



ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN FARKLI PROGRAMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF STUDENT-TEACHERS' VIEWS OF EDUCATIONAL
PHILOSOPHIES FROM THE ANGLE OF DIFFERENT TEACHER EDUCATION
PROGRAMS

Durmuş EKİZ

*K. T. Ü. Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Trabzon
durmusekiz@yahoo.com*

Özet:

Bu araştırma; Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerini farklı programlar açısından incelemektedir. Araştırmaya, sadece dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 314 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler; daimicilik, özçülük, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına ilişkin toplam 40 ilkeyi içeren bir ölçek ile elde edilmiştir. Veriler, SPSS bilgisayar programıyla analiz edilmiş, programlar arasındaki farkı incelemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarından, öğretmen adaylarının daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi hakkında görüşlerinin programlara göre farklılık gösterdiği, ancak bu farklılığın özçülük akımı için geçerli olmadığı anlaşılmaktadır.

Abstract :

This research examines student-teachers', who are at the Programs of Science, Mathematics, Social Science, and Turkish Language Primary Teacher Education, views of educational philosophies, and also looks at their views of educational philosophies from the angle of different teacher education programs. A total of 314 student-teachers, who are only at their fourth grades, participate into the study. The data are collected through a scale which has a total of 40 principles of various issues of educational philosophies; perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism. The data are analysed by SPSS computer program, and in that One-Way-ANOVA is used, so as to explore the differences among the different teacher education programs. It is understood from the findings that there are differences in the perennialism, progressivism, and reconstructionism of educational philosophies among different teacher education programs, and yet, this is not the case for the philosophy of essentialism.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim Bölümü, öğretmen adayları, görüş, eğitim felsefesi, nicel araştırma

Key Words: Primary teacher education department, student-teachers, views, educational philosophy, quantitative study

GİRİŞ

Sistematik olarak Batı felsefe tarihi çoğunlukla Eski Yunan'a dayandırılır (Hegel, 2001). Felsefe nedir? sorusu, yüzyıllar boyunca tartışılmıştır. Bu tartışmalarda felsefenin ne olduğuna ilişkin kesin ve üzerinde hemfikir olunan bir yanıt

bulmak oldukça güç görünmektedir. Felsefe; bilginin temel doğası, gerçek ve varlık konularıyla ilgilenen bir alan olarak tanımlanmıştır (Pearsall, 1998). O'Corner (1967)'a göre felsefe, herkesin anladığı anlamda bilgiler bütünü değil, eleştirme ya da açıklık getirme etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda, felsefenin en

önemli dayanağı akıl yürütmedir. Filozofların, çeşitli konulardaki bilgilerini akıl yürütme aracılığıyla bir düzene sokarak birçok soruya yanıt bulma çabasında olduğu bilinir. Tozlu ve Yayla (2006)'ya göre ise felsefe genel olarak; insan, insanın evrende varoluşu, kendi bakış açısı ve akıyla evreni kavrama çabası sürecinde oluşturduğu öznel bir tutumdur. Bu bağlamda felsefeyi, insanın fiziksel ve sosyal dünyadakileri anlamaya çalışırken akılsal gücüne dayanarak öznel olarak ürettiği düşünce ve bilgi sistemi olarak da tanımlamak mümkündür. Öyle görünüyor ki, öznel boyuttan hareketle dünyadaki insan sayısı kadar felsefe ve felsefi yaklaşım bulunduğu söylenebileceği gibi felsefe, insanın sahip olduğu ve onunla yaşadığı değer ve bilgi sistemi bütünü olarak da tanımlanabilir.

Felsefe ve felsefenin diğer bilimlerdeki ilişkisinde olduğu gibi felsefenin eğitimle de yakından ilişkisi bulunmaktadır. Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki hem çok boyutlu, hem de oldukça eskiye, bilindiği kadarıyla Eski Yunan'a dayanır. Bireyi etkin eğitime amacı, yüzyıllar boyunca insanlığın en önemli düşünce ve uygulamalardan birisi olarak kabul görmüştür. Bunun için de, etkili birey yetiştirme yöntemi ve yaklaşımları oluşturulmaya çalışılmıştır. Birey eğitiminde, Demircioğlu (2000)'ya göre, felsefe ve eğitimi birleştiren temel unsur, insan ögesidir. Felsefe, insan düşüncesinin bir ürünüdür. Bu ürün aracılığıyla aynı zamanda insan eğitilir.

