



**T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FELSEFELERİ
ÇAL İLÇESİ ÖRNEĞİ**

Hafize ÇOBAN

Denizli-2022

T.C
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FELSEFELERİ
ÇAL İLÇESİ ÖRNEĞİ

Hafize ÇOBAN

Danışman

Doç. Dr. Orhan KUMRAL

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu bitirme projesi çalışmasında; çalışma içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu projenin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir proje, makale çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Hafize ÇOBAN

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri Çal İlçesi Örneği

ÇOBAN, Hafize

Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Temel Eğitim ABD,

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Orhan KUMRAL

Ocak 2022, 50 sayfa

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin etki ettiği alanlar olduğu gibi etkilendiği alanlar da vardır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel düşünme ve uygulama düzeylerini belirlemek ve cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim düzeylerine ve okuttukları sınıfa göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin Çal ilçesinde görev yapan 60 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar; kişisel bilgi formu ve Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar Ölçeği'dir.

Çalışma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin eğitsel düşünce ve uygulamalara yönelik çağdaş felsefi akımları benimseme düzeyleri, geleneksel felsefi akımlarına oranla daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitsel düşünce ve uygulamalara yönelik algıları cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki kıdemlerine, okuttukları sınıf düzeyine ve yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitim felsefesi, çağdaş yaklaşım, geleneksel yaklaşım, sınıf öğretmeni

İÇİNDEKİLER

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
ÖZET.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.5. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Eğitim Felsefesinin Tanımı	5
2.2. Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Yapan Temel Felsefe Akımları.....	6
2.2.1. İdealizm (İdealistlik).....	6
2.2.2. Realizm (Gerçeklik).....	7
2.2.3. Pragmatizm (Yararcılık)	9
2.2.4. Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk)	10
2.3. Eğitim Felsefesi Akımları	13
2.3.1. Daimicilik.....	13
2.3.2. Esasicilik	14
2.3.3. İlerlemecilik	16
2.3.4. Yeniden Kurmacılık.....	17
2.4. İlgili Araştırmalar.....	18
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	21
3.1. Araştırma Modeli	21
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme	21
3.3. Verilerin Toplanması	22
3.4. Verilerin Analizi.....	23
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	24
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	24
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular.....	27
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular	27

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Kıdemlerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular	28
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular	28
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Düzeylerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular	29
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	30
5.1. Tartışma.....	30
5.2. Öneriler	32
KAYNAKÇA	33
EKLER	37
Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	37
Ek. 2. Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) Ölçeği	38
Ek. 3. Araştırma Onay İzin Formu.....	40
ÖZGEÇMİŞ	41

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	21
Tablo 4. 1. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerini Betimleyen İstatistikî Değerler</i>	24
Tablo 4. 2. <i>Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) Ölçeği'nin Geleneksel Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Dair Betimleyen İstatistikî Değerler</i>	25
Tablo 4. 3. <i>Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) Ölçeği'nin Geleneksel Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Dair Betimleyen İstatistikî Değerler</i>	26
Tablo 4. 4. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik t Testi Bulguları</i>	27
Tablo 4. 5. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları</i>	27
Tablo 4. 6. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Okulda Çalışma Yılı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları</i>	28
Tablo 4. 7. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları</i>	28
Tablo 4. 8. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları</i>	29

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Anabilim Dalı
Çev.	: Çevirmen
diğ.	: Diğerleri
Dr.	: Doktor
Ed.	: Editör
EDU	: Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar
M.E.B.	: Millî Eğitim Bakanlığı
MSKU	: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
s.	: Sayfa No

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliği düşünme yeteneğine sahip olmasıdır. Tarih boyunca insan, sürekli olarak kendisini ve çevresini düşünmüştür ve düşünmeye devam etmektedir. Düşünme eylemi sonucunda ortaya çıkan felsefedir. İnsanın esas inanç ve kanaatlerinin tümü felsefeyi oluşturur (Tozlu, 2014). Her insanın hayata yaklaşımı, çevresi ve yapısı farklılık gösterdiğinden, her insanın kendine göre bir felsefesi olduğu ve buna bağlı olarak da birçok felsefe tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımlamalarda genel olarak varlık, bilgi ve değerler noktasında sorgulayıcı bir nitelik taşımaktadır. Felsefi süreç, öncelikle kişinin kendi özünü sorgulamasıyla başlamıştır. Sonrasında kişi kendi özü ile birlikte, çevresindeki varlıkları akıl ve duyuları aracılığıyla anlamlandırmaya çalışmıştır (Turhan, 2019). Felsefi sorgulama, bir nevi kişiyi özgürleştiren bir süreçtir.

Felsefe gibi eğitimin de birçok tanımı yapılmıştır. Eğitimin en bilinen tanımı; bireyin davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde ve nispeten kalıcı olarak değiştirme sürecidir (Sönmez, 2008). Kant'a (2013) göre eğitim, kişinin akıl yetisi yoluyla ahlaki değerlere uygun eylemlere ulaşmasını sağlamaktır. Eğitimin, insan doğasının mükemmele ulaşmasındaki rolü üzerinde durmuştur. Eğitim ile kaba davranışların engellenebileceği, bunun da toplumsal bir iyileşmeyi sağladığını savunmaktadır.

Geçmişten günümüze eğitim, toplumlar açısından önemli bir konu olmuştur. Tüm toplumlar, kültürel değerlerini ve bilgi birikimlerini gelecek nesillere aktarma ve toplumsal yapılarına uygun nesiller yetiştirme çabası içerisinde. Verilecek olan eğitimin yapısı, amaçları ve nasıl bir birey yetiştirmek istendiği gibi noktalarda felsefi bir bakışa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da eğitim felsefesi kavramını ortaya çıkarmıştır. Eğitimin felsefesi bir bakış açısıyla ya da metotlarla ele alınması eğitim felsefesinin kapsamını oluşturmaktadır. Felsefenin uygulama alanı olarak da tanımlanabilmektedir. Eğitimin ne olduğunu, kapsadığı kavramları, eğitimi belirleyen faaliyetleri sorgulayıp çözümleyen bir disiplindir (Cevizci, 2012).

Eğitim felsefesi; eğitimin amacı, bireylerin nasıl eğitileceği, eğitilmiş bireylere hangi konuların öğretiliceği, niçin öğretiliceği ve eğitim sisteminin hangi değerler üzerine inşa edileceği gibi benzeri sorulara farklı felsefi görüşler temelinde yanıtlamaya çalışıldığı bir süreçtir. Belirtilen bu sorular, eğitim felsefesinin temel problemlerini oluşturur. Eğitim felsefesi, eğitim problemlerinin felsefi bir yöntemle ele alınması, irdelenmesi, değerlendirilmesi ve çözümlenebilmesi sürecidir (Arslanoğlu, 2012).

Eğitim hedeflerinin belirlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde eğitim felsefesi önemli yer tutmaktadır. Eğitim sisteminde temel alınan felsefe ile eğitim programlarının temel ögesi olan; hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme aşamalarında kullanılacak olan öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim stratejisi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, değerlendirmelerde sorulacak soru tipleri şekillenir (Ekiz, 2005).

Eğitim reformları, eğitim programlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesini kapsar. Eğitim programlarının genel çerçevesi, felsefenin insan, bilgi ve toplum konusunda ortaya koyduğu düşüncelerle oluşur. Buna göre felsefe, eğitim programlarının omurgası oluşturmaktadır. Eğitim programlarını oluşturan temel felsefeler; İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluktur. Bu felsefi akımların eğitim alanındaki uzantıları eğitim felsefelerini oluşturmaktadır. Eğitim programlarının dayandırıldığı eğitim felsefeleri; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık 'tır (Akpınar, 2017). Temel felsefi akımlar ile eğitim uzantıları birbiriyle ilişkilidir.

Eğitim sürecinin temellerinin atıldığı ilköğretim, eğitimin önemli bir parçasıdır. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana ilköğretim programlarına ayrı bir önem verilmiş ve bu alanda birçok düzenleme yapılmıştır. Bu dönemde bireylere temel bilgi ve beceri kazandırılmaktadır. İlköğretimde verilen eğitimin niteliğinin artırılması, eğitim programı ve eğitim programının dayandırıldığı eğitim felsefesinin uyumuyla sağlanabilir (Öksüz, 2020). Bu sebeple ilköğretimlerde görev yapan öğretmenlerin felsefi anlayışları önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğretim sürecinde üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmeleri sürecinde, eğitim felsefeleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve bunu uygulamaya entegre edebilmeleri verilen

eğitimin etkinliğini artıracaktır. Eğitim felsefeleri sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine nasıl davranacaklarını, öğretim ortamını nasıl hazırlayacağını belirler.

1.1.1. Problem Cümlesi

Denizli ili Çal ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri, hangi eğitim felsefesi anlayışını taşımaktadırlar ve bu eğitim felsefeleri hangi değişkenlerden etkilenmektedir?

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri, sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin şu an görev yaptıkları okuldaki kıdemleri, sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi, sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin yaşları, sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin öğretme sürecindeki sorumluluklarını ve uygulamalarını tutarlı bir şekilde yürütebilmeleri için öğretme sürecine ilişkin düşünce ve inançlarının uyum içinde olması gerekir. Buna bağlı olarak öncelikle öğretmenler, eğitsel felsefeyi tanımalı veya ifade edebilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarında, eğitim felsefesi ders olarak verilebilmektedir (Kumral, 2014). Ancak öğretmenlerin, eğitim felsefesine yönelik teorik bilgileri uygulama aşamasıyla özdeşleştirebilmeleri ve bu alandaki bilgi birikimlerini sürekli olarak güncellemeleri eğitsel düşünme ve uygulayabilmelerine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel düşünme ve uygulama düzeylerini belirlemek ve cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim düzeylerine ve okuttukları sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma ile Denizli ilinin Çal ilçesinde çalışan sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşlerini ve bunu sınıf ortamına yansıtma düzeyleri de belirlenmiş olacaktır.

Böylece, sınıf öğretmenlerinin, eğitsel düşünce ve uygulamalarına yönelik farkındalık geliştirmesine, düşüncelerinin ve uygulamalarının organize bir hal almasına destek sağlayabilir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1- Çalışmaya katılacak olan öğretmenlerin anket formunda yer alan ifadeleri içtenlikle ve doğru bir şekilde cevapladıkları,

2- Çalışma verilerini toplamak için yararlanılan ölçme aracının çalışmanın amacına hizmet ettiği varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim sürecinde Denizli ili Çal ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri (76) ile sınırlıdır. Çalışma amacına ulaşmak için kullanılan ölçekte yer alan ifadeler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Felsefe: Kişinin, kendi özünü ve/veya çevresini tanımlamasına, değerlendirmesine ve sorgulamasına yönelik yapmış olduğu düşünme eylemidir.

