

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FELSEFELERİNE İLİŞKİN
ALGILARI İLE EĞİTİM PROGRAMI, ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ROLLERİ VE
ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Serda GÜNER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FELSEFELERİNE İLİŞKİN
ALGILARI İLE EĞİTİM PROGRAMI, ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ROLLERİ VE
ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Serda GÜNER

**Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Fatma SADIK
Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Özlem KAF
Jüri Üyesi: Dr. Öğretim Üyesi Fazilet KARAKUŞ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğretim Üyesi Fatma SADIK
(Danışman)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Özlem KAF

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Fazilet KARAKUŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2018

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. /.../2018

Serda GÜNER

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FELSEFELERİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE EĞİTİM PROGRAMI, ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ROLLERİ VE ÖĞRETİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Serda GÜNER

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi. Fatma SADIK

Ağustos 2018, 126 Sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine yönelik algıları, eğitim programı (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme), öğretmen-öğrenci rolleri ve kendi uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelemektir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adana merkez ilçelerindeki (Yüreğir, Seyhan, Çukurova, Sarıçam) ilkokullardan gönüllü olarak araştırmaya katılan toplam 231 öğretmenle yürütülen araştırma bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmada önce nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, daha sonra nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Wiles ve Bondi (1993) tarafından geliştirilen (Philosophy Preferences Assesment) ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu (FTDF)” kullanılmıştır. Görüşmelerle elde edilen nitel veriler ise araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (YPGF) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri betimsel istatistiklerin yanı sıra, Whitney U-Testi ve Kruskall Wallis testleri uygulanarak analiz edilmiş, bu süreçte SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algılarının deneyselcilik felsefesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin diğer eğitim felsefelerine de (Varoluşçuluk, Daimicilik, İdealizm) yüksek derecede benimsedikleri, eklektik bir anlayışa sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet, mezun olunan okul türü ve hizmet yılı öğretmenlerin felsefi algılarında anlamlı bir fark yaratmamış, yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin idealizmi benimseme düzeyleri diğer öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuştur.

Mesleki deneyimler öğretmenlerin eğitimle ilgili felsefi görüşlerinin gelişmesinde en etkili faktör olurken, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin etkisi düşük düzeyde kalmıştır. Eğitimin amaçlarını daha çok toplumsal açıdan vurgulayan öğretmenler, içerikte pozitif bilimler, matematik, mantık, ahlak kuralları, günlük yaşamda kullanılacak bilgiler, anadil ve yabancı dil, davranış kuralları, sanat ve demokrasiyle ilgili konuların yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler nitelikli bir öğrenme ortamını fiziki açıdan donanımlı; sosyal açıdan demokratik, akademik açıdan ise işbirliğine dayalı öğretim sürecinin gerçekleştiği ortam olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerden sınıf ortamında beklentileri; aktif olmaları (araştırma yapma, sorumluluklarını yerine getirme, sorgulama, öğrenme güdüsünü yüksek tutma vb.), kendi öğrenme sürelerini kontrol etmeleri (zihninde yapılandırma, eksiklerini tamamlama, öğrendiklerini yaşamında kullanma vb). ve sosyal becerilerini geliştirmeleridir (işbirliği yapma empati kurma, farklı düşüncelere saygılı olma vb.). Öğretmenle öğrenme-öğretme sürecinde kendi rollerini ise öğrenmeye rehberlik, planlı olma, model olma ve etkili liderlik olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları deneysencilik felsefesinde yoğunlaşmış, ancak eğitimin amacı, içeriği ve öğrenme-öğretme ortamının ne olması/nasıl olması gerektiğiyle ilgili açıklamalarında diğer felsefelerin etkileri de görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, felsefe, öğretmen, öğrenci, eğitim programı.

ABSTRACT**PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT
EDUCATIONAL PHILOSOPHIES AND THEIR VIEWS ON CURRICULUM,
TEACHER-STUDENT ROLES AND TEACHING PRACTICES.****Serda GÜNER****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Advisor: Assist. Prof. Dr. Fatma SADIK****August 2018, 1,26 pages**

The general purpose of this research is to examine the perceptions of primary school teachers about educational philosophies and their views about curriculum, (purpose, content, learning-teaching process), teacher-student roles and own teaching practices. The research is a mixed method which is conducted with a total of 231 teachers voluntarily participating in the primary schools in the central districts of Adana (Yüreğir, Seyhan, Çukurova, Sarıçam) in the 2013-2014 academic years. In the study, quantitative data were collected and analyzed first. Then the qualitative data were collected. The "Philosophy Preference Assessment" which developed by Wiles and Bondi (1993) and adapted to Turkish by Doğanay and Sarı (2003) was used to collect quantitative data of the research. The qualitative data obtained from the interviews were collected by the researcher using the "Semi-structured Interview Form" developed in line with expert opinions. Quantitative data of the study were analyzed by using Whitney U and Kruskal Wallis tests besides descriptive statistics. In this process, SPSS statistical program was used. Content analysis was conducted on qualitative data.

As a result of the research, primary school teachers' perceptions of their educational philosophy seem to concentrate on the experimentalism philosophy. However, it has been found that teachers have a high eclectic understanding of other educational philosophies. (Existentialism, Perennialism, Idealism). Gender, type of school graduated, and years of service did not make any significant difference in teachers' philosophical perceptions. Teachers with age 41 and older had a significantly higher level of acceptance of idealism than other teachers. Professional experience has been the most influential factor in the development of teachers' philosophical views

about education. The effect of pre-service and in-service training is low. Teachers who emphasize the aims of education more socially, stated that they should include subjects related to positive sciences, mathematics, logic, moral rules, information to be used in daily life, native language and foreign language, rules of conduct, art and democracy. Teachers have expressed a qualified learning environment as an academically collaborative, physically equipped and socially democratic learning environment. Teachers' expectation from students in the classroom environment; they must be active (conducting research, fulfilling responsibilities, interrogating, keeping a high sense of learning, etc.), control their learning time (structuring mind, completing the missing, using what they learn in their life) and improve their social skills (cooperation, empathy, respect for different thoughts, etc.). Teachers defined their roles in the learning-teaching process as guidance, planning, modeling and effective leadership in learning. Teachers' perceptions of their educational philosophy are concentrated on the philosophy of experimentalism. However, the effects of other philosophies have also been seen in the explanations of the educational purpose, content and how the learning-teaching environment should be.

Keywords: Education, philosophy, teacher, student, curriculum

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasındaki temel amaç, ilkokul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine yönelik algıları, eğitim programı (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme), öğretmen-öğrenci rolleri ve kendi uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerinin mevcut programın felsefesiyle uyumunu, eğitim programı ve sınıf ortamında öğretmen-öğrenci rolleri hakkındaki görüşlerini göstermesi açısından önemlidir. Her öğretmenin hem kişisel gelişimine hem de profesyonel olarak mesleki uygulamalarına yön veren, sınıf içi uygulamalarını ve aldıkları kararları etkileyen bir eğitim felsefesine sahip olması kaçınılmazdır. Bu araştırma öğretmenlerin felsefi görüşlerinin gelişmesinde etkili olan faktörler ile benimsedikleri eğitim felsefesi/felsefelerini sınıf ortamında uygulayabilme durumları hakkındaki görüşlerini ortaya koymasından dolayı önemlidir.

