



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARINA İLİŞKİN EĞİLİMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF PRIMARY SCHOOL STUDENT-TEACHERS'
PREFERENCES TOWARDS EDUCATIONAL PHILOSOPHIES

Durmuş EKİZ

*KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bl., Öğretim Üyesi Söğütli/TRABZON
durmusekiz@yahoo.com*

Özet:

Bu araştırma, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören 1. ve 4. sınıflardaki öğretmen adaylarının eğitimdeki felsefi akımların çeşitli konularını tercih ve bunlara karşı eğilimleri üzerine yoğunlaşarak, 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasındaki felsefi tercih ve eğilim farklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya, toplam 450 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler; daimicilik, özcülük, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına ilişkin toplam 40 ilkeyi içeren bir ölçek ile elde edilmiştir. Araştırma, 1. sınıflardaki öğretmen adaylarının daimicilik ve özcülük eğitim felsefesine ilişkin ilkeleri 131 Mart ercih ettikleri ve bunlara karşı eğilim içerisinde olduklarını, 4. sınıflardaki öğretmen adaylarının ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarının ilkelerini tercih ettikleri ve bu akımların ilkelerine eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Abstract :

This research concentrates on the 1st and the 4th grades of student-teachers', who are at the Primary Teacher Education Programme, preferences and tendencies towards various issues of educational philosophies. In so doing, it aims to explore the differences between the 1st and the 4th years student-teachers' preferences and tendencies towards various of issues of educational philosophies. A total of 450 student-teacher participates into the study. The data are collected through a scale which has a total of 40 principle of various issues of educational philosophies; perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism. The study reaches to the conclusions that the 1st year student-teachers prefer to and have tendencies towards the principles of perennialism and essentialism of educational philosophies on the one hand, the 4th year student-teachers prefer to and have tendencies towards the principles of progressivism and reconstructionism of educational philosophies on the other hand.

Key Words: Primary teacher education, student-teachers, preference and tendency, educational philosophy, comparison

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenliği, öğretmen adayları, tercih ve eğilim, eğitim felsefesi, karşılaştırma

GİRİŞ

Öğretmen eğitiminin doğasını ve yapısını sistematik olarak anlamak ve etkili öğretmen yetiştirebilmek amacıyla, öğretmen eğitiminin farklı boyutları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu

araştırmaların bazılarının üzerinde yoğunlaştığı konular; öğretmen eğitimindeki modeller hakkında sınıf öğretmeni adaylarının düşünceleri (Ekiz, 2003a) öğretmen adaylarının öğretim elemanları ve dersler hakkındaki algıları (Ekiz, 2003b), Okul Deneyimi-II dersinin adaylar üzerindeki etkisi (Toprakçı, 2003),

öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım (Sutton ve arkadaşları, 1996), öğretmen eğitiminde pratik kuramın anlaşılması ve bunun rolü (Copeland ve Demidio-Caston, 1998; Johnston, 1992), öğretmen adaylarının pratik kuramlarının geliştirilmesidir (Kettle ve Sellars, 1996). Öğretmen eğitiminde yürütülen bazı araştırmalar ise, öğretmen adaylarının önceki algılarının, sonraki öğrenmelerini etkileyeceği varsayımına dayalı olarak, bu algıların tespit edilmesine ilişkindir. Adayların öğretmen eğitimi programlarına girmeden ve profesyonel ilk eğitimleri sırasında öğretim, öğrenme ve gelecekte öğretmen olarak kendi üstlenecekleri roller hakkında oldukça fazla kavram, anlama, düşünce, imaj ve algıları olduğunu göstermektedir (Richardson, 1996). Bazı araştırmalar da, adayların öğretmenlik eğitimi aldıktan sonra, bu eğitimin adayların üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır (Bennett, 1996; Furlong ve arkadaşları, 2000).

Öğretmen eğitiminde kaliteyi artırmak amacıyla, 1998 yılından itibaren eğitim fakültelerinin ülkemizde yeniden yapılandırılmasıyla beraber, Sınıf Öğretmenliği Programına yeni dersler eklenmiştir. Bu dersler arasında, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” adlı ders bulunmaktadır. Dersin içeriği gereği, eğitim ile ilgili pek çok disiplini kapsamaktadır; eğitimin psikolojik, sosyolojik, felsefi, ekonomik, hukuksal temelleri gibi. Öğretmen adayları, öğrenimleri sırasında felsefeyle ilgili konuların bir kısmını bu ders içerisinde görmektedir. Adaylar, eğitim-felsefe ilişkisini ve eğitim felsefesindeki felsefi akımların özellik, ilke ve yargılarının bir kısmını bu derste öğrenmektedirler. Bunlar; eğitim politikalarının ve programlarının hedef, içerik, eğitim durumları, sınav durumlarının belirlenmesi, ne tip insan yetiştirileceği konusunda yol gösterme, eğitim sisteminde iç tutarlılığın sağlanmasında ölçütler takımının oluşturulması, felsefenin politik ve toplumsal sistemler ile ilişkisinin

sağlanması gibi konulardır (Fidan ve Erden, 1994; Sarpkaya, 2004; Sönmez, 2002; Tozlu, 1997; 2002; Varış, 1994).

Felsefe ve eğitim arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Felsefe ve eğitimi birleştiren temel unsur, insan ögesidir. Felsefe, insanı bir bütün olarak, eğitim de insanı eğitime ihtiyaç duyan bir varlık olarak incelemektedir. Bireylerin eğitim yoluyla ulaşması gereken hedefleri felsefe belirlerken eğitim, belirlenen bu hedeflere bireyleri ulaştırmayı amaç edinir. Felsefe, eğitim için nitelik ve değerler sistemi oluştururken, eğitim de bunlara nasıl ulaşılacağını amaçlayan sistem ve etkinlikler sağlama çabası içerisindedir (Değirmencioğlu, 2000). Felsefenin insana yaklaşımı; birey için hazırlanan eğitimin hedefleri, içeriği, eğitim ve sınav durumlarının düzenlenmesi ve işleyişinin tümünün felsefi görüşlerden etkilenmesidir (Sönmez, 2002; 2003). Bunun için “niçin” (hedef), “ne” (içerik), “nasıl” (öğretme-öğrenme) ve “ne kadar” (ölçme ve değerlendirme) soruları sorularak eğitim programı geliştirilir (Demirel, 2004).

Felsefe ile eğitim arasındaki ilişkileri çeşitli boyutlardan inceleyen disiplin eğitim felsefesidir. Değirmencioğlu’ya (2000, s. 86) göre eğitim felsefesi, “eğitim uygulamalarını eleştireci bir yaklaşımla değerlendirmek, uygulamaların dayanağı teorik [olan] temelleri incelemek ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları, toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymaktır.” Erden (1998) ise, eğitim felsefesinin konu alanını, eğitimle ilgili tüm kuram, uygulama ve öğeleri, bunlar arasındaki ilişkileri ve ilişkiler arasındaki tutarlılığı bütüncül bir yaklaşım ile irdeleyerek değerlendiren bir disiplin olarak görür. Bu tanımlardan hareketle eğitim felsefesi; eğitimde oluşturulan kuram ve uygulamaları sorgulayan ve aydınlatan, kuram ve uygulamaları bir ülkenin gerçekleri, toplumun yapısı ve kültürü ile ilişkisi ve tutarlılığı bakımından ele alan, sonuç olarak da, eğitime bir

bütünsel çerçeve ile yaklaşan bir disiplindir.

Eğitim felsefesi, özellikle eğitimin hedeflerini ve hedeflerin tutarlılığını irdelemektedir. “Bireye kazandırılmak istenen hedefler nelerdir ve neye göre belirlenirler?” (Ural, 1996, s. 51). Hedeflerde belirtilen istendik davranışın belirleyicileri; toplumsal gerçek, konu alanı, birey ve doğa olarak düşünülebilir (Sönmez, 2003). Toplumsal gerçek; kültürel gerçek olup, kültürel gerçek ise toplumsal, ekonomik ve siyasi sistem olarak düşünülür. Toplumsal sistem içerisinde herhangi bir ülkedeki, gelenek ve görenekler, inanç sistemleri, toplumun gereksinin duyduğu insan gücü gibi unsurlar bulunmaktadır. Konu alanı; insan etkinlikleri olan bilim (fizik, kimya, biyoloji, psikoloji, sosyoloji vs), sanat (tiyatro, sinema, resim vs) düşünce (felsefe, mantık vs) alanındaki gelişmeler ve değişmelerden oluşmaktadır. Bu tür istendik davranışlar eğitim programında yer almaktadır. Birey; insanın biyo, kültürel, toplumsal ve psikolojik bir varlık olması ile ilgilidir. Bireye kazandırılacak hedef davranışların sınırları, bireyin bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sezgisel alanlara ilişkin doğuştan ve çevrenin etkisiyle kazanılan özelliklerdir. Ayrıca, hiçbir insan diğersinin aynı olmadığı gibi, tamamen de farklı değildir. Her insanın farklı ve benzer yanları bulunduğundan eğitimin hedefi, insanın benzer ve farklı yönlerini geliştirmektir. En son belirleyici ise; doğadır. İnsan hem doğal bir varlıktır, hem de doğal bir ortamda dünyaya gelmektedir. Pekçok temel gereksinimleri doğa tarafından karşılanır. İnsanın doğal yaşamı bozmadan varlığını sürdürebilmesi önemlidir. Bunun için doğal kaynakların dengeli bir şekilde kullanılmasını sağlayacak eğitim hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir(Sönmez, 2003).

Felsefenin, eğitime yansması sonucu pekçok eğitim felsefesi akımı oluşturulmuştur. Bunlardan bazıları; daimicilik, özcülük, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Realist ve idealist

felsefelerden kaynaklanan daimicilik, insan doğasının değişmez olduğunu, dolayısıyla eğitim modellerinin de değişmemesi gerektiğini savunur. Benzer bir şekilde, realist ve idealist felsefelerden esinlenen özcülük, genel olarak insanın toplumsal ve kültürel bir varlık olduğunu, doğuştan hiçbir bilgiyle donatılmış olmadığını, dolayısıyla eğitimin görevinin toplum tarafından oluşturulan bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarmak olduğunu ileri sürer. Pragmatik felsefenin eğitime uygulanması olarak kabul edilen ilerlemecilik, “gerçeğin özü sürekli değişmezdir” görüşünü esas alarak eğitimin görevinin toplumsal standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen yaşamı öğrencilere öğretmek olduğunu savunur. İlerlemeciliğin devamı olarak kabul edilen ve pragmatizme dayanan yeniden kurmacılık ise insanlığın “varlık ile yokluk” arasında bir yol ayrımına geldiğini ve bu yüzden yeni bir uygarlığa ihtiyaç duyduğunu savunmakta, eğitimin görevini de insanlığı etkileyen toplumsal sorunları önceden belirlemek ve çözüm üretecek yetenekli bireyleri yetiştirmek olarak görür (Erden, 1998; Fidan ve Erden, 1994; Öztürk, 2002; Sarpkaya, 2004; Sönmez, 2002; Şişman, 2000; Tozlu, 2002).

Eğitim felsefesi, eğitim sistemlerini etkiler ve şekillendirir. Sönmez’e (2002) göre, Türk Eğitim Sistemi’nde tek bir eğitim felsefesinden söz etmek doğru değildir; çünkü, eğitim sisteminde karma eğitim felsefesi anlayışı bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle Türk Eğitim Sistemi, farklı eğitim felsefesi akımlarından etkilenmiştir. Herhangi bir eğitim sisteminin düzenlenmesi ve uygulanmasında, hangi felsefe ya da felsefeler temele alınırsa, bireye ona göre yaklaşılır ve tüm eğitim sistemi de buna göre düzenlenir. Eğer bireylerin yetiştirilmesinin temelinde idealist felsefe ve daimici, özcü eğitim akımları varsa, eğitim sistemi seçkin insan yetiştirmeyi amaçlayacaktır. Eğer pragmatik felsefe ve ilerlemeci, yeniden kurmacı eğitim akımları varsa, her bir bireyin ilgi, istek ve yeteneklerine göre

yetiştirilmesi amaçlanacaktır (Sönmez, 2002).

Bu çalışmada, Sınıf Öğretmenliği Programındaki 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarının çeşitli konularını tercih ve bunlara karşı eğilimlerinin karşılaştırılarak aralarındaki farkların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören %48,9'u 1. (N=220) ve %51,1'i 4. (N=230) sınıflar olmak üzere toplam 450 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada betimleme, survey yöntemi kullanılarak durum tespiti amaçlanmıştır. Adayların %55,1'i (N=248) bayan, %44,9'u (N=202) erkektir. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının araştırmaya dahil edilmesinin nedeni, eğitimin çeşitli konuları ile ilgili düşüncelerinin tam olarak şekillenmemesi, dördüncü sınıf öğrencilerinin araştırmaya dahil edilmesinin nedeni ise, eğitimin çeşitli konularında düşüncelerinin çoğunlukla şekillenmiş olmasıdır. Araştırma her iki grup üzerinde yürütülmüş; aralarında karşılaştırma yapılarak öğretmen eğitim programının, adayların felsefi tercih ve eğilimleri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmaya katılan 1. sınıf öğretmen adayları, "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" dersinde yer alan felsefi konuları işlemeden önce araştırmaya dahil edilmiştir. Bunun nedeni onların, eğitim felsefesine ilişkin düşüncelerinin ders aracılığıyla etkilenecek şekilde şekillenmesinden önce tespit edilmeye çalışılmasıdır. 4. sınıftaki adayların araştırmaya dahil edilmesi, hem "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" dersinde, hem diğer derslerde (seçmeli) felsefi konuları incelemeleri, hem de eğitim süresince çeşitli dersler

aracılığıyla düşüncelerinin şekillenmiş olmasının düşünülmesidir.

İlgili literatürden de yararlanılarak (Fidan ve Erden, 1994; Sönmez, 2002; Şişman, 2000) dört eğitim felsefesi akımını yansıtan bir ölçek geliştirilmiş, her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin 10 ilke ya da yargı olmak üzere, toplam 40 felsefi ilke karmaşık bir biçimde ölçekte düzenlenmiştir. Bu felsefi akımlar, en tutucu özelliğe sahip olandan en ilerici özelliğe sahip olana doğrudur. Eğitim felsefesi akımlarının içeriği gereği, herhangi bir eğitim felsefesi akımı çeşitli felsefelerden (realizm, idealizm, pragmatizm gibi) etkilenmiş olmasından dolayı ilkeler arasında benzerlikler de bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, değişik eğitim felsefesi ilkelerini kesin bir çizgi ile birbirinden ayırmak oldukça güç olduğu gibi, bunları sadece dört tanesi ile sınırlandırmak da olanaklı değildir. Ancak, araştırma alanının daraltılması açısından sadece dört tanesi üzerine yoğunlaşmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra hem 1. hem de 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde pilot çalışması uygulanarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini artırmak için uzman görüşüne de başvurulmuştur. Ayrıca, yanlış anlama ya da kavram yanlışlığına yer vermemek için ölçekteki ilkeler uzun cümlelerle ifade edilmiştir.

Eğitim felsefesinin inceleme alanlarından olan bilgi felsefesi (epistemoloji), eğitim programının amaç ve görevi, okulun görevi, öğretmenin ve öğrencinin rol ve görevleri, eğitim ve sınav durumlarının nasıl olması gerektiği konuları üzerine yoğunlaşarak ilkeler oluşturulmuştur. Eğitim felsefesi alanlarına ilişkin bu ilkeler ya da yargılar ölçekte karışık olarak düzenlenmiş, öğretmen adayları yönlendirilmemeye çalışılmıştır. Bu ilkelerin ilişkili olduğu eğitim felsefesi akımlara göre dağılımları şu şekildedir.

1. Daimicilik (Perennialism):
7,11,13,15,25,26,31,32,37,40
2. Özcülük (Essentialism):
3,4,9,17,18,19,22,27,29,35

3. İlerlemecilik (Progressivism):

2,6,10,12,14,16,20,33,38,39

4.Yeniden Yapılanmacılık (Reconstructionism): 1,5,8,21,23,24,28,30,34,36

Adayların ilkelere katılma durumları,olumsuzdan (kesinlikle katılmıyorum: 1, katılmıyorum: 2) kararsız (kararsızım:3) ve olumluya (katılıyorum:4, kesinlikle katılıyorum:5) doğru olmak üzere 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. Adaylardan, her bir ilkenin karşısına sadece bir işaret koymaları istenerek katılım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler, SPSS bilgisayar programıyla yapılmıştır. Bu programda, "Independent-Samples t-test"i uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin İlkeler

1. Eğitim ortamında öğrenci aktif, öğretmen pasif olmalıdır.
2. Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşeceğinden, öğrenciye zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır.
3. Geçmişte elde edilen kesin doğrular (bilgi ve değerler), öğrenciye doğrudan aktarılacak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklararası çatışma engellenmelidir.
4. Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.
5. Derslerde işlenen konular öğrenci için ulaşılması gereken amaç değil, toplumsal değişim ve düzen için araç olmalıdır.
6. Bilgi değişken olduğundan okulun görevi, bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olmalıdır.
7. Sınavlarda, mutlak bilgiye ulaşmak için öğrencinin aklını kullanmaya yönelik sorular sorulmalıdır.
8. Sınıf ortamı, öğrenci katılımını gerektirecek şekilde düzenlenmelidir.
9. Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama (teoriye) ağırlık verilmelidir.
10. Öğretmen bilgiyi aktarandan çok, danışman ve rehber olmalıdır.
11. Tüm doğru, mutlak, kesin bilgi ve değerler insan zihninde önceden var olduğundan öğretmen, öğrencinin aklını kullanmasına olanak sağlayarak bunları, ona kazandırmalıdır.
12. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaları da sürekli değişmelidir.
13. Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.
14. Eğitimde ezberin yeri olmamalıdır.
15. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için tek bir eğitim programı olmalıdır.
16. Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.
17. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından

- öğretmen derslerinde, bunlardan kaçınmalıdır.
18. Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır.
 19. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.
 20. Öğretmen öğrenciye, hiçbir düşünce ve görüşü kabul ettirmeye çalışmamalıdır.
 21. Toplum değiştiğinden eğitim programları da sürekli değişmelidir.
 22. Öğrenci, öğretmenin söylediklerini tekrarlamalı, ezberlemeli ve yapmalıdır.
 23. Eğitimde yalnız yaşamı içeren konular değil, geleceği de içeren konulara yer verilmelidir.
 24. Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır.
 25. Öğretmen, öğrenci için bilgiyi yorumlamalıdır.
 26. Öğrenci, kendisi için neyin iyi ve neyin kötü olduğuna karar verebilecek bir yaşta olmadığından onun ilgi ve istekleri önemli olmamalıdır.
 27. Bilgi mutlak (kesin doğru) olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olmalıdır.
 28. Eğitimde tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.
 29. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığından, boş bir levhaya benzer.
 30. Sınavlarda öğrenciye yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorulmalıdır.
 31. Eğitim programı önemli olduğundan öğretmen, programda bulunan bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmalıdır.
 32. Eğitimde öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkarılması değil, öğretmene ve derslere uyumluluğu önemlidir.
 33. Derslerde işlenen konular yaşamdan seçilmeli, kuramdan (teori) çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.
 34. Eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir.
 35. Kitaplarda bulunmayan ve derslerde işlenmeyen hiçbir konu sınavlarda soru olarak sorulmamalıdır.
 36. Eğitim programının hedefleri, dünya düzenini koruma, barış ve mutluluğu sağlama, sevgi ve işbirliği gibi değerleri kazandırma olmalıdır.
 37. Sınıf ortamında öğretmen otoriter ve yetkin olmalıdır.

38. Öğretmen, programdaki bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmamalıdır.

39. Öğrenme ve öğretim ortamı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk seviyesine göre düzenlenmelidir.

40. Öğretimde tümdengelim (bütünden parçaya) yöntemi kullanılmalıdır.

BULGU VE YORUMLAR

Bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar, her bir eğitim felsefesi akımını yansıtan ilkeleri kapsayan tablolar halinde sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1: Adayların Daimicilik Eğitim Akımına İlişkin Tercih ve Eğilimleri Arasındaki Farklar

İlkeler	İstatistik		N	\bar{X}	Sd	t	Sig. (2-tailed)
	Sınıfı						
1. Sınavlarda, mutlak bilgiye ulaşmak için öğrencinin aklını kullanmaya yönelik sorular sorulmalıdır.	1. Sınıf	220	220	4,1273	1,0521	1,037	,300
	4. Sınıf	230	230	4,0217	1,1036		
2. Tüm doğru, mutlak, kesin bilgi ve değerler insan zihninde önceden var olduğundan öğretmen, öğrencinin aklını kullanmasına olanak sağlayarak bunları, ona kazandırmalıdır.	1. Sınıf	220	220	3,8182	1,1241	-2,284*	,023
	4. Sınıf	230	230	4,0435	,9657		
3. Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.	1. Sınıf	220	220	2,4909	1,1124	1,071	,285
	4. Sınıf	230	230	2,3826	1,0329		
4. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için tek bir eğitim programı olmalıdır.	1. Sınıf	220	220	2,0773	1,2600	8,493*	,000
	4. Sınıf	230	230	1,2652	,7019		
5. Öğretmen, öğrenci için bilgiyi yorumlamalıdır.	1. Sınıf	220	220	3,7818	1,1458	5,295*	,000
	4. Sınıf	230	230	3,2000	1,1836		
6. Öğrenci, kendisi için neyin iyi ve neyin kötü olduğuna karar verebilecek bir yaşta olmadığından onun ilgi ve istekleri önemli olmamalıdır.	1. Sınıf	220	220	1,7000	1,0027	2,580*	,010
	4. Sınıf	230	230	1,4826	,7747		
7. Eğitim programı önemli olduğundan öğretmen, programda bulunan bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmalıdır.	1. Sınıf	220	220	2,9818	1,1426	7,725*	,000
	4. Sınıf	230	230	2,1913	1,0271		
8. Eğitimde öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkarılması değil, öğretmene ve derslere uyumluluğu önemlidir.	1. Sınıf	220	220	1,8364	,9219	2,639*	,009
	4. Sınıf	230	230	1,6130	,8731		
9. Sınıf ortamında öğretmen otoriter ve yetkin olmalıdır.	1. Sınıf	220	220	3,3818	1,2385	4,654*	,000
	4. Sınıf	230	230	2,8391	1,2346		
10. Öğretimde tümdengelim yöntemi kullanılmalıdır.	1. Sınıf	220	220	2,9955	1,1917	-6,102*	,000
	4. Sınıf	230	230	3,6826	1,1965		

P<0,05

Tablo 1’de görüldüğü üzere t-testi sonuçlarına göre, daimicilik eğitim akımına ilişkin 2.,4.,5.,6.,7.,8.,9. ve 10. ilkeler dikkate alındığında, 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. Örneğin; 4. ilke, “Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için tek bir eğitim programı olmalıdır”, dikkate alındığında 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasında istatistiksel bakımdan 1. sınıflardaki adaylar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (t=8,493, p<0,05). Ancak, örneğin; 10. ilke, “Öğretimde tümdengelim

yöntemi kullanılmalıdır”, dikkate alındığında 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasındaki istatistiksel bakımdan fark, 4. sınıflardaki adaylar lehine bulunmuştur (t=-6,102, p<0,05). Genel olarak; 4.,5.,6.,7.,8. ve 9. ilkelerdeki farklar 1. sınıftaki adaylar lehine iken, 2. ve 10. ilkelerde bu fark, 4. sınıftaki adaylar lehinedir. Buradan, 1. sınıflardaki adayların daimicilik eğitim akımının ilkelerini 4. sınıflardaki adaylara oranla daha fazla tercih ettikleri ve bunlara eğilim gösterdikleri sonucuna varılabilir.

Tablo 2: Adayların Özcülük Eğitim Akımına İlişkin Tercih ve Eğilimleri Arasındaki Farklar

İstatistik	Sınıfı	N	\bar{X}	Sd	t	Sig. (2-tailed)
1. Geçmişte elde edilen kesin doğrular (bilgi ve değerler), öğrenciye doğrudan aktarılacak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklar arası çatışma engellenmelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	2,8182 2,9957	1,3289 1,3429	-1,409	,160
2. Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	3,5955 3,4435	1,2910 1,0914	1,351	,177
3. Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama ağırlık verilmelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	1,7409 1,4696	,9751 ,6908	3,418*	,001
4. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmen derslerinde, bunlardan kaçınılmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	1,5409 1,4652	,9619 ,7454	,935	,350
5. Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	2,7318 2,6609	1,3568 1,2248	,583	,560
6. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	2,7591 1,5087	1,3620 ,8754	11,636*	,000
7. Öğrenci, öğretmenin söylediklerini tekrarlamalı, ezberlemeli ve yapmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	2,1773 1,5522	1,1784 ,9034	6,332*	,000
8. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	2,6364 1,9913	1,1081 1,0194	6,431*	,000
9. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığından, boş bir levhaya benzer.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	3,0909 3,2391	1,2316 1,2980	-1,242	,215
10. Kitaplarda bulunmayan ve derslerde işlenmeyen hiçbir konu sınavlarda soru olarak sorulmamalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	3,7000 3,2217	1,2537 1,3045	3,962*	,000

P<0,05

Tablo 2’de görüldüğü gibi t-testi sonuçlarına göre, özcülük eğitim akımına ilişkin 3.,6.,7.,8. ve 10 ilkeler dikkate alındığında, 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmasına rağmen, diğerlerinde bu fark görülmemektedir. Örneğin; 3. ilke, “Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama ağırlık verilmelidir”, dikkate alındığında 1. ve 4. sınıflar arasında

istatistiksel olarak 1. sınıflardaki adaylar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (t=3,418, p<0,05). Genel olarak; istatistiksel farkların hepsi 1. sınıflardaki adaylar lehinedir. Buradan, 1. sınıflardaki adayların özcülük eğitim akımının ilkelerini 4. sınıflardaki adaylara oranla daha fazla tercih ettikleri ve bunlara eğilim gösterdikleri sonucuna varılabilir.

Tablo 3: Adayların İlerlemecilik Eğitim Akımına İlişkin Tercih ve Eğilimleri Arasındaki Farklar

İstatistik	Sınıfı	N	\bar{X}	Sd	t	Sig. (2-tailed)
1. Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşeceğinden, öğrenciye zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,0318 4,7826	,9857 ,5414	-10,072*	,000
2. Bilgi değişken olduğundan okulun görevi, bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,1818 4,4217	,9669 ,7652	-2,925*	,004
3. Öğretmen bilgiyi aktarandan çok, danışman ve rehber olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	3,8318 4,7087	1,1562 ,5965	-10,173*	,000
4. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaları da sürekli değişmelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	3,9773 4,1739	1,0088 ,9276	-2,154*	,032
5. Eğitimde ezberin yeri olmamalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,1545 4,1522	1,2102 1,0852	,022	,983
6. Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,0000 4,3043	,9412 ,7669	-3,768*	,000
7. Öğretmen öğrenciye, hiçbir düşünce ve görüşü kabul ettirmeye çalışmamalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,1636 4,0261	1,0729 1,0445	1,378	,169
8. Derslerde işlenen konular yaşamdan seçilmeli,	1. Sınıf	220	4,1955	,8722	-5,338*	,000

kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.	4. Sınıf	230	4,6043	,7505		
9. Öğretmen, programdaki bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmamalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	3,0273 3,8000	1,1817 1,0672	-7,286*	,000
10. Öğrenme ve öğretim ortamı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunmuşluk seviyesine göre düzenlenmelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,0818 4,6652	,9079 ,7155	-7,588*	,000

P<0,05

Tablo 3’de görüldüğü gibi t-testi sonuçlarına göre, ilerlemecilik eğitim akımına ilişkin 1.,2.,3.,4.,6.,8.,9.,10. ilkeler dikkate alındığında, 1. ve 4. sınıflar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmasına rağmen, diğerlerinde bu

fark bulunmamaktadır. İstatistiksel olarak bu farkların hepsi 4. sınıflardaki adaylar lehinedir. Bu farklardan anlaşılacağı üzere, 4. sınıftaki adaylar ilerlemecilik akımının ilkelerini 1. sınıftaki adaylara göre daha fazla tercih etmekte ve bunlara eğilim göstermektedir.

Tablo 4: Adayların Yeniden Kurmacılık Eğitim Akımına İlişkin Tercih ve Eğilimleri Arasındaki Farklar

İlkeler	İstatistik					
	Sınıfı	N	\bar{X}	Sd	t	Sig. (2-tailed)
1. Eğitim ortamında öğrenci aktif, öğretmen pasif olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	2,9318 4,5609	1,3413 ,8164	-15,639*	,000
2. Derslerde işlenen konular öğrenci için ulaşılması gereken amaç değil, toplumsal değişim ve düzen için araç olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,0591 4,2783	,9562 ,8519	-2,570*	,010
3. Sınıf ortamı, öğrenci katılımını gerektirecek şekilde düzenlenmelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,5182 4,7652	,8625 ,5811	-3,577*	,000
4. Toplum değiştiğinden eğitim programları da sürekli değişmelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	3,7682 3,9565	1,0451 1,0012	-1,952	,052
5. Eğitimde yalnız yaşamı içeren konular değil, geleceği de içeren konulara yer verilmelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,3000 4,3087	,7531 ,7271	-,125	,901
6. Okul, kültürel misarı öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	2,8864 3,0826	1,0730 1,2030	-1,823	,069
7. Eğitimde tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,6136 4,5348	,7220 ,7627	1,125	,261
8. Sınavlarda öğrenciye yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorulmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	2,9318 2,5696	1,1226 ,9943	3,628*	,000
9. Eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	3,2136 3,3478	1,2441 1,1601	-1,184	,237
10. Eğitim programının hedefleri, dünya düzenini koruma, barış ve mutluluğu sağlama, sevgi ve işbirliği gibi değerleri kazandırma olmalıdır.	1. Sınıf 4. Sınıf	220 230	4,1136 4,2348	,9935 ,8289	-1,407	,160

P<0,05

Tablo 4’de görüldüğü üzere t-testi sonuçlarına göre, yeniden kurmacılık eğitim akımına ilişkin 1.,2.,3. ve 8. ilkeler dikkate alındığında, 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmasına rağmen, diğerlerinde bu fark bulunmamaktadır. İstatistiksel olarak bu farklar, 8. ilkede (t=3,628, p<0,05) 1. sınıftaki adaylar lehine iken, diğer ilkelerde (1.,2.,3.) 4.

sınıftaki adaylar lehinedir. Buradan, 1. ve 4. sınıftaki adaylar arasında yeniden kurmacılık akımının ilkelerini tercih etmeleri ve bunlara eğilim göstermeleri bakımından çok fazla fark olmamasına rağmen 4. sınıflardaki adaylar, 1. sınıftaki adaylara göre daha fazla tercih etmekte ve bunlara eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen eğitimini sistematik olarak anlamak ve etkili yapmak amacıyla, öğretmen eğitiminin farklı boyutları üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören 1. ve 4. sınıflardaki öğretmen adayları üzerine yürütülen bu araştırma, adayların eğitim felsefesi akımlarının inceleme alanlarından olan bilgi felsefesi (epistemoloji), eğitim programının amaç ve görevi, okulun görevi, öğretmenin ve öğrencinin rol ve görevleri, eğitim ve sınav durumlarının nasıl olması gerektiği konularına yoğunlaşarak, oluşturulan ilkeler hakkında onların tercih ve bunlara karşı eğilimleri üzerinde durmuştur. Araştırmada, eğitimdeki felsefi akımlara ilişkin ilkeler hakkında 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasındaki farklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Sonuçtan da anlaşılacağı üzere, daimicilik eğitim akımına ilişkin ilkeler incelendiğinde, 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasında istatistiksel olarak 8 ilke (2.,4.,5.,6.,7.,8., 9., ve 10. ilkeler) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1. sınıflardaki adaylar, 4. sınıflardaki adaylara oranla daimicilik akımının ilkelerini daha çok tercih etmekte ve bunlara eğilim göstermektedirler. Benzer bir şekilde, özcülük eğitim akımına ilişkin ilkeler incelendiğinde, 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasında istatistiksel olarak 5 ilke (3.,6.,7.,8., ve 10. ilkeler) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 1. sınıflardaki adaylar, 4. sınıflardaki adaylara oranla özcülük akımının ilkelerini daha çok tercih etmekte ve bunlara eğilim göstermektedirler. İlerlemecilik eğitim akımına ilişkin ilkeler incelendiğinde, 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasında istatistiksel olarak 8 ilke (1.,2.,3.,4.,

,6.,8.,9. ve 10. ilkeler) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. 4. sınıflardaki adaylar, 1. sınıflardaki adaylara oranla ilerlemecilik akımının ilkelerini daha çok tercih etmekte ve bunlara eğilim göstermektedirler. Benzer bir şekilde, yeniden kurmacılık eğitim akımına ilişkin ilkeler incelendiğinde, 1. ve 4. sınıflardaki adaylar arasında istatistiksel olarak 4 ilke (1.,2.,3. ve 8. ilkeler) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aralarında çok belirgin fark olmamasına rağmen 4. sınıflardaki adaylar, 1. sınıflardaki adaylara oranla yeniden kurmacılık akımının ilkelerini tercih etmekte ve bunlara eğilim göstermektedirler. Bu sonuçlardan hareketle, Sınıf Öğretmenliği Programının adayların felsefi tercih ve eğilimleri üzerinde etkisi olduğu düşüncesi ileri sürülebilir. Bu etki, ilerici eğitim felsefesi akımları olan daha çok ilerlemecilik ve bunu takiben yeniden kurmacılık lehine doğrudur.

Bu araştırma ile ilgili üç tür öneride bulunulabilir. Birincisi; bu ve benzeri betimsel araştırmalar çeşitli eğitim fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören adaylar üzerinde de yapılarak, ülkemizi temsil edici verilere ulaşılabilir. İkincisi; bu tür araştırma, farklı programlarda (sosyal bilgiler, fen bilgisi, Türkçe, matematik, okul öncesi gibi) öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde de yapılarak programlar arasında da karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki farklar tespit edilebilir. Böylece, programlar arasındaki felsefi tercih ve eğilimler betimsel olarak ortaya çıkartılabilir. Üçüncüsü; 1-5, 6-10, 11-15 ve daha sonraki yıllar arası farklı deneyimlere sahip olan sınıf öğretmenleri üzerinde de benzer araştırmalar yapılarak, profesyonel gelişimin felsefi tercih ve eğilimler üzerindeki etkileri de incelenebilir.

Kaynaklar

Bennett, N. (1996). "Learning to Teach: The Development of Pedagogical Reasoning", in R. McBride (ed.), *Teacher Education Policy: Some Issues Arising from Research and Practice*, (p.76-85), London: Falmer Press.

Copeland, W. D. and Demidio-Caston, M. (1998). "Indicators of Development of Practical Theory in Pre-service Teacher Education Students", *Teaching and Teacher Education*, 14 (5): 513-534.

Değirmencioğlu, C. (2000). "Eğitimin Felsefi Temelleri: Eğitim-Felsefe İlişkisi-Eğitim Felsefesi". L. Küçükahmet, C. Değirmencioğlu, T. E. Uğuzman, A. F. Öksüzöğlü, İ. E. Özdemir Ve A. Korkmaz (ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (s. 81-96), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, (7. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekiz, D. (2003a). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri", *Milli Eğitim*, 158:146-160.

Ekiz, D. (2003b). "Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanları ve Dersler Hakkında Olumsuz Algılarının Tespit Edilmesi: Etnografik Bir Araştırma", *Eğitim Araştırmaları*, 4 (12): 91-103.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkim Yayınları.

Fidan, N. Ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*, (5. Baskı), Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Furlon, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. and Whitty, G. (2000), *Teacher Education in Transition: Re-forming Professionalism*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Johnston, S. (1992). "Images: A Way of Understanding the Practical Knowledge of

Student Teachers", *Review of Educational Research*, 62 (2): 129-167.

Kettle, B. and Sellars, N. (1996). "The Development of Student Teachers' Practical Theory of Teaching", *Teaching and Teacher Education*, 12 (1): 1-24.

Öztürk, F. (2002). "Eğitimin Felsefi Temelleri", Y. Özden (ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (s. 115-142), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sarpkaya, R. (2004). "Eğitimin Felsefi Temelleri", C. Celep (ed.), *Meslek Olarak Öğretmenlik*, (s. 147-189), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*, (6. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, (10. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sutton, R. E., Cafarelli, L. R., Schurdell, D. and Bichsel, S. (1996). "A Developmental Constructivist Approach to Pre-service Teachers' Ways of Knowing", *Teaching and Teacher Education*, 12 (4): 413-427.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2003). "Okul Deneyimi-II Dersinin Teori ve Pratiği", *Eğitim Araştırmaları*, 4 (10): 146-152.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Tozlu, N. (2002). "Eğitimin Felsefi Temelleri", A. Türkoğlu (ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (s. 61-86), Ankara: Mikro Yayınları.

Ural, Ş. (1996, Ekim). "Bireyin Eğitimi ve Toplumun Eğitimi (Değerler ve Eğitim Arasındaki Mantıksal İlişki)", *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi*'nde Sunulan Bildiri, Van.

Varış, F. (ed). (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*, Konya: Atlas Kitabevi.