Eğitim: Kişinin davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde ve nispeten kalıcı olarak değiştirme sürecidir.

Eğitim Felsefesi: Eğitim hedeflerinin belirlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde felsefi akımlarının kullanılmasıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Felsefesinin Tanımı

Felsefede insan olmanın en önemli özellikleri arasında düşünme, buna bağlı olarak da öğrenme öğretme yer almaktadır. Bu özellikler, insanı eğitime ve eğitime yönlendirir. Eğitimciler eğitim felsefesini çeşitli şekilde tanımlamaktadır. Cevizci (2012) eğitim felsefesini eğitim hakkında tartışan, eğitimi oluşturan faaliyetleri ve kavramlarını sorgulayıp çözümleyen felsefe disiplini olarak tanımlamıştır. “Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili strateji ve uygulamalara yön veren bir varsayım, inanç, karar ve kriterleri inceler, tutarlılık ve anlam yönünden denetler” (Ergün, 2014, s.5).

Eğitim felsefesi aracılığıyla eğitimin özü, amaçları, süreci ve idealleri araştırmak gayesiyle eğitim şekillendirilir böylece eğitim yönlendirilmiş olur. Eğitimin toplumsal kuramlar olarak yahut varoluşsal ilerleme süreci içinde değerlendirilmesi eğitim felsefesi ile mümkün olacaktır. Bu doğrultuda eğitim felsefesi, eğitimin bireysel yönü ile toplumsal yönünü bir bütün olarak ele alıp inceleyebilmektedir. Böylece eğitim felsefecileri toplumun ihtiyaçlarını inceleyip, değerlendirip yeni kuramlar ortaya koyup bu kuramlar aracılığıyla toplumda eğitimi şekillendirmiş olurlar (Kıncal, 2011).

Tarih boyunca topluluklarda, öğretilmek istenen, eğitimi verilecek konu ile ilgili olarak öncelikle amaç, kim için olduğu, nerede ve nasıl yapılacağı gibi benzer sorularla aktarılmaya çalışılmıştır. Bu sorular zamanla daha da öze indirgenerek eğitimin hedeflerinin ne olacağı, bireylere hangi konuların nasıl öğretilmesi gerektiği, bireylerin ne gibi kazanımlar elde ettikleri ve bu kazanımların nasıl ölçülmesi gerektiği gibi sorular doğurmuştur. Bu soruların ilişkili olduğu yönler, eğitimin politik, sosyo-ekonomik ve pedagojik yönünü oluşturmaktadır. “Eğitim felsefesi; eğitimci, yönetici ve öğretmenlere ışık tutan aynı zamanda eğitim sürecine yön veren bir çalışma platformudur” (Erkılıç, 2008). Bu doğrultuda eğitim felsefesi, eğitsel sistemlerin şekillendiricisi olarak kabul edilen felsefi bir alandır.

2.2. Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Yapan Temel Felsefe Akımları

Eğitim felsefesinin oluşmasında temel alınan felsefi akımlar, eğitim anlayışı, ne şekilde olması gerektiği, nasıl bir nesil yetiştirileceği, öğrenci- öğretmen rolleri, öğrenciye aktarılması veya kazandırılması gereken bilgi, beceri, yetenek ve değerler gibi konulara yönelik temel aldıkları amaç ve benimsedikleri yöntem bakımından farklı görüş ve yaklaşımlara sahiptir. Bunlar; idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi felsefelerdir (Dinamitci, 2021).

2.2.1. İdealizm (İdealistlik)

İdealizm, ilkçağ Yunan düşünürlerinden günümüze kadar süregelmektedir. Platon'un öte dünyacılık anlayışına dayanmaktadır. Dış dünyadaki varlıkları düşüncenin bir ürünü olarak kabul ederek duyular ile elde edilen bilgilerin gerçeği yansıtmadığını ileri sürer. İdealizme göre sadece akın ürünü olan bilgiler gerçektir (Ergün, 2014). İnsanın bir özü ya da doğası vardır. İnsanı, insan yapan şey ise onun ruhsal varlığı veya aklıdır. İnsan ruh ve beden birleşiminden oluşmuştur. Ruhun özünü ise akıl ve düşünme oluşturmaktadır (Cevizci, 2012).

İdealist düşüncesin en önemli temsilcilerinden olan Platon, insanın özünde önceden var olan büyük evrensel akla, anımsama ile ulaşabileceğini ifade eder. Bu süreci ortaya çıkaracak olan ise eğitimidir. İdealist eğitimin amacı, hakikati aramaya istekli ve çaba sarf eden bireyler yetiştirmektir. Platon, eğitim ile insanların toplum içindeki rollerinin ortaya çıkacağını savunmuştur. Eğitim bireylerin yeteneklerini ortaya çıkarma ve var olan potansiyelini geliştirme sürecidir (Kalafatoğlu, 2019).

İdealist eğitimde insan değerli bir varlık olarak görülmektedir. İnsana atfedilen bu değer artmasında eğitimin rolü büyüktür. İdealistler, eğitilen kişinin birtakım özelliklere sahip olması gerektiğine inanırlar. Kendi kararlarını alabilme yetisine sahip, düşünce gücünü kullanabilen ve yaratıcı düşünceye sahip bireyler olmaları gerekmektedir. Eğitilen kişinin bu dünyaya ait duygusal şeylerden ve günlük uğraşlarından vazgeçerek mutlak olan iyiye, doğruya ve güzelliğe ulaşmasını hedefler. Bu da eğitimle ilgili olan hedeflerin soyut özellik taşıdığını göstermektedir. Nitekim idealist eğitimin nihai amacı ise, bireyin kendini gerçekleştirme, kendi hayatını

güzellik, iyilik ve doğruluk gibi değerlere göre şekillendirmesidir (Cevizci, 2012). Daha çok ahlaki amaçlar önemslenmektedir.

İdealizme göre toplumlar kümülatif bir şekilde ilerler. Tüm yapıp ettikleri nesilden nesile aktarılır. Bu bağlamda okulun görevi, eğitim programı hazırlarken eski bilgi ve becerileri koruyup çocukları geleceğe hazırlamaktır. Sınıf ortamında öğretmen merkezi otorite, değerlerin taşıyıcısı ve bilginin aktarıcısı olduğu için örnek bir kişilik sergilemelidir (Arslanoğlu, 2012). İdealistler, bilginin aktarımına verdikleri önemden dolayı, konu ve bilgi merkezli eğitimi benimsemişlerdir. İdealist eğitimi benimseyen öğretmenler, soru-cevap ve sunuş yolu ile ders anlatımı gerçekleştirmektedir. Değerlendirme aşamasında ise ezbere dayalı bilgileri ölçmeye yönelik yöntemler kullanılmaktadır (İlengiz, 2019).

2.2.2. Realizm (Gerçeklik)

Platon'un öte dünya anlayışa tepki olarak Aristoteles tarafından klasik realizm geliştirilmiştir. Aristoteles'in eğitim anlayışının toplumsal sınıfların ve cinsiyet farklılığının etkisiyle de şekillendiğini belirtmek mümkündür. Ona göre yalnızca hür vatandaşlar eğitilmelidir. Çünkü hür vatandaşların akıl yönü baskındır. Yani, hür vatandaşlar sorgulama, analiz etme ve eleştirme yetilerine sahiptirler. Zanaatkârların, tüccarların ve kölelerin eğitilmemesi gerektiğini düşünürken aynı zamanda kadınların da eğitilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Çünkü ona göre, kadın ve erkek zekâ olarak eşit değildirler (Sönmez, 2009).

Aristoteles'in eğitime yönelik görüşleri ele alındığında, bu görüşlerin çoğunlukla ahlak eğitimi ve karakter gelişimi etrafında şekillendiği görülmektedir. Aristoteles, toplumun çocuklara belirli değerleri aşılması gerektiğini ve çocukların uygun erdemleri geliştirmeleri için gerekli şartların, ortamların ve etkinliklerin oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Çocukların gençlik yaşlarına kadar iyi karakter alışkanlıkları edinerek büyümesi gerektiğini, gençlik yaşlarında ise akıl yürüterek analizler yapabileceklerini ve bu akıl yürütme eylemi ile erdemli ve ahlaklı bireyler olabileceklerini ileri sürmektedir (Noddings, 2016). Aristoteles'in ahlak eğitimi ve karakter gelişimi, çocukların önce doğru davranışları öğrenmeleri ve alışkanlık haline getirmeleri gerektiği ve daha sonra sorgulamalarına, analiz etmelerine ve eleştirilmelerine izin verilmesi gerektiği yönündedir.

İdealist eğitim anlayışında olduğu gibi, Realist eğitim anlayışı da öğretmen merkezlidir ve öğretmenler uzman kişiler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, bilginin aktarıcısı rolündedir. Bilginin aktarılması sürecinde ise ders anlatımı, deney ile gözlem, münazara gibi teknikleri kullanılmalıdır. Öğrenciler ise, eğitimde gerekli görülenleri öğrenmeye hazır ve bunun için gayret eden kişiler olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler, pek çok bilgiyle donatılmış olmalı ve önceden belirlenen konulara ilgi duymalıdır (Guttek, 2006; Sönmez, 2009).

Realistler, okulu sosyal bir kurum olarak ele alan yaklaşımların tersine, zihinsel gelişimin sağlandığı bir kurum olarak değerlendirmektedirler. Okulun fonksiyonu bilgi aktarmak ve araştırmacılığı öğretmektir. Okulun zaman zaman eğlence amaçlı faaliyetleri kapsayabileceği ancak bu faaliyetler ne kadar fazla olursa, okul da eğitimin temel işlevinden ve amaçlarından o kadar uzaklaşacağı ifade edilmektedir. Realistlere göre okulu sosyal hizmet sunan bir araç olarak kabul etmenin, okulu etkisizleştirdiği ve okulun maliyetini artırdığı savunulmaktadır (Guttek, 2006).

Realizm, en genel anlamıyla, “varlıkların insan bilincinin dışında ve ondan ayrı bir şekilde var olduğunu” kabul eden bir görüş olarak değerlendirilmektedir (Ergün, 2015, s. 50). İdealistlerin aksine Realistler, nesnelerin insanlar tarafından algılanması söz konusu değilken bile var olduklarını ileri sürmektedirler (Cevizci, 2009; Guttek, 2006; Sönmez, 2009). Yani, nesnelerin varlığı, insanların düşüncelerinden ve algılarından bağımsız bir şekilde ele alınmaktadır.