Bu araştırmanın tüm aşamalarında her türlü desteği sağlayan, motive eden ve yol göstericim tez danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Fatma SADIK’a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim süresince aldığım tüm derslerde sahip oldukları bilgi ve deneyimleriyle beni geliştiren Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü’ndeki öğretim üyelerine; uygulamaların yapılması için gerekli izinleri veren Adana İl Milli Eğitim Müdürü ve personeline (23.05.2013 tarihli ve 1072825 sayılı) teşekkür ederim. Ayrıca araştırmamı maddi açıdan destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Birimi’ne (EF2013YL7) ve çalışanlarına; Sosyal Bilimler Enstitüsü personeline; veri toplama sürecinde her türlü desteği sağlayan Adana Milli Eğitim Müdürlüğü’ne ve okul yöneticilerine; araştırmada katılımcı olarak yer alan ve değerli zamanlarını ayıran öğretmen arkadaşlarıma ve ismini saymadığım herkese sonsuz teşekkürler.

Lisansüstü eğitimimde manevi desteğiyle bana güç veren sevgili arkadaşım Hasan NASIRCI’ ya, hayatımda en önemli yere sahip olan ve her zaman yanımda olduğunu hissettiren sevgili annem Deniz BİNAY’ a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Serda GÜNER

Adana / 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1. Felsefenin Tanımı ve Kapsamı	10
2.1.2. Felsefenin Eğitime Yansımaları	13
2.1.2.1. İdealizm ve Eğitim	13
2.1.2.2. Realizm ve Eğitim	16
2.1.2.3. Natüralizm ve Eğitim.....	17
2.1.2.4. Pragmatizm ve Eğitim	19
2.1.2.5. Varoluşçuluk ve Eğitim	22
2.1.3. Eğitim Felsefeleri (Eğitim Akımları).....	23
2.1.3.1. Daimicilik (Değişmezlik-Evrenselcilik-Perennializm)	23
2.1.3.2. Esasicilik (Özcülük-Temelcilik- Essensializm)	25
2.1.3.3. İlerlemecilik (İlericilik- Progressivizm).....	26
2.1.3.4. Yeniden Kurmacılık	27

2.1.4. İlköğretim Programlarına Eğitim Felsefesi Açısından Tarihsel Bir Bakış	28
2.1.4.1. Cumhuriyet Öncesi	28
2.1.4.2. Cumhuriyet Sonrası	29
2.2. İlgili Araştırmalar	31
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar	31
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar	40
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	43

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Çalışma Grupları	44
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.5. Verilerin Analizi	49

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Bulgular	51
4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular	51
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesinin Gelişmesinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Bulgular	54
4.4.1. Öğretmenlerin Eğitimin Amacına Yönelik Görüşleri	57
4.4.2. Öğretmenlerin Eğitimin İçeriğine Yönelik Görüşleri	67
4.4.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamına Yönelik Görüşleri	78
4.4.4. Öğretmenlerin Eğitimde Öğrencilerin Rollerine Yönelik Görüşleri	90
4.4.5. Öğretmenlerin Eğitimde Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Görüşleri	97
4.5. Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesini Sınıf Ortamında Uygulama Durumları Hakkındaki Görüşleri	105

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

109

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	115
6.2. Öneriler	117
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	117
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKÇA	119
EKLER	125
ÖZGEÇMİŞ	126

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	45
Tablo 2. Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	46
Tablo 3. Öğretmenlerin FTDF’ den Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	51
Tablo 4. Cinsiyete Göre Mann-Whitney U- testi Sonuçları.....	52
Tablo 5. Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları (df=2)	52
Tablo 6. Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları (df=2).....	53
Tablo 7. Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları (df=2)	54
Tablo 8. Eğitim Felsefesinin Gelişmesinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Betimsel İstatistikler	55
Tablo 9. Eğitim Felsefesinin Gelişmesinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	55
Tablo 10. Öğretmenlerin Eğitimin Amacı Hakkındaki Görüşleri (N:197)	58
Tablo 11. Eğitimin Amacına Yönelik Görüşler	62
Tablo 12. Öğretmenlerin Eğitimin İçeriği Hakkındaki Görüşleri(N:197)	67
Tablo 13. Eğitimin İçeriğine Yönelik Görüşleri	71
Tablo 14. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamı Hakkındaki Düşünceleri (N:199)	79
Tablo 15. Öğrenme-Öğretme Ortamına Yönelik Görüşler	83
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrencinin Roller Hakkındaki Görüşleri (N=198)	91
Tablo 17. Eğitimde Öğrenci Rollerine Yönelik Görüşler	94
Tablo 18. Öğretmenlerin Roller Hakkındaki Görüşler (N=199).....	97
Tablo 19. Öğretmenlerin Rollerine Yönelik Görüşler	100
Tablo 20. Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesini Sınıf Ortamında Uygulamalarına Engel Olan Durumlar	105

EKLER LİSTESİ



BÖLÜM I

GİRİŞ

Thales'in M.Ö.5. yüzyılda “Her şeyin kaynağı sudur.” önermesiyle başlayan felsefi düşünce, kendi içinde barındırdığı bilimleri teker teker bağımsızlaştırarak günümüz modern düşünce ve bilim dünyasını oluşturmuştur. Doğruluğunu kabul ettiğimiz hemen hemen her bilgi, her sistem, felsefi bir analiz ve sorgulamanın ürünüdür. Nitekim 19. yüzyıl filozoflarından Karl Jaspers felsefeyi “Felsefe belli bir yolda olmaktır. Onun her özlü sorusu bir yanıt doğurur ki her yanıt da yeni bir sorudur.” şeklinde tanımlamıştır (Jaspers, 2003, s.6). Platon felsefeyi “Doğruyu bulma yolunda, düşünsel bir çalışma.” olarak tanımlarken, Bacon “Felsefe, deney ve gözleme dayanan bilimsel veriler üzerinde düşünmektir.” demiştir. İbn-i Sina'ya göre felsefe, en doğru ve en sağlam bilgi iken, Gazali'ye göre şüpheciliktir. Yunus Emre'ye göre felsefe, hayatı ve ölümü, evreni, varlık ve yokluk ikilemini anlatmaktadır. Comte'ye göre felsefe bütün bilimleri birleştiren bilim, Hobbes'e göre doğru düşünme eylemidir (Sönmez, 2011). Sönmez' in (2011) felsefe tanımı ise “gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik ürünler” şeklindedir.

Görüşlerin çeşitliliğinden de anlaşılacağı gibi felsefenin, herkesin üzerinde fikir birliğine varacağı ortak bir tanımını yapmak mümkün değildir. Ancak her koşulda görülebilen ortak nokta felsefe ve bilim arasındaki ilişkidir. Her bilimsel gelişmenin ardında, bilimsel gelişmelere yol gösteren bir felsefe bulunmaktadır. Felsefe bilimsel bulgulardan yararlanarak, yeni görüşler ortaya koyup, bilime yön göstermektedir. Geçmişten, günümüze kadar uzanan zincirde bilimsel araştırmaların büyük ölçüde filozof ve bilim adamı kimliklerini birlikte taşıyanlarca gerçekleştirilmesi de bilim ve felsefe arasındaki yakın ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu bilgiler ışığında felsefeyi “Belli bir çerçeve içindeki sorunları arayıp bulan, bunların sınırlarını, çizmeye çalışan, ilk bulduğu yanıtla yetinmeyen ve buna körü körüne bağlanmayan bir düşünce yapısı” şeklinde tanımlamak doğru olacaktır.