Bu bağlamda, felsefe ile eğitim arasında insanın eğitilmesine yönelik bir ortaklık vardır. Felsefe, insanı bir bütün olarak, eğitim bilimleri de insanı, kendisine ihtiyaç duyan bir varlık olarak incelemektedir. İnsanın eğitimi için düzenlenen hedefleri çoğunlukla felsefe belirlerken eğitim, belirlenen bu hedeflere bireyleri ulaştırmanın yollarını arar. Felsefe, eğitim için nitelik ve değerler sistemi oluştururken, eğitim de bunlara nasıl ulaşılacağını ve bunları bireylere nasıl kazandırılacağını amaçlayan bir sistem ve etkinlikler çabasıdır (Demircioğlu, 2000).

Eğitim felsefesinin insana yaklaşımı, insan için hazırlanan eğitimin hedefleri, hedeflere uygun kapsamı, eğitim ve sınav durumlarının düzenlenmesi ve işleyiş bütünü felsefi görüş ya da akımlardan etkilenmektedir (Sönmez, 2002; 2003). Başka bir ifadeyle, eğitim ile ilgili genel kararların alınması, eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde eğitim felsefesinin önemli katkıları bulunmaktadır. Eğitim programları içerisinde yer alan eğitimin hedefleri (uzak, genel, okul, sınıf, ders, ünite ve konu), eğitim programı, öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde kullanılacak olan öğretim stratejisi, yöntem ve metodları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, sınav durumlarında sorulacak soru türleri gibi öğeler, eğitimde temele alınan felsefe tarafından şekillendirilir. Demirel (2004)'e göre, "niçin" (hedef), "ne" (kapsam), "nasıl" (eğitim durumları) ve "ne kadar" (sınav durumları) soruları sorularak eğitim programı geliştirilir. Eğitim programının da geliştirilmesi, felsefi ya da felsefi akımlardan etkilenir.

Genel bir anlatımla eğitim; bireylere bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayış kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimin sosyal işlevine de dikkat çeken Dewey'e (2002) göre eğitimin temel amacı, bireylere yaşamlarını sürdürebilmeleri için temel bilgi ve beceriler kazandırmak, onların içinde buldukları çevre yaşamına uyumlarını sağlamaktır. Eğitim, söz konusu amaçları gerçekleştirmek üzere yapılan tüm etkinlikleri kapsayan bir süreçtir. Gerçekte bu süreçte, felsefenin ve özellikle de eğitim felsefesinin rolü oldukça büyük görünmektedir.

Eğitim felsefesi, farklı kişiler tarafından çeşitli boyutlarda tanımlanmaktadır. Erden (1998), 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. Fidan ve Erden (1994, s.109) ise eğitim felsefesi, "eğitime yön veren, amaçları şekillendiren

ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür". Daha geniş bir tanım ise, Değirmencioglu (2000, s. 86) tarafından yapılmıştır. Ona göre eğitim felsefesi, "eğitim uygulamalarını eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmek, uygulamaların dayanağı teorik temelleri incelemek ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları, toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymaktır." Eğitim felsefesinin her üç tanımında da, eğitimde oluşturulan kuram ve uygulamaları aydınlatmak, bunlar arasındaki ilişkileri görmek amacıyla eleştirel ve bütünsel bir çerçeve içerisinde eğitime yaklaşılması durumu söz konusudur.

Felsefi akımlara dayalı olarak üretilen eğitim felsefelerine ilişkin her bir eğitim felsefesi akımı "farklı tip insan" yetiştirmeyi amaçlar. Örneğin; pragmatizmi temele alan Ertürk, "Planlı Denemecilik" denen akımı kurarak, herşeyin denencel ve göreceli olduğunu, değişmeyi kontrol etmek ve tutarlıya yönlendirmek için bilimsel bilgi ve yöntemi kullanarak gerekli planların düzenlenmesi gerektiğini savunur. Planları demokratik bir anlayışa dayandıran Ertürk, eğitime bir süreç olarak yaklaşmakta ve bu süreçte hedeflerin, eğitim durumlarının ve sınama durumlarının öğrenciler için uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini önermektedir. Ertürk'e göre bu anlamda eğitim programı da, denencel ve göreceli niteliktedir (Sönmez, 2002).

Eğitimde hangi felsefe ya da felsefeler temele alınır, etkili birey eğitimi için de ona göre yaklaşılır ve tüm eğitim sistemi de bu doğrultuda düzenlenir. Eğer bireylerin yetiştirilmesinin temelinde idealist felsefe ve daimici, esasici 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).

Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, ulaşılmış ise hangi seviyede ulaşıldığını

sınama durumları göstermektedir. Eğitim programının öğelerinde olduğu gibi, sınama durumunun düzenlenmesi ve denetlenmesinde de felsefeden ölçütler oluşturma boyutunda yararlanılır. Hangi eğitim akımı temele alınmışsa felsefe, sorulacak soruların onunla tutarlı olup olmadığını denetler. Örneğin; eğer temeli daimiciliğe dayandırılıyorsa, sınama durumlarında genellikle öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını; özçülüğe (esasiciliğe) dayandırılıyorsa öğrencinin, öğretmenin söylediklerini, kitapta yazılanları aynen söyleyip söylemediğini; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa dayandırılıyor ise, öğrencinin problem çözüp çözemediğini ölçecek nitelik ve nicelikte sorular sorulmalıdır (Sönmez, 2002).

Felsefi akımların gerek ilk ve ortaöğretime ve gerekse de yükseköğretime yansımaları bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında, etkili öğretmen yetiştirme amacına yönelik olarak, meslek öncesi eğitimin çeşitli alanlarına ışık tutmak ve bunları geliştirmek için birçok boyutta araştırmalar yürütülmektedir. Araştırmaların önemli bir kısmı, öğretmen adaylarının eğitimin çeşitli konuları hakkında sahip olduğu görüş, düşünce, inanç, algı ve tutumlarına yöneliktir. Bu tür araştırmalar aracılığıyla adayların "öğretim ve öğrenme dünyaları" tanınarak onlara etkin öğrenme olanakları sunulabilir. Bu alandaki araştırmalardan bazıları; adayların iletişim becerisi algıları (Pehlivan, 2005), adayların öğretmen yetiştirme modelleri hakkındaki görüşleri (Ekiz, 2003a; Ekiz ve Yiğit, 2006), öğretmen adaylarının öğretim elemanları ve dersler hakkındaki algıları (Ekiz, 2003b), adayların pedagojik sesleri aracılığıyla bölüm geliştirilmesi (Ekiz, 2006), öğretmen eğitiminde portfolyo değerlendirmesi kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri (Deveci ve Ersoy, 2006), adayların öğretmen kavramına ilişkin algıları (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006) gibi çalışmalardır. Benzer bir şekilde, öğretmen adaylarının eğitim felsefesine yönelik algı ve düşünceleri de araştırmalarda incelenmiştir (Ekiz, 2005). Bu tür araştırmalarda çoğunlukla, öğret-

men adaylarının “öğretim ve öğrenme dünyaları” hakkında öznel olarak oluşturdukları ve onların düşünce ve uygulamalarını etkileyen “öznel gerçeklerin” araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılması çabaları bulunmaktadır.

Ekiz (2005) tarafından Sınıf Öğretmenliği Programındaki birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının (N=450) eğitim felsefesi akımlarına yönelik tercih ve eğilimleri üzerinde yapılan araştırmada; birinci sınıftaki adaylar, daimicilik ve esasicilik (özcülük) eğitim felsefesi akımını, dördüncü sınıflara göre daha fazla desteklemişlerdir. Yine aynı araştırmada, dördüncü sınıftaki öğretmen adayları, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarını, birinci sınıflardaki öğretmen adaylarına göre daha fazla tercih etmişlerdir. Ekiz’e (2005) göre, birinci sınıftaki öğretmen adayları daha gelenekselci eğitim felsefesi akımlarını desteklerken, dördüncü sınıftaki öğretmen adayları ise, daha ilerlemeci ve gelişimci eğitim felsefesi akımlarını tercih etmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri ise, birinci sınıftaki adayların eğitim ve öğretim hakkındaki düşüncelerinin dördüncü sınıftaki adaya oranla daha tam olarak şekillenmediği ve dolayısıyla daha geleneksel, “bilgiye önem veren” akımları desteklemeleridir.

İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarındaki öğretmen adaylarının eğitim felsefesinin çeşitli konuları hakkındaki görüşleri, bunlara ilişkin tercih ve eğilimleri, onların benimsedikleri eğitim felsefesinin göstergesi olabilecektir. Bu durum onların, gelecekte eğitimin çeşitli konuları üzerinde kararlar alabilmelerine yardım edebileceği gibi, aldıkları kararları uygulamalarında da etkili olabilecektir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırma yürütülmüştür.

YÖNTEM

Bu araştırmada durum tespitine yönelik, nicel araştırma paradigmasına

dayanan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır (Ekiz, 2003c).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 314 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya sadece dördüncü sınıf öğrencilerinin dahil edilmesinin temel nedeni onların artık, eğitimin çeşitli konularında düşüncelerinin şekillenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Dört farklı programdaki öğretmen adaylarının araştırmaya dahil edilmesinin nedeni ise, ilk öğretimin ikinci kademesinde hizmet edecek adayların toplamının hem hangi felsefi akım ya da akımlara eğilim gösterdiği hem de öğrenim gördükleri programlar arasındaki farklılıkların hangi programdan kaynaklandığını ortaya çıkarmaktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmak üzere dört eğitim felsefesi akımını yansıtan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin 10 ilke olmak üzere toplam 40 ilke düzenlenmiştir. Ölçekteki felsefi akımlar içeriği gereği, en tutucu niteliğe sahip olandan en ilerici niteliğe sahip olana doğru sıralanmıştır. Bunlar; daimicilik, özcülük (esasicilik), ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Eğitim felsefesi akımlarının içeriği gereği, herhangi bir felsefi akım çeşitli felsefelerden (realizm, idealizm, pragmatizm gibi) etkilenmiş olmasından dolayı ilkeler arasında benzerlikler de bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, değişik eğitim felsefesi akımlarını yansıtan ilkelerini kesin bir çizgi ile birbirinden ayırmak oldukça güç olduğu gibi, bunları sadece dört tanesi ile sınırlandırmak da olanaklı

görünmemektedir. Ancak, araştırmanın alanının daraltılması açısından sadece dört tanesi üzerine odaklanılmıştır. Güvenilirlik katsayısı $\alpha=.74$ olan likert tipi bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğini artırmak için uzman görüşüne de başvurulmuştur. Ayrıca, yanlış anlama ya da kavram yanılgısına yer vermemek için ölçekteki ilkeler uzun cümlelerle ifade edilmiştir. Eğitim felsefesinin temel disiplinlerinden olan epistemoloji (bilgi felsefesi), inceleme konularından olan eğitim programının amaç ve görevi, okulun görevi, öğretmenin ve öğrencinin rol ve görevleri, eğitim ve sınav durumlarının nasıl olması gerektiği gibi konuları üzerine yoğunlaşarak ilkeler oluşturulmuştur. İlkeler ya da yargılar ölçekte yerleri değiştirilerek adaylara sunulmuş ve böylece adaylar, belli bir eğitim felsefesi akımına doğru yönlendirilmemeye çalışılmıştır (Ekiz, 2005).

Verilerin Analizi

Adayların ilkelere katılma durumları, olumsuzdan (kesinlikle katılmıyorum) olumluya (kesinlikle katılıyorum) doğru olmak üzere 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. Adaylardan, sadece her bir ilkenin karşısına işaret koymaları istenerek katılım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Her bir ilkeye adayların katılım düzeyleri belirlendikten sonra, felsefi akımlara ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik

ortalama (\bar{X}) alınarak adayların felsefi tercih ve eğilimleri ortaya konulmuştur.

Ölçekteki puanların ortalaması; “Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.79)”, “Katılmıyorum (1.80-2.59)”, “Kararsızım (2.60-3.39)”, “Katılıyorum (3.40-4.19)”, “Kesinlikle katılıyorum (4.20-5.00)” kategorileri içinde değerlendirilerek, 3.40 ve yukarı ortalama puanlar olumlu olarak kabul edilmiştir. $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde görüşler araştırılmış ve bu kapsamda tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Farklı programlar açısından anlamlı bulunan felsefi akımlar hakkındaki görüşlerde, farklılığın hangi programlardan kaynaklandığını incelemek amacıyla Tukey HSD, Scheff ve Benferrini testleri uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının toplamı 314 olup bunlardan %52,9’u erkek iken, %47.1’i bayandır. Programlara göre öğretmen adayları arasında homojenlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak, Türkçe Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarından bazılarının anketteki bazı maddeleri hatalı doldurmaları ve bu anketlerin işleme tabi tutulmamasından dolayı bu programdaki öğrenci sayısı, diğerleriyle karşılaştırıldığında daha azdır. Bu durum araştırmaya, gruplar arasındaki homojenliğin tam olarak sağlanması bakımından sınırlılık getirmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişkenler			
Cinsiyet	Bayan	48	7,1
	Erkek	66	2,9
Program	Fen Bilgisi	3	6,4
	Matematik	4	6,8
	Sosyal Bilgiler	3	6,4
	Türkçe	4	0,4

BULGULAR

Bulgu ve bunlara ait yorumlar sırasıyla tablolar şeklinde, ilkeleri temsil

eden eğitim felsefesi akımı altında verilmiştir.

Tablo 2: Daimicilik (Perennialism) İlkelerine İlişkin Aday Görüşleri

İlkeler	K esinlikle katılmıyorum 1		K atılmıyorum 2		K ararsızım 3		K atılıyorum 4		K esinlikle katılıyorum 5		
1. Sınavlarda, mutlak bilgiye ulaşmak için öğrencinin aklını kullanmaya yönelik sorular sorulmalıdır.		,2	2	7,0	8	,7	27	0,4	40	4,6	.15
2. Tüm doğru, mutlak, kesin bilgi ve değerler insan zihninde önceden var olduğundan öğretmen, öğrencinin aklını kullanmasına olanak sağlayarak bunları, ona kazandırmalıdır.	9	,1	1	6,2	6	,3	44	5,9	4	3,6	.64
3. Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.	4	0,4	28	0,8	6	7,8	7	5,0	9	,1	.45
4. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için tek bir eğitim programı olmalıdır.	33	4,2	4	7,2		,9		,9		,9	.42
5. Öğretmen, öğrenci için bilgiyi yorumlamalıdır.	9	,2	6	0,6	7	,6	34	2,7	8	,9	.11
6. Öğrenci, kendisi için neyin iyi ve neyin kötü olduğuna karar verebilecek bir yaşta olmadığından onun ilgi ve istekleri önemli olmamalıdır.	43	5,5	33	2,4	3	,1	4	,5	1	,5	.78
7. Eğitim programı önemli olduğundan öğretmen, programda bulunan bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmalıdır.	6	,3	47	6,8	8	5,3	0	5,5	3	,1	.70
8. Eğitimde öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkarılması değil, öğretmene ve derslere uyumluluğu önemlidir.	27	0,4	51	8,1	0	,2	3	,3		,0	.80
9. Sınıf ortamında öğretmen otoriter ve yetkin olmalıdır.	8	5,3	08	4,4	4	7,2	0	5,5	4	,6	.75
10. Öğretimde tümdengelim yöntemi kullanılmalıdır.	9	,1	7	7,7	02	2,5	7	4,5	9	,2	.03

Tablo 2, öğretmen adaylarının daimicilik akımına yönelik görüşlerini yansıtan puanlarının ortalamalarını göstermektedir. Tabloda görüldüğü üzere, daimicilik akımına ilişkin adayların ilkelere katılma düzeyleri aritmetik ortalaması 3.,4.,6. ve 8. ilkelere 1.00–2.59 puanları arasında 4 ilke ile en yüksek olumsuz (katılmıyorum ve

kesinlikle katılmıyorum) iken, 1. ve 2. ilkelere 3.40–4.19 puanları arasında 2 ilke ile olumludur (katılıyorum). Ancak adayların, aritmetik ortalamaları 7. 9. ve 10. ilkelere 2.60–3.39 puanları arasında 3 ilke ile kararsızlıktır. Buradan, adayların daimicilik felsefesi akımına ilişkin olumlu görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3: Özcülük (Essentialism) İlkelerine İlişkin Aday Görüşleri

İlkeler	K esinlikle katılmıyorum		K atılmıyorum		K ararsızım		K atılıyorum		K esinlikle katılıyorum		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1. Geçmişte elde edilen kesin doğrular (bilgi ve değerler), öğrenciye doğrudan aktarılarak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklar arası çatışma engellenmelidir.	3	0,1	00	1,8	2	6,6	7	4,5	2	,0	.66
2. Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.	9	,1	9	8,8	5	4,3	34	2,7	7	8,2	.48
3. Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama ağırlık verilmelidir.	23	9,2	45	6,2	7	,4	4	,5	5	,8	.89
4. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmen derslerinde, bunlardan kaçınmalıdır.	45	6,2	25	9,8	6	,1	7	,4	1	,5	.80
5. Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır.	6	4,6	4	3,6	1	3,1	35	3,0	8	,7	.01
6. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.	37	3,6	28	0,6	6	,1	8	,7	5	,8	.87
7. Öğrenci, öğretmenin söylediklerini tekrarlamalı, ezberlemeli ve yapmalıdır.	29	1,1	22	8,9	6	,3	7	,6	0	,2	.93
8. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olmalıdır.	8	1,2	54	9,0	4	,6	2	0,2		,9	.02
9. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığından, boş bir levhaya benzer.	3	0,5	0	8,7	2	3,4	13	6,0	6	1,5	.09
10. Kitaplarda bulunmayan ve derslerde işlenmeyen hiçbir konu sınavlarda soru olarak sorulmamalıdır.	5	,0	18	7,6	8	2,1	1	9,0	2	3,4	.02

Tablo 2'dekine benzer bir şekilde, Tablo 3'te görüldüğü gibi, özcülük akımına ilişkin olarak adayların ilkelere katılma düzeylerinin aritmetik ortalaması 3.,4.,6.,7. ve 8. ilkelerde 1.00-2.59 puanları arasında 5 ilke ile en yüksek olumsuz (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum)

iken, 1.,5., 9. ve 10. ilkelerde 2.60-3.39 puanları arasında 4 ilke ile kararsızlık, sadece 2. ilke 3.40-4.19 puanları arasında olumlu (katılıyorum) yöndedir. Buradan adayların, daimicilik akımında olduğu gibi, özcülük akımına ilişkin olumlu görüşe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4: İlerlemecilik (Progressivism) İlkelerine İlişkin Aday Görüşleri

İlkeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		\bar{X}
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşeceğinden, öğrenciyi zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır.	11	3,5	3	1,0	1	,3	102	32,5	197	62,7	4.50
2. Bilgi değişken olduğundan okulun görevi, bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olmalıdır.	5	1,6	22	7,0	18	5,7	136	43,3	133	42,4	4.17
3. Öğretmen bilgiyi aktarandan çok, danışman ve rehber olmalıdır.	7	2,2	14	4,5	18	5,7	118	37,6	157	50,0	4.28
4. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaları da sürekli değişmelidir.	8	2,5	42	13,4	59	18,8	133	42,4	72	22,9	3.69
5. Eğitimde ezberin yeri olmamalıdır.	31	9,9	49	15,6	36	11,5	91	29,0	107	34,1	3.61
6. Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.	6	1,9	16	5,1	35	11,1	152	48,4	105	33,4	4.06
7. Öğretmen öğrenciyi, hiçbir düşünce ve görüşü kabul ettirmeye çalışmamalıdır.	10	3,2	36	11,5	29	9,2	134	42,7	105	33,4	3.91
8. Derslerde işlenen konular yaşamdan seçilmeli, kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.	6	1,9	21	6,7	19	6,1	149	47,5	119	37,9	4.12
9. Öğretmen, programdaki bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmamalıdır.	11	3,5	93	29,6	39	12,4	143	45,5	28	8,9	3.26
10. Öğrenme ve öğretim ortamı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk seviyesine göre düzenlenmelidir.	12	3,8	2	,6	6	1,9	101	32,2	193	61,5	4.46

Tablo 4’te görüldüğü üzere, ilerlemecilik akımına ilişkin olarak adayların (9. ilke hariç) bütün ilkelere katılma düzeylerinin aritmetik ortalaması 3.40–

5.00 puanları arasında olduğundan, bu akıma ilişkin oldukça olumlu (katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum) görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) İlkelere İlişkin Aday Görüşleri

İlkeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Eğitim ortamında öğrenci aktif, öğretmen pasif olmalıdır.	20	6,4	49	15,6	8	2,5	149	47,5	88	28,0	3.75
2. Derslerde işlenen konular öğrenci için ulaşılması gereken amaç değil, toplumsal değişim ve düzen için araç olmalıdır.	5	1,6	23	7,3	34	10,8	124	39,5	128	40,8	4.10
3. Sınıf ortamı, öğrenci katılımını gerektirecek şekilde düzenlenmelidir.	9	2,9	3	1,0	5	1,6	65	20,7	232	73,9	4.61
4. Toplum değiştiğinden eğitim programları da sürekli değişmelidir.	12	3,8	37	11,8	61	19,4	151	48,1	53	16,9	3.62
5. Eğitimde yalnız yaşamı içeren konular değil, geleceği de içeren konulara yer verilmelidir.	12	3,8	6	1,9	12	3,8	176	56,1	108	34,4	4.15
6. Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır.	26	8,3	101	32,2	64	20,4	93	29,6	30	9,6	3.00
7. Eğitimde tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözüme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.	4	1,3	4	1,3	8	2,5	127	40,4	171	54,5	4.45
8. Sınavlarda öğrenciye yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorulmalıdır.	15	4,8	167	53,2	55	17,5	66	21,0	11	3,5	2.65
9. Eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir.	13	4,1	134	42,7	60	19,1	68	21,7	39	12,4	2.95
10. Eğitim programının hedefleri, dünya düzenini koruma, barış ve mutluluğu sağlama, sevgi ve işbirliği gibi değerleri kazandırma olmalıdır.	7	2,2	21	6,7	35	11,1	163	51,9	88	28,0	3.96

Tablo 5’te görüldüğü gibi, yeniden kurmacılık akımına ilişkin olarak adayların ilkelere katılma düzeylerinin aritmetik ortalaması; 1.,2.,3., 4.,5., 7., ve 10. ilkelere 3.40-5.00 puanları arasında 7 ilke ile en yüksek olumlu iken (katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum), 6. 8. ve 9. ilkelere 2.60-3.39 puanları arasında 3 ilke ile

kararsızlık yöndedir. Buradan adayların, ilerlemecilik akımına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Programlar arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak üzere Tukey HSD ranj testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 6)

Tablo 6: Programlar Arasındaki Farklılığın ANOVA Sonuçları

Değişken	Kaynak	Kt	Sd	Ko	F	p	Anlamli farkı
Daimicilik	G. Arası	1,452	3	,484	2,767	,042	$\bar{X}_{Mat} > \bar{X}_{Türk}$ $\bar{X}_{Mat} > \bar{X}_{Fen}$ $\bar{X}_{Mat} > \bar{X}_{S.B}$
	G. İçi	54,200	310	,175			
	Toplam	55,651	313				
Özcülük	G. Arası	,821	3	,274	1,254	,290	
	G. İçi	67,619	310	,218			
	Toplam	68,439	313				
İlerlemecilik	G. Arası	8,138	3	2,713	13,364	0,00	$\bar{X}_{Mat} < \bar{X}_{F.B}$ $\bar{X}_{Mat} < \bar{X}_{S.B}$ $\bar{X}_{Mat} < \bar{X}_{Türk}$
	G. İçi	62,924	310	,203			
	Toplam	71,062	313				
Yeniden Kurmacılık	G. Arası	2,552	3	,851	5,047	,002	$\bar{X}_{S.B} > \bar{X}_{F.B}$ $\bar{X}_{S.B} > \bar{X}_{Mat}$ $\bar{X}_{Türk} > \bar{X}_{Mat}$
	G. İçi	52,246	310	,169			
	Toplam	54,798	313				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının, daimicilik akımına ilişkin görüşleri arasında farklı programlara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(3-310)=2,76, p<05]. Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını görmek üzere gerçekleştirilen Tukey HSD ranj testi sonucunda, bu farkın kaynağı olarak Matematik Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarının ($\bar{X}=2,77$), Türkçe Öğretmenliği Programı ($\bar{X}=2,73$), Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı ($\bar{X}=2,64$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki ($\bar{X}=2,61$) öğretmen adaylarından daha yüksek görüş belirtmelerinden ileri gelmektedir.

Özcülük akımına yönelik, dört programdaki adaylar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır [F(3-310)=1,25, p>05]. Öğretmen adayların, ilerlemecilik [F(3-310)=13,36, p<05] ve yeniden kurmacılık [F(3-310)=5,04, p<05] akımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

İlerlemecilik akımına yönelik farkın hangi programlardaki öğretmen adaylarından kaynaklandığını görmek üzere gerçekleştirilen Tukey HSD ranj testi sonucunda, Matematik Öğretmenliği Programındaki adayların ($\bar{X}=3,75$), Fen Bilgisi ($\bar{X}=4,05$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=4,12$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X}=4,16$) Programlarındaki adaylardan daha düşük görüş belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, Matematik Öğretmenliği Programındaki öğretmen adayları, diğer programdaki öğretmen adaylarından ilerlemecilik akımını daha az desteklemişlerdir. Fen Bilgisi Programındaki adaylar ile Matematik Programındaki adaylar karşılaştırıldığında, Fen Bilgisi Programındaki adaylar ($\bar{X}=4,05$), Matematik Programındaki adaylara ($\bar{X}=3,75$) göre daha yüksek görüş belirtmişlerdir.

Yeniden kurmacılık akımına ilişkin olarak, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki adaylar ($\bar{X}=3,83$), Fen Bilgisi ($\bar{X}=3,66$) ve Matematik Öğretmenliği

($\bar{X}=3,66$) Programlarındaki adaylardan daha yüksek görüş belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğindeki öğretmen adayları, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Programındaki adaylara göre yeniden kurmacılık akımını daha çok desteklemişlerdir. Türkçe Programındaki adaylar ile Matematik Programındaki adaylar karşılaştırıldığında, Türkçe Programındaki adaylar ($\bar{X}=3,80$), Matematik Programındaki adaylara ($\bar{X}=3,62$) göre daha yüksek görüş belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 314 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, eğitim felsefesinin temel disiplinlerinden epistemoloji, inceleme konularından eğitim programının amaç ve görevi, okulun görevi, öğretmenin ve öğrencinin rol ve görevleri, eğitim ve sınama durumlarının nasıl olması gerektiği gibi konuları dikkate alınarak felsefi ilkeler oluşturulmuş ve bunlara ilişkin öğretmen adaylarının katılım düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Sonuçtan da anlaşılacağı üzere; dört programdaki öğretmen adaylarının daimicilik ve özcülük akımlarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, adayların olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, Ekiz (2005) tarafından birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmadaki, sonuçlara benzerlik göstermektedir. Ekiz (2005)'in araştırmasında, Sınıf Öğretmenliği Programı dördüncü sınıftaki adayların, daimicilik ve özcülük akımlarını desteklemedikleri görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri, dördüncü sınıftaki adayların değişime daha

kapalı ve geleneksel düşünce ve uygulamaları savunan akımları desteklemedikleridir.

Ancak, dört programdaki öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında, adayların olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada programlar arasındaki farklılığı ortaya çıkarmak üzere karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının, daimicilik akımına ilişkin görüşleri arasında farklı programlara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu fark, Matematik Öğretmenliği Programı'ndaki öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarından daha yüksek görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Farkın nedenlerinden biri, Matematik Öğretmenliği Programındaki adayların, öğrenim gördükleri programın doğasından (bilgi merkezli olması; temel ilkeler, formüller, teoremler vs) etkilenecek daha gelenekselci yaklaşım (program ve öğretmen merkezli) benimsemiş olabilmeleridir. Ancak özcülük akımına yönelik, dört programdaki adaylar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Buradan, öğretmen adaylarının özcülük akımını desteklemedikleri anlaşılmaktadır. Bunun nedenlerinden belki de biri, özcülük akımının diğer akımlara göre çok daha değişime kapalı olması ve dolayısıyla adayların bu kadar değişime karşı kapalı bir anlayışı benimsememeleridir.

Öğretmen adaylarının, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İlerlemecilik akımına yönelik fark, Matematik Öğretmenliği Programındaki adayların, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği Programlarındaki adaylardan daha düşük görüş belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu farkın nedeni,

daimicilik akımında olduğu gibi, Matematik Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarının diğer programdakilere oranla daha fazla değişimi benimseyen akımları desteklemedikleriyle açıklanabilir.

Yeniden kurmacılık akımına ilişkin olarak, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki adaylar, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenliği Programlarındaki adaylardan daha yüksek görüş belirtmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programın doğasının içeriği ile yeniden kurmacılık akımının doğası ve içeriğinin "toplum-merkezli" olması ve adayların bu anlayışı benimsemiş olmalarından kaynaklanabilir.

Bu araştırmaya yönelik iki öneride bulunulabilir. Birincisi; bu ve benzeri araştırmalar çeşitli eğitim fakültelerinin, farklı programlarında öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde de yürütülüp programlar arasında karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki farklar tespit edilip ülkemizi temsil edici bulgulara ulaşılabilir. Böylece, adayların tercih ettiği akımın anlayışına göre, onlara eğitim-öğretim olanakları sunulurken, daha demokratik, paylaşımcı, ortak misyon ve vizyona sahip ve çağdaş anlayış içerisinde öğretmen yetiştirilebilir. İkincisi; farklı deneyimlere (1-5, 6-10, 11-15 ve daha sonraki yıllar arası) sahip olan öğretmenler üzerinde de benzer araştırmalar yapılarak, profesyonel gelişimin felsefi görüşler üzerindeki etkileri incelenebilir. Çünkü, öğretmen adaylarının profesyonel (mesleki) gelişimleri ile felsefi görüş, tercih ve eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Ekiz, 2005). Acaba bu tür ilişki, farklı deneyimlere sahip olan öğretmen görüşleri arasında da var mıdır?

KAYNAKLAR

- Değirmencioğlu, C. (2000). "Eğitimin felsefi temelleri: Eğitim-felsefe ilişkisi-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.
- Deveci, H., Ersoy, A. F. ve Ersoy, A. (2006). "Öğretmen eğitiminde portfolyo değerlendirmenin kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri". Eğitim Araştırmaları, 6 (1): 161-199.
- Dewey, J. (2002). Democracy and education. Blackmask Online. <http://www.blackmask.com>.
- 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.
- Ekiz, D. (2003c). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2005). "Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması". Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 19: 1-11.
- Ekiz, D. (2006). "Öğretmen adaylarının pedagojik sesleri aracılığıyla ilköğretim bölümlerinin geliştirilmesi". İlköğretim Online, 2 (2): 67-79.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2006). "Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi". İlköğretim Online, 5 (2): 110-122.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). Eğitime giriş, (5. Baskı). Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.
- Hegel, G.W.F. (2001). The Philosophy of history. Ontario: Batoche Books.
- O'Connor, D. J. (1967). An introduction to the philosophy of education, (6th impression). London: Routledge & Kegan Paul.
- Pearsall, J. (1998) (ed.). The new oxford dictionary of English. Oxford: Clarendon Press.
- Pehlivan, K. B. (2005). "Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma". İlköğretim Online, 4 (2): 17-23.
- Saban, A., Koçbeker, B. Y. ve Saban, A. (2006). "Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi". Eğitim Araştırmaları, 6 (2): 461-522
- Sönmez, V. (2002). Eğitim felsefesi, (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2003). Program geliştirmede öğretmen elkitabı, (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tozlu, N. ve Yayla, A. (2005). "Eğitimin felsefi temelleri". Ş. Ş. Erçetin ve N. Tozlu (ed.), Eğitim bilimine giriş, (s. 19-44). Ankara: Hegem-Mikro Basım Yayın Dağıtım.