Realizmin eğitim amacı, öğrencilerin “en iyi ve en mükemmel” yetenekleri kazanmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencileri bilgiye ilişkin aydınlatmayı ve onların en önemli yeteneği olan aklını yetkinleştirmeyi hedeflemektedir. Diğer yandan, öğrencilerin akılları sayesinde bulunacakları tercihlerde ne istediğini fark etme, potansiyellerinin farkına vararak kendilerini anlatma ve kendi kişisel özelliklerini belirlemeleri hakkında güdülemeyi hedeflemektedir (Guttek, 2006).

Modern zamanlarda ortaya çıkan natüralizmde, realist yaklaşımı temel alınmıştır. Tüm gerçekliğin doğada bulunduğu görüşünden hareket eder. Gerçek doğadır ve insan doğal bir varlıktır. Bu görüşlerden dolayı materyalizmle özdeş sayılmaktadır. En önemli temsilcileri

Francis Bacon ve J. J. Rousseau'dur. Baton tüm bilimlerin temeline ve eğitimin odak noktasına doğa araştırmalarını koyar. Batona'a göre eğitimin her alanında tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Öğretmen öğrenciye, tümevarıma dayalı akıl yürütme yönteminin önemini anlatmalıdır. Bilgiye ulaşmanın yolu olgu ve deneyimdir (Aslanoğlu, 2012).

Rousseau (2016), yaratıcının yarattığı her şeyin iyi olduğunu ancak insanoğlunun eliyle bozulduğunu ileri sürmektedir. Ona göre, insanlar doğduğunda sahip olmadıkları ve yaş ilerledikçe gereksinim duydukları her şeye eğitim yoluyla ulaşabilir. Her insan kendi doğası içinde eğitilmelidir ve insanların doğasını engelleyecek dış etmenler aile tarafından engellenmelidir.

Natüralizm bilginin mutlaklığına ve gerçek bilgiye doğa ile ulaşılabilirliğine inanır. Eğitim anlayışında doğa ve insan doğasına odaklanır. Buna göre eğitimin temel amacı her insanı doğasına uygun olarak yetiştirmektir. Öğretmen, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerinde rehberlik etmelidir (Kalafatoğlu, 2019). Öğrenci merkezli demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Bilginin aktarıcısı değil bilgiye ulaşmanın imkanlarını oluşturan olmalıdır. Natüralizme göre başarı ödülü, başarısızlık cezayı gerektirmektedir. Realist yaklaşımda olduğu gibi değerlendirme durumlarında deney-gözlem ve araştırma yöntemleri kullanılır (Sönmez, 2008).

2.2.3. Pragmatizm (Yararcılık)

Pragmatist eğitim anlayışı, geçmişin kültürel değerlerine bağlı bir nesil yerine içinde bulunulan çağa, gelişmeye yönelmiş nesil amaçlamaktadır. Eğitim yaşamın kendisi olduğu için sürekli değişen dünyaya uyum sağlayacak ve başarılı olacak bireyler yetiştirmelidir. Eğitim sürekli ve değişmez bilgiler vermek yerine araştırma-uygulama gibi yöntemlere yönlendirmelidir (Ergün, 2014). Eğitim programları güncel konu ve sorunları kapsayacak şekilde değişime tabii olmalıdır. Öğrencinin aktif katılım sağladığı, öğretmenin rehber ve kılavuz rolünde olduğu pragmatist eğitim anlayışı için önemli olan çıkarlardır.

Pragmatizm, 19.yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başlarında Amerika'da ortaya çıkmıştır. Geleneksel felsefeler doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız genel geçer olduğunu savunurlar. Pragmatistler doğrunun insanın yaşantısından kaynaklanan deneysel/pratiksel bir

olgu olduğunu ileri sürerler (Gutek, 2001). Eski felsefelerin metafizikle ilgili düşüncelerini reddeden Charles S. Peirce, William James, George Herbert Mead ve John Dewey felsefenin, insanın karşılaştığı problemlere ilişkin çözümlere gereksinim duyduğunu ileri sürmüşlerdir (Kalafatoğlu, 2019).

Pragmatizm, Sofistlerin “insan her şeyin ölçüsüdür” anlayışı ile Heratleitos’un “her şey akar” söylemleri ile bağdaşmaktadır. Bireyi merkeze almakla birlikte tüm varlıkların bir değişim ve oluşum içerisinde olduğunu ifade eder. Her şey değişim ve oluşum içerisinde olduğu için insanların failine veya ötekine sağladığı faydanın sorgulanması esastır. Pragmatist bilgi anlayışında gerçeği aramak diye bir şey yoktur. Her türlü düşünme etkinliği sadece problem çözme ile ilgilidir. Ancak bilginin doğruluğu ve değeri sağladığı fayda ile ölçülür. Önemli olan problemi çözüme kavuşturmadır. Günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin işe yarar bilgiler ölçüttür. Böylece eğitimde teoriden ziyade uygulama önemlidir (Bakır, 2020). Çünkü eğitim yaşama hazırlık olmakla birlikte yaşamın bizzat kendisini de kapsamaktadır. İnsan öğrendiği bilgileri yaşam içinde pratiğe döktüğü ve işe yarar hale getirdiği takdirde amacına ulaşmış olur. Okul yaşamın kendisi ile iç içe olmalıdır.

Rousseau’nun ortaya koyduğu çocuk merkezli eğitim anlayışı pragmatizm ile doruk noktasına ulaşmıştır. Pragmatizm aynı zamanda eğitim ve toplum arasındaki ilişki üzerinde durur. Eğitimin bireyselliği kadar sosyal boyutuna da önem vermiştir. Eğitim bireyin yetişmesinde ve gelişmesinde etkili olduğu kadar toplumun demokratik unsurlara göre inşa edilmesinde katkıda bulunmalıdır (Cevizci, 2012).

2.2.4. Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk)

Egzistansiyalizm eğitim felsefesi, klasik eğitim felsefesi içerisinde yer alan ve kuramsal tarihi 18. yüzyıla dayanan yaklaşımdır. Bireyci yaklaşımlar olarak adlandırılan eğitim felsefelerinden sayılır. Varoluşçu eğitim kuramı, klasik eğitim felsefelerine yönelik bir eleştiriyi, 20. yüzyılda eğitimden farklı olarak meslek eğitimini anlayan felsefeye ve dolayısıyla pozitif bilim ve tekniğe dayalı bir eğitim yaklaşımına yönelik bir eleştiriyi temsil eder. Nesnel hakikatlere dayalı, akıl ve bilim temelli eğitime karşı önemli bir eleştiri oluşturan varoluşçu eğitim felsefesi, eğitimde Rousseau’yla başlayan değişikliğin nihayetini, öğrenen özne merkezli

yaklaşımın doruk noktasını oluşturur (Cevizci, 2012). Egzistansiyalizm öznenin kendi varlığını anlamlandırarak kendini tanımlayabileceği, irade ve bilincin bu süreç içerisinde gerçekleşebileceğini savunduğu bir yaklaşımdır. Søren Kierkegaard (1855) genellikle varoluşçu felsefenin başlangıcını oluşturan filozof olarak ontolojinin temeline insan yaşamını koyar (Afşar, 2001). Egzistansiyalist felsefenin belirgin varsayımı varlığın, yani yaşamın özden önce gelmesidir (Sartre, 1997). Danimarkalı Soren Kierkegaard (1855), Albert Camus (1960), Martin Buber (1965), Karl Jaspers (1969), Gabriel Merce (1973) ve Jean Paul Sartre'ın (1980) fikirlerinin bu temel kuram içerisinde sayılır. Varoluşçuluk iki temel eleştiri noktası ile ifade edilirse, bu eleştirilerin ilki kuramın hayat bulduğu yüzyıldaki dünya koşullarına bir başkaldırı olmasıdır. İkincisi ise aynı dönemdeki kurumlara ve etik değerlerine karşı hoşnutsuzluğu ifade eder (Cevizci, 2012). II. Dünya savaşının oluşturduğu yıkıcı etkiler, Kıta Avrupa'sında varoluşçuluk varlık kuramına olan ilgiyi arttırmıştır (Sönmez, 2009).

Varoluşçu ontolojinin, asıl varlık olarak insanı değerlendiriyor oluşu, onu geleneksel kuramlardan ayırarak en önemli noktaya getirir. Özneye geleneksel kuramlarda olduğu üzere doğa, tözler, metafizik üzerinden gerçekleştirilen bir yaklaşım ve kuramsallaştırma, biricik gerçeklik olan öznenin öznelliğine engel olur. Dolayısıyla önceden belirlenmiş bir kalıbı olmayan öznenin, dünyaya geldikten sonraki deneyimleri ve bilgileri gerçek anlamda özneyi çevreleyen örüntüyü-kalıbı oluşturur. Klasik ontolojilerden bu derece farklı olan bu yaklaşımın epistemolojik tutumunda bireyin temelde olması kaçınılmaz olacaktır. Bilginin anlam ve önemi özne için o bilginin taşıdığı değere göre yeterli ya da yetersiz olacağı varsayılsa da bu pragmatik anlamda bir faydayı ifade etmemektedir (Cevizci, 2009). Egzistansiyalistler nesnel bilginin varlığını, dış dünyayı ve deneyimi reddetmezler. Ancak bilgi, insana kattığı değer ölçüsünde önemlidir. Varoluşçu anlamda değer, öznenin kendisi olması başka bir ifade ile var olmak için var olduğu amaca ulaşabilmesi, kendi varlığını fark ederek bunu anlamlandırması, değer biçmesi ve buna uygun olarak yaşamasıdır ki özne ancak bunu gerçekleştirerek özgürleşebilir. Felsefenin buradaki temel işlevi değeri yaratabilmektir. Geleneksel kuramlarda olduğu üzere, metafizik öğelerle donatılmış ya da öznenin dışındaki tüm unsurların olduğu fakat özneye ait bir alanın olmadığı bir etik dünyası düşünülemez.

Varoluşçu eğitim felsefesini anlatmanın zorluğu, henüz varoluşçu eğitim felsefesinin genel hatlarını çizebilecek kadar bu kuram içerisinde değerlendirilebilen filozofların, belirli bir eğitim yaklaşımlarının olmamasıdır. Varoluşçu eğitim felsefesine ilişkin tasarımlar, varoluşçuların eğitime ilişkin eleştirilerinden ortaya çıkarılmaktadır. Bilgi, varlık ve değer anlayışına uygun olarak varoluşçu eğitim felsefesinin amacı bireyin yani öğrencinin kendi varoluşunu gerçekleştirebilmesidir (Bayraktar, 2016). Varoluşçu eğitimde her özne, kendi kararlarını verebilmeli ve bunların sonuçlarından sorumlu olabilmelidir (Sönmez, 2012). Eğitim için en uygun teknik Sokratik yöntem olmakla birlikte öznenin yönlendirilmesi yani idealist eğitim felsefesinde olduğu üzere öğretmenin empoze süreci için değil öğrencinin keşif sürecini gerçekleştirmesi için kullanılmalıdır. Özneye kendi bilgisini oluşturacağı soruların sorulması ile öğrencide merak ve şüphe uyandırılmalıdır (Sartre, 2010).

Geleneksel eğitimde sınıfların oluşturulması ve okul ortamında toplumsal hiyerarşinin oluşturulmasına varoluşçu felsefe temel bir eleştiri getirir (Sönmez, 2012). Bu temel eleştirilerden biri grup şeklinde gerçekleştirilen bilgi aktarımının, öznenin yaratıcılığını ve üstün özelliklerine zarar veriyor oluşudur (Kale, 2009). Öğrencinin özgür bir ortamda kendi sorumluluğunu alabilmesi adına Açık Okul sistemi önerilir. Açık Okul sistemi öğrencinin geleneksel olarak eğitimin gerçekleştirildiği okullardaki öznelerden farklı bir biçimde eğitime hevesli olduğu, dersleri kendi uygunluğuna göre sürdürdüğü için eğitim sürecinin merkezinde olmasıdır. Üç adımlı bir süreçten oluşan diyalektik öğretim süreci öğrencinin tutarlı bir kavrayışa sahip olarak dünyayı sorgulaması, anlamlandırması ve kendi varlığı üzerine bilgiyi ve varlığı değerlendirmesini sağlar. Dolayısıyla varoluşçu eğitim felsefesinde müfredat kişilik oluşturacak ve kimlik duygusunu uyandıracak bir sorgulayıcılık düzeyinde, evrene ve diğer insanlara karşı empati içeren bir kavrayış edindiren, etik ve estetik değerleri besleyecek bir yapıda olacaktır. Müfredat, meslek eğitimini detaylıca içermeyen, normatif olarak yapılandırılmalıdır ki okul kurumu öznelerin kendilerini keşfetmelerine engel olmasın. Öğretmen ise tüm bu özgürlüğe yaklaşımların yanında, bilginin sezgisel ve göreceli olduğu bir epistemolojik ön kabul ile belirsiz bir müfredat-öğretim sürdürmemelidir. Klasik eğitim felsefelerinden idealizmden farklı olarak öğretmen öznelere sokratik yöntemde gerçekleştirdiği diyaloglara sorduğu soruların cevabını

bilmemek durumundadır. Çünkü doğru soru, cevabı sorulan öğrenci için doğru olandır (Guttek, 2006). Egzistansiyalist eğitimin öğretmeni, rehber olmak durumundadır çünkü öğrencilerine kendisinin de gerçekleştirmesi gereken bir süreçte eşlik etmektedir. Amerikalı psikoterapist ve varoluşçu düşünür Carl Rogers'a göre (1987) öğrencilerle öğretmen arasında "kabul, takdir, güven ve empati" çerçevesinde kurulmuş bir ilişki işlevini yerine getiremeyen okul ve eğitim sürecinin olumsuzluklarını çözebilecek, bireylerin deneyimi içselleştirerek öğrenme ortamlarını iyileştirmelerini sağlayacaktır (Dinçer, 2019).

2.3. Eğitim Felsefesi Akımları

Eğitim felsefeleri gelenekselden çağdaşa doğru; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık olarak sıralanmıştır.

2.3.1. Daimicilik

Daimicilik akımının temelinde klasik realizm ve özellikle idealizm vardır. İnsanlara değişmeyen kalıcı değerlerin, evrensel nitelik taşıyan ilkelerin ve ezeli-ebedi olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini savunur. Bu akıma göre hızla yaşanan değişimlerle birlikte insanın doğası ve ahlaki değerleri daima aynı kalır (Bakır, 2020). Tarihsel süreç içerisinde eğitimin, evrensel niteliklerinin ve hemen her yerde değişmez gerçeklerinin olduğu ileri sürülür. Toplumlar bu süreçte sahip olduğu kültürel mirası eğitim aracılığı ile nesilden nesile aktarmalıdır. Toplumların iyileşmesi de insanların salt gerçekleri öğrenip onlara uyum sağlaması ile mümkündür.

Daimicilik, mesleki eğitimden ziyade liberal eğitimi ön plana çıkarmaktadır. İnsan bu dünyaya bir meslekle veya unvanla gelmemiştir. İnsan, önce insan olarak gelir ve tüm bunları daha sonra edinir. İnsana önce insan olması gerektiği öğretilmelidir. Bu da geçmişin değerleriyle donatılmış, değişmeyen evrensel bir eğitimle mümkündür (Cevizci, 2012). İnsanın en önemli yetisi akıldır. Eğitimde insanın bu yönünü geliştirmek için çaba harcamalıdır. Entelektüel aristokratlar eğitime önem verirler.

İnsanın özü değişmediği için herkes için aynı eğitim olmalıdır. Değişmez bilgiler her yerde aynı olduğu için her toplum ve birey için eğitim aynıdır. Bireysel farklılıklar önemli değildir. Bu nedenle tek bir program yeterlidir. Eğitim programlarında özellikle sosyal bilimlere yer verilmelidir (Arslanoğlu, 2012). Öğretmenler alanında uzman olmalıdır. Öğrenmenin aracı

olarak öğretmenler, otoriteyi elinde bulundurmakla birlikte şiddetten uzak durmalıdır. Öğrencinin pasif olduğu, konu merkezli, katı, geleneksel ve tutucu bir yapısı vardır (Bayrak, 2019). Bilgiye kuru bir akılcılıkla ulaşıldığı için yöntem olarak akıl yürütme ve Sokratik tartışma yöntemleri kullanılır. Okul insanı yaşama hazırlama sürecidir.

2.3.2. Esasicilik

Tek bir felsefi temele dayanmayan esasicilik referans noktasını realist ve maddeci hayat görüşünde bulmaktadır. Bu anlamda daimicilik gibi muhafazakâr ve eklektik bir yapıya sahiptir. Belirli bir kesinliği ve sürekliliği ifade etmektedir (Alkan, 1983). Daimicilikle birçok ortak noktaya sahip olan esasiciliği daimicilikten ayıran temel nokta, esasicilik her türlü entelektüel bilgiye odaklanırken, daimiciliğin değişmeyen ve gerekli olan bilgiyi esas almasıdır (Sönmez, 2008). Dolayısıyla esasicilik daimiciliğe göre doğa bilimlerine daha fazla önem vermekte; eğitimdeki birey ve toplum arasındaki denge birey lehine genişlemektedir. Daimicilik bilginin öğrencinin zihninde var olduğuna inanırken esasicilik bilginin öğrenciye sonradan kazandırılacağına inanmaktadır.

Esasicilik, dünyada en çok kabul gören ve en uzun süre uygulanan eğitim akımıdır (Varış, 1998). Özellikle ilerlemeci eğitim felsefesinin benimsediği hızlı değişime ve kültürel mirasın aktarımının ihmal edilmesine tepki olarak 1930'lu yıllardan itibaren yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Esasicilere göre modern olarak adlandırılan felsefi yaklaşımlar öğrencileri çok esnek bırakarak kültürel değerlerden yoksun yetiştirmektedir (Sönmez, 2009). Bu durum toplumsal yapı için bir tehdit oluşturmaktadır. Esasiciler geçmişte tümevarım yöntemiyle elde edilen, doğru olduğu varsayılan bilgi ve değerlerin öğrencilere doğrudan aktarılacak hem değişimin önüne geçileceğine hem de nesiller arası fikir ayrılıklarının engelleneceğine inanmaktadır. Böylece toplumsal yapının devamlılığı sağlanmış olunacaktır.

Esasicilik, idealizm ve realizm ile ortak noktaları olmasına rağmen herhangi bir felsefi yaklaşımla birebir bağlantısı yoktur (Tozlu ve Yayla, 2006). Esasicilik, idealizmin gerçekliğin merkezi ögesi olarak aklı görme fikri ile realizmin aklın duyu organları aracılığıyla elde edilen verileri işleyip şekillendirdiği ve bilgi haline dönüştürdüğü görüşünü birleştirebilmiştir (Cevizci,

2014). Ayrıca insanın toplumsal bir varlık olduğunu, bu nedenle mutlaka bir toplumun/devletin üyesi olarak yaşaması gerektiği düşüncesini de realizmden almıştır.

Esasiciliğin geliştiği dönem ve ulus devletın özellikleri dikkate alındığında esasicilik ile ulus devletın eğitim anlayışı örtüşmektedir. Öncelikli olarak her ikisi de okulun hiyerarşik yapısı üzerinde uzlaşmaktadır. İkisinin de ortak amacı eğitim aracılığıyla kültür aktarımı yapılarak homojen bir toplum ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Öğrencilere düzenlilik, dakiklik, sorumluluk, itaatkârlık ve çalışkanlık gibi davranış kalıplarının kazandırılması eğitimin görevleri arasındadır. Öğrencilerin davranışlarını disipline edip kontrol altına alabilmek için kurallar ve yönetmelikler konularak öğrencilerin bunlara uymaları sağlanmaktadır (Dağ, 2020). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin en önemli görevi ise bu kuralları hayata geçirmek ve devamlılığını sağlamaktır.

Esasicilik görüşlerinin birçoğunu Realizmden almıştır. Realizme göre dünyadaki nesnelere insanlar onların farkına varmasalar da onlar vardır. O halde eğitim, bireylere çevrelerindeki nesnelere bilgisini vermeli ve insanlara zekâlarını geliştirme yollarını öğretmelidir. Realist görüşe göre okulların görevi, öğrencilere bilgi aktarmak ve araştırma yapmayı öğretmektir. Öğrenciye bu bilgi ve yetenekler ise öğretmen tarafından kazandırılmaktadır (Gutok, 2006).

İdealistler, birincil gerçeklik olarak “akıl” üzerinde dururken, Realistler akıllı, dünyayı oluşturan pek çok şeyden yalnızca biri olarak görmektedirler. Vurgu, gören anlayan akla değil anlaşılabilir gerçekliğe yöneltilmektedir. Böylece Realizm, modern bilimin temelini oluşturan nesnellik yansıtılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimden çok, konu merkezli eğitime ağırlık vermek Realizmin temel özelliğinden birisidir (Büyükdüvenci, 2001). Realizmden etkilenen esasiciler eğitim süreçlerinde uygulamaya değil kurama ağırlık vermektedir. İçerik/konu merkezli yaklaşımla eğitim programlarındaki konular eksiksiz olarak öğrencilere anlatılmaktadır. Öğrencilerin neyi öğrenmek istediklerinin önemi yoktur. Konular öğrencilerin dışındaki bir otorite tarafından hazırlanmaktadır. Öğretmenler konuları yetiştirmek için sınıf ortamında tartışma veya problem çözme gibi zaman alıcı yöntemleri kullanmamaktadır. Kısa zamanda daha çok bilgiyi aktarabilmek için anlatım gibi yöntemleri kullanmaktadır (Tuncel, 2004).

2.3.3. İlerlemecilik

John Dewey'in önderlik ettiği pragmatizm akımının eğitime uygulanış şeklidir. Geleneksel eğitimin, aşırı disiplinli, şekilci, tutucu, öğretmen merkezli, etken olmayan, sadece itaatkâr insan yetiştirme sistemine tepki olarak çıkmıştır. İlerlemecilik, bireyselliğin ön planda olduğu, çocuk merkezli bir eğitim anlayışı ile geleneksel eğitimden ayrılır (Arslanoğlu, 2012).

Eğitim, geçmişten günümüze süre gelen gelenekleri ve değişmezlikleri değil, sürekli bir değişim-dönüşüm içerisinde olan hayatı öğretmelidir. Topluma uyum sağlayan bireyler yerine hayatı değiştiren ve yönlendiren bireyler yetiştirilmelidir. Bireysel farklılıkları odak noktasına koyarak her çocuğun kendi hayatını kendisinin kurması gerektiğini savunur (Ergün, 2014). Bu nedenle okul yaşama hazırlık değil, hayatın kendisidir. Okulun suni bir eğitim ortamı olmaktan çıkarılarak gerçek hayatı yansıtacak biçimde olması gerekir. İnsan günlük yaşantısında yaparak-yaşayarak öğrendiği gibi okulda da aynı şekilde yöntemler kullanarak öğrenimi sağlar.

Eğitimin amacı, bireylerin gelişmesini sağlayarak eski bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını, anlamlandırmalarını sağlamaktır. Bu da eğitim müfredatında işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi tekniklerin kullanılmasını gerektirir. Temel esas öğrencinin bilgiyi yeniden inşa etmesidir. Bunu yaparken de grupla öğrenmeye teşvik edilmelidir.

Sosyal, ekonomik ve politik problemlere bilimsel yöntemler kullanılarak çözüm üretilmelidir. Toplumun sürekli olarak ilerlemesi temele alınmıştır. J. J. Rousseau'dan etkilenmiştir. İnsan doğası doğuştan iyi olduğu için insan her türlü baskıdan uzak tutulmalıdır. Demokratik bir ortam sağlanarak ilgi ve istekleri doğrultusunda eğitim verilmelidir (Guttek, 2001).

İlerlemeci eğitim, çocuğun mekanikleştirilerek ders ezberletilmesine karşı çıkarak özgürleştirilmiş bir eğitimi savunmaktadır. Özgürleştirilmiş eğitimin oluşması için öğretmen demokratik öğrenme ortamının sağlayıcısı ve rehber rolündedir. Konu ve bilgi merkezli eğitimin aksine öğrenen merkezli bir anlayışla çeşitli alternatifler geliştirmeye önem vermişlerdir. Teoriden ziyade uygulama ve faaliyete dökülmüş etkinlikler daha önemlidir. Bu şekilde çocuğun problem çözme becerisi geliştirilmeli ve toplumlar ilerlemelidir.

2.3.4. Yeniden Kurmacılık

İlerlemeciliğin devamı niteliğinde olan ve ilerlemeciliğin eleştirisi üzerine görüşlerini temellendiren akım referans noktasını ilerlemecilik gibi Pragmatizm'den almaktadır. Yeniden Kurmacılar'a göre ilerlemecilik modern dönemin "bırakınız yapsınlar" liberal anlayışı için ideal bir akımdır. Çünkü modern devletin refah anlayışının hüküm sürdüğü süreçte denge halindeki bir toplumda uyumu sağlamak kolaydır (Brubacher, 1982). Oysa özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında teknolojik yapıda meydana gelen hızlı değişim ve bunun toplumsal yapıya yansımaları sonucu insana verilen önemin azalmasıyla toplumların dengesi bozulmuştur. Üretim süreçlerinde otomasyon sistemine geçilmesiyle birlikte birçok insan işsiz ve işlevsiz kalacaktır. İlerlemecilik akımının eklememeli ve birikimli eski düşüncesinin minimum sarsıntı ve maksimum devamlılık gösterecek şekilde yeni olguyla bir araya getirdiği doğruluk anlayışı (James, 2015) yapılacak olan düzenlemelerde dengeyi kuracak düzeyde değildir ve yeni yapının kurulması zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü insanlığın karşılaşacağı sorunları devletlerin tek başlarına çözüme kabiliyetleri olmayacaktır. Sonuçta yeniden kurmacılık modernizmin içine girdiği krizi çözmek için eğitimi araçsallaştıran post modern bir yaklaşımdır.

Yeniden Kurmacılar ılımlı, yumuşak ve kontrollü bir toplumsal değişim döneminde yaşadıklarına inanmadıkları için yapılacak değişimlerin daha radikal olması gerektiği görüşünü benimsemekteler (Sönmez, 2008). Eğitim kurumları toplumsal değişim ve dönüşümün başlangıcı ve yürütücüsü konumunda olmalıdır. Özellikle yeni nesil üniversitelerin toplumu dönüştürme yönündeki rolleri (Çalık, 2019) yeniden kurmacıların eğitimsel amaçlarını en iyi şekilde ifade etmektedir. Eğitim aracılığıyla yapılacak olan değişimde eğitim bugüne odaklanmaktan ziyade daha çok geleceğe yönelmektedir ve bu anlamda eğitim anlayışı şimdilik ütopyacı bulunmaktadır.

Yeniden kurmacılık küreselleşme gibi bir yönden yereli ön plana çıkarırken diğer yönden evrensel vurgu yapmaktadır. Yeniden kurmacılar dünyadaki tüm insanların kaderlerinin birbirine bağlı olduğunu, yaşanacak ekonomik, siyasal, toplumsal veya çevreyle ilgili problemlerin tüm insanlığı etkileyeceğini bu nedenle uluslar üstü bir yapı çerçevesinde olaylara yaklaşılması gerektiğine inanmaktadırlar. Dolayısıyla yeniden kurmacılar eğitim sisteminin

küresel çapta düzenlenmesini, küresel bir kültürün ortaya çıkarılmasını bunun yanı sıra her türlü yerel değerlerin ve kültürlerin yaşayacağı demokratik ortamların yaratılması gerektiğini istemektedir. Toplumdaki her türlü farklılıklara saygı duyulması gerektiğini ve yeni bir demokrasi anlayışıyla herkese söz hakkı verilmesini savunmaktalar.

Yeniden kurmacılıkta eğitimin amacı toplumsal yapıda değişimi başlatmak ve yönetmektir. Ancak bu her şeyin yok edileceği anlamına gelmemektedir. Değişim davranış bilimlerinin teori ve uygulamalarıyla uyumlu olmalıdır (Varış, 1998). Eğitim aracılığıyla insanlar arasında var olan farklılıklar dikkate alınmadan birlikte hareket edebilme ve dayanışma içinde olma alışkanlıkları kazandırılmalıdır. Yeniden kurmacılıkta önemli olan hedeflerdir. Müfredatlar ise belirlenen hedeflere ulaştıracak araçlardır. Bu nedenle dersler ve müfredat programları hedeflere göre düzenlenmelidir. Sınıf ortamı demokratik olmalı, her türlü farklılıklar eğitim ortamlarında gözetilmelidir. Eğitim süreçlerinde ödül ve ceza kesinlikle kullanılmamalıdır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz'un (2012) yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim inançlarını konu almışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yatkınlık gösterdikleri eğitim inançları sırasıyla; varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin esasicilik felsefi akımına katılım düzeyleri düşük iken, diğer felsefi akımlara katılım düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim inançlarının, cinsiyet ve okul türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Branş öğretmenlerinin daimicilik ve esasicik felsefesine yatkınlık düzeyleri sınıf öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça ilerlemecilik felsefesine yatkınlığın azaldığı tespit edilmiştir. 9 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanlara oranla varoluşçuluk felsefi akıma yatkınlıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kanatlı ve Schreglman'ın (2014) yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin uyguladıkları öğretimde daha çok ilerlemecilik anlayışının hakim olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Çalışmada mesleğini

seven öğretmenlerin ilerlemecilik anlayışına daha yakın olduklarını, mesleğini sevmeyen ve sevip sevmemede kararsız olanların daimicilik anlayışına daha yakın oldukları belirlenmiştir. Ayrıca meslekte çalışma yılı arttıkça öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının daimicilikten, ilerlemeciliğe doğru değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Kumral (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini konu almıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının; Pragmatik, Varoluşçu ve Yapılandırmacı bir anlayışla İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı eğitim felsefelerine yönelimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının gelenekselci anlayışa daha yatkın oldukları belirlenmiştir. İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha çok post pozitivist ve yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve erkek öğretmen adaylarının öğretim ortamlarına yönelik daha çok gelenekselci anlayışa sahip oldukları, kadın öğretmen adaylarının ise post pozitivist ve yapılandırmacı anlayışa yatkın oldukları tespit edilmiştir.

Dağ (2020) çalışmasında, okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşımlar ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimleri arasındaki ilişkiyi konu almıştır. Çalışma sonucunda, okul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşımlar sırasıyla; varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Benimsenen felsefi yaklaşımların görev türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Felsefi yaklaşımların disiplin anlayışları ile öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimleri arasında uyumlu bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin felsefi yaklaşımları ile okul iklimi algıları öğrenci davranışlarını kontrol etme eğitiminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Öksüz (2020) çalışmasında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesi eğitimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin ilerlemecilik ve

yeniden kurmacılık akımlarına karşı yüksek eğilime sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ancak Esasicilik akımına karşı erkek öğretmenlerin eğilimlerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş değişkenine göre de Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. 40-49 yaş arasındaki öğretmenlerin, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla Esasicilik akımına eğitimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Demir ve Aktı-Aslan (2021) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda farklı branşlardan 265 öğretmenin benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesine yatkınlıklarının daha fazla olduğu, diğer eğitim felsefelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer mezun durumuna sahip öğretmenlere oranla yeniden kurmacılık eğitim felsefesinde eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Diğer eğitim felsefelerinde mezun olunan fakülteye göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Tüm eğitim felsefesi yaklaşımlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık oluşmuş ve mesleki kıdem arttık eğitim felsefesini benimseme düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Tüm eğitim felsefesi yaklaşımlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Varoluşçuluk eğitim felsefesi yaklaşımında sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, bilişim teknolojileri öğretmenleri ve matematik öğretmenlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Diğer eğitim felsefesi yaklaşımlarında branşa göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama yaklaşımı denir (Karasar, 1984, s. 83).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Çal ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (76) oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini oluşturan öğretmenlere anket formu Google Forms üzerinden ulaştırılmış, 60 öğretmen anket formunu doldurmuştur. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	31	51,7
	Erkek	29	48,3
Mesleki kıdem	10 yıl ve altı	18	30
	11-15 yıl arası	13	21,7
	16-20 yıl arası	17	28,3
	21 yıl ve üstü	12	20
Çalışılan okulda çalışma yılı	5 yıl ve altı	27	45
	6-10 yıl arası	20	33,3
	11 yıl ve üstü	13	21,7
Okutulan sınıf düzeyi	1. Sınıf	12	20
	2. Sınıf	12	20
	3. Sınıf	16	26,7
	4. Sınıf	20	33,3
Yaş	28 yaş ve altı	5	8,3
	29-36 yaş arası	16	26,7
	37-44 yaş arası	27	45
	45-52 yaş arası	9	15
	53 yaş ve üstü	3	5
Toplam	60	100	

Çalışmaya katılan 60 sınıf öğretmenlerinin 31’i (51,7) kadın ve 29’u %48,3 ise erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında; 18’inin (%30) 10 yıl ve altı, 13’ünün (%21,7) 11-15 yıl arası, 17’sinin (%28,3) 16-20 yıl arası, 12’sinin (%20) 21 yıl ve üstü yıldır öğretmenlik yaptığı bulunmuştur. Öğretmenlerin 27’si (%45) 5 yıl ve altı, 20’si (%33,3) 6-10 yıl arası, 13’ü (%21,7) ise 11 yıl ve üstü yıldır şu an çalışmakta olduğu okulda görev yapmaktadır.

Katılımcıların okuttukları sınıf düzeyine bakıldığında; 12'sinin (%20) 1. sınıfları, 12'sinin (%20) 2. sınıfları, 16'sının (%26,7) 3. sınıfları ve 20'sinin (%33,3) 4. sınıfları okuttuğu belirlenmiştir. Katılımcıların 5'inin (%8,3) 28 yaş ve altı, 16'sının (%26,7) 29-36 yaş arası, 27'sinin (%45) 37-44 yaş arası, 9'unun (%15) 45-52 yaş arası, 3'ünün (%5) 53 yaş ve üstü olduğu bulunmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada hedeflenen amaca ulaşılabilme ve gerekli olan verileri elde edebilmek için toplamda iki veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda çalışmaya katılacak olan sınıf öğretmenlerini kişisel bilgilerini (cinsiyet, mesleki kıdem, kurumda çalışma yılı, okutulan sınıf düzeyi ve yaş) belirlemek amacıyla beş soru yer almaktadır.

2. Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) Ölçeği

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı olarak, Kumral (2014) tarafından geliştirilen Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar Ölçeği kullanılacaktır. Söz konusu ölçeğin 42 maddesi, Geleneksel Boyut (1,3,4,5,6,7,8,11,12,14,16,19,26,28,29,30,31,33,36,38,42) ve Çağdaş Boyut (2,9,10,13,15,17,18,20,21,22,23,24,25,27,32,34,35,37,39,40,41) olmak üzere iki alt ölçeği vardır. Geleneksel boyut Realizm, Esasicilik ve Daimicilik felsefelerini içermektedir. İçerikte yer alan konuların bireyin kendini geliştirmesi için bir araç olarak görüldüğü, bu süreçte bireyin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin önemsendiği Çağdaş grupta ise Pragmatizm, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk felsefeleri bulunmaktadır. Ölçeğin toplamından elde edilen değer $\alpha=0.94$; Geleneksel alt boyutu için elde edilen değer $\alpha=0.98$ ve Çağdaş alt ölçeği için elde edilen değer $\alpha=0.95$ bulunmuştur (Kumral, 2014). Bu çalışmada ölçeğin toplamından elde edilen değer $\alpha=0.85$; Geleneksel alt boyutu için elde edilen değer $\alpha=0.89$ ve Çağdaş alt ölçeği için elde edilen değer $\alpha=0.84$ bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Toplanan veriler üzerinde istatistik programı yardımıyla yüzde ve frekans analizleri ile t testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; Denizli ili Çal ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin taşımakta oldukları eğitim felsefesi yaklaşımının belirlenmesi ve öğretmenlerin bazı kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermeme durumlarına ilişkin toplanan veriler ve istatistiki bulgular tablolastırılıp, yorumlanmıştır.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışları Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) Ölçeği yardımı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin eğitsel düşünce ve uygulamalarına yönelik görüşleri geleneksel ve çağdaş olarak iki alt boyutta ifade edilmiştir ve tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4. 1. *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerini Betimleyen İstatistiki Değerler*

Alt Boyutlar	Ort.	s.s	Min.	Max.
Geleneksel	2,99	0,583	1,29	4,43
Çağdaş	3,51	0,466	2,33	4,62

Tablo 4.1’deki verilere göre sınıf öğretmenlerinin EDU’nda çağdaş yönelimleri (3,51), geleneksel yönelimlere (2,99) oranla daha yüksek bulunmuştur. Geleneksel alt boyut Realizm, Esasicilik ve Daimicilik felsefelerini içermektedir. Çağdaş alt te ise Pragmatizm, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk felsefeleri bulunmaktadır. İki alt boyutun puanları arasındaki farkın az olması öğretmenlerin çağdaş eğitim düşünce ve uygulamalar kadar geleneksel uygulamalara da yakın oldukları görülmüştür. EDU Ölçeği’nin geleneksel alt boyutunda yer alan ifadelere dair betimleyen istatistiki değerler tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. *Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar Ölçeği'nin Geleneksel Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Dair Betimleyen İstatistik Değerler*

Ölçek Maddeleri	n	Min.	Max.	Ort.	s.s
1. Kanıtlanmış, değişmez bilgiler vardır. Bu bilgiler öğretmen tarafından öğrenciye kazandırılmalıdır.	60	1	5	3,73	1,039
3. Bireysel farklılıklardan daha çok, o dersteki ortalama başarı önemsenmelidir.	60	1	5	2,87	1,112
4. Öğrenciler, kendileri için neyin iyi, doğru olduğunu öğretmenlerinden öğrenmelidirler.	60	1	5	2,95	,999
5. Öğretmenin bilgiyi aktarması ve bu bilgilerin nasıl anlaşılması gerektiğini açıklaması, öğrenci açısından daha yararlı olur.	60	1	5	3,58	1,030
6. Standart bilgi testlerinde yüksek puan elde eden öğrenci/öğrenciler ile onların öğretmeni / öğretmenleri başarılı olarak görülmelidir.	60	1	5	3,05	,964
7. Eğitim ortamında önemli olan öğretilmek istenen konulardır/bilgidir.	60	1	5	2,90	1,020
8. Öğrencinin her zaman inceleyerek, araştırarak öğrenmesini istemek zaman kaybıdır.	60	1	5	2,25	1,052
11. Öğretmen, öğrenme ortamında disiplinli-otoriter olmalı, gerekirse cezaya başvurmalıdır.	60	1	5	2,78	1,106
12. Öğrenme sürecinde ezber, doğal ve bazen önemli bir öğrenme stratejisidir.	60	1	5	3,07	,899
14. Öğretmen, öğretim programında yer alan içeriği eksiksiz aktarmaya çalışmalıdır.	60	1	5	3,10	1,100
16. Konuyu öğretecek olan öğretmendir; öğrenciye düşen not almak ve notlarını çalışmaktır.	60	1	5	2,57	1,125
19. Kitap, defter, kalem ve öğrenci masası, öğrenme ortamında her zaman yer alması gereken önemli ders araç gereçleridir.	60	1	5	3,38	1,106
26. Öğrenci şekil verilebilir bir hamur, yaşken eğilecek bir ağaçtır; eğitim sürecinin ve öğretmenin görevi, öğrencinin davranışlarını, karakterini istendik hale getirmektir.	60	1	5	3,55	,999
28. Okulun en önemli görevi bilgi ve kültür aktarmaktır.	60	2	5	3,32	,873
29. Öğrenme ortamında önemli olan öğretmenin öğrettikleridir.	60	1	5	2,87	,947
30. Öğrenci bilgiyi yaratamaz, bilgiyi öğretmeninden öğrenir.	60	1	5	2,58	1,046
31. Öğrenci, bilmediği bir konuda araştırma yapamaz.	60	1	5	2,33	1,036
33 ortamında öğretmen ön planda olmalıdır, en doğru bilgiyi öğretmen vermelidir.	60	1	5	2,82	1,033
36. Önemli olan kuramsal bilgidir, zaman kaldıkça öğrenilenlerin uygulaması yaptırılabilir.	60	1	5	2,82	,911
38. Sınav, derste öğrenilenlerin kâğıda aktarılmasıdır.	60	1	5	3,12	,904
42. İyi öğrenci, konuları öğrenmek için sıkı ve disiplinli çalışan öğrencidir.	60	1	5	3,30	,908

Tablo 4.2'deki verilere göre sınıf öğretmenlerinin çağdaş eğitim anlayışına yönelik ifadelerden en fazla katılım sağladıkları ifade 3,73 ortalama ile “kanıtlanmış, değişmez bilgiler vardır. Bu bilgiler öğretmen tarafından öğrenciye kazandırılmalıdır” olmuştur. En az katılım sağladıkları ifade ise 2,25 ortalama ile “öğrencinin her zaman inceleyerek, araştırarak öğrenmesini istemek zaman kaybıdır” olduğu belirlenmiştir. EDU Ölçeği'nin çağdaş alt boyutunda yer alan ifadelerle dair betimleyen istatistik değerler tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4. 3. *Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar Ölçeği'nin Geleneksel Alt Boyutunda Yer Alan İfadelere Dair Betimleyen İstatistik Değerler*