Eğitim de kökleri insanlık tarihinin başlangıcına kadar uzanan sosyal bir olgudur. Sosyologlar ve sosyal yöne ağırlık veren eğitimcilere göre eğitim, bireyin içinde yaşadığı topluma göre sosyalleşmesi, toplumun kültürünü kazanması, toplumu tam olarak benimsemesi, ona katılması ve toplumun kültürünü geliştirmesidir. Psikologlara göre ise eğitim, bireyin içindeki yetenekleri, arzuları ve ilgileri ulaşabileceği en üst

düzeye kadar çıkarmak için gerekli çevre imkânlarını düzenlemektir. Eğitimi ele alış bakımından farklı tanımlar olsa da eğitim genel olarak “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istenilen değişiklikleri meydana getirme süreci” şeklinde tanımlanmaktadır (Ergün, 2011, s.1). Eğitimi en geniş anlamıyla ele aldığımızda ise insana olan her etki, nereden gelirse gelsin onda bir değişikliğe, bir şekillenmeye ya da bir gelişmeye yol açtığı sürece eğitim kavramının kapsamına girmektedir (Büyükdüvenci, 2001). İlkel toplumlarda bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri için ihtiyaçları olan bilgilerin öğrenilmesi gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşirken (informal), toplum hayatının hızla değişmeye ve gelişmeye başlamasıyla daha fazla bilgiye gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinime bağlı olarak toplumlar eğitim uygulamalarını daha planlı ve programlı bir uygulama haline getirmişlerdir. Bugün hem formal eğitim hem de informal eğitim yolu ile insanlara bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması amaçlanmaktadır (Çağlayan, 2007, s.8-11).

Eğitimin amaçlarını, kişilerde eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmek istenen ve/veya kazandırılmaya çalışılan bilgi, tutum, beceri ve davranışlar oluşturur. Eğitim sisteminin amaçları genel olarak bireye ve topluma yönelik olmak amaçlar üzere iki ayrı grupta ele alınmaktadır. Bireye yönelik amaçlar bireyin bedensel, zihinsel ve duygusal yapısını bir bütün olarak ele alıp onun gelişmesini sağlamaktır. İnsan eğitimin ona kazandırdığı bilgiler sayesinde yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyacı olan sağlıklı ve güçlü bedene sahip olur. Eğitim sistemleri uygun öğrenme ortamları hazırlayarak bireyin doğru düşünmesini, sağlıklı akıl yürütmesini, doğru kararlar vermesini, doğa ve toplumla etkileşim içinde olmasını, karşılaştığı problemleri çözmesini ve kendini ifade etmesini sağlayarak insanı zihinsel yönden geliştirmeyi hedefler. Bir diğer ifadeyle eğitim insanı duyarlı, sevebilen, hisseden, paylaşmayı, yardımlaşmayı ve dayanışmayı bilen bir varlık haline getirme amacındadır. Eğitim, yenilikçi ve gelişmelere açık bireyler yetiştirmenin yanı sıra onların toplumsallaşmalarını sağlayarak örf, adet, gelenek, görenek ve inançlarını benimsemelerine ve o toplumun bir üyesi haline gelmelerine yardımcı olmaya çalışır (Çağlayan, 2007, s. 10-12). Bu, eğitimin topluma yönelik amacını oluşturur. Her toplumun kendine özgü değerlerle oluşturduğu bir yapısı vardır. Bireyleri bu yapıya uygun bireyler haline getirmede eğitim en önemli ve doğrudan araçtır. Dayanakları toplum olan eğitim bir bakıma uygulamalarıyla toplumsal yapıyı oluşturacak ve toplumun varlığını sürdürecektir bireyleri yetiştirir (Aslan, Çetin & İlhan, 2012, s. 150-153). Bir diğer ifadeyle eğitimin sosyal işlevi, toplumsal devamlılığı

sağlamak, toplumun sürekli bir şekilde ileri doğru hareketliliğine yardım etmek, yeniliklere ve gelişmelere açık bireyler yetiştirmek olmaktadır.

Eğitimin içeriğini, eğitimin amaçlarına uygun olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve alışkanlıklar oluşturur. İçerik, amaçlarla tutarlı olmalıdır; aksi takdirde eğitim amaçlarını gerçekleştiremez. Bu nedenle içerik yani kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. Eğitimin içeriği yetiştirmek istediği insan tipine göre değişir. Örneğin, eğer eğitim bireyi bedensel yönden yetiştirmek istiyorsa bedensel gelişimi sağlayan bilgiler içerikte yer alır ve beden eğitimi derslerine ağırlık verilir. Ya da eğitim bilgiyi merkeze alıyorsa bireyin zihinsel yönden gelişmesini sağlayan bilgiler içeriği oluşturur. Bu içerikte de matematik, fen bilimleri, felsefe, tarih, mantık gibi dersler bulunur (Çağlayan, 2007, s. 14). Eğitim sistemleri, insana bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırma amacına yönelik olarak ne öğreteceğini ve nasıl öğreteceğini belirlemek zorundadır. Eğitim resmi ve düşünsel anlamda, kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği sosyal kurumlar olan okullarda yapılır. Bir okulun öğretim programının başarılı olabilmesi için, ders programları ve öğretim yöntemlerinin de toplum açısından uygun ve onunla ilişkili olması gerekir (Gutek, 2011, s. 5). Bu nedenle program geliştirme ve uygulama süreçlerinde felsefi, psikolojik, sosyal ve ekonomik gerçekler göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde eğitim sisteminin işlevselliği sağlanamaz.

Eğitim sistemine bireyin gelişim ve öğrenme özellikleri hakkındaki bilgiyi psikoloji bilimi sağlar. Psikoloji eğitimin bireysel ve toplumsal yönlerinin dengelenmesini, öğrenen olarak bireyin insani yönlerinin öne çıkmasını ve sürecin bireyin gelişim özelliklerine ve potansiyeline uygun olmasını sağlar. Ekonomi ise eğitim sisteminin doğrudan uygulama alanıdır. Ekonomik sistem, araştırma, inceleme, deney, gözlem, vb. sonucu elde edilen yeni bilimsel bilginin uygulanmasını, yasama geçirilmesini sağlar (Sönmez, 2011, s. 60). Eğitim sisteminin yetiştirdiği kişiler de çağdaş düşünceleri, görüşleri, yaratıcılıkları, bilgileri ve mesleki becerileri ile ekonomiye yeni ufuklar açabilecekleri gibi tutarsız ve bilinçsiz davranışları ile ekonominin gerilemesine neden olabilirler (Çağlayan, 2007, s. 23-24). Dolayısıyla toplumdaki var olan ekonomik yapı veya savunulan ekonomik sistem eğitim sisteminin dayandığı ilkeleri oluştur. Her ikisi de açık sistem olarak birbirlerine bağlıdır. Birindeki değişme ve gelişme diğeri de etkiler.

Eğitim sisteminin pek çok öğeden oluşan bir bütün olması öğeler arasında sağlıklı ilişkiler/etkileşimler olmasını gerektirir. Bir diğer ifadeyle bu bütünün bir

felsefesi, bir anlayışı ve tutarlılığı olmalıdır (Tutkun, 2010, s. 996). Eğitimin hammaddesi insandır ve doğal olarak felsefe ve eğitim sürekli birbirine yakınlaşmıştır (Ocak, 2004, s.4). Erden' e (2001, s. 22) göre, felsefe eğitim üzerinde önemli etkileri olan bir uğraş alanıdır. Çünkü bir okulun ya da eğitim programının genel ve özel hedefleri, kapsamı ve programı oluşturan tüm öğelerin örgütlenişi felsefi yönelimlerin etkisiyle şekillenir. Ayrıca eğitimle ilgili kararların temelinde bir toplumu oluşturan bireylerin başat felsefi görüşleri bulunmaktadır.

Eğitim ile felsefe arasındaki bu çok boyutlu ve karşılıklı etkileşim eğitim felsefesi adı altında yeni bir bilim ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim felsefesi, eğitimi engelleyen sorunları, eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışır. J. Dewey, eğitim felsefesini, çağdaş sosyal hayatın güçlüklerini, bunlara uygun zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılması sorunlarını çözmeye yarayan felsefe dalı olarak görürken; Brauner ve Burns ise bir bakıma felsefi düşüncenin eğitim hareketlerine uyarlanması olarak görmektedirler (Ergün, 2011, s. 5). Anlaşılabacağı üzere eğitim felsefesi giderek karmaşıklaşan ve kompleks bir hal alan dünyada yerini almak ve kendi emellerini gerçekleştirmek için her nesilde başarılı olmak için yapılan bir plandır (Power, 1982, Akt. Tuncel, 2004, s. 224). Eğitimin genel hedeflerini belirleme, içeriği seçme ve düzenleme, öğretme ve öğrenme süreçleri ile okul ve sınıflarda ne tür yaşantı ve etkinliklerin vurgulanması gerektiği konularındaki temel sorunlara felsefe aracılığıyla yanıt verilmektedir (Erden, 2001, s. 5). Eğitim felsefesi, genel anlamda eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlılık ve anlama yönünden kontrol eder; eğitim sistemlerinin temelinde yer alan insan anlayışını değerlendirir (Ergün, 2011). Bir ülkede genel yönetim sisteminin çizdiği çerçeve içinde eğitim sisteminin felsefesi ortaya çıkar. Şişman' a (2007, s. 19) göre, eğitimle ilgili bütün planlı faaliyetler belirli amaçlara ulaşmak için ve belirli işlevleri gerçekleştirmek içindir. Dolayısıyla her eğitim sisteminin dayandığı belirli bir eğitim felsefesi, bu felsefeye göre teorik olarak yetiştirilmesi tasarlanan bir insan tipi ve oluşturulmak istenen bir toplum modeli vardır. Farklı eğitim felsefeleri, eğitimde amaç, içerik, süreç, yöntem, ortam gibi konularda farklı bakış açıları sunar. Eğitimin amaç ve işlevleri söz konusu eğitim felsefesinin içinde yer alır. Kısaca, bir eğitimin amacını, içeriğini ve öğretim yöntemlerini belirleyen faktör onun dayandığı felsefedir.

Eğitimci olsun ya da olmasın, her insanın eğitimin ne olduğu, nasıl olması veya nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili görüşleri vardır. Kişilerin eğitimle ilgili bu görüşleri onların eğitim felsefelerine yansır. Toplumu oluşturan her bireyin de kendine özgü

eğitim görüşü olduğundan, bir toplumda eğitimle ilgili çeşitli felsefelerin olması kaçınılmazdır. Toplumdaki bu çeşitliliği azaltabilmek için, toplumun ortak bir felsefesinin oluşturularak eğitim programlarının bu felsefeye göre hazırlanması zorunludur (Ocak, 2004, s. 4).

1.1. Problem

İnsanları bilinçli bir şekilde eğitebilmenin ön koşulu niçin ve ne öğretileceğini bilmektir. Bu noktada felsefe eğitim ile birleşir (Büyükdüvenci,2001, s.9). Çünkü insana bakış açısı; eğitimin hedeflerini, içeriğini, eğitim ve sınav durumlarını etkiler (Sönmez, 2011). Eğitimin amaçları o toplumun eğitim felsefesini yansıtır. Hangi felsefe temel alınırsa eğitim sistemi ona göre düzenlenir. Ayrıca ülkenin eğitim sisteminin dayandığı felsefeye göre yönetici ve öğretmen yetiştirmek sistemin etkili ve verimli çalışmasını, kendini geliştirip yenilemesini sağlar (Sönmez, 2011; Çağlayan, 2007). Eğitim işiyle uğraşan herkese, tüm aşama ve uygulamalarda bir zemin ve dayanak oluşturan eğitim felsefesi, eğitimin ve okulların varlık nedenini, toplumun ve onu oluşturan bireylerin hangi yönde şekillendirileceğini, bu süreçte hangi yöntemlerin ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşımlarla ele alınacağını gösterir (Doğanay, Sarı, 2002, s. 5). Öğretmen ve öğrencinin sistemin neresinde olacağı eğitim felsefesine göre belirlenir.

Çetin (1994) Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin felsefi köklerinin yüzyılların birikimiyle oluşmuş düşünce ve değerler sisteminin eğitim yoluyla genç kuşaklara aktarılması prensibine dayalı idealist ve özellikle de realist ilkelere dayandığını belirtmektedir. Çağlayan'a (2007) göre Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında eğitim sistemimizde aydınlanma felsefesi, dolayısıyla pragmatizm hâkim olmuş ancak uygulamada ve öğretim programlarının tasarlanmasında geleneksel eğitim felsefeleri etkisini daha baskın göstermiştir. Beyaztaş, Kaptı ve Senemoğlu' na (2013) göre ise Cumhuriyetten günümüze kadar geliştirilmiş programlar genel olarak ilerlemecilik ve yapılandırmacılığın öngördüğü eğitim ölçütlerine uygundur. Ancak 1968'den sonra geliştirilen programlarda, gelişen toplum yapısına ve çağın gereklerine uygun yeni hedefler gerektiği ölçüde programlara yansıtılamamış, özellikle 2005 yılında geliştirilen programların yapılandırmacılık anlayışı ile örtüşmesi sağlanamamıştır. Bu durum genellikle Türk eğitim sisteminin her yıl değişikliklere uğraması ve siyasal ve ideolojik temelli olması (Çağlayan, 2007) ve Türk eğitim politikasını oluşturan nakilci çevreler ve eğitimcilerin şekilci ve yüzeysel uygulamaları ile açıklanmakta (Çetin,

1994), Hesapçıoğlu (2009) ise Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Türk eğitim sisteminde geçerli olan eğitim felsefesinin bireyden çok toplumu ön plana aldığını ve bu durum pragmatist yaklaşımın öngördüğü bireyin özgürleştirilmesi kavramıyla ters düştüğünü vurgulamaktadır. Bir diğer ifadeyle okullarda öğrenciler üzerinde katı bir itaat beklentisi bulunmaktadır ve toplumu ön plana alan davranışçılık felsefesinin etkisi devam etmektedir. Hesapçıoğlu'na (2009) göre 2005 ilköğretim programı ile birlikte yapılandırmacılık felsefesi yoluyla birey tabanlı bir felsefesine geçilmeye çalışılmış olsa da topluma hâkim olan düşünce yapısı sistemin tam olarak uygulanmasına imkân vermemektedir. Bu durumda ülkemiz eğitim sisteminin eğitim felsefesi hakkında idealist, realist, pragmatist ve natüralist felsefelerin özelliklerini taşıdığı şeklinde farklı görüşler olduğu söylenebilir. Ancak hem fikir olunan nokta eğitim programlarımızda son yıllarda benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ile pragmatizmin ağırlığı hissedilse de bu değişimin teoride kaldığı, yapılan düzenlemelerin pratikte hayata geçirilemediğidir. Yapılan araştırmaların sonuçları da eğitim sistemimiz ilerlemeci eğitim akımının etkisiyle sentezci bir çizgi izlenmeye çalışılsa da konu ve öğretmen odaklı geleneksel eğitim uygulamalarının varlığını halen sürdürdüğünü göstermektedir (Aslan, 2000; Aydın & Çakıroğlu, 2010; Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Doğan, 2010; Karadağ, 2010).

Bir ülkenin eğitim sistemine dayanak oluşturan felsefe ile toplumun genelinde kabul gören felsefenin paralellik göstermesi, özellikle programı geliştiren kişiler olan uzmanlarla, uygulayıcı kişiler olan öğretmenlerin ulusça izlenen eğitim felsefesini yakından tanıyıp benimsemesi önemlidir (Doğanay & Sarı, 2002, s.6). Öğretmenlerin kendilerine özgü bir eğitim felsefesine sahip olmaları hem kişisel hem de profesyonel olarak mesleki görüşlerinin oluşmasında yardımcı olması açısından önemlidir. Eğitim felsefesi, eğitim sürecini anlamaya ve değiştirmeye, herhangi bir teoride çatışmaları ve çelişkileri tanımlamaya yardımcı olur. Aynı zamanda teori hakkında soru sormak için insanın kapasitesini geliştirir (Tupas & Pendon, 2016, s. 386). Felsefeyi kullanmayan bir eğitimci kaçınılmaz bir şekilde yüzeysel ve özensizdir (Tuncel, 2004). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, eğitimsel inançlarına yön vererek sınıf içi uygulamalarını, öğrenme öğretme sürecinde aldıkları kararları ve eğitimsel reformlara uyum sağlama düzeylerini etkilemektedir (Çetin, İlhan & Arslan, 2012). Bu durumda program ve uygulama arasında gözlenen bu uyumsuzlukların öğretmenlerin mevcut sistemin felsefesine yakınlıklarının ya da uzaklıklarından da kaynaklanabileceği düşünülebilir. Örneğin Üstüner (2008) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim

okullarında görev yapan öğretmenlerin başat eğitim felsefelerinin daimcilik, en az benimsedikleri eğitim felsefesinin ise varoluşçuluk olduğu saptanmış, Çetin, İlhan ve Arslan'ın (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerini çağdaş eğitim felsefelerinden daha yüksek düzeyde benimsedikleri görülmüştür. Tuncel (2002) öğretmenlerin çağdaş dünyanın gerçeklerine uygun bir şekilde eğitim felsefelerini kendi bünyelerinde birleştirdiklerini ancak mevcut öğretim uygulamalarına yansıtmadıklarını, Kenanlar (2009) ve Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) ise öğretmenlerin varoluşçu ve ilerlemeci eğitim inançları yüksek olmakla birlikte inançlarını veya tercihlerini davranışa dönüştürebilme düzeylerinin yetersiz olduğu saptamışlardır. Bu nedenle son yıllarda öğretmenlerin (Aybek & Aslan, 2017; Doğanay & Sarı, 2002; Fries, 2012; Geçici & Yapıcı, 2008; Livingston & Mc Clain, 1995; Okut, 2009; Tupas & Pendon, 2016) ve öğretmen adaylarının felsefi görüşleri, felsefi tercihleri, eğitim inançları ve sınıf ortamına yansımaları sık sık araştırmalara konu olmaktadır (Biçer, Er & Özel, 2013; Chan, 2003; Doğanay, 2011; Duman & Ulubey, 2008; Gosselin, 2007; Kaygın, Yılmaz & Semerci, 2017; Kiraz, Demir, Aksu, Daloğlu & Yıldırım, 2010; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Knobloch & Hoop, 2012; Kumral, 2015; Magulod Jr, 2017; Uyangör, Şahan, Atıcı & Börekçi, 2016; Yılmaz, Ekinci, Abay, Geyik, Kutat & Yeşil, 2015). Ancak ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla öğretmen adaylarına odaklanıldığı ve nicel yöntemler izlendiği görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine yönelik algıları ile eğitim programı ve öğretmen-öğrenci rolleri ve sınıf ortamındaki uygulamalarına ilişkin görüşlerini bir arada inceleyen bir araştırmaya ise ulaşılamamıştır. Bu gerekçelerle ilkökul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine yönelik algıları ile eğitim programı (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci) ve öğretmen –öğrenci rolleri ile ilgili görüşlerini inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi; “İlkokul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine yönelik algıları ile eğitim programı (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci), öğretmen –öğrenci rolleri ve öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri nasıldır? şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilkökul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine yönelik algıları, eğitim programı (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci,

değerlendirme), öğretmen–öğrenci rolleri ve öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları nasıldır?
2. İlkokul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıları cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü ve hizmet yılı açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitime yönelik sahip oldukları felsefi görüşlerin gelişmesinde etkili olan faktörler nelerdir?
4. İlkokul öğretmenlerinin eğitimin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci rolleri hakkındaki görüşleri nasıldır?
5. İlkokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesini sınıf ortamında uygulama durumları hakkındaki görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumsal yapının sağlıklı bir şekilde ayakta kalması ve gelişim göstermesi, toplumu oluşturan bireylerin almış oldukları eğitimle yakından ilgilidir. Nitelikli eğitim ise sosyal, kültürel ve ekonomik yapıyla örtüşen, bireyleri geliştirmeyi esas alan bir felsefeye dayandırılmış eğitimidir. Eğitim sistemine zemin hazırlayan felsefi görüş doğru işe koşulduğunda hedeflerin seçilmesi, konu alanlarının belirlenmesi, eğitim kuramlarının geliştirilmesi ve tutarlılığının sağlanmasının yanı sıra nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesini sağlar. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler kendi eğitim felsefesi çerçevesinde bilgi, beceri, tutum ve inanışlar geliştirmektedirler. Öğretmenlerin sahip oldukları felsefi görüş uyguladıkları eğitimi de şekillendirmektedir. Dolayısıyla teoride eğitim sistemine hâkim olan felsefi düşüncenin dışında uygulamada farklı felsefi algıların etkili hale gelmesine yol açabilmektedir. Bu durum sistem içinde sınıf düzeyine kadar inildiğinde öğretmenlerin eğitimle ilgili görüş ve inanışlarındaki felsefi farklılıkları daha net ortaya çıkarmaktadır. Her bir öğretmenin sahip olduğu felsefi görüş, öğretme yöntemlerine, eğitim sürecine ve dahi öğrencileriyle ilişkilerine yansır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilecek sonuçlar öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerinin mevcut programın felsefesiyle uyumunu/yakınlık veya uzaklığını göstermesi açısından önemlidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin felsefi algılarının ölçülmesinde nitel yöntemlere yeterince başvurulmadığı görülmüştür. Nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanması sebebiyle bu çalışmanın, ilgili alan yazında ulaşılabilen araştırmalara yöntem yönünden katkı sağlaması umulmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma öğretmenlerin sadece sahip oldukları eğitim felsefeleri ile algılarını değil, eğitim programı ve sınıf ortamında öğretmen-öğrenci rolleri hakkındaki görüşlerini de alarak tutarlılığı değerlendirmesi bakımından önem taşımaktadır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin felsefi görüşlerinin gelişmesinde etkili olan faktörler ile benimsedikleri eğitim felsefelerini sınıf ortamında uygulayabilme durumları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulguların öğretmenlerin uygulamalarına destek ya da engel olan faktörleri ve var olan sorunları göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama aracını samimi bir şekilde cevaplamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2013-2014 öğretim yılı, Adana merkez ilçelerinde MEB' na bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma verileri bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yapısal özellikleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim felsefeleri ilgili bilgiler ve alan yazın taramaları sonunda bu konuda ulaşılabilen araştırmaların bulguları yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Araştırmanın bu bölümünde felsefenin tanımı ve kapsamı, felsefenin eğitime yansımaları, temel eğitim felsefeleri hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiş ve ilköğretim programlarımızın temelindeki eğitim felsefesi tarihsel açıdan incelenmiştir.

2.1.1. Felsefenin Tanımı ve Kapsamı

Gutok' in (2011, s. 2) “İnsanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve spekülative düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır” şeklinde tanımladığı felsefe; evrenin yapı ve düzeni, yaşamın anlam ve amacı, bilginin kaynağı ve güvenilirlik derecesi, iyi, güzel ve doğrunun ne olduğu, başka bir deyişle, bilgi, varlık ve değerlere ilişkin soru ve sorunlarla ilgili bir uğraş alanıdır (Büyükdüvenci, 2001, s. 2). Ancak felsefi düşünce ile bilimsel düşüncenin var olana yaklaşma, bunlara ilişkin soru sorma biçimleri onları birbirinden ayırmaktadır. Felsefe cevaplardan çok sorularla ilgilenir. Cevaplar herkese göre değişirken, sorular hep aynı kalır. Felsefe gerçeği bir bütün olarak ele alıp inceler. Bu nedenden dolayı felsefe, doğayı ve toplumu oluşturan tüm değerleri bütünsel olarak kavrayıp bunu sistemleştirmeye çalışır. Bir bakıma felsefe gerçekte tümüyle uğraşma, onu kavrama, yorumlama, sistemleştirme işi olarak düşünülebilir; çünkü evreni, doğayı, toplumu, insanı oluşturan tüm değerleri, kavramsal görüşleri ele alıp inceler (Sönmez, 2011, s. 2).

Hem felsefe hem de bilim bir süreçtir. Bu süreç sonunda her ikisi de bilgiye ulaşırlar. Bundan dolayı felsefe bazı düşünürler tarafından bir bilgi alanı olarak görülmektedir (Sönmez, 2011, s. 3). Bilim ve felsefenin bilgiyi elde etme süreçleri birbirinden farklıdır. Bilimde deney gözlem gibi yöntemlerden yararlanılarak herkes tarafından kanıtlanabilir sonuçlara ulaşmaya çalışılırken, felsefede tümdengelim, tümevarım, diyalektik ve analogi gibi akıl yürütme yolları işe koşulur (Erden, 2001, s. 9). Bilimde ve felsefede doğruya, elde edilen ve kullanılan bilgiye sürekli eleştirel bir

gözle bakılır. Bu sebeple filozof ya da bilgin daima her yanıttan şüphe eder (Sönmez, 2011, s. 4). Bilimde gerçeklikler farklı bilim dalları şeklinde birbirinden ayrı olarak incelenirken felsefede tüm gerçeklikler hangi alana ait olduğu düşünülmeden bir arada ele alınır ve sistemleştirilmeye çalışılır (Erden, 2001, s. 11).

Günümüzde felsefenin bütün bilim dallarıyla ilgili olduğu düşüncesi kabul görse de genel ilgi alanlarının çerçevesi varlık felsefesi (ontoloji), bilgi felsefesi (epistemoloji), değerler felsefesi (aksiyoloji) ve mantık olarak çizilebilir. Bu disiplinler arasındaki sıkı ilişki, bir felsefi sistemin ontolojik temellerinin onun epistemoloji ve aksiyoloji ile ilgili görüşlerini de biçimlendirmesinden anlaşılabilir (Erden, 2001, s. 11). Ontoloji gerçeğin doğasını, epistemoloji bilginin doğasını ve bilme sürecinin niteliğini, aksiyoloji değerleri ve mantık düşünmeyi inceler (Çağlayan, 2007, s. 28).

Ontoloji-Varlık Bilgisi

Ontoloji, felsefenin var olanı inceleyerek çözümlemeye çalışan uğraşı alanıdır. Başka bir deyişle gerçeğin ne olduğunu arar. Bu disiplinin odak noktası, var olanın ilk kaynağı ya da başlangıcıdır. “Tüm var olanların başlangıcı, ilk neden yani arkhe nedir?” sorusu varlık felsefesinin en önemli sorusudur. Ontoloji var olanı bütünsel bir anlayışla inceleyen, onun ne olduğunu, yasal düzenliliklerini konu alan ve çözümlemeye çalışan bir felsefi disiplindir (Sönmez, 2011, s. 9). Metafizik olarak da adlandırılan bu alanda varlığın, gerçekliğin ne olduğu sorgulanır, gerçekliğin doğası araştırılır. Ontoloji yani varlık felsefesi, evren ve insanla ilgili maddi ve manevi her şeyi konu alır. Ayrıca ontolojide “Gerçek, insan, ruh, Tanrı, yokluk, varlık nedir? Var mıdır, yok mudur? Evren akılcıca bir düzen içinde midir? Olaylar, olgular önceden belirlenen bir düzen içinde mi meydana geliyorlar; yoksa rastlantısal mı? İnsanın evrendeki yeri, önemi, rolü nedir? Bir amaç için mi yaratıldı?” gibi sorular da yer alır. Bunlara verilen yanıtlar “Arkhe nedir?” sorusuna verilen yanıtlarla tutarlı olmalıdır; yani çelişmemelidir (Sönmez, 2011, s. 10). Özetle, ontoloji canlı veya cansız, geçmişten geleceğe tüm varlıkların var oluşlarını açıklamaya çalışır. Metafizik aynı zamanda eğitimin kuramsal ve uygulama yanı arasında çok boyutlu ilişkiler kurar. Bir ders programındaki konular, deneyler ve yetenekler toplumun okula yüklediği gerçekliğe ilişkin işlevi yansıtan kavramlardır. Programcılar ve öğretmenler öğrencilere gerçekliğin belirli kesitlerini tanımlarlar. Örneğin tarih, coğrafya, kimya gibi konular gerçekliğin belirli alanlarını öğrencilere tanıtırlar (Gutek, 2011, s. 2).

Epistemoloji-Bilgi Sorunu

Bilgi doğruyu amaçlayan bir süreçtir. Bilme, özne ile nesne arasında bir bağ kurmalıdır. Bu sebeple bilme, özne (suje) ile nesne (obje) arasında bir bağ kurma olarak tanımlanabilir (Kaya, 2007, s. 27). Bu etkinlik sonucunda ortaya bilgi konulur. Bilen insan ile bilinen ekonomik, politik, psikolojik her türlü olgu, olay ve nesne arasında ilişki vardır. Aynı zamanda insan hem özne hem de nesne olabilir (Sönmez, 2011, s. 11). Epistemoloji bilginin ne olduğu, kaynağı, doğru, yanlış, bilinemez, mutlak ya da göreceli oluşu, türlerinin neler olduğu gibi sorulara cevap aramaktadır. Ayrıca bilme olayının duyular aracılığıyla mı zihnin algılamalarıyla mı yoksa doğuştan gelen birtakım yetilerimizle mi ilgili olduğu da epistemolojinin uğraş alanıdır (Erden, 2001, s. 15). Epistemoloji bilgi edinme teorisi olup eğitimciler için ders programı açısından önemlidir. Bilmenin en temel ve en genel kavramları arasında ilişkiler kurarken epistemoloji, öğretim ve öğrenme yöntemleriyle yakından ilgilidir (Gutek, 2011, s. 2). Ontoloji ile epistemoloji arasında sıkı bir ilişki vardır. Filozof ya da felsefi sistem ontolojiye verdiği yanıtı göre epistemolojisini kurar ya da tersi de olabilir. Bir başka deyişle, “Gerçek nedir? Bilginin kaynakları nelerdir?” sorularına verilen yanıtlar arasında tutarlılık vardır (Kaya, 2007, s. 27-29). Ayrıca çeşitli bilimlerin ve bilgi türlerinin nesnel önemini belirlemek amacıyla konuyla ilgili ilkeleri, varsayımları, sonuçları, dayandıkları mantıksal temelleri eleştirel bir gözle incelemek ve bu incelemeye hem bilginin özünü, ilkelerini, yapısını, hem de bilginin yöntemini, geçerliliğini, koşullarını ve sınırlarını araştırmak da bilgi felsefesiyle ilgilidir.

Aksiyoloji-Değerler Sorunu

Aksiyoloji insanların değer sistemleriyle ilgilenen bir felsefe disiplini. Değerlerin insan yaşamı üzerinde önemli bir yeri vardır. İnsanlar değerler aracılığıyla yaşama anlam vermeye çalışmakta, birçok alana ilişkin verilecek kararlarda benimsenen değerleri ön planda tutmakta ve davranışlarını yönlendirmektedir. İnsan tarafından oluşturulan tüm değerler aksiyolojinin kapsamındadır (Sönmez, 2011, s. 19). Aksiyoloji, değerlerin kaynağının ne olduğu, değerlerin zamana ve topluma göre değişip değişmeyeceği, herkes için geçerli ortak değerlerin olup olamayacağı gibi sorularla ilgilenir. Başka bir deyişle insanların değer yargılarını şekillendiren ve yönlendiren ilkeler nelerdir, bu ilkeler mutlak mıdır yoksa göreceli midir, değerlerin belli bir sınıflamasını yapmak mümkün müdür? gibi sorulara yanıt arar (Erden, 2001, s. 17). Aksiyoloji etik ve estetik konuları içerir. Etik, moral değerler ve eylemlere felsefi

bir bakışı temel alır, estetik de sanat ve güzellik alanları üzerinde düşünmektedir (Gutek, 2011, s. 3). Etik kavramı, insanın ahlaki değerlerini sorgulayarak, bu değerleri sınıflamaya yarayacak ana ölçütlerin neler olabileceğini araştırır. Ayrıca bir insanın ahlaklı veya erdemli sayılabilecek bir şekilde davranması için onu yönlendirenin ne olduğunu incelemek de etiğin odak noktasıdır. Estetik ise neyin güzel olduğu ile ilgili temel değer yargılarını sorgular (Erden, 2001, s. 17)

Mantık

Arapça Nutk sözcüğünden türetilen Mantık, hem düşünme hem de bunu ifade etme olarak ele alınır. Bu kavram bugün, tutarlı ya da doğru düşünme, akıl yürütme gibi özellikleri kapsar (Kaya, 2007, s. 32). Düşünme ise önermeler arasında bağ kurarak bilinenden bilinmeyeni elde etme süreci ve bu sürecin sonunda oluşan ürünlerdir (Sönmez, 2011, s. 28). Mantık, düşünceleri, onlar arasındaki ilişki ve düzeni belirleyen ilkeleri bulmaya çalışan felsefenin bir disiplin alanı olarak ele alınabilir. “Akıl nedir? Aklın kuralları var mı? Varsa, nelerdir? Doğru düşünme nedir? Doğru düşünmenin kuralları nelerdir? Bunlar, doğuştan mı yoksa sonradan mıdır?” gibi soruları ve bunlara verilen yanıtları içerir. Tümünden gelimci mantık, genel yargılardan veya ilkelerden hareketle özel durumlar ve olaylar üzerine akıl yürütmeye dayanır; tümevarımcı mantık ise özel durumlardan genellemelere ulaşan bir akıl yürütmeyi temel alır (Gutek, 2011, s.5).

2.1.2. Felsefenin Eğitime Yansımaları

Bu bölümde olayları ele alma, değerlendirme, açıklama ve çözüm önerileri sunma konusunda farklı yaklaşımlar içeren felsefe akımlar ve bu akımların eğitime yönelik açıklamaları yer almaktadır.

2.1.2.1. İdealizm ve Eğitim

Gerçekliğin temelde tinsel veya düşünsel olduğunu ileri süren İdealizm, evreni açıklamada temele ruh, ahlak, zihin ve düşünce gibi kavramları alan felsefedir (Erden, 2001, s. 12). İnsanlığın en eski ve en etkili düşünce sistemlerinden biri olan İdealizme göre insan ve dünya evrensel ruhun parçalarıdır. İdealizm gerçeğin düşüncede var olduğunu ve dünyadaki her şeyin düşüncenin ürünü olduğunu savunur. Düşüncenin ürünü olan gerçeklerin düzeni değiştirilemez. Çünkü gerçek mutlak, sonsuzdur,

düzenlidir ve sürekli. Batı eğitim geleneğinde İdealizmin temelleri Platon (İ.Ö. 427-347) tarafından atılmıştır. “Arkhe-Başlangıç nedir?” sorusunu bilgi sorunu içinde ele alan Platon’a göre iki tür bilgi vardır; Epistem ve Sanı (Doksa) (Sönmez, 2011, s. 70). Epistem akılla kavranan dünyayla ilgiliyken, Sanı duyu organlarıyla anlaşılan dünya ile ilgilidir. Platon’un felsefesine göre eğitim, ruhu iyiye çevirme ve bunun için en kolay, doğru ve şaşmaz yolu bulma sanatıdır (Sönmez, 2011, s. 71). Platon’a göre insanlar, kız erkek ayrımı yapılmadan hem beden hem de ruhen güzel yetiştirilmelidir. Kadınların da erkeklerle aynı mantığa sahip olduğunu savunan Platon, devlet idaresindeki çocuk yuvalarından ve tam gün okullardan söz eden ilk filozoftur ve ilk örgün eğitim kurumlarından olan Academia’nın kurucusudur (Gaarder 1997; Akt. Gülbahar, 2006, s. 90).

İdealistlere göre eğitimin amacı öğrencileri doğruyu aramaya teşvik etmektir. İdealist görüşe göre eğitim insanda yüksek değerler oluşturmalıdır, insan kendisi karar verebilmeli, kendiliğinden hareket etmeli, yaratıcılığını ve aklını tam olarak kullanmalıdır (Ergün, 2011, s. 49). İdealist eğitim kişiyi İyi, Doğru ve Güzel’e yöneltmeyi amaçlar ve öğrencilerin doğrunun arayıcısı olmalarını ilke edinir. Buna göre öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerinin farkına varmaları sağlanır. İdealist anlayışta sosyal bir kurum olarak okul, öğrencilere bilmeleri, paylaşmaları ve kişiliklerini belirlemeleri için kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir (Gutek, 2011, s. 26). Okulun görevi, eski bilgileri, yetileri ve öğretileni koruyarak, bu birikmiş bilgilerden oluşan müfredat programıyla çocukları geleceğe hazırlamaktır. İdealizme göre bir eğitim programı Tanrı ve insan arasındaki kesin ve mutlak ilişkileri ele almalı ve açıklamalıdır (Sönmez, 2011, s. 73). İdealistler, merkezine kavramsal ve düşünsel disiplin doğrularının konulduğu bir yetişekten hareket ederler. İdealist bir eğitim programı felsefe ve teoloji gibi insanın Tanrı ve Evrenle olan en temel ilişkilerini açıklayan en genel disiplinlerin belirlediği hiyerarşi biçiminde ortaya konulabilir (Gutek, 2011, s. 28). İdealist eğitimde merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak olan öğretmen vardır. Bu nedenle idealist yetişek, konu merkezli desenlerin kullanıldığı sistemlerin içine girer. Bu sistemlerden Konu, Geniş Alan ve Korelasyon Desenlerinde idealist eğitim anlayışı baskındır (Sönmez, 2011, s. 74).

İdealistler bilme eylemini, insanın aklında doğuştan var olan gerçeklikleri yani idealleri yeniden düşünme olarak tanımlar. Buna göre her bir öğretmenin temel görevi öğrencilerindeki bu gizil bilgileri bilinç düzeyine çıkarmaktır (Erden, 2001, s. 14).

İdealist eğitimciler insanın değerini çok yüksek görürler ve eğitimle bunun daha da yükseleceğine inanırlar (Ergün, 2011, s. 29). Başat kültürel değeri aktaran öğretmen, öğrenciler için örnek olmalıdır; çünkü öğrenmenin bir yolu da örnek alıp taklit etmedir. Ancak “Aktarılabak kültürel değerler, kişiyi evrensel gerçeğe yöneltmelidir.” ilkesine dikkat edilmelidir; çünkü tüm eğitim bu ilke için vardır (Sönmez, 2011, s. 74-75). İdealist eğitimde öğretmen şu özelliklere sahip olmalıdır (Butler, 1996; Akt. Sönmez, 2011, s. 75):

- Öğrenci için doğru bilgilerle donanmış, kültürlü olmalı; her zaman ve her yerde doğru ve dürüst yani evrensel değerlere göre davranmalıdır.
- İnsanları tanımada uzman olmalıdır.
- Öğretme ortamında işini uzmanca yapmalıdır. Öğretme çabasıyla uzmanlığını sentezleyebilmelidir.
- Öğrenciye dost, arkadaş gibi davranmalıdır.
- Tutum ve davranışlarıyla öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.
- İnsanlık için doğru ve evrensel olan hedef davranışları, öğrencide öğrenme isteği uyandırarak gerçekleştirmelidir.
- Her evrensel doğrunun, kültürel miras içinde yeniden doğmasına yardım etmelidir

İdealist eğitimin temel amacı sağlam ve kültürlü bir kişilik geliştirmektir. Öğretmen öğrencinin kişilik gelişiminin sağlayacak ortamı hazırlamakla sorumludur (Ergün,2011, s.50). Öğretmen idealizmde ahlaksal, kültürel bir model veya örnek bir kişidir; idealist bir öğretmen çeşitli yöntemleri işe koşup istenen sonuçları elde etmek için en etkili yöntemi kullanmalıdır. Uygulaması gereken Sokratik tartışma yöntemi öğrencilere geriye dönüşlü uyarıcı soruların sorulması esasına dayanır. Sokratik tartışma, öğrenen ve öğretenden oluşan, öğrenenin düşüncelerinin farkına varması için uyarıldığı bir yöntem ve süreçtir. Sokratik Tartışma İroni (Alaysı) ve Mauetik (Doğurtmaca) olmak üzere iki aşamadan oluşur. Öğrenci İroni basamağında sorulan sorularla hiçbir bilgisinin doğru olmadığını anlar. Doğurtmaca basamağında ise yine sorular ve ipuçlarıyla öğrencinin aklını çalıştırıp doğru bilgiyi bulması sağlanır (Sönmez, 2011, s. 75). Öğretmen, sınıf ortamında Sokratik tartışmayı kullanırken konuşmaya katılmak isteyen tüm öğrencilerde ortak bir ilgi oluşsun diye grup yöntemini

kullanabilmelidir. Sokratik tartışma, öğretmende bir sorgulama yetisinin bulunmasını gerektirir ve bu yöntem zihinde daha önce bulunan olguların sadece hatırlanmasından ibaret olmayıp, düzenli bir diyalog için ilk adımdır (Gutek, 2011, s. 31).

2.1.2.2. Realizm ve Eğitim

Realizm, varlıkların insan bilincinin dışında ve ondan bağımsız olarak var olduğunu savunan bir felsefi görüştür. Realizme göre “gerçek”, zihnimizin dışındadır; zihnimizdeki bilgiler dış dünyadan aldığımız duyumlara göre şekillenir ve yeni faktörler çıktığında da ona göre değişir (Ergün, 2011, s. 50). “Gerçek varlık, fenomenlerin içinde gelişen özdür. Öz ise, hep olmuş olan varlıktır” görüşüyle realizmin kurucusu sayılan Aristoteles (M.Ö. 384-322) eğitimi hem toplumsal hem de bireysel yönden inceler (Sönmez, 2011, s. 77). Platon’un öğrencilerinden olan Aristoteles, M.Ö. 334’te Atina’da uzun yıllar çok büyük önem taşıyan bir felsefe okulu olan Lyceum’u (Lise) kurmuş ve felsefi konular olan metafizik, mantık, etik ile astronomi, zooloji, botanik gibi doğa bilimlerine ilişkin konularda eserler vermiştir (Gutek, 2011, s. 37). Aristoteles’e göre eğitim, insanların zihinlerini mükemmelleştirerek mutluluğa ulaşmalarını sağlayan bir araçtır.

Batı dünyasının en eski ve en etkili felsefelerinden biri olan Realizm, nesnelerin bizim algılamamız söz konusu değilken de var olduklarını ileri sürer. Buna göre gerçekliğin nesnel bir düzeni vardır ve insanlar bu gerçekliğin bilgisine ulaşma yetisine sahiptir. Kısaca Realizm varlıkların insan bilincinin dışında ve ondan bağımsız olarak var olduğunu savunan bir felsefi görüştür (Ergün, 2011, s. 50). Gerçek nesnelerin, onların varlıklarına ve yararlarına ilişkin istek ya da tercihlerimize bağlı olmaksızın var olduğu ve bu nesnelerin bilgisine aklımızı kullanarak ulaşmanın mümkün olduğu düşüncesi Realizmin temel ilkelerini oluşturur (Gutek, 2011, 36).Yalnızca hür vatandaşların yani akıl yönü baskın olanların ve erkek yurttaşların zihinsel olarak eğitilmesinin doğruluğunu savunan Realist düşünce, eğitimin hem toplum hem de kişi açısından yapılması gerektiğinin ve önceliğin toplumsal eğitime verilmesi gerektiğinin altını çizer. Realistlere göre eğitimin amacı toplumun kültürel birikiminin genç nesillere aktararak, onların akıllarını kullanma yollarını geliştirmek ve bu sayede mutlak doğrulara ulaştırarak onları mutlu etmektir (Erden, 2001, s. 17). Bununla beraber realist düşüncede eğitim, bütün insanlık tarihi boyunca doğruluğu tartışmasız kabul edilen değerleri öğretmelidir. Realist düşüncede okul, toplum içinde

insan aklının geliştirilmesini temel misyon olarak üstlenen, özel nitelikte bir kurumdur. Okulun öncelikli işlevleri öğrencilere bilgi aktarmak ve araştırıcılığı öğretmektir. Bunun yanında zaman zaman eğlence amaçlı faaliyetleri, kamusal ve sosyal işlevleri de yerine getirir (Gutek, 2011, s. 51-52).

Realist eğitimciler insan aklını merkeze aldıklarından, konu alanının sistematik olarak disiplinlere ayrılarak organize edilmesinin düşünmeyi kolaylaştırdığını kabul ederler. Bu nedenle realizm konu alanını merkeze alan eğitim programlarını benimser. Günümüzde okul programlarının Matematik, Fizik, Biyoloji gibi disiplinlere ve bunların kendi içinde alt disiplinlere ayrılarak düzenlenmesinin temelinde realist filozofların bu görüşleri yer almaktadır (Erden, 2001, s. 18). Bu felsefi görüşe göre; her disiplinle ilgili öğretilecek bilgi, gerçeği yansıtmalı ve üniteler şeklinde organize edilmeli ve öğrencinin gelişimine, hazır bulunuşluk düzeyine, öğrenme-öğretme ilkelerine göre düzenlenmelidir (Sönmez, 2011, s. 88). Ayrıca öğretilecek konu alanının özelliklerine göre öğretim yöntemlerinin değişmesi gerekmektedir. Bir başka deyişle, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Bunlar, gözlem ve deney teknikleri ile araştırma- soruşturma stratejisi olmalıdır. Öğretmen öğrenciye aktarırken düz anlatım gibi etkinlikleri, monografi ve kitapları kullanabilir (Sönmez, 2011, s. 88). Realist eğitim programlarının öğretmen, öğretilecek bilgi ve beceri ve öğrenci olmak üzere üç unsuru vardır. Öğretmen, öğrencinin neler öğreneceğine karar vermelidir. Bu görüşün temelinde öğretmenin öğrencisinden daha bilgili, dış dünyadan haberdar bir birey olduğu düşüncesi yatar. Öğretmen öğrencilere hem bilgi kazandırmalı hem de bu bilgilerin uygulamasını göstermelidir (Ergün, 2011, s. 50). Bir başka deyişle öğretmen anlatım, tartışma, deney, gözlem gibi yöntemleri kullanmalı; öğrencinin önceki eğitimine, bilgi birikimine göre ders işlemelidir (Gutek, 2011, s. 54). Bu nