlerini içermektedir. Yeniden kurmacılık akımı dünyanın ve toplumların geleceğinin planlanması çabalarını içerir. Bu durumlar için yeniden kurmacılık akımı ilerlemecilik akımının da sahip olduğu tartışma, eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma yöntemlerini içermektedir (Cafoğlu, 2007, s. 72).

Naturalizm akımına göre öğrenci doğal bir eğitim ortamında, yaparak-yaşayarak, problemlerini kendi kendine çözerek, duygularını geliştirerek, çevre ile uğraşarak öğrenmelidir (Sönmez, 1996, s. 115). Doğa çok değişik olguları içeren, her zaman doğrunun ve insan yaşantısının deneyimlerinin kaynağıdır (Gutek, 2001, s. 82). Eğitimde öğrencinin duygularını kullanarak çevre ile ilişkiye girerek problem çözmesi sağlanarak (Gutek, 2001, s. 87) buluş yolu yöntemini (Taşpınar, 2004, s. 68) kullanması

amaçlanmıştır... Bu akıma göre bilimsel bir sonuç elde etmek için objeleri en küçük parçalar haline getirmek gerekir (Guttek, 2001, s. 87), yani tümdengelim yöntemi kullanılmalıdır.

Diyalektik Materyalizm akımına göre toplumsal olayların nedeni maddedir ve bu nedenler diyalektik yöntem sayesinde anlaşılır. Bu durumun eğitime uyarlanmasını göz önünde bulundurursak eğitimde tez, antitez ve sentez yöntemleri kullanılmalıdır (Sönmez, 1996, s. 121). Bu akıma göre iş bölümü olmadan öğrenciler bütün yönleri ile yetiştirilmeli (Sönmez, 1996, s. 123) ve eğitim toplumsal üretimi arttırmalıdır (Sönmez, 1996, s. 124). Üretim süreçlerinin uygulamalı yapılması ve gerekli araç-gereçlerin kullanılması önemli olup eğitimde uygulama ve kuram iç içe olmalıdır (Sönmez, 1996, s. 123).

Varoluşçuluk akımına göre eğitim insanın kendi varoluşunun farkında olarak kendisini tanımasını ve varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamaya çalışmalıdır (Tanrıöğen, 2010, s. 68). Bireysel farklılıklar ön planda olduğu için grup çalışmaları reddedilmelidir (Ergün, 2011, s. 52). Grup çalışmaları kişilerin bireysel özgürlüklerini kısıtlayabilir. Öğretmen sınıf ortamında sokratik yöntemi kullanarak tartışma ortamı oluşturmalıdır (Sönmez, 1996, s. 132). Sokratik yöntem öğretmenin öğrencilerine soru-cevap tekniğini kullanarak tartışma ortamı oluşturduğu yöntemdir. Öğretmen öğrencilerine kendi doğrularının kendilerinin oluşturmasını sağlayacak yaşamın anlamını anlamlandırabilmelerine yardımcı olacak sorular sormalıdır (Sönmez, 1996, s. 132). Bu durumu incelediğimizde bu teknikte cevabı yalnızca öğrenciye bağlı yani öğretmenin de cevabını bilmediği yaşamın anlamına ilişkin sorular sorulması gerektiğini görürüz (Guttek, 2001, s. 144).

Eğitimde Öğrencinin Yeri

Daimicilik akımına göre öğrenciler öğretmenin anlattıklarını, kitabın yazdıklarını ezberleyerek öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermelidir (Tanrıöğen, 2010, s. 105). Eğitimde öğrencinin kişiliğinin ön planda olması değil, öğretmene ve derslere uyumluluğu önemlidir. Öğretmen öğrenme sürecinin dinamik unsuru olduğu için, (Guttek, 2001, s. 313), öğrenciler eğitimde pasif durumdadırlar.

Esasicilik akımına göre öğrenci doğuştan hiçbir bilgi ile donanık değildir ve öğrenciler görüş üretecek, beceri gösterecek düzeyde değildir. Bu yüzden öğrenciler öğretmenin dediklerini ezberlemek zorundadır (Sönmez, 1996, s. 132).

İlerlemecilik akımına göre öğrenci eğitimin merkezinde olmalı, her işi kendisi yapmalı ve her istediği konuyu, sorunu sınıfa getirebilmelidir (Sönmez, 1996, s. 104). Öğrenciler toplumda yapmak istediklerini sorumluluk ve sonuçlarını da dikkate alarak seçmeyi öğrenmelidir (Sönmez, 1996, s. 177). Öğrenciler gerçek hayata en iyi uyumu yapacak şekilde yetiştirilmelidir (Ergün, 2011, s. 51).

Yeniden Kurmacılık akımına göre toplum merkezli bir eğitim anlayışı olmalıdır (Saylan, 2011, s. 72). Bu akıma göre Eğitimin görevi toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir (Özyurt, 1999, s.177). Öğrenciler toplumu yeniden kuracaklarına inandırılmalıdır.

Naturalizm akımına göre öğrenci, doğal bir ortam karşısında problemlerini kendisi çözmeli ve çevre ile uğraşarak yaşamını düzenlemelidir (Sönmez, 1996, s. 115). Öğrenci hazır bilgiye konmamalı, merak etmeli ve bilgiyi doğa yardımı ile keşfederek öğrenmelidir. Bu akım öğrencinin iyi insan olmasını bilgin olma durumuna göre daha ön plana almıştır (Sönmez, 1996, s. 116). Öğrenciler doğal ortamda öğrenmek istediklerini ilgi ve yeteneklerine göre seçmelidir (Taşpınar, 2004, s. 68).

Diyalektik Materyalizm akımına göre insan işe, araç gereç kullanarak üretimde bulunan varlık olarak betimlenir (Sönmez, 1996, s. 124). Öğrenciler bütün yönleriyle yetiştirilmelidir (Sönmez, 1996, s. 123). İnsanlar güzel sanatlardan anlayan, beden de güçlü yetiştirilmelidir (Sönmez, 1996, s. 124) ve öğrencilerin tümü üretim işine girmelidir (Sönmez, 1996, s. 126).

Varoluşçuluk akımı insanın sosyal varlık olarak toplum içinde ve insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır. Her türlü ahlak sistemleri kaldırılarak öğrenciler seçimlerinde serbest bırakılmalıdır (Ergün, 2011, s. 51). Bu yüzden öğrencilerin yaptıklarından sorumlu olmaları için sorumluluk duyguları geliştirilmelidir (Gutek, 2001, s. 145). Eğitimde öğrenci program ve öğretmenden üstündür (Büyükdüvenci, 1983). Varoluşçuluk öğrencilerin özgürce davranışlar sergileyerek (Tanrıoğen, 2010, s. 75) gerçek bir varoluşa erişme yönünde rehberlik eder (Cevizci, 2012, s. 153).

Eğitimde Öğretmenin Rolü

Daimicilik akımına göre öğretmen eğitimin merkezindedir ve kültürel mirasın temsilcisidir. Öğretmen öğrencilere yol göstermeli ve onları denetleyip sorularına çözüm bulmalıdır.

(Özyurt, 1999, s. 180). Öğretmen öğrencilerin bilmedikleri ve öğrenmek istedikleri bilgilere sahiptir (Özyurt, 1999, s. 313).

Esasicilik akımına göre öğretmen hem konusunda hem de öğretiminde uzmandır (Gutek, 2001, s. 302) ve öğrencilerine soruların cevaplarını öğretmelidir (Sönmez, 1996, s. 126). Öğretmen eğitimin merkezinde olup (Saylan, 2011, s. 68) hem alanında hem de öğretiminde uzman olmalıdır (Gutek, 2001, s. 302). Öğretmenin görevi bilgileri öğrenciye aktarmaktır (Sönmez, 1996, s. 98) ve öğretmen kültürel mirasın temsilcisidir (Sönmez, 1996, s. 99).

İlerlemecilik akımına göre öğretmen öğrencilerin danışmanı ve yol göstericisi olmalıdır (Sönmez, 1996, s. 105). Öğretmen öğrencilerin ilgilerini çeken bilgi ve becerilere (Sönmez, 1996, s. 108) sahip olmasının sağlamalıdır.

Yeniden Kurmacılık akımına göre eğitimin görevi toplumu sürekli yeniden kurmak ve düzenlemektir (Sönmez, 1996, s. 113). Öğretmen de bu durumun gerçekleşmesine yardımcı olmalıdır ve bu süreç içerisinde hiçbir görüşün yanında yer almalıdır.

Naturalizm akımına göre öğretmen bilgiyi direk öğrenciye aktaran ve ezberleten bir kişi değil doğal ortamlarda öğrenme için fırsat ve imkanlar oluşturan kişi olmalıdır (Sönmez, 1996, s. 113). Öğretmen öğrencilerin iyi insan olmasını sağlama aşamasında onlara iyi bir örnek olmalıdır (Sönmez, 1996, s. 116). Ayrıca öğretmen öğrenci ile birlikte öğrenen özgür birey olmalıdır (Sönmez, 1996, s. 76).

Diyalektik Materyalizm akımına göre dersler öğrencinin ilgisini çekmeli, onun üretici yaratıcılığını geliştirerek üretimde bulunmasını sağlamalıdır (Sönmez, 1996, s. 126). Öğretmen de bu duruma katkı sağlayacak birey olmalıdır. Ben. Bu akıma göre öğrenciler çok yönlü yetişmeli ve okullarda iş, teknik, beden eğitimi gibi meslek derslerine yer verilmelidir (Sönmez, 1996, s. 125). Bu açıdan öğretmenler de mesleki yeterliliğe sahip bireyler olmalıdır.

Varluşçuluk akımına göre öğretmen kendi değerlerin öğrencilere kabul ettirmeye zorlamamalıdır. ve öğretmen kendisini eğitime adayan egosundan sıyrılmış birey olmalıdır (Tanrıoğan, 2010). Bu durumda öğretmen öğrencileri kendileri hakkında bilinçlendirmeye yöneltmeye çalışmalıdır (Gutek, 2001, s. 102). Öğretmenin alanında uzman olmasına gerek yoktur. Ben. Çünkü bu akıma göre bilgi öznedir (Gutek, 2001, s. 141).

Eğitimde Değerlendirme

Damicilik eğitim felefesine göre doğru, iyi, gerçek gibi değerler evrensel ve değişmez olmalıdır (Gutek, 2011) ve insan doğası, ahlaki ilke ve değerler her yerde aynı olduğu için, eğitim bu değişmez gerçeklere göre insan yetiştirmelidir (Erişen, 2007). Bunlardan dolayıdır ki sınavlarda, zihni çalıştırabilecek, evrensel gerçeklerin öğrenildiğini tespit edebilecek kitaplarda olan ve derste işlenen konulardan sorular sorulmalıdır.

Esasicilik akımının ana temaları insanın toplumsal ve kültürel bir varlık olması ve doğuştan hiçbir bilgi ile donanık olmadığıdır (Sönmez, 1996, s. 98) Esasicilik akımına göre eğitimin ilk işlevi kültürel değerleri ve temel bilgileri aktararak bunları korumaktır (Gutek, 2001, s. 301-303) ve bunları gelecek kuşaklara nakletmektir (Gutek, 2001, s.290). Bunlardan dolayıdır ki sınavlarda, kültürel değerlerin öğrenildiğini tespit edebilecek kitapta bulunan ve derste işlenen konulardan ezbere dayalı sorular sorulmalıdır.

İlerlemecilik akımına göre gerçek ve insan sürekli değişir olup, bu da gerçeğin sürekli değişip kesin bilgi olmadığını ve bilginin görel olduğunu gösterir. İnsan için de gerçek, doğal ortamda sürekli değişmeye dayanan gerçektir. Bu duruma gerçek, değişimdir de diyebiliriz (Sönmez, 1996, s. 101-103). Eğitimin amacı ise eğitimin zihinsel olup bu gelişme davranışlara yansıtmalıdır.gutek120.4p. Eğitim yaşam gibi hiç bitmeyen bir süreç olduğu için (Gutek, 2001, s. 118) eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olmalıdır, yani eğitim bir ürün değil ömür boyu süren bir süreçtir. Bu akıma göre düşünülmesi gerektiği değil nasıl düşünülmesi gerektiği önemlidir (Saylan, 2011, s. 70-71). Bunlardan dolayıdır ki değerlendirmede; yaşamda var olabilecek problemleri öğrencilerin çözüp çözemediğini sınayacak sorular sorularak, sürecin önemli olduğu değerlendirmeler yapılmalıdır.

Yeniden Kurmacılık akımı yaşamı sürekli yeniden kurma, bir sonraki hareketi planlama, hiçbir bilgiyi mutlak kabul etmeme gibi ilkeleri kabul eder (Sönmez, 1996, s. 111-112). Bu durumlara göre, yeniden kurmacılık akımına göre yaşam sürekli değişiyor. Bu yüzden insan sürekli değişen yaşamı yeniden kurmalıdır. Eğitimin amacı ise toplumu yeniden düzenlemek, şekillendirmek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. olmalıdır. Bundan dolayıdır ki bu akım daha çok geleceğe yöneliktir (Taşpınar, 2004, s. 78 ve Cafoğlu, 2007, s. 108). Bunlardan dolayıdır ki değerlendirme aşamasında sınav soruları gelecek, toplumsal ve doğal olgularla ilgili olmalıdır.

Naturalizm akımına göre insanların evrensel düzenin bir parçası olan doğa ve insan doğası dikkate alınarak, insan doğasının gerektirdiği şekilde ve bu doğaya uygun yaşam

doğrultusunda yetiştirilmesine özen gösterilmelidir (Guttek, 2001, s. 75). Bu durumlara göre doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerekir (Taşpınar, 2004, s. 68). Bu durumlara göre değerlendirme aşamasında sınav soruları gelecek, toplumsal ve doğal olgularla ilgili olmalıdır.

Diyalektik Materyalizm göre eğitimin amaçları belirlenirken temele üretimin alınmasına (Sönmez, 1996, s. 123) ve toplumsal yararı kişisel yarardan üstün tutma, bilginin yüzde yüz doğru olmadığını bilme, kişiyi çok yönlü yetiştirme, çelişkinin ve değişimin kaçınılmaz olduğunu benimseme gibi durumlar dikkate alınarak oluşturulmalıdır (Sönmez, 1996, s. 125). Bunlardan dolayıdır ki öğrenci üretime katkısı, kuram ve uygulamadaki başarısına, kolektif çalışma gücüne, topluma katkı sağlamasına göre değerlendirilmelidir.

Varoluşçuluk akımına göre eğitimin amacı, “insanın bir varlık olarak kendi varoluşunun farkında olmasını, kendini tanımasını ve varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamaktır” (Tanrıöğen, 2010, s. 68). Bunların hepsini gerçekleştirilirken kişiler üzerinde sorumluluk duygusu geliştirilerek kendi yetkileri konusunda bilinçlenme davranışı geliştirilmelidir (Guttek, 2001, s. 146). Bunlardan dolayıdır ki değerlendirmede öğrencilerin özgürce seçim yapıp yapmadığını, yaratıcılıklarını ortaya koyup koymadıklarını, sorumluluk duyup duymadığını belirleyen sorular sorulmalıdır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi görüşlerinin belirlenip değerlendirilmesine ve eğitimin ortamı ile eğitimde öğretmenin rolü açısından eğitim felsefi görüşlerinin ele alınıp incelenmesine dayalı betimsel ve ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Betimsel çalışmalar, bir konuyla ilgili mevcut durumu tespiti için imkân tanımaktadır (Tekin ve Üstün, 2008). İlişkisel çalışmalar ise olaylar arasındaki ilişkileri araştırır (Akgün vd., 2011). Betimsel tarama modeli öğretmen ve öğretmen adaylarının felsefi görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli felsefi görüşlerin cinsiyet ile aralarındaki ilişkileri saptamak ve öğretmen ve öğretmen adaylarının felsefi görüşlerini karşılaştırmak için kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına ve öğretmenlere uygulanmak üzere geliştirilen yedi eğitim felsefesi akımını yansıtan “Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Görüşleri Belirleme” anketi geliştirilmiştir. Anket her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin 8 madde olmak üzere toplam 56 madde olacak şekilde düzenlenmiştir. Anketteki maddeler; Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) olmak üzere beş aşamalı Likert tipi derecelendirme skalası yardımıyla değerlendirilmektedir. Anket daimicilik, özcülük (esasicilik), ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluktur akımlarından

oluşmaktadır. Anket 123'ü öğretmen adayı, 84'ü ise çeşitli branşlarda öğretmen olmak üzere toplam 207 kişiye uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı öğretmen adayları için 0,828, öğretmenler için ise 0,834 bulunmuştur. Anket eğitimin içeriği, eğitim ortamı, eğitimin amacı ve öğretmenin rolü olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Anket maddeleri eğitimin amacı, içeriği, ortamı ve eğitimde öğretmenin rolü açısından her biri için 14'er maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilgili alın yazı taranmış ve "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" (Wiles Bondi, 1984), "Eğitim Felsefesi Akımları Ölçeği" Ekiz (2005, 2007) ve "Eğitim İnançları Ölçeği" Yılmaz Altinkurt (2012) çalışmalarına ulaşılmıştır. Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" (Wiles Bondi, 1984) daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk olmak üzere 4 akımdan; Eğitim Felsefesi Akımları Ölçeği" Ekiz (2005, 2007) daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olmak üzere 4 akımdan ve "Eğitim İnançları Ölçeği" Yılmaz Altinkurt (2012) daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk olmak üzere 5 akımdan oluşmaktadır. Yapılan bu çalışmadaki akımlar ise daimicilik, özcülük (esasicilik), ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluk olmak üzere 7 akımdan oluşmaktadır. Anketin geçerlik ve güvenilirliği için fen eğitimi ve felsefe alanlarında uzman iki öğretim elemanının görüşünden yararlanılmıştır. Anket maddeleri mevcut madde sayısının 3 katı olan 168 'den uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak 56 madde haline getirilmiştir. Anket kolay yanıtlanabilirlik ve anlaşılabilirlik gibi özellikleri açısından 60 öğretmen adayına daha uygulanarak bu öğreten adaylarından gelen öneriler doğrultusunda ankete son hal verilmiştir.

Bu araştırmanın evreni, öğretmenler ve eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örnekleme, Ankara'da görev alan öğretmenler ve Gazi Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Gazi ve Kastamonu Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik programlarında öğrenim gören 123 adet öğretmen adayı ile Ankara' da iki farklı özel okulda çalışan toplam 84 adet öğretmen olmak üzere toplam 207 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının branşları Gazi Eğitim Fakültesinden 66 kişi Fizik öğretmenliği, 11 kişi Fen Bilgisi öğretmenliği, 21 kişi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ve Kastamonu Eğitim Fakültesinden 13 kişi İlköğretim Matematik

Öğretmenliği, 13 kişi Sınıf Öğretmenliğinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin branşları ise Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Dil Anlatım -Edebiyat, Sınıf, İngilizce, Fen Bilgisi, Türkçe, Müzik, Din Kültürü, Beden Eğitimi ve Rehberlik öğretmenliklerinden oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

			Öğretmen Adayları	Öğretmenler	Toplam
Cinsiyet	Kadın	f	83	36	119
		%	69,7	30,3	100
	Erkek	f	40	48	88
		%	45,5	54,5	100
Toplam	f	119	84	207	
	%	59,4	40,6	100	

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı yardımı ile betimsel analizler yapılarak sonuçlar değerlendirilip yorumlanmıştır.

Katılımcıların her bir ilkeye katılım düzeyleri belirlendikten sonra, her bir felsefi akıma ilişkin genel ortalamalar alınarak felsefi tercihleri ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı ise bağımsız örneklem t-testi ile belirlenmiştir. Dağılımların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi, normal dağılım gösteren akımların değişkenler açısından ilişkisini gözlemlemek için bağımsız örneklem t-testi, normal dağılım göstermeyen akımların değişkenler açısından ilişkisini gözlemlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Anketteki ifadeler; Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) olmak üzere beş aşamalı Likert tipi derecelendirme skalası yardımıyla değerlendirilmektedir. Katılımcıların her bir ilkeye katılım düzeyleri belirlendikten sonra, her bir felsefi akıma ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) alınarak adayların felsefi tercih ve eğilimleri ortaya konulmuştur.

Her bir ilkeyle ilgili verilerin aritmetik ortalaması alınırken, aritmetik ortalamaları 3,40 ve daha yukarı ise ilkeye ilişkin görüş olumlu; 2,59 ve daha düşük olması ilkeye ilişkin görüş olumsuz; 2,60 ve 3,39 arasında yer alması ise ilkeye ilişkin görüş kararsız-olarak kabul edilmiştir. Ölçekteki puanların daha ayrıntılı aralığı ise “kesinlikle katılmıyorum 1,00-1,79”, “katılmıyorum 1,80-2,59”, “kararsızım 2,60-3,39”, “katılıyorum 3,40-4,19”, “kesinlikle katılıyorum 4.20-5.00” şeklindedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR

Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Tercihleri Nelerdir?

Öğretmen Adaylarının Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Görüşleri

Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıları Tablo 3’de verilmiştir.

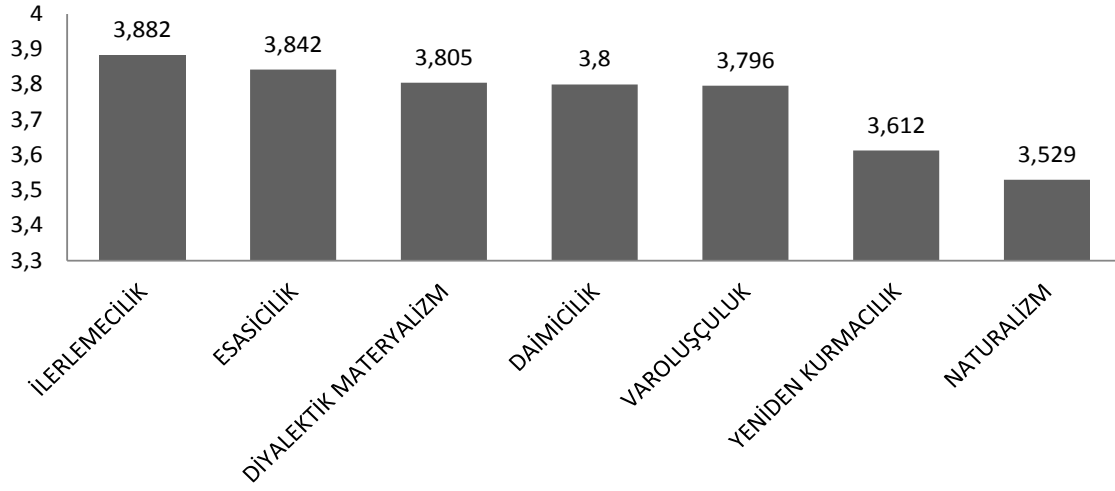
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SD	DÜZEY	YORUM
DAİMİCİLİK	123	3,800	,50	Katılıyorum	Yüksek
ESASİCİLİK	123	3,842	,52	Katılıyorum	Yüksek
İLERLEMECİLİK	123	3,882	,49	Katılıyorum	Yüksek
YENİDEN KURMACILIK	123	3,612	,47	Katılıyorum	Yüksek
NATURALİZM	123	3,529	,42	Katılıyorum	Yüksek
DİYALEKTİK MATERYALİZM	123	3,805	,78	Katılıyorum	Yüksek
VAROLUŞÇULUK	123	3,796	,63	Katılıyorum	Yüksek

Tablo 3’ye göre naturalizm akımı en düşük ($\bar{x} = 3,529$), ilerlemecilik akımı en yüksek ($\bar{x} = 3,882$) aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretmen adayları ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk, daimicilik, naturalizm, diyalektik materyalizm ve esasicilik

akımlarına katılıyorum düzeyinde yüksek değerde olumlu görüş belirtmişlerdir. Ölçekteki akımların ortalama puanlarının “3.40-4.19” aralığında olması öğretmen adaylarının “katılıyorum” yani “yüksek” görüş bildirildiğini göstermektedir.

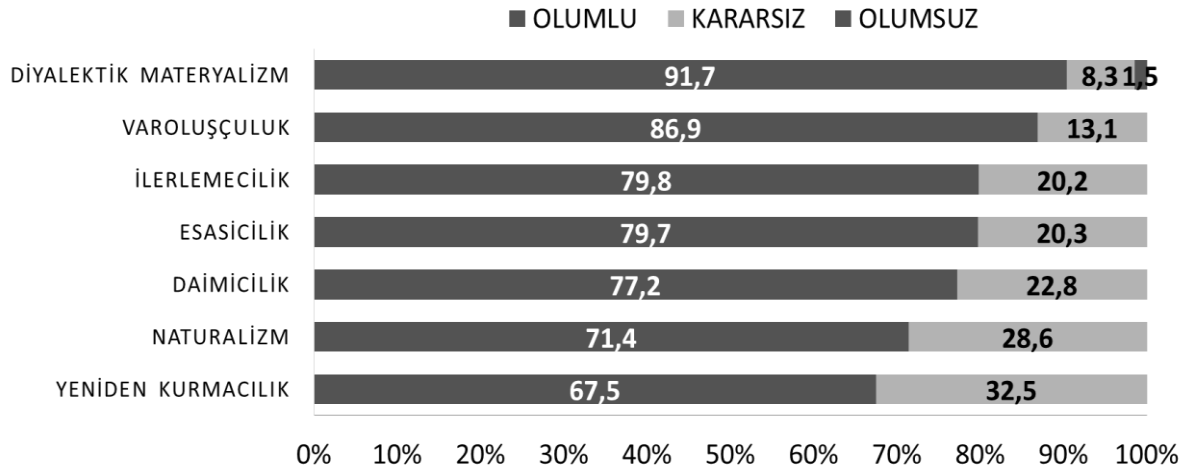
Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları

Öğretmen adaylarının kendi eğitim felsefesine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayacak şekilde göz önüne alındığında ilerlemecilik, esasicilik, diyalektik materyalizm, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ve natüralizm akımı olarak sıralanmıştır (Şekil 1).

Öğretmen adaylarının benimsediği felsefe akımına ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımı Şekil 2.de gösterilmiştir.



Şekil 2. . Öğretmen adaylarının benimsediği felsefe akımına ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımı

Anketteki puanların ortalaması; “olumsuz (1,59<)”, “kararsız (1,60-3,40)”, “olumlu (3,41>)” kategorileri içinde değerlendirildiğinde olumlu görüş belirtilen felsefi akımlardan diyalektik materyalizm en yüksek (%91,7); yeniden kurmacılık en düşük (%67,5) yüzdeye sahiptir (Şekil 1). Öğretmen adaylarının felsefi algıları en yüksek olumlu görüşten başlayacak şekilde diyalektik materyalizm, varoluşçuluk, ilerlemecilik, esasicilik, daimicilik, natüralizm, yeniden kurmacılık olarak sıralandığı tespit edilmiştir (Şekil 2).

Öğretmenlerin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Görüşleri

Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıları Tablo 4’de verilmiştir.

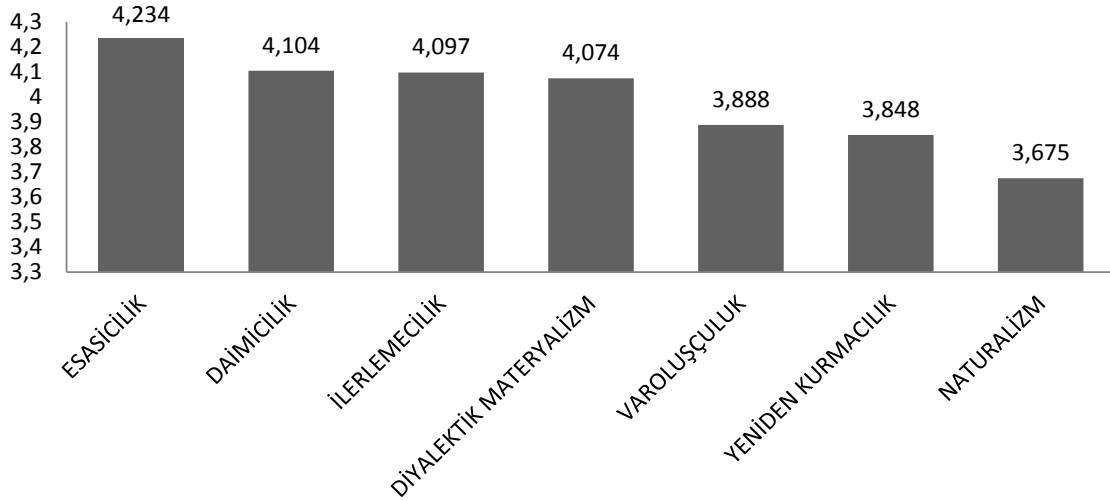
Tablo 4 Öğretmenlerin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SD	DÜZEY	YORUM
DAİMİCİLİK	84	4,104	,703	Katılıyorum	Yüksek
ESASİCİLİK	84	4,234	,413	Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
İLERLEMECİLİK	84	4,097	,450	Katılıyorum	Yüksek
YENİDEN KURMACILIK	84	3,848	,501	Katılıyorum	Yüksek
NATURALİZM	84	3,675	,399	Katılıyorum	Yüksek

DİYALEKTİK MATERYALİZM	84	4,074	,454	Katılıyorum	Yüksek
VAROLUŞÇULUK	84	3,888	,420	Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4'e göre naturalizm akımı en düşük ($\bar{x} = 3,529$), esasicilik akımı en yüksek ($\bar{x} = 4,234$), aritmetik ortalamaya sahiptir. Öğretmenler ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk, daimicilik, naturalizm, diyalektik materyalizm akımını katılıyorum düzeyinde yüksek değerde olumlu görüş belirtmişlerdir. Esasicilik akımına ilişkin görüşleri kesinlikle katılıyorum düzeyinde çok yüksek yönündedir.

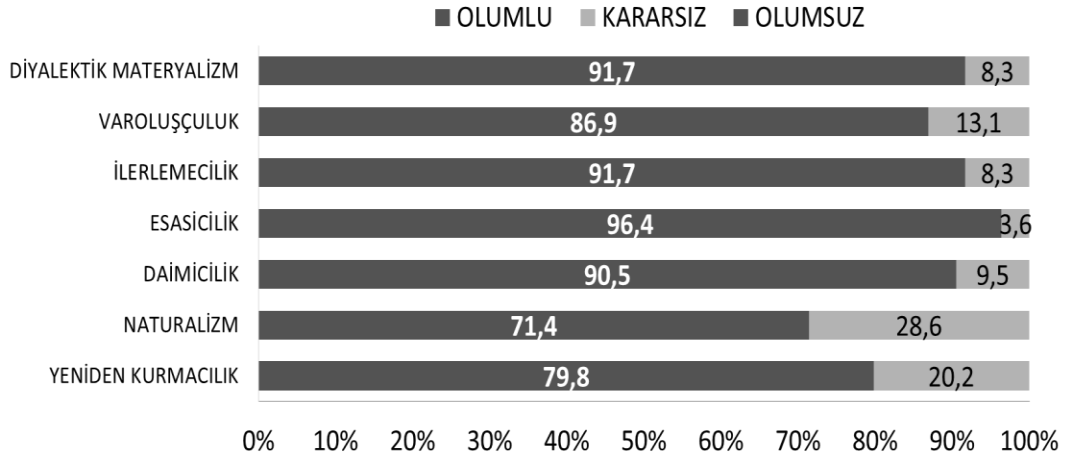
Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları Şekil 3' de verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları

Öğretmenlerin kendi eğitim felsefesine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayacak şekilde göz önüne alındığında esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, diyalektik materyalizm varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ve natüralizm akımı olarak sıralanmıştır (Şekil 3).

Öğretmenlerin benimsediği felsefe akımına ilişkin görüş dağılımı Şekil 4 'de gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenlerin benimsediği felsefe akımına ilişkin görüş dağılımı

Anketteki puanların ortalaması; “olumsuz (1,59<)”, “kararsız (1,60-3,40)”, “olumlu (3,41>)” kategorileri içinde değerlendirildiğinde olumlu görüş belirtilen felsefi akımlardan esasıcılık en yüksek (%96,4); naturalizm en düşük (%71,4) yüzdeye sahiptir (Şekil 4). Öğretmen adaylarının felsefi algıları en yüksek olumlu görüşten başlayacak şekilde esasıcılık, ilerlemecilik - diyalektik materyalizm, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, natüralizm olarak sıralandığı tespit edilmiştir.

Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Tercihlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi tercihlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için sonuçların normal dağılım gösterip göstermediği Tablo 5’de incelenmiştir.

Tablo 5 Normallik Testi

Tests of Normality						
Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	

Daimicilik	,111	207	,000	,855	207	,000
Esasicilik	,082	207	,002	,985	207	,024
İlerlemecilik	,075	207	,007	,988	207	,080
Yeniden Kurmacılık	,082	207	,002	,989	207	,110
Naturalizm	,108	207	,000	,985	207	,023
Diyalektik Materyalizm	,146	207	,000	,769	207	,000
Varoluşçuluk	,121	207	,000	,797	207	,000

Tablo 5’de görüldüğü gibi uygulanan normallik testi sonuçlarına göre ilerlemecilik, yeniden kurmacılık akımları için $p>0,05$ olduğu için normal dağılım gösterir ve bu akımların cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Daimicilik, esasicilik, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluk akımları için ise $p<0,05$ olduğu için normal olmayan dağılım gösterir ve bu akımların cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için de Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Normal dağılım gösteren akımlar arası tüm katılımcıların cinsiyet farklılığın anlamlılık durumunu belirleyen bağımsız örneklem t testi Tablo 6’de incelenmiştir.

Tablo 6. Normal Dağılım Gösteren Akımlar Arası Tüm Katılımcıların Cinsiyet Farklılığın Anlamlılık Durumunu Belirleyen Bağımsız Örneklem T Testi

Group Statistics							
Akımlar	Cinsiyet	N	Ortal ama Değer	Std. Sapma	t	df	Sig. (2-tailed)
İlerlemecilik	Kadın	119	3,954	,44614	-,530	205	,597
	Erkek	88	3,990	,52905			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	119	3,664	,46593	-1,490	205	,138
	Erkek	88	3,767	,52665			

Tablo 6’da göre ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımları için $p>0,05$ olduğu için istatistiksel olarak katılımcıların felsefi görüşlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur.

Normal olmayan dağılım gösteren akımlar için tüm katılımcıların cinsiyet farklılığın anlamlılık durumunu belirleyen Mann Whitney U testi Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo 7. Normal Olmayan Dağılım Gösteren Akımların Tüm Katılımcıların Cinsiyet Farklılığın Anlamlılık Durumunu Belirleyen Mann Whitney U Testi

Ranks						
	Cinsiyet	N	Ortalama Sırası	Tolam Sıralama	u	P
Daimicilik	Kadın	119	97,79	11637,00	4497	0,082
	Erkek	88	112,40	9891,00		
Esasicilik	Kadın	119	98,72	11747,50	4607,5	0,139
	Erkek	88	111,14	9780,50		
Naturalizm	Kadın	119	103,20	12281,00	5141	0,823
	Erkek	88	105,08	9247,00		
Diyalaktik Materyalizm	Kadın	119	101,65	12096,00	4956	0,51
	Erkek	88	107,18	9432,00		
Varoluşçuluk	Kadın	119	100,76	11990,00	4850	0,363
	Erkek	88	108,39	9538,00		

Daimicilik, esasicilik, natüralizm, diyalektik materyalizm ve varoluşçuluk akımları için ise $p<0,05$ olduğu için istatistiksel olarak katılımcıların felsefi görüşlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur (Tablo 7).

Ortam Açısından Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri

Ortam Açısından Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri

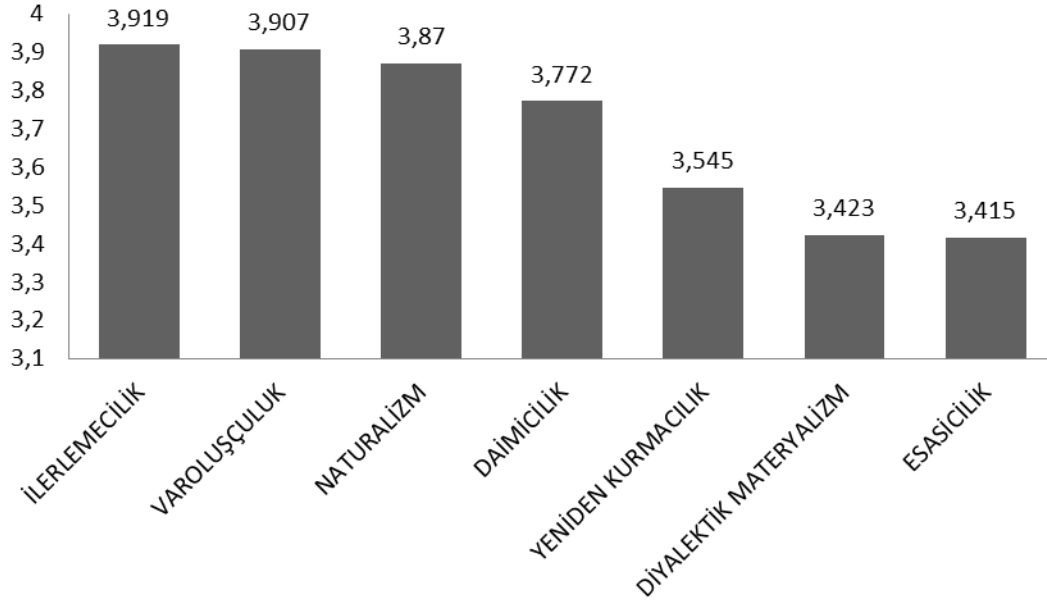
Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarından daimicilik katılıyorum ($\bar{x} = 3,772$, $SS=0,693$) düzeyinde, esasicilik katılıyorum ($\bar{x} = 3,415$, $SS=0,953$) düzeyinde, ilerlemecilik katılıyorum ($\bar{x} = 3,919$, $SS=0,767$) düzeyinde, yeniden kurmacılık katılıyorum ($\bar{x} = 3,545$, $SS=0,713$) düzeyinde, naturalizm kararsızım ($\bar{x} = 3,870$, $SS=0,662$) düzeyinde, diyalektik materyalizm katılıyorum ($\bar{x} = 3,423$, $SS=0,871$) düzeyinde ve varoluşçuluk akımını katılıyorum ($\bar{x} = 3,907$, $SS=0,748$) düzeyinde benimsedikleri saptanmıştır (Tablo8).

Tablo 8. Ortam Açısından Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SD	DÜZEY	YORUM
DAİMİCİLİK	123	3,772	,693	Katılıyorum	Yüksek
ESASİCİLİK	123	3,415	,953	Katılıyorum	Yüksek
İLERLEMECİLİK	123	3,919	,767	Katılıyorum	Yüksek
YENİDEN KURMACILIK	123	3,545	,713	Katılıyorum	Yüksek
NATURALİZM	123	3,870	,662	Katılıyorum	Yüksek
DİYALEKTİK MATERYALİZM	123	3,423	,871	Katılıyorum	Yüksek
VAROLUŞÇULUK	123	3,907	,748	Katılıyorum	Yüksek

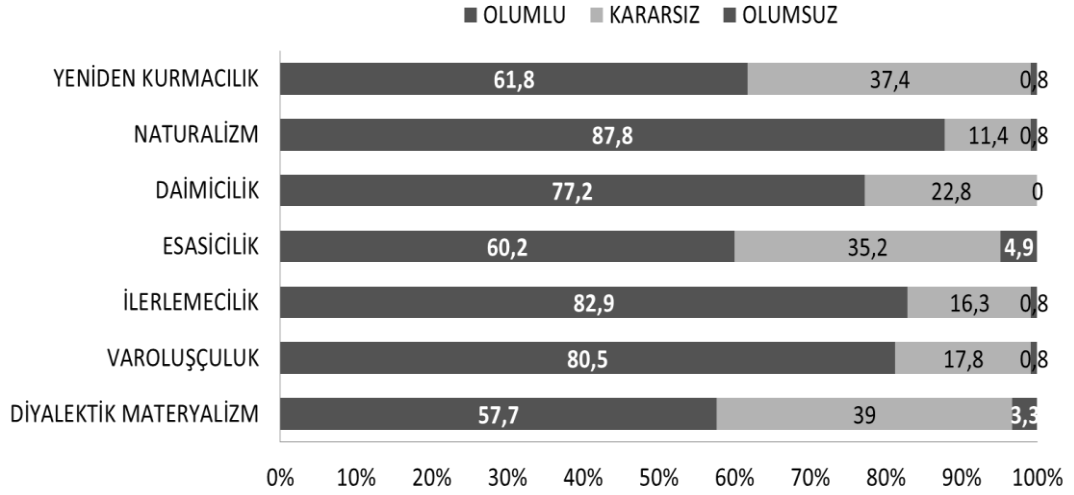
Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm, varoluşçuluk akımlarını yüksek değerde benimsedikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının ortam açısından kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayacak şekilde göz önüne alındığında ilerlemecilik, varoluşçuluk, natüralizm, daimicilik, yeniden kurmacılık, diyalektik materyalizm ve esasicilik akımı olarak sıralandığı belirlenmiştir. Tablo 8'de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ortam açısından sahip oldukları eğitim felsefelerine

ilişkin algıları ile ilgili bulgulara göre esasicilik akımı en düşük ($\bar{x} = 3,415$), ilerlemecilik akımı en yüksek ($\bar{x} = 3,919$), aritmetik ortalamaya sahiptir (Şekil 5).



Şekil 5. Ortam açısından öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama grafiği

Anketteki puanların ortalaması; “olumsuz (1,59<)”, “kararsız (1,60-3,40)”, “olumlu (3,41>)” kategorileri içinde değerlendirildiğinde olumlu görüş belirtilen felsefi akımlardan natüralizm en yüksek (%87,80); diyalektik materyalizm en düşük (%57,70) yüzdeye sahiptir. Ayrıca tüm akımlar için Şekil 6’da da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.



Şekil 6. Öğretmen adaylarının ortam boyutunda felsefi akımlara ilişkin görüş dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının ortam açısından felsefi algıları en yüksek olumlu görüşten başlayacak şekilde naturalizm, ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik, yeniden kurmacılık, esasicilik ve diyalektik materyalizm, olarak sıralandığı tespit edilmiştir. Bu sıralanış aritmetik ortalamaya göre elde edilen sonuçlara göre farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalamaya göre elde edilen sonuçlara göre ilerlemecilik en yüksek değere sahip olmasına rağmen katılım düzeylerinin yüzde sonuçlarına göre en yüksek değer naturalizm akımına aittir

Ortam Açısından Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşleri

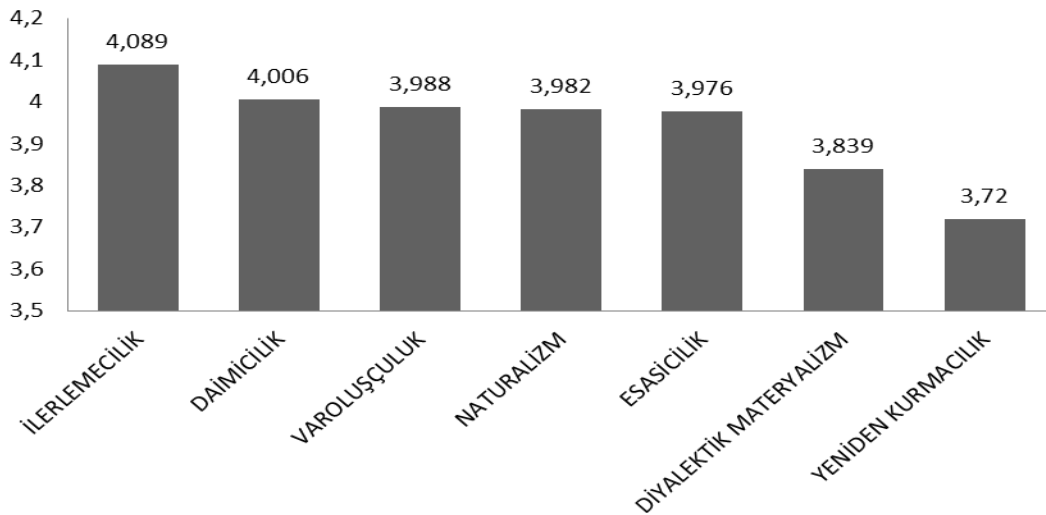
Öğretmenlerin eğitim felsefesi akımlarından daimicilik boyutunu katılıyorum ($\bar{x} = 4,006$, $SS=0,734$) düzeyinde, esasicilik katılıyorum ($\bar{x} = 3,976$, $SS=0,780$) düzeyinde, ilerlemecilik katılıyorum ($\bar{x} = 4,089$, $SS=0,708$) düzeyinde, yeniden kurmacılık katılıyorum ($\bar{x} = 3,720$, $SS=0,683$) düzeyinde, naturalizm kararsızım ($\bar{x} = 3,982$, $SS=0,687$) düzeyinde, diyalektik materyalizm katılıyorum ($\bar{x} = 3,839$, $SS=0,757$) düzeyinde, varoluşçuluk akımını ise katılıyorum ($\bar{x} = 3,988$, $SS=0,703$) düzeyinde benimsedikleri saptanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9 Ortam Açısından Öğretmenlerin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SD	DÜZEY	YORUM
DAİMİCİLİK	123	4,006	,734	Katılıyorum	Yüksek
ESASİCİLİK	123	3,976	,780	Katılıyorum	Yüksek
İLERLEMECİLİK	123	4,089	,708	Katılıyorum	Yüksek
YENİDEN KURMACILIK	123	3,720	,683	Katılıyorum	Yüksek
NATURALİZM	123	3,982	,687	Katılıyorum	Yüksek
DİYALEKTİK MATERYALİZM	123	3,839	,757	Katılıyorum	Yüksek
VAROLUŞÇULUK	123	3,988	,703	Katılıyorum	Yüksek

Tablo 9’da göre öğretmenlerin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, natüralizm, diyalektik materyalizm, varoluşçuluk akımlarını yüksek değerde benimsedikleri söylenebilir.

Şekil 7’de öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından felsefi akımlara ilişkin görüş dağılımı gösterilmiştir.

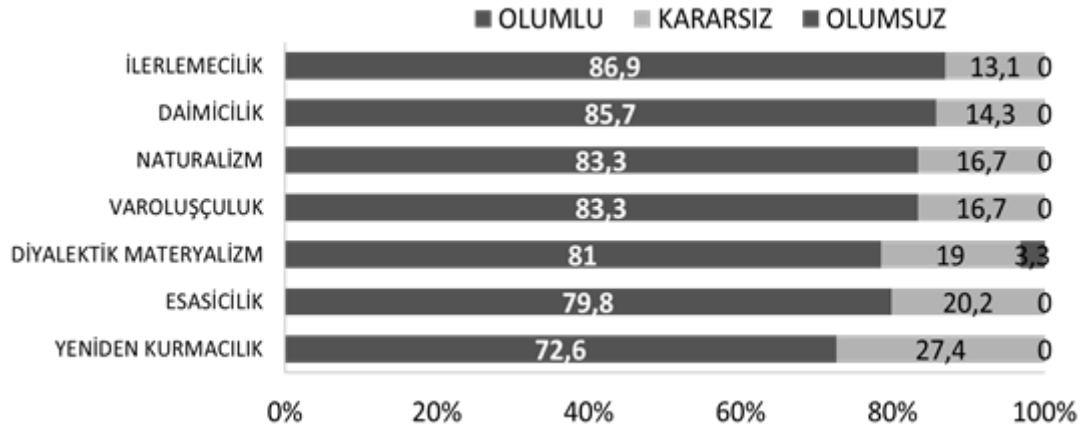


Şekil 8. Öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından felsefi akımlara ilişkin görüş dağılımı

Öğretmenlerin ortam açısından kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayacak şekilde göz önüne alındığında ilerlemecilik, daimicilik,

varoluşçuluk, natüralizm, esasicilik, diyalektik materyalizm ve yeniden kurmacılık akımı olarak sıralandığı belirlenmiştir (Şekil 7). Tablo.9’da da görüldüğü gibi öğretmenlerin ortam açısından sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıları ile ilgili bulgulara göre yeniden kurmacılık akımı en düşük ($\bar{x} = 3,720$), ilerlemecilik akımı en yüksek ($\bar{x} = 4,089$), aritmetik ortalamaya sahiptir.

Şekil 8’de öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından felsefi akımlara ilişkin görüş dağılımı incelenmiştir.



Şekil 8. Öğretmenlerin eğitimin ortamı açısından felsefi akımlara ilişkin görüş dağılımı

Anketteki puanların ortalaması; “olumsuz (1,59<)”, “kararsız (1,60-3,40)”, “olumlu (3,41>)” kategorileri içinde değerlendirildiğinde olumlu görüş belirtilen felsefi akımlardan ilerlemecilik en yüksek (%86,90); yeniden kurmacılık en düşük (%72,60) yüzdeye sahiptir. Ayrıca tüm akımlar için öğretmenlerin olumlu görüş belirttikleri söylenebilir (Şekil 8).

Öğretmenlerin ortam açısından felsefi algıları en yüksek olumlu görüşten başlayacak şekilde ilerlemecilik, daimicilik-natüralizm, varoluşçuluk, diyalektik materyalizm, esasicilik ve yeniden kurmacılık olarak sıralandığı tespit edilmiştir. Bu sıralanış aritmetik ortalamaya göre elde edilen sonuçlara göre farklılık göstermektedir. . Bu sıralanış aritmetik ortalamaya göre elde edilen sonuçlara göre benzerlik göstermektedir. Aritmetik ortalamaya göre elde edilen sonuçlara göre ilerlemecilik en yüksek değere sahip olmasına rağmen katılım düzeylerinin yüzde sonuçlarına göre de en yüksek değer ilerlemecilik akımına

aittir. Aritmetik ortalamaya göre elde edilen sonuçlara göre yeniden kurmacılık en yüksek değere sahip olmasına rağmen katılım düzeylerinin yüzde sonuçlarına göre de en yüksek değer yeniden kurmacılık akımına aittir (Tablo 9 ve Şekil 8).

Katılımcıların Eğitim Felsefesi Görüşleri İle Ortam Açısından Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 10’da öğretmen adayları ve öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 10. Tüm Katılımcıların Eğitim Felsefesi Görüşleri

	N	\bar{X}	SD	DÜZEY	YORUM
DAİMİCİLİK	207	3,923	0,607	Katılıyorum	Yüksek
ESASİCİLİK	207	4,001	0,513	Katılıyorum	Yüksek
İLERLEMECİLİK	207	3,969	0,482	Katılıyorum	Yüksek
YENİDEN KURMACILIK	207	3,708	0,494	Katılıyorum	Yüksek
NATURALİZM	207	3,589	0,418	Katılıyorum	Yüksek
DİYALEKTİK MATERYALİZM	207	3,914	0,676	Katılıyorum	Yüksek
VAROLUŞÇULUK	207	3,833	0,556	Katılıyorum	Yüksek

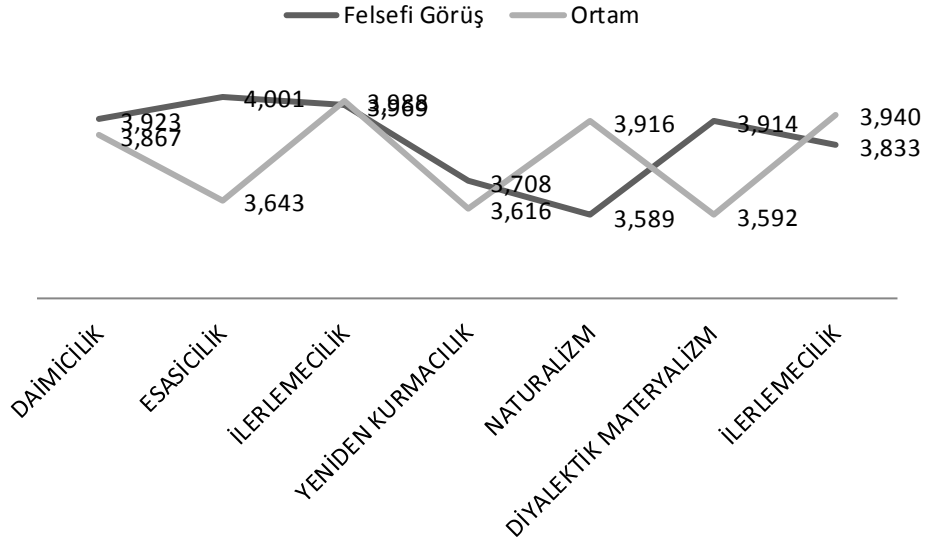
Tablo 11’de öğretmen adayları ve öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 11. Ortam Açısından Tüm Katılımcıların Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	SD	DÜZEY	YORUM
DAİMİCİLİK	207	3,867	0,718	Katılıyorum	Yüksek
ESASİCİLİK	207	3,643	0,927	Katılıyorum	Yüksek
İLERLEMECİLİK	207	3,988	0,746	Katılıyorum	Yüksek
YENİDEN KURMACILIK	207	3,616	0,704	Katılıyorum	Yüksek
NATURALİZM	207	3,916	0,673	Katılıyorum	Yüksek

DIYALEKTİK MATERYALİZM	207	3,592	0,850	Katılıyorum	Yüksek
VAROLUŞÇULUK	207	3,940	0,729	Katılıyorum	Yüksek

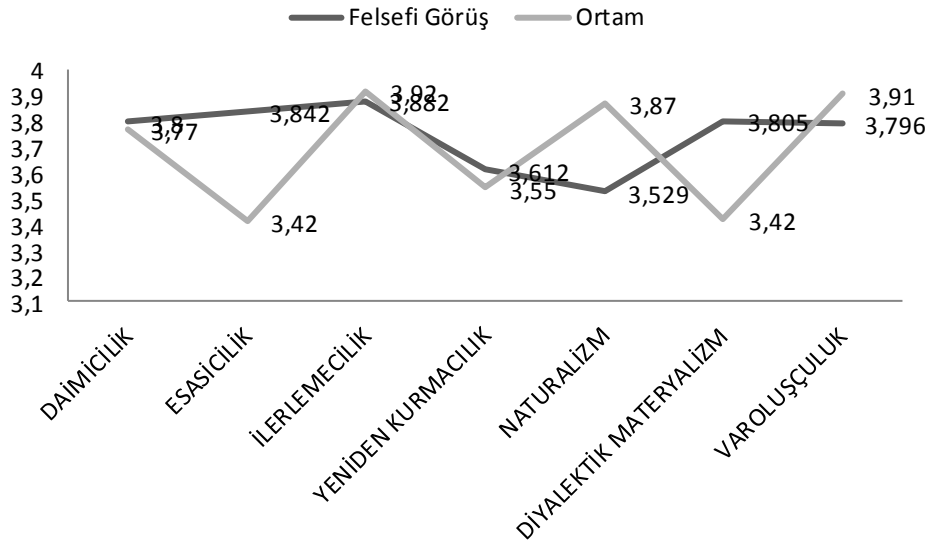
Katılımcıların eğitim sürecine ilişkin eğitim felsefi düşüncelerinin (Tablo 10) ve eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerleri (Tablo 11), Şekil 9’da karşılaştırılarak gösterilmiştir. Şekil 9 incelendiğinde katılımcıların eğitim felsefesi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşleri arasında ortalama değerler açısından farklılıklar vardır. Özellikle Şekil 9’da ki grafiğe göre esasicilik, natüralizm ve diyalektik materyalizme göre ortalama farklılıklarındaki belirgin olarak görülmektedir.



Şekil 9. Tüm katılımcıların felsefi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerler açısından karşılaştırılması

Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Görüşleri ile Ortam Açısından Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin eğitim felsefi düşüncelerinin (Tablo 3) ve eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerleri (Tablo 8), Şekil 10’ da karşılaştırılarak gösterilmiştir.

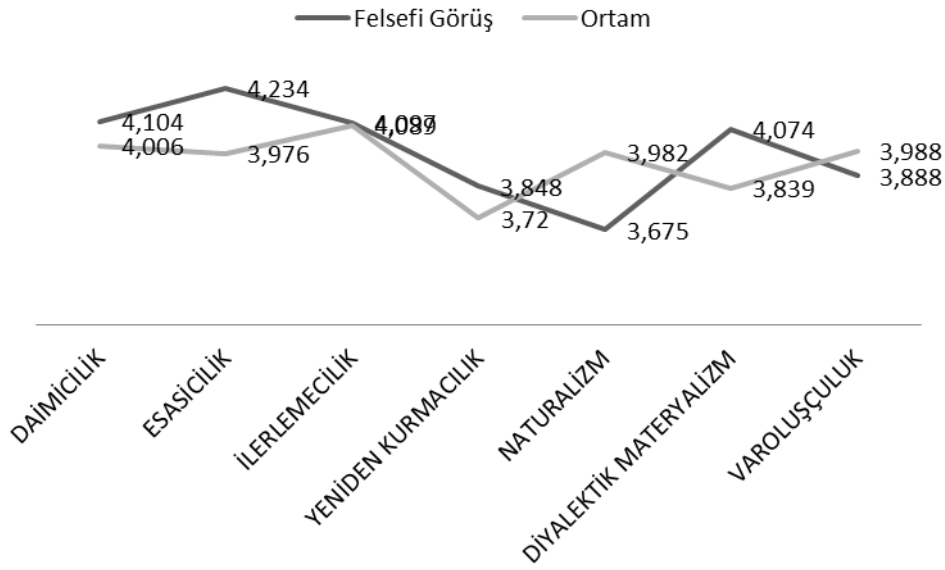


Şekil 10. Öğretmen adaylarının felsefi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerler açısından karşılaştırılması

Şekil 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşleri arasında ortalama değerler açısından farklılıklar vardır. Özellikle Şekil 10'da ki grafiğe göre esasicilik, natüralizm ve diyalektik materyalizme göre ortalama farklılıklarındaki belirgin olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Görüşleri İle Ortam Açısından Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin eğitim felsefi düşüncelerinin (Tablo 4) ve eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerleri (Tablo 9), Şekil 11'de de karşılaştırılarak gösterilmiştir. Şekil 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşleri arasında ortalama değerler açısından farklılıklar vardır. Özellikle Şekil 11'de ki grafiğe göre esasicilik, natüralizm ve diyalektik materyalizme göre ortalama farklılıklarındaki belirgin olarak görülmektedir.



Şekil 11. Öğretmenlerin felsefi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerler açısından karşılaştırılması

Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Yönelik Cinsiyet Açısından Felsefi Görüşlerini Yansıtan Puanlarının Ortalama Değerlerinin Karşılaştırılması

Tablo 12 öğretmen adaylarının eğitim ortamına yönelik cinsiyet açısından felsefi görüşlerini yansıtan puanlarının ortalama değerlerini ve her madde için ayrı ayrı sahip olduğu ortalama değerlerini göstermektedir.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Eğitim Ortamına Yönelik Cinsiyet Açısından Felsefi Görüşlerini Yansıtan Puanlarının Ortalama Değerleri ve Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	\bar{x}	Std. Deviatio n	\bar{x}	Std. Deviatio n	t	Sig. (2-tailed)
1 Doğada ödül ve ceza kendiliğinden var olmalıdır	Kadın	3,46	0,93	3,49	0,96	- 0,50	0,62
	Erkek	3,55	1,04				
2 Herkesin eğitimden aynı değer ve derecede yararlanabilecekleri ortam sağlanmalıdır	Kadın	4,28	0,79	4,29	0,77	- 0,32	0,75
	Erkek	4,33	0,73				
3 Eğitim ortamı cezanın yer almadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir ortam olmalıdır.	Kadın	3,55	1,04	3,56	1,11	- 0,10	0,92
	Erkek	3,58	1,26				

4	Eğitim ortamı, öğrencinin yaparak, yaşayarak öğreneceği doğaya uygun bir ortam olmalıdır.	Kadın	3,63	1,09	3,70	1,08	- 1,17	0,24																																																																																																																		
		Erkek	3,87	1,06					5	Okul cezanın yer almadığı en küçük toplum modeli olmalıdır.	Kadın	4,24	0,82	4,26	0,85	- 0,36	- 0,36	Erkek	4,30	0,91	6	Eğitim ortamında, öğrenciler bir yarış içinde olmak yerine, iş birliği içinde olmalıdırlar	Kadın	3,65	1,02	3,58	1,03	1,14	0,26	Erkek	3,43	1,06	7	Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	Kadın	3,48	1,13	3,53	1,12	- 0,66	0,51	Erkek	3,63	1,10	8	Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.	Kadın	3,99	0,77	4,08	0,77	- 1,95	0,05	Erkek	4,28	0,75	9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Kadın	3,19	1,09	3,25	1,12	- 0,84	0,40	Erkek	3,38	1,19	10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Kadın	4,24	0,93	4,25	0,89	- 0,20	0,84	Erkek	4,28	0,82	11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24	Erkek	3,15	1,19	12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	Erkek	3,08	1,23	13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01
5	Okul cezanın yer almadığı en küçük toplum modeli olmalıdır.	Kadın	4,24	0,82	4,26	0,85	- 0,36	- 0,36																																																																																																																		
		Erkek	4,30	0,91					6	Eğitim ortamında, öğrenciler bir yarış içinde olmak yerine, iş birliği içinde olmalıdırlar	Kadın	3,65	1,02	3,58	1,03	1,14	0,26	Erkek	3,43	1,06	7	Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	Kadın	3,48	1,13	3,53	1,12	- 0,66	0,51	Erkek	3,63	1,10	8	Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.	Kadın	3,99	0,77	4,08	0,77	- 1,95	0,05	Erkek	4,28	0,75	9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Kadın	3,19	1,09	3,25	1,12	- 0,84	0,40	Erkek	3,38	1,19	10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Kadın	4,24	0,93	4,25	0,89	- 0,20	0,84	Erkek	4,28	0,82	11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24	Erkek	3,15	1,19	12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	Erkek	3,08	1,23	13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13						
6	Eğitim ortamında, öğrenciler bir yarış içinde olmak yerine, iş birliği içinde olmalıdırlar	Kadın	3,65	1,02	3,58	1,03	1,14	0,26																																																																																																																		
		Erkek	3,43	1,06					7	Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	Kadın	3,48	1,13	3,53	1,12	- 0,66	0,51	Erkek	3,63	1,10	8	Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.	Kadın	3,99	0,77	4,08	0,77	- 1,95	0,05	Erkek	4,28	0,75	9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Kadın	3,19	1,09	3,25	1,12	- 0,84	0,40	Erkek	3,38	1,19	10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Kadın	4,24	0,93	4,25	0,89	- 0,20	0,84	Erkek	4,28	0,82	11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24	Erkek	3,15	1,19	12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	Erkek	3,08	1,23	13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13																		
7	Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	Kadın	3,48	1,13	3,53	1,12	- 0,66	0,51																																																																																																																		
		Erkek	3,63	1,10					8	Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.	Kadın	3,99	0,77	4,08	0,77	- 1,95	0,05	Erkek	4,28	0,75	9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Kadın	3,19	1,09	3,25	1,12	- 0,84	0,40	Erkek	3,38	1,19	10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Kadın	4,24	0,93	4,25	0,89	- 0,20	0,84	Erkek	4,28	0,82	11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24	Erkek	3,15	1,19	12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	Erkek	3,08	1,23	13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13																														
8	Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.	Kadın	3,99	0,77	4,08	0,77	- 1,95	0,05																																																																																																																		
		Erkek	4,28	0,75					9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Kadın	3,19	1,09	3,25	1,12	- 0,84	0,40	Erkek	3,38	1,19	10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Kadın	4,24	0,93	4,25	0,89	- 0,20	0,84	Erkek	4,28	0,82	11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24	Erkek	3,15	1,19	12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	Erkek	3,08	1,23	13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13																																										
9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Kadın	3,19	1,09	3,25	1,12	- 0,84	0,40																																																																																																																		
		Erkek	3,38	1,19					10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Kadın	4,24	0,93	4,25	0,89	- 0,20	0,84	Erkek	4,28	0,82	11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24	Erkek	3,15	1,19	12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	Erkek	3,08	1,23	13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13																																																						
10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Kadın	4,24	0,93	4,25	0,89	- 0,20	0,84																																																																																																																		
		Erkek	4,28	0,82					11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24	Erkek	3,15	1,19	12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	Erkek	3,08	1,23	13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13																																																																		
11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24																																																																																																																		
		Erkek	3,15	1,19					12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	Erkek	3,08	1,23	13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13																																																																														
12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18																																																																																																																		
		Erkek	3,08	1,23					13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21	Erkek	4,25	0,90	14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13																																																																																										
13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	- 1,27	0,21																																																																																																																		
		Erkek	4,25	0,90					14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53	Erkek	3,10	1,13																																																																																																						
14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	- 0,63	0,53																																																																																																																		
		Erkek	3,10	1,13																																																																																																																						

Tablo 12'ye göre; 2. ve 9. maddeler daimicilik, 3. ve 12. maddeler easasicilik, 5. ve 6. maddeler ilerlemecilik, 8. ve 14. maddeler yeniden kurmacılık, 1. ve 10. maddeler natüralizm, 7. ve 11. maddeler diyalektik materyalizm, 4. ve 13. maddeler ise varoluşçuluk akımlarını temsil etmektedir. Ölçekteki puanların aralığı “kesinlikle katılmıyorum 1,00-1,79”, “katılmıyorum 1,80-2,59”, “kararsızım 2,60-3,39”, “katılıyorum 3,40-4,19”, “kesinlikle katılıyorum 4,20-5,00” aralığı şeklindedir.

Tablo 12'ye göre en yüksek ortalama değere [$\bar{x} = 4,29$ - kesinlikle katılıyorum] sahip olan madde daimicilik akımına ait olan 2. madde olup “Herkesin eğitimden aynı değer ve derecede yararlanabilecekleri ortam sağlanmalıdır” ilkesidir. En düşük ortalama değere [\bar{x}

= 3,01 - kararsızım] sahip olan madde ise yeniden kurmacılık akımına ait olan 14. madde olup “Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir”. ilkesidir.

Kesinlikle katılıyorum düzeyine sahip olan maddeler (4,20-5,00 aralığı); 2. madde (daimicilik) ($\bar{x} = 4,29$) “Herkesin eğitimden aynı değer ve derecede yararlanabilecekleri ortam sağlanmalıdır”, 5. madde (ilerlemecilik) ($\bar{x} = 4,26$) “Okul cezanın yer almadığı en küçük toplum modeli olmalıdır” ve 10. madde (natüralizm) ($\bar{x} = 4,25$) “Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır” şeklindedir.

Katılıyorum düzeyine sahip olan maddeler (3,40-4,19 aralığı); 1. madde (naturalizm) ($\bar{x} = 3,49$) “Doğada ödül ve ceza kendiliğinden var olmalıdır”, 3. madde (esasicilik) ($\bar{x} = 3,56$) “Eğitim ortamı cezanın yer almadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir ortam olmalıdır.”, 4. madde (varoluşçuluk) ($\bar{x} = 3,70$) “Eğitim ortamı, öğrencinin yaparak, yaşayarak öğreneceği doğaya uygun bir ortam olmalıdır”, 6. madde (ilerlemecilik) ($\bar{x} = 3,58$) “Eğitim ortamında, öğrenciler bir yarış içinde olmak yerine, iş birliği içinde olmalıdırlar”, 7. madde (diyalektik materyalizm) ($\bar{x} = 3,53$) “Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır”, 8. madde (yeniden kurmacılık) ($\bar{x} = 4,08$) “Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır”, 13. madde (varoluşçuluk) ($\bar{x} = 4,11$) “Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır” şeklindedir.

Kararsızım düzeyine sahip olan maddeler (2,60-3,39 aralığı); 9. madde (daimicilik) ($\bar{x} = 3,25$) “Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır”, 11. madde (diyalektik materyalizm) ($\bar{x} = 3,32$) “Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır”, 12. madde (esasicilik) ($\bar{x} = 3,27$) “Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciye ceza ya da ödül verilebilir”, 14. madde (yeniden kurmacılık) ($\bar{x} = 3,01$) Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir” şeklindedir.

Tablo 11’i cinsiyet açısından ele aldığımızda ise $p < 0,05$ ifadesine sahip olan bir değer bulunmamaktadır. Bu durum maddelerde istatistiksel olarak cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Ancak cinsiyet açısından en çok farklılığı gösteren madde 8. madde (yeniden kurmacılık) ($p=0,05$) (Kadın $\bar{x}=3,99$), (Erkek $\bar{x}=4,28$) “Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır”. Damicilik akımına ait olan 2. ve 9. maddelerde cinsiyet açısından erkek adayların lehine bir görüş olduğu görülmektedir.

Tablo 13 öğretmenlerin eğitim ortamına yönelik cinsiyet açısından felsefi görüşlerini yansıtan puanlarının ortalama değerlerini ve her madde için ayrı ayrı sahip olduğu ortalama değerlerini göstermektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Eğitim Ortamına Yönelik Cinsiyet Açısından Felsefi Görüşlerini Yansıtan Puanlarının Ortalama Değerleri ve Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Maddeler		Cinsiyet	\bar{x}	Std. Deviatio n	\bar{x}	Std. Deviatio n	t	Sig. (2-tailed)
1	Doğada ödül ve ceza kendiliğinden var olmalıdır	Kadın	3,58	1,16				
		Erkek	3,48	1,05	3,52	1,09	0,43	0,67
2	Herkesin eğitimden aynı değer ve derecede yararlanabilecekleri ortam sağlanmalıdır	Kadın	4,47	0,70				
		Erkek	4,46	0,77	4,46	0,74	0,09	0,93
3	Eğitim ortamı cezanın yer almadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir ortam olmalıdır.	Kadın	3,89	0,98				
		Erkek	4,21	1,01	4,07	1,00	-1,45	0,15
4	Eğitim ortamı, öğrencinin yaparak, yaşayarak öğreneceği doğaya uygun bir ortam olmalıdır.	Kadın	3,50	1,11				
		Erkek	3,77	1,22	3,65	1,18	-1,04	0,30
5	Okul cezanın yer almadığı en küçük toplum modeli olmalıdır.	Kadın	4,47	0,77				
		Erkek	4,40	0,74	4,43	0,75	0,46	0,65
6	Eğitim ortamında, öğrenciler bir yarış içinde olmak yerine, iş birliği içinde olmalıdırlar	Kadın	3,72	1,32				
		Erkek	3,77	0,99	3,75	1,14	-0,19	0,85
7	Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	Kadın	4,03	0,97				
		Erkek	4,00	0,95	4,01	0,95	0,13	0,90
8	Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.	Kadın	4,31	0,71				
		Erkek	4,44	0,68	4,38	0,69	-0,86	0,39
9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Kadın	3,33	0,89				
		Erkek	3,71	1,15	3,55	1,06	-1,70	0,10
10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Kadın	4,42	0,73				
		Erkek	4,46	0,80	4,44	0,77	-0,25	0,81
11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Kadın	3,42	1,13				
		Erkek	3,85	1,01	3,67	1,08	-1,87	0,07
12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciyeye ceza ya da ödül verilebilir.	Kadın	3,75	0,87				
		Erkek	3,98	1,02	3,88	0,96	-1,08	0,28

13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.)birer okul olmalıdır.	Kadın	4,50	0,56	4,32	0,78	1,98	0,05
		Erkek	4,19	0,89				
14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Kadın	3,00	1,10	3,06	1,13	-0,42	0,68
		Erkek	3,10	1,17				

Tablo 13'e göre; 2. ve 9. maddeler daimicilik, 3. ve 12. maddeler esaslılık, 5. ve 6. maddeler ilerlemecilik, 8. ve 14. maddeler yeniden kurmacılık, 1. ve 10. maddeler natüralizm, 7. ve 11. maddeler diyalektik materyalizm, 4. ve 13. maddeler ise varoluşçuluk akımlarını temsil etmektedir. Ölçekteki puanların aralığı "kesinlikle katılmıyorum 1,00-1,79", "katılmıyorum 1,80-2,59", "kararsızım 2,60-3,39", "katılıyorum 3,40-4,19", "kesinlikle katılıyorum 4,20-5,00" aralığı şeklindedir.

Tablo 12 'e göre en yüksek ortalama değere [$\bar{x} = 4,46$ - kesinlikle katılıyorum] sahip olan madde daimicilik akımına ait olan 2. madde olup "Herkesin eğitimden aynı değer ve derecede yararlanabilecekleri ortam sağlanmalıdır". ilkesidir. En düşük ortalama değere [$\bar{x} = 3,06$ - kararsızım] sahip olan madde ise yeniden kurmacılık akımına ait olan 14. madde olup "Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir". ilkesidir. En yüksek (2. Madde) ve en düşük (14. Madde) ortalama değere sahip olan maddeler öğretmen adayları için de geçerli çıkmıştır.

Kesinlikle katılıyorum düzeyine sahip olan maddeler (4,20-5,00 aralığı); 2. madde (daimicilik) ($\bar{x} = 4,46$) "Herkesin eğitimden aynı değer ve derecede yararlanabilecekleri ortam sağlanmalıdır", 5. madde (ilerlemecilik) ($\bar{x} = 4,43$) "Okul cezanın yer almadığı en küçük toplum modeli olmalıdır", 10. madde (natüralizm) ($\bar{x} = 4,44$) "Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır" ve 13. madde (varoluşçuluk) ($\bar{x} = 4,32$) "Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır" şeklindedir. Bu sonuçlar 8. ve 13. maddeler dışında benzerlik göstermektedir.

Katılıyorum düzeyine sahip olan maddeler (3,40-4,19 aralığı); 1. madde (naturalizm) ($\bar{x} = 3,52$) "Doğada ödül ve ceza kendiliğinden var olmalıdır", 3. madde (esasicilik) ($\bar{x} = 4,07$) "Eğitim ortamı cezanın yer almadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir ortam olmalıdır", 4. madde (varoluşçuluk) ($\bar{x} = 3,65$) "Eğitim ortamı, öğrencinin yaparak, yaşayarak öğreneceği doğaya uygun bir ortam olmalıdır", 6. madde (ilerlemecilik) ($\bar{x} = 3,75$) "Eğitim ortamında, öğrenciler bir yarış içinde olmak yerine, iş

birliği içinde olmalıdırlar”, 7. madde (diyalektik materyalizm) ($\bar{x} = 4,01$) “Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır”, 8. madde (yeniden kurmacılık) ($\bar{x} = 4,08$) “Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır”, 9. madde (daimicilik) ($\bar{x} = 3,55$) “Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır”, 11. madde (diyalektik materyalizm) ($\bar{x} = 3,67$) “ Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır”, 12. madde (eassicilik) ($\bar{x} = 3,88$) “Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciyeye ceza ya da ödül verilebilir”, 13. madde (varoluşçuluk) ($\bar{x} = 4,32$) “Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır” şeklindedir. Bu maddeler 8, 9, 11, ve 12. maddeler dışında benzerlik göstermektedir.

Kararsızım düzeyine sahip olan maddeler (2,60-3,39 aralığı); sadece 14. madde (yeniden kurmacılık) ($\bar{x} = 3,06$) “Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir” şeklindedir. Bu durum öğretmen adaylarının sonuçları ile çok benzerdir. Öğretmen adaylarının kararsızlık düzeyinde 9, 11 ve 12. maddeler de bulunmaktadır.

Tablo 13 cinsiyet açısından ele aldığımızda ise $p < 0,05$ ifadesine sahip olan bir değer bulunmamaktadır. Bu durum maddelerde istatikselsel olarak cinsiyet açısından anlamlı bir fark olmadığını gösterir. Ancak cinsiyet açısından en çok farklılığı gösteren maddeler 13. madde ($p=0,05$) (Kadın $\bar{x}=4,50$), (Erkek $\bar{x}=4,19$) “Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır” ve 17. madde ($p=0,07$) (Kadın $\bar{x}=3,42$), (Erkek $\bar{x}=3,85$) “Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır”.

Tablo 14 öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim ortamı maddeleri açısından akımlara göre ortalama değerlerini ve bağımsız örneklem t testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 14. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Ortamı Maddeleri Açısından Akımlara Göre Ortalama Değerleri ve Bağımsız Örneklem T Testi

Maddeler		\bar{x}	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)
1 Doğada ödül ve ceza kendiliğinden var olmalıdır	Öğretmen Adayları	3,488	0,96126	-0,25	0,803
	Öğretmenler	3,524	1,09188		
2 Herkesin eğitimden aynı değer ve derecede yararlanabilecekleri ortam sağlanmalıdır	Öğretmen Adayları	4,293	0,76535	-1,609	0,109
	Öğretmenler	4,464	0,73544		

3	Eğitim ortamı cezanın yer almadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir ortam olmalıdır.	Öğretmen Adayları	3,561	1,10991	-3,376	0,001
		Öğretmenler	4,0714	1,00344		
4	Eğitim ortamı, öğrencinin yaparak, yaşayarak öğreneceği doğaya uygun bir ortam olmalıdır.	Öğretmen Adayları	3,7049	1,08093	0,316	0,753
		Öğretmenler	3,6548	1,17703		
5	Okul cezanın yer almadığı en küçük toplum modeli olmalıdır.	Öğretmen Adayları	4,2602	0,84773	-1,47	0,143
		Öğretmenler	4,4286	0,74907		
6	Eğitim ortamında, öğrenciler bir yarış içinde olmak yerine, iş birliği içinde olmalıdırlar	Öğretmen Adayları	3,5772	1,03233	-1,133	0,258
		Öğretmenler	3,75	1,13938		
7	Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	Öğretmen Adayları	3,5285	1,11859	-3,342	0,001
		Öğretmenler	4,0119	0,95051		
8	Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.	Öğretmen Adayları	4,0813	0,77453	-2,851	0,005
		Öğretmenler	4,381	0,69256		
9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Öğretmen Adayları	3,252	1,12055	-1,906	0,058
		Öğretmenler	3,5476	1,05744		
10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Öğretmen Adayları	4,252	0,89253	-1,578	0,116
		Öğretmenler	4,4405	0,76601		
11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır.	Öğretmen Adayları	3,3171	1,08126	-2,286	0,023
		Öğretmenler	3,6667	1,07919		
12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciyeye ceza ya da ödül verilebilir.	Öğretmen Adayları	3,2683	1,11674	-4,096	0,00
		Öğretmenler	3,881	0,96199		

13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.)birer okul olmalıdır.	Öğretmen Adayları	4,1057	0,87603	-1,819	0,07
		Öğretmenler	4,3214	0,77864		
14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Öğretmen Adayları	3,0081	1,11249	-0,324	0,746
		Öğretmenler	3,0595	1,13383		

Tablo 14'e göre öğretmen adayları ve öğretmenlerin eğitim ortamı maddeleri açısından akımlara göre ortalama değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunduğu maddeler 3. madde (esasicilik) ($p=0,001$) (Öğretmen adayları $\bar{x}=3,42$), (Öğretmenler $\bar{x}=3,85$) “Eğitim ortamı cezanın yer almadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir ortam olmalıdır”şeklindedir. 7. madde (diyalektik materyalizm) ($0,001$) (Öğretmen adayları $\bar{x}=3,53$), (Öğretmenler $\bar{x}=4,01$) “Eğitim ortamında, öğretmen otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır”, 8. madde (yeniden kurmacılık) ($p=0,005$) (Öğretmen adayları $\bar{x}=4,08$), (Öğretmenler $\bar{x}=4,38$) “Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizil güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır”, 11. madde (diyalektik materyalizm) ($0,023$) (Öğretmen adayları $\bar{x}=3,32$), (Öğretmenler $\bar{x}=3,67$) “Öğrenme ortamı, öğrenciyi disipline edici şekilde oluşturulmalıdır”, 12. madde (esasicilik) ($p=0$) (Öğretmen adayları $\bar{x}=3,27$), (Öğretmenler $\bar{x}=3,88$) “Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciyi ceza ya da ödül verilebilir.” Bu görüşleri öğretmenler öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsemişlerdir.

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim ortamında öğretmen otoritesine, öğrenciyi disipline etme, otorite ve dış disiplin sağlama gibi yargıları öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsediği görülmüştür.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmen adayları ve öğretmenler olmak üzere toplam 207 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada, katılımcıların yedi eğitim felsefesi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin eğitimin ortamı açısından farklılıkları incelenerek öğretmen adayları ve öğretmenler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde ise öğretmen adaylarının kendi eğitim felsefesine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayacak şekilde sıralandığında ilerlemecilik, esasicilik, diyalektik materyalizm, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, natüralizm olarak yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise kendi eğitim felsefesine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayacak şekilde sıralandığında ise esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk, daimicilik, naturalizm, diyalektik materyalizm olarak belirlenmiştir. Çalışmanın elde edilen sonuçlarına ilişkin yorumlar ve tartışmalar literatürdeki çalışmalar ile karşılaştırılarak bu bölümde değerlendirilmiştir.

Yapıcı (2013) yaptığı çalışmada öğretmenler ve öğretmen adayları için belirlediği felsefi görüşlerin ilerlemecilik akımına yönelik olumlu değerler verdiğini gözlemlemiştir. Yani ilerlemecilik dışındaki diğer akımlar arasında ortalama değer açısından belirgin bir fark yoktur ve ilerlemecilik hem ilköğretim öğretmenleri hem de öğretmen adayları için en yüksek ortalama değere sahiptir (Tablo 1). Yapılan bu çalışma öğretmen adayları görüşleri için en yüksek ortalama değer ilerlemecilik akımı (Tabla 3) olması açısından Yapıcı (2013)'ün çalışması ile benzerlik sonuçlar göstermiştir. Fakat öğretmenler için bu durum karşılaştırıldığında bu çalışmada öğretmenlerin en yüksek ortalama değere esasicilik akımına sahip olması (Tablo 4), Yapıcı (2013)'nin çalışmasında ise öğretmenlerin felsefi görüşlerinin ilerlemecilik akımı olmasından dolayı bu iki çalışma arasında öğretmenlerin görüşleri bakımından farklı felsefi akımlara yönelim olduğu söylenebilir.

Yapıcı (2013) cinsiyet faktörünü karşılaştırdığında ise erkeklerin lehine daimicilik akımında anlamlı farkın ortaya çıktığını görmüştür. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmanın

sonuçları ile uyumludur. Yapıcı (2013) (Tablo 1) ve yapılan bu çalışmada da öğretmen adayları ilerlemecilik akımı için katılıyorum düzeyinde görüşler bildirmiştir. Öğretmenler için eğitim felsefesi görüşlerinin ortalama değerleri ilerlemecilik akımı için sunulan çalışma (ilerlemecilik $\bar{X} = 4,09$) ve Yapıcı (2013)'nin çalışmasında (ilerlemecilik $\bar{X} = 4,097$) hemen hemen aynı sonuçlar göstermiştir. Türk eğitim sisteminde 2006 yılında yürürlüğe geçen yeniden yapılandırmacılık akımına ters düşen her iki çalışmada da değişime daha kapalı düşünce ve uygulamaları savunan akımların (daimicilik, esasicilik, realizm) katılıyorum düzeyinde görüş belirtmesi şaşırtıcıdır. Bu görüşlerden daimicilik, idealizm ve esasicilik akımlarını öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde benimsedikleri görülmüştür.

Aksu vd., (2008) yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının daha çok ilerlemeci olması; Geçici ve Yapıcı (2008) ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerinde öğretmenlerin en fazla ilerlemecilik akımını savunduklarını ortaya koymaları fakat diğer akım görüşleri de desteklenir çıkması; Ekiz (2007b), Bülbül, Çuhadır ve Gökhan (2013), Tekin ve Üstün (2008), Duman (2008), Duman ve Ulubey (2008), Doğanay (2011), Koçak, Önen ve Ulusoy (2012, s. 27-30), Çalışkan (2013) ve İngeç ve Görmez (2014) yaptıkları çalışmalarda öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerinin ilerlemecilik akımı için olumlu sonuçlar ortaya koymaları (Tablo 1) yapılan bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Çetin, Arslan ve İlhan (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini yansıtan akımların düşük, daimici ve esasici eğitim felsefelerini yansıtan akımların ise orta düzeyde benimsedikleri yorumunu yapmışlardır. Görülüyor ki Çetin, Arslan ve İlhan (2012) çalışmasının sonuçlarının yapılan bu çalışma ile tutarsız olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri en yüksek düzeyde Tablo 3' te belirtildiği üzere ilerlemecilik akımıdır.

Çoban (2007)'in yaptığı çalışma ($\bar{X} = 3,82$ 'lik düzey ile idealist felsefe, $\bar{X} = 4,04$ 'lük düzeyle realist felsefeye ilişkin olumlu görüş olduğu belirlenmiş - Tablo 1) ile yapılan bu çalışma arasındaki benzerlik her iki çalışmada da öğretmenlerin eğitim felsefesi açısından değişime kapalı görüş belirten akımlar için olumlu sonuçlar üretmesidir. Yani her iki çalışmada da öğretmenlerin eğitim felsefi görüşlerinin değişime kapalı, otorite görüşünü benimseyen realizm, esasicilik gibi görüşlerin değişim ve bireyselleşme görüşlerini öne çıkaran akımlardan daha yüksek görüşe sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma zıt olarak yani öğretmenlerin sahip olduğu görüşlerin deneyselcilik akımını destekler düzeyinde

belirleyen Doğanay ve Sarı (2002), çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarını tespit etmeye çalışmış ve hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksek oranda (sınıf öğretmenlerinde ortalama $\bar{X}=32.19$, branş öğretmenlerinde ise $\bar{X}=31.87$) “deneyselcilik” olarak algıladıklarını belirlemiş, daha sonra sırasıyla realizm, varoluşçuluk ve daimicilik felsefeleri 2., 3. ve 4. sırada yer almış, “idealizm” ise her iki grupta da en düşük oranda belirtilen eğitim felsefesi olarak belirlemiştir (Tablo 1).

Yılmaz ve Tosun (2013), Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, A. (2012) ve Altinkurt, Yılmaz ve Çokluk (2011) öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarda en yüksek katılım sırası varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık, esasicilik şeklindedir. Yani öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesine katılım düzeyleri düşük, diğerlerine ise yüksek düzeydedir. Özüdoğru (2010) öğretmenleri felsefi görüşlerinin dağılımını incelemek için yaptığı çalışmada öğretmenlerin felsefi görüşleri akımlara katılım yüzde değerlerine göre en büyükten en küçüğe doğru; pragmatizm-%33,81, diyalektik materyalizm-%22,05, idealizm-%15,61, varoluşçuluk-%14,24, natüralizm-%9,02, realizm-%5,27 şeklindedir. Görülüyor ki bu çalışmalar öğretmenlerin eğitim felsefi görüşlerinin esasicilik dışında diğer akımlar açısından olumlu görüş belirtmektedir (Tablo 1). Bu sonuçlar yapılan bu çalışma ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin sahip olduğu esasicilik akımının Yılmaz ve Tosun (2013) ve Altinkurt vd., (2012) ve Özüdoğru (2010) çalışmalarında son sırada yer alması, yapılan bu çalışmada ise ilk sırada yer alması oldukça dikkat çekicidir.

Bu araştırmanın sonuçları cinsiyet açısından karşılaştırıldığında Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009); Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012); Bülbül, Çuhadır ve Gökhan (2013); Koçak, Önen ve Ulusoy (2012); Yılmaz ve Tosun (2013)’ın çalışmalarında olduğu gibi istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Literatürdeki bazı çalışmalara bakıldığında Yapıcı (2013) cinsiyet açısından daimicilik akımının erkeklerin lehine anlamlı farklılıklar oluşturulduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise daimicilik akımının ortalama değerlerinin kadınlara göre yüksek düzeyde olması [mean rank (kadın 97,76; erkek 112,40)] Yapıcı (2013)’ün çalışması ile bu açıdan benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim sürecine ilişkin eğitim felsefi düşüncelerinin (Tablo 3) ve eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerleri (Tablo 8), Şekil 10’da karşılaştırılarak gösterilmiştir. Eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin en yüksek ortalama değeri ilerlemecilik ve en düşük ortalama değeri

ise esasicilik ve diyalektik materyalizme akımlarına aittir. Şekil 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşleri arasında ortalama değerler açısından farklılıklar vardır. Özellikle Şekil 10 'da ki grafiğe göre esasicilik, natüralizm ve diyalektik materyalizmin göre ortalama farklılıkları belirgin olarak görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin eğitim felsefi düşüncelerinin (Tablo 4) ve eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin ortalama değerleri (Tablo 9), Şekil 11'de karşılaştırılarak gösterilmiştir. Eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşlerinin en yüksek ortalama değeri esasicilik ve en düşük ortalama değeri ise naturalizm akımına aittir. Şekil 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi görüşleri ile eğitim ortamı açısından sahip oldukları felsefi görüşleri arasında ortalama değerler açısından farklılıklar vardır. Özellikle Şekil 11'de ki grafiğe göre esasicilik, natüralizm ve diyalektik materyalizme göre ortalama değerlerindeki farklılıklar belirgin olarak görülmektedir. Görülüyor ki katılımcıların genel ve ortam açısından sahip oldukları eğitim felsefi akımlarının katılma düzeylerindeki sıralamalarda farklılıklar bulunmaktadır. Uygulanan anket sonuçlarına göre tüm katılımcıların genel eğitim felsefesi görüşlerinin değişime açık olan ilerlemecilik akımı, ortam açısından da değişime kapalı olan esasicilik akımının olması oldukça dikkat çekicidir. Yine öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin genel ve ortam açısından eğitim felsefesi görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin her iki görüş için en yüksek düzeyde ilerlemecilik akımını benimsedikleri, fakat öğretmenlerin genel eğitim felsefesi olarak esasicilik ve ortam açısından ise ilerlemecilik akımını en yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sahip oldukları felsefi görüşlerin eğitimin ortamı açısından incelendiğinde anketteki tüm maddelere genel olarak gösterdikleri eğitim felsefesi görüşleri ile farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde (Şekil 1 ve Şekil 2) öğretmen adayları ve öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin ortalama değer sıralamalarında farklılıklar görülmektedir. Daimicilik ve esasicilik akımlarının öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre daha yüksek görüş belirttiği gözlenmiştir. Bu durum iş hayatına atılan öğretmen adaylarının iş hayatına atıldıktan sonra eğitim felsefesi görüşlerinde daimicilik ve esasicilik akımlarının sonuçlarını olumlu etkileyecek değişiklikler olabileceğini gösterebilir. Bu durumun açığa kavuşması için aynı katılımcılar ile kullanarak boylamsal tarama

çalışmaları yapılarak felsefi görüşler takip edilebilir ve bu süreçte görüşlerde farklılıklar gözleniyor ise nedenleri araştırılabilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının esasıcılık ve daimicilik akımlarına öğretmenlere göre düşük de olsa olumlu görüş belirttiği görülmektedir. Bu durumun nedeni Önen (2011)'in de belirttiği gibi üniversitelerin çağdaş anlamda bir öğretim sağlamaya çalışsa da öğrencinin üniversiteye gelmeden önceki öğretimiyle ilgili geleneksel fikirlerinin yeterli bir değişim geçiremediği durumları söz konusu olabilir. Öğretmen adayı yenilikçi olmak gerektiğini bilmekte, ancak gelenekçi anlayışından da vazgeçememektedir.

Ekiz (2007b), öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerini ve bu görüşleri farklı programlar açısından incelemek için 2005 yılında geliştirdiği felsefi değerlendirme formunu Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarından öğretmen adaylarının daimicilik, ilerlemeci ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi hakkında görüşlerinin programlara göre farklılık gösterdiğine ulaşmıştır ve yine Yapıcı (2013), Geçici ve Yapıcı (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin branşlarını da göz önünde bulundurmışlar ve öğretmenlerin branşlara göre felsefi görüşlerinde farklılıklar olabileceğini belirtmişlerdir. Bundan dolayıdır ki öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri belirlenirken branşları dikkate alınarak araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma ve Yapıcı (2013)'nin yaptığı çalışmada cinsiyet faktörünün erkeklerin lehine daimicilik akımında anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür. Bundan dolayıdır ki erkek adayların felsefi görüşlerine göre daimicilik akımına yönelimlerinin kadınlara göre yüksek olmasının nedenleri araştırılabilir.

Bu çalışmada katılımcılara uygulanan anket eğitimin amacı, eğitimin ortamı, öğrencinin ve öğretmenin eğitim ortamındaki rollerini içermektedir. Sonuç olarak anket genelinde ve ortam açısından benimsenen en yüksek benimsenen felsefi akımlar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bundan dolayıdır ki bireylerin eğitim amacı, eğitimde öğretmen ve öğrencilerin rolleri açısından eğitim felsefi görüşleri belirlenip aralarındaki ilişki saptanabilir. Bu sonuçlar da farklı değişkenler açısından incelenebilir.

Literatürde mevcut ölçekler her bir akımın baskın yönlerinin ele alındığı maddelerin bir araya getirildiği ölçeklerdir. Her bir felsefi akımı eğitimin teması, eğitimin amacı, eğitimin içeriği, eğitimin yöntemi, eğitim programı, eğitimin değerlendirilmesi, öğretmen ve

öğrencinin eğitimdeki rolü gibi çeşitli bakış açılarını ayrı ayrı ele alan ölçekler geliştirilip çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması bireylerin felsefi yaklaşımlarını daha net ortaya koyabilir.

Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerini belirlemek amacıyla genel olarak anketler ve görüşme formları uygulanmıştır. Örnek olarak Özüdoğru (2010) çalışmasında anket ve görüşme formuna yer vermiştir. Bu konu ile ilgili çalışmaları yapan araştırmacılar genel olarak Doğanay ve Sarı (2003)'nın eğitim felsefesi görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili yaptıkları çalışmalarda olduğu gibi veri toplama aracı olarak görüşme formunun da yapılması gerektiğini önermişlerdir. Bu öneri doğrultusunda bu çalışmada görüşme formlarına yer verilmesi literatür açısından önem kazanabileceği düşünülmektedir

KAYNAKÇA

- Akdeniz, A.R. & Küçük M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Akgün, Ö.E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Demirel, F. & Karadeniz, Ş. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem .
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1–19.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2007). "Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-31.
- Baran, A. (2009). Realist ve idealist öznenin çıkmazları: bergsoncu bir eleştiri, *1*(4), 1-16.
9 Mayıs 2011 tarihinde
<http://www.ethosfelsefe.com/ethosdiyalog> sayfasından erişilmiştir.
- Bilgin, Ö. (2010). William James pragmatizmine eleştirel bir yaklaşım. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15(1), 163-182.
- Boyacı, A. (2013). *Eğitim felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Bülbül T. , Çuhadır C. & Ilgaz G. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1), 50-65.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Varoluşçuluğun eğitim boyutuna eleştirel yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 401-411.
- Cafoğlu, Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Grafiker.

- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 68-83.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(11), 1-15.
- Çetin, B., Arslan, S., & İlhan, M. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*. 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(4). 16 Eylül 2012 tarihinde <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=331> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefi temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20, 83-93.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 332-338.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “Öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin belirledikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B. & Ulubey, Ö. (Bahar, 2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20. 14 Eylül 2012 tarihinde <http://akademik.mu.edu.tr/sayfa.aspx?skod=1055&bkod=06020000> sayfasından erişilmiştir.

- Ekiz, D. (2005a). Sınıf öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007b). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Erişen, Y. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. Emin Karip (Ed), *Eğitim bilimine giriş* (s. 84-103). Ankara: Pegem.
- Erkılıç, T.A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9.
- Geçici, S & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 57-64.
- Geçtan, E. (1974).Varoluşçu psikolojinin temel ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Görkaş, İ. (2012). Platon' un eğitim felsefesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(1), 299-303.
- Guttek, G.L. (1988a). Philosophical and ideological perspectives on education. englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Guttek, G.L. (2001b) . *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Gündoğdu, H. (2007). Varoluşçu felsefelerdeki bazı ortak özellikler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 7(1).
- Ingec, S. K. & Görmez, S. (2014). Examination of physics teachers candidates' philosophical views regarding education environment and purpose of education. *International Journal of Academic Research Part B*; 6(6).

- Karadağ E., Baloğlu N., & Kaya S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı - Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Kılbaş Köktaş, Şükran. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alp Ofset.
- Kıvılcımlı, H. (2011) *Diyalektik materyalizm*. İstanbul: Derleniş.
- Koçak, Ç. , Önen, A.S., Ulusoy, F. M. (2012, 27-30 haziran) *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Köse, A. (2011). *Eğitim Bilimleri*. Mersin: Mersin.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (1999a). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (2.Baskı). İstanbul: Alkım.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (1997b). *"Eğitim felsefe ilişkisi-Eğitim felsefesi"* *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gazi.
- Önen, A. S., (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Özdemir, M. Ç. (Ed.). (2006). *Eğitim bilimine giriş*. (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Özüdoğru, S. M. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimine ilişkin felsefi görüşlerinin dağılımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyurt, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Adapazarı: Değişim.
- Platon (1937a). *Devlet: 7. Kitap*. (S. Eyyüpoğlu, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Platon (2011b). Şölen. (C. Çetinkaya, & V. Atayman Çev.). İstanbul: Bordo siyah.
- Politzer, G. (2003). *Felsefenin temel ilkeleri*. (M. Erdost, Çev.). İstanbul: Eriş.
- Saylan, N. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Önder.
- Sözer, E. (2002). *"Eğitimin felsefi temelleri"*. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tanrögen, A. & Sarpkaya R., (Eds). (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Taşpınar, M. (2004). *Öğretmenlik mesleği*. Elazığ: Nobel.

Tekin Bender, M. , (2009). Varoluşçuluk ve Jean Paul Sartre örnekleme. *Sanat ve Tasarım Dergisi*. 4.

Tekin, S., & Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 145-158.

Terzi, A.R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay.

Toprakçı, E. (Ed.). (2002). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya.

Tosun, Yılmaz (Kasım 2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4).

Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 223-242.

Türkoğlu, Adil. (1997). *Eğitim birimine giriş*. Ankara: Memleket.

Wiles, J., & Bondi, J. (2007). Curriculum development: A guide to practice (7th. ed.). Upper Saddle River, NJ:Prentice Hall.

Yapıcı, Ş. (Summer, 2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri.

Turkisk Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8(8), 1431- 1452.

Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk Ö. (2011). Eğitim inançlarının ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi* 11(1), 335-350.

EKLER

Ek 1'e göre 2. ve 9. maddeler daimicilik, 3. ve 12. maddeler esasçılık, 5. ve 6. maddeler ilerlemecilik, 8. ve 14. maddeler yeniden kurmacılık, 1. ve 10. maddeler natüralizm, 7. ve 11. maddeler diyalektik materyalizm, 4. ve 13. maddeler ise varoluşçuluk akımlarını temsil etmektedir.

EK 1. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Ortamı Maddeleri Açısından Akımlara Göre Ortalama Değerleri ve Bağımsız Örneklem T Testi

Maddeler		Cinsiyet	\bar{x}	Std. Deviation	\bar{x}	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2-tailed)	
1	Doğada ödül ve ceza kendiliğinden var olmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,46	0,93	3,49	0,96	-0,50	0,62	-0,25	0,803
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,55	1,04						
		Öğretmenler	Kadın	3,58	1,16	3,52	1,09	0,43	0,67		
		Öğretmenler	Erkek	3,48	1,05						
2	Herkesin eğitimden aynı değer ve derecede yararlanabilecekleri ortam sağlanmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	4,28	0,79	4,29	0,77	-0,32	0,75	-1,61	0,109
		Öğretmen Adayı	Erkek	4,33	0,73						
		Öğretmenler	Kadın	4,47	0,70	4,46	0,74	0,09	0,93		
		Öğretmenler	Erkek	4,46	0,77						
3	Eğitim ortamı cezannın yer almadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlendiği bir ortamdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,55	1,04	3,56	1,11	-0,10	0,92	-3,38	0,001
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,58	1,26						
		Öğretmenler	Kadın	3,89	0,98	4,07	1,00	-1,45	0,15		
		Öğretmenler	Erkek	4,21	1,01						
4	Eğitim ortamı, öğrencinin yaparak, yaşayarak öğreneceği doğaya uygun bir ortam olmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,63	1,09	3,70	1,08	-1,17	0,24	0,316	0,753
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,87	1,06						
		Öğretmenler	Kadın	3,50	1,11	3,65	1,18	-1,04	0,30		
		Öğretmenler	Erkek	3,77	1,22						
5	Okul cezannın yer almadığı en küçük toplum modeli olmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	4,24	0,82	4,26	0,85	-0,36	0,36	-1,47	0,143
		Öğretmen Adayı	Erkek	4,30	0,91						
		Öğretmenler	Kadın	4,47	0,77	4,43	0,75	0,46	0,65		
		Öğretmenler	Erkek	4,40	0,74						
6	Eğitim ortamında, öğrenciler bir yarış içinde olmak yerine, iş birliği içinde olmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,65	1,02	3,58	1,03	1,14	0,26	-1,13	0,258
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,43	1,06						
		Öğretmenler	Kadın	3,72	1,32	3,75	1,14	-0,19	0,85		
		Öğretmenler	Erkek	3,77	0,99						
7	Eğitim ortamında, öğretmenin otoritesi hâkimiyetinde bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,48	1,13	3,53	1,12	-0,66	0,51	-3,34	0,001
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,63	1,10						
		Öğretmenler	Kadın	4,03	0,97	4,01	0,95	0,13	0,90		
		Öğretmenler	Erkek	4,00	0,95						
8	Eğitim ortamı, bireyin bireyselleşerek gizli güçlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,99	0,77	4,08	0,77	-1,95	0,05	-2,85	0,005
		Öğretmen Adayı	Erkek	4,28	0,75						
		Öğretmenler	Kadın	4,31	0,71	4,38	0,69	-0,86	0,39		
		Öğretmenler	Erkek	4,44	0,68						
9	Eğitim özgür bir ortamda gerçekleşmelidir ve bir öğretmenin elinde olmamalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,19	1,09	3,25	1,12	-0,84	0,40	-1,91	0,058
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,38	1,19						
		Öğretmenler	Kadın	3,33	0,89	3,55	1,06	-1,70	0,10		
		Öğretmenler	Erkek	3,71	1,15						
10	Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	4,24	0,93	4,25	0,89	-0,20	0,84	-1,58	0,116
		Öğretmen Adayı	Erkek	4,28	0,82						
		Öğretmenler	Kadın	4,42	0,73	4,44	0,77	-0,25	0,81		
		Öğretmenler	Erkek	4,46	0,80						
11	Öğrenme ortamı, öğrenciyi disiplin edici şekilde oluşturulmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,40	1,02	3,32	1,08	1,19	0,24	-2,29	0,023
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,15	1,19						
		Öğretmenler	Kadın	3,42	1,13	3,67	1,08	-1,87	0,07		
		Öğretmenler	Erkek	3,85	1,01						
12	Otoriteyi ve dış disiplini sağlamak için gerekirse öğrenciyi ceza ya da ödül verilebilir.	Öğretmen Adayı	Kadın	3,36	1,05	3,27	1,12	1,34	0,18	-4,1	0
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,08	1,23						
		Öğretmenler	Kadın	3,75	0,87	3,88	0,96	-1,08	0,28		
		Öğretmenler	Erkek	3,98	1,02						
13	Üretici işin yapıldığı her yer (fabrika, atölye, tarla, çiftlik vb.) birer okul olmalıdır.	Öğretmen Adayı	Kadın	4,04	0,86	4,11	0,88	-1,27	0,21	-1,82	0,07
		Öğretmen Adayı	Erkek	4,25	0,90						
		Öğretmenler	Kadın	4,50	0,56	4,32	0,78	1,98	0,05		
		Öğretmenler	Erkek	4,19	0,89						
14	Eğitim ortamında ceza kişinin topluma kazandırılması için uygulanabilir.	Öğretmen Adayı	Kadın	2,96	1,11	3,01	1,11	-0,63	0,53	-0,32	0,746
		Öğretmen Adayı	Erkek	3,10	1,13						
		Öğretmenler	Kadın	3,00	1,10	3,06	1,13	-0,42	0,68		
		Öğretmenler	Erkek	3,10	1,17						



GAZİ GELECEKTİR..