Geleneksel Alt Boyutun Maddeleri	n	Min.	Max.	Ort.	s.s
2. Eğitim süreci bireyin davranışını değiştirme amacı gütmemeli, bunun yerine, kendini gerçekleştirebileceği özgür bir ortam yaratmalıdır.	60	1	5	3,95	,872
9. Eğitim ortamında tüm dersler seçmeli olmalıdır, öğrenci özgür bir şekilde istediği dersi seçebilmelidir.	60	1	5	2,83	,994
10. Bilen değil; eleştirebilen, özgür, tartışabilen, hayal edebilen öğrenci yetiştirmek önemlidir.	60	1	5	4,18	,965
13. Bir dersin içeriğini, öğrencilerin o ders için yaptıkları araştırma ve incelemeler oluşturmalarıdır.	60	1	5	3,32	,892
15. Öğrencinin bir kişiliği vardır, bu kişiliğe saygı duyulmalı, müdahale edilmemelidir.	60	2	5	3,73	,861
17. Okul, ideal olan yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır.	60	1	5	3,95	,964
18. Bilgi öğrenilmez, öğrenci tarafından yaratılır.	60	1	5	3,07	,899
20. Okulun en önemli görevi, toplumun sorunlarını çözmek ve toplumu demokratikleştirmektir.	60	2	5	3,37	1,025
21. Eğitim ortamında bilgi değil, öğrencilerin ilgileri, beklentileri, ihtiyaçları önemlidir.	60	1	5	3,47	,999
22. Öğrenme, yalnızca öğrencinin araştırması, incelemesi ve deneyimlemesi yoluyla gerçekleşir.	60	1	5	3,15	,988
23. Öğretmen sınıf ortamında bilgi aktaran bir öğretici değil, öğrencilerin bilgiyi yaratmaları ve kullanmaları için uygun ortamlar sağlayan bir rehberdir.	60	1	5	3,85	,988
24. Bilgi değişir, bu yüzden bilgiyi öğretmenin, sınavda bilgi sormanın bir anlamı ve önemi yoktur.	60	1	5	2,93	,989
25. Öğrencinin bilgiyi öğrenmek için sıkı ve disiplinli çalışmasından çok, bilgiyi üretmek için özgür ve yaratıcı çalışması daha önemlidir.	60	1	5	3,65	,880
27. Sınav, öncelikle, öğrencinin araştırma ve inceleme çalışmalarının notlandırılması olmalıdır.	60	1	5	3,37	1,073
32. Eğitim ortamı fiziksel duvarlardan, öğrenci masalarından, kitap, defter ve kalemlerden arındırılmalıdır.	60	1	5	2,92	,979
34. Öğretmenin en önemli ve öncelikli görevi, öğrencilerini araştırmaya ve incelemeye yöneltmektir.	60	1	5	3,88	,865
35. Öğrenci kendisi için neyin iyi, doğru olduğunu karar verebilir.	60	1	5	3,17	,847
37. Eğitim sürecini değerli yapan, öğrettiği kuramsal bilgiler değil, öğrencilerin elde ettikleri deneyimlerdir.	60	1	5	3,68	,873
39. Eğitim sistemi, düşünce ve davranışlarında özgür olan bireyler yetiştirebildiği oranda başarılıdır.	60	1	5	3,73	1,023
40. Hayal gücü, özgüveni, üretkenliği yüksek olan bir öğrenci, standart bilgi testlerinden yüksek puan elde eden bir öğrenciye göre daha başarılıdır.	60	1	5	3,92	,979
41. Ortalama başarı önemsenmemeli, eğitim ortamı her bir öğrencinin mutluluğu ve deneyimi için zengin hale getirilmelidir.	60	1	5	3,80	,935

Tablo 4.3'teki verilere göre sınıf öğretmenlerinin çağdaş eğitim anlayışına yönelik ifadelerden en fazla katılım sağladıkları ifade 4,18 ortalama ile "bilen değil; eleştirebilen, özgür, tartışabilen, hayal edebilen öğrenci yetiştirmek önemlidir" olmuştur. En az katılım sağladıkları

ifade ise 2,83 ortalama ile “eğitim ortamında tüm dersler seçmeli olmalıdır, öğrenci özgür bir şekilde istediği dersi seçebilmelidir” olduğu belirlenmiştir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini

Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4. 4. *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik t Testi Bulguları*

	Cinsiyet	n	Ort.	s.s	t	p
Geleneksel	Kadın	31	2,880	0,478	-1,623	0,110
	Erkek	29	3,121	0,663		
Çağdaş	Kadın	31	3,453	0,436	-1,149	0,255
	Erkek	29	3,591	0,493		

Tablo 4.4’e göre sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Sınıf öğretmenlerince benimsenen geleneksel ve çağdaş eğitim yaklaşımlarda kadın ve erkek öğretmenlerinin görüşlerinin benzer doğrultuda olduğu söylenebilir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini

Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4. 5. *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları*

Mesleki kıdem	n	Ort.	s.s	t	p	
Geleneksel	10 yıl ve altı	18	3,071	0,703	0,166	0,919
	11-15 yıl arası	13	2,923	0,670		
	16-20 yıl arası	17	2,977	0,459		
	21 yıl ve üstü	12	2,992	0,497		
Çağdaş	10 yıl ve altı	18	3,5132	0,456	0,185	0,906
	11-15 yıl arası	13	3,4872	0,492		
	16-20 yıl arası	17	3,5882	0,482		
	21 yıl ve üstü	12	3,4683	0,479		

Tablo 4.5’e göre sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Hem mesleğe yeni

başlayanların hem de uzun yıllar öğretmenlik yapanlar eğitim felsefesi yaklaşımlarının benzer olduğu görülmüştür.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Kıdemlerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile okulda çalışma yılı değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6. *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Okulda Çalışma Yılı Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları*

Çalışılan okuldaki kıdem	<i>n</i>	Ort.	<i>s.s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Geleneksel	10 yıl ve altı	18	3,071	0,703	0,166	0,919
	11-15 yıl arası	13	2,923	0,670		
	16-20 yıl arası	17	2,977	0,459		
	21 yıl ve üstü	12	2,992	0,497		
Çağdaş	10 yıl ve altı	18	3,5132	0,456	0,185	0,906
	11-15 yıl arası	13	3,4872	0,492		
	16-20 yıl arası	17	3,5882	0,482		
	21 yıl ve üstü	12	3,4683	0,479		

Tablo 4.6’a göre sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile okulda çalışma yılı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin bir okuldaki çalışma sürelerinin benimsedikleri eğitim felsefesini etkilemediği söylenebilir.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırma Durumuna Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile okutulan sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Okutulan Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları*

Okutulan sınıf	<i>n</i>	Ort.	<i>s.s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Geleneksel	1. sınıf	12	2,746	0,659	2,264	0,910
	2. sınıf	12	3,174	0,517		
	3. sınıf	16	2,833	0,366		
	4. sınıf	20	3,171	0,655		
Çağdaş	1. sınıf	12	3,400	0,388	1,209	0,315
	2. sınıf	12	3,504	0,233		
	3. sınıf	16	3,428	0,484		
	4. sınıf	20	3,673	0,573		

Tablo 4.7'ye göre sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile okutulan sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi okuttukları sınıf düzeyine göre değişmediği görülmüştür.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Düzeylerinin, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklaştırma Durumuna Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4. 8. *Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik ANOVA Testi Bulguları*

	Yaş	n	Ort.	s.s	F	p
Geleneksel	28 yaş ve altı	5	3,342	0,584	1,017	0,407
	29-36 yaş arası	16	2,937	0,822		
	37-44 yaş arası	27	2,970	0,445		
	45- 52 yaş arası	9	2,851	0,460		
	53 yaş ve üstü	3	3,412	0,399		
Çağdaş	28 yaş ve altı	5	3,523	0,340	0,141	0,966
	29-36 yaş arası	16	3,559	0,473		
	37-44 yaş arası	27	3,518	0,496		
	45- 52 yaş arası	9	3,423	0,531		
	53 yaş ve üstü	3	3,603	0,309		

Tablo 4.8'e göre sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna göre öğretmenlerin hangi yaşta olma durumları benimsedikleri eğitim felsefesini etkilemediği söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Denizli İlinin Çal İlçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 60 öğretmenin sahip oldukları eğitim felsefesi anlayışı ve bazı kişisel değişkenlere göre farklılık gösterme durumuna ilişkin toplanan verilere ilişkin sonuçlar bu başlık altında verilmiştir.

5.1. Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin eğitsel düşünme ve uygulamalarında Pragmatizm, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk felsefelerini kapsayan çağdaş yönelimleri, Realizm, Esasicilik ve Daimicilik felsefelerini kapsayan geleneksel yönelimlerine oranla daha yüksek bulunmuştur. İki alt boyutun puanları arasındaki farkın az olması öğretmenlerin çağdaş eğitim düşünce ve uygulamalar kadar geleneksel uygulamalara da yakın olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Kumral'ın (2015) öğretmen adayları ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu iki farklı çalışmada, katılımcıların popüler olarak adlandırılan, çağdaş eğitim felsefesi yönelimlerinin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Demir ve Aktı-Aslan'ın (2021) farklı branşlardaki öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmada; öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak belirlenmiştir. Dağ'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin, müdür ve müdür yardımcılarının eğitim felsefesi yaklaşımlarında daha çok ilerlemecilik ve varoluşçuluk yaklaşımlarına yakın oldukları, en az benimsenen yaklaşımın ise esasicilik olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Dağ, 2020; Demir ve Aktı-Aslan, 2021; Yargı, 2019). Dinamiteci'nin (2021) çalışmasında cinsiyete göre daimicilik ve esasicilik akımlarının farklılık göstermediği, ilerlemecik ve yeniden kurmacılık akımlarında ise kadınların erkeklere oranla daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Akdemir'in (2020) çalışmasında; varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik akımlarında cinsiyete göre farklılık

bulunmamıştır. İlerlemecilik felsefi akımına kadınların erkeklere oranla daha yakın oldukları tespit edilmiştir. İlgiz'in (2019) çalışmasında, erkeklerin kadınlara oranla daimicilik akımını daha çok benimsedikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşılmış çalışmalar bulunmaktadır (Dağ, 2020; Dinamitçi, 2021). Demir ve Aktı-Aslan'ın (2021) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı belirlenmiştir. Daimicilik ve esasicilik akımlarında 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olanlara oranla daha az yakın hissettikleri tespit edilmiştir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk akımlarına 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlara oranla daha yakın oldukları bulunmuştur. Akdemir'in (2020) çalışmasında mesleki kıdem arttıkça daimicilik felsefi akımını benimseme düzeyinin arttığı, diğer eğitim felsefesi akımlarında kıdeme göre farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin okulda çalışma yılına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında ulaşılan bu sonucu destekler çalışmalara rastlanılmıştır (Dağ, 2020; Öksüz, 2020). Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin okutulan sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşılmış çalışmalar bulunmaktadır (Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar alanyazındaki bazı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Dağ, 2020; Yargı, 2019). Öksüz (2020) çalışmasında, 40-49 yaş arası öğretmenlerin 20-29 yaş ve 30-39 yaş arası öğretmenlere göre Esasicilik boyutunda daha olumlu eğilime sahip oldukları tespit edilmiş. Diğer eğitim felsefelerinde ise yaşa göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

5.2. Öneriler

Ulaşılan sonuçlara bağı olarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

Bu çalışmada, Denizli ili Çal ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Aynı çalışma daha geniş evrenle ve farklı branşlardaki öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre eğitim felsefesi yaklaşımları farklılık göstermediği belirlenmiştir. Daha geniş bir evrende çalışma tekrarlanarak kişisel değişkenlerin eğitim felsefesi yaklaşımları üzerindeki etkisinin ortaya konması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Afşar, T. (2001). *Düşünce tarihi*, İstanbul: Bulut Yayınları.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral, T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 43-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31 (2), 1-19
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydemir, A. ve Kaya, M. (2021). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 50, 679-711.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. Doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bakır, K. (2020). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi
- Bayrak, E.N. (2019). *Fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları: Sakarya üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Bayraktar, N. (2016). Sınıf disiplini problemine varoluşçu felsefe perspektifinden genel bir bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43): 1397-1404
- Brubacher, J.S. (1982). Birkaç eğitim felsefesi (A. F. Oğuzkan, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 76-83
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe tarihi*, İstanbul: Say Yayınları,
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi* (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Cihan, M. ve Yılmaz, Z. (2020). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi

- Çalık, T. (2019). Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşma bağlamında değerlendirilmesi. *Devlet Dergisi*, 16(482), 41-50.
- Dağ, S. (2020). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşım ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi arasındaki ilişki*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, O. ve Aktı-Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (MSKU Journal of Education)*, 8(1), 307-321. DOI: 10.21666/muefd.842880
- Dewey, J. (2012). *Modern olmayan felsefe ve modern felsefe*. SIU Basın.
- Dinamitci, T. (2021). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile farklı branş öğretmenlerinin eğitim felsefesi kuramlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Dinçer, D. (2019). Carl R. Rogers ve Öğrenme Özgürlüğü: Etkili Bir Öğrenme Ortamının Mimarı Olarak Öğretmen ve Öğretmen Tutumları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2353-2354.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi* (4.Baskı). Ankara: A.Pegem Akademi
- Erkılıç, A. T. (2008). Felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımları. A. Boyacı (Ed.), *Eğitim sosyolojisi ve felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını No: 973.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale Çev.). Ankara: Ütopya.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kayseri.
- James, W. (2015). *Pragmatizm* (T. Karakaş, Çev.). İstanbul: İletişim.

- Kahramanoglu, R. ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Kalafatoğlu, E. (2019). *Uluslararası bakalorya eğitim felsefesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*, Ankara: Pagem Akademi Yayınları.
- Kanathlı, F. ve Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 5(9): 127-139.
- Kant, İ. (2013). *Eğitim üzerine, ruhun eğitimi- ahlaki eğitim- pratik eğitim*. (A. Aydoğdu, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Karasu, A., Aygen, G., Sabancı, P. A., Sağlam, G., Civelek, E. ve Eskandar, E. N. (2008). Nörobilim öyküleri: Aristo (MÖ 384-322). *Sinir Sistemi Cerrahisi*, 1(4), 264-267.
- Kıncal, R. Y. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 17(3): 1566-1582.
- Kumral, O. (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar (EDU) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 131-144.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(12-2), 59-68.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (R. Çelik, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Öksüz, B. (2020). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin eğilimlerinin belirlenmesi: Bayburt ili örneği*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Sartre, J. P. (1997). *Varoluşçuluk bir hümanizmdir* (Çev. Asım Bezirci), İstanbul: Say Yayınları.
- Sartre, J. P. (2010). *Varlık ve Hiçlik*, (çev. Turhan Ilgaz, Gaye Çankaya Eksen), İstanbul, ISBN: 978-975-273-295-7.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayınları

- Tozlu, N. (2014). *Eğitimden felsefeye-1*. Erzurum: Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Tozlu, N. ve Yayla, A. (2006). Eğitimin felsefi temelleri, Ş. Erçetin ve N. Tozlu (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş içinde* (s. 19-44). Ankara: Hegem.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242
- Turhan, E. (2019). *Varoluşçu felsefe ve eğitim programı üzerine bir inceleme*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Tüzer, A. (t.y.). Varoluşçu Düşünür Martin Buber'in Diyalog Felsefesi ve Bu Felsefi Yaklaşımın Eğitim Açısından Uzanımları, *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 17-39.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

EKLER

Ek. 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili meslektaşlarım;

“Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri Çal İlçesi Örneği” adlı bitirme projemin verilerini elde edebilmek için sizlerin yardımınıza ihtiyacım var. Bu anket formunu doldurarak çalışmaya katkı sağlamak, tamamen gönüllülük esasına bağlıdır.

Katılımlarınız için teşekkürler...

Hafize ÇOBAN

PAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek
2. Mesleki kıdeminiz : 1-5 6-10 11-20 20+
3. Kaç yıldır şu an görev yaptığınız okulda çalışmakta sınız?
 1-5 6-10 11-20 20+
4. Okuttuğunuz öğrenciler hangi sınıf düzeyindedir?
 1. sınıf 2. sınıf 3. sınıf 4. sınıf
5. Yaşınız
 21-28 29-36 37-43 44+

Ek. 2. Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) Ölçeği

Madde No	Madde	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Kanıtlanmış, değişmez bilgiler vardır. Bu bilgiler öğretmen tarafından öğrenciye kazandırılmalıdır.					
2	Eğitim süreci bireyin davranışını değiştirme amacı gütmemeli, bunun yerine, kendini gerçekleştirebileceği özgür bir ortam yaratmalıdır.					
3	Bireysel farklılıklardan daha çok, o dersteki ortalama başarı önemsenmelidir.					
4	Öğrenciler, kendileri için neyin iyi, doğru olduğunu öğretmenlerinden öğrenmelidirler.					
5	Öğretmenin bilgiyi aktarması ve bu bilgilerin nasıl anlaşılması gerektiğini açıklaması, öğrenci açısından daha yararlı olur.					
6	Standart bilgi testlerinde yüksek puan elde eden öğrenci/öğrenciler ile onların öğretmeni / öğretmenleri başarılı olarak görülmelidir.					
7	Eğitim ortamında önemli olan öğretilmek istenen konulardır/bilgidir					
8	Öğrencinin her zaman inceleyerek, araştırarak öğrenmesini istemek zaman kaybıdır.					
9	Eğitim ortamında tüm dersler seçmeli olmalıdır, öğrenci özgür bir şekilde istediği dersi seçebilmelidir.					
10	Bilen değil; eleştirebilen, özgür, tartışabilen, hayal edebilen öğrenci yetiştirmek önemlidir.					
11	Öğretmen, öğrenme ortamında disiplinli-otoriter olmalı, gerekirse cezaya başvurulmalıdır.					
12	Öğrenme sürecinde ezber, doğal ve bazen önemli bir öğrenme stratejisidir.					
13	Bir dersin içeriğini, öğrencilerin o ders için yaptıkları araştırma ve incelemeler oluşturmaktadır.					
14	Öğretmen, öğretim programında yer alan içeriği eksiksiz aktarmaya çalışmalıdır.					
15	Öğrencinin bir kişiliği vardır, bu kişiliğe saygı duyulmalı, müdahale edilmemelidir.					
16	Konuyu öğretecek olan öğretmendir; öğrenciye düşen not almak ve notlarını çalışmaktır.					
17	Okul, ideal olan yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır.					
18	Bilgi öğrenilmez, öğrenci tarafından yaratılır.					
19	Kitap, defter, kalem ve öğrenci masası, öğrenme ortamında her zaman yer alması gereken önemli ders araç gereçleridir.					
20	Okulun en önemli görevi, toplumun sorunlarını çözmek ve toplumu demokratikleştirmektir.					
21	Eğitim ortamında bilgi değil, öğrencilerin ilgileri, beklentileri, ihtiyaçları önemli olmalıdır.					

22	Öğrenme, yalnızca öğrencinin araştırması, incelemesi ve deneyimlemesi yoluyla gerçekleşir.					
23	Öğretmen sınıf ortamında bilgi aktaran bir öğretici değil, öğrencilerin bilgiyi yaratmaları ve kullanmaları için uygun ortamlar sağlayan bir rehberdir.					
24	Bilgi değişir, bu yüzden bilgiyi öğretmenin, sınavda bilgi sormanın bir anlamı ve önemi yoktur.					
25	Öğrencinin bilgiyi öğrenmek için sıkı ve disiplinli çalışmasından çok, bilgiyi üretmek için özgür ve yaratıcı çalışması daha önemlidir.					
26	Öğrenci şekil verilebilir bir hamur, yaşken eğilecek bir ağaçtır; eğitim sürecinin ve öğretmenin görevi, öğrencinin davranışlarını, karakterini istendik hale getirmektir.					
27	Sınav, öncelikle, öğrencinin araştırma ve inceleme çalışmalarının notlandırılması olmalıdır.					
28	Okulun en önemli görevi bilgi ve kültür aktarmaktır.					
29	Öğrenme ortamında önemli olan öğretmenin öğrettikleridir.					
30	Öğrenci bilgiyi yaratamaz, bilgiyi öğretmeninden öğrenir.					
31	Öğrenci, bilmediği bir konuda araştırma yapamaz.					
32	Eğitim ortamı fiziksel duvarlardan, öğrenci masalarından, kitap, defter ve kalemlerden arındırılmalıdır.					
33	Sınıf ortamında öğretmen ön planda olmalıdır, en doğru bilgiyi öğretmen vermelidir.					
34	Öğretmenin en önemli ve öncelikli görevi, öğrencilerini araştırmaya ve incelemeye yönelmektir.					
35	Öğrenci kendisi için neyin iyi, doğru olduğunu karar verebilir.					
36	Önemli olan kuramsal bilgidir, zaman kaldıkça öğrenilenlerin uygulaması yaptırılabilir.					
37	Eğitim sürecini değerli yapan, öğrettiği kuramsal bilgiler değil, öğrencilerin elde ettikleri deneyimlerdir.					
38	Sınav, derste öğrenilenlerin kâğıda aktarılmasıdır.					
39	Eğitim sistemi, düşünce ve davranışlarında özgür olan bireyler yetiştirebildiği oranda başarılıdır.					
40	Hayal gücü, özgüveni, üretkenliği yüksek olan bir öğrenci, standart bilgi testlerinden yüksek puan elde eden bir öğrenciye göre daha başarılıdır.					
41	Ortalama başarı önemsenmemeli, eğitim ortamı her bir öğrencinin mutluluğu ve deneyimi için zengin hale getirilmelidir.					
42	İyi öğrenci, konuları öğrenmek için sıkı ve disiplinli çalışan öğrencidir.					

Ek. 3. Araştırma Onay İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.09.2021-108142



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-32808075
Konu : Anket Uygulama İzni

23/09/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 09.09.2021 tarihli ve 99236 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hafize ÇOBAN, Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri: Çal İlçesi Örneği" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Çal ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütname"sinin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Şener BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
23/09/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fda2-76a5-3870-913e-1339 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSCNLL50KF&eS=108142> adresinden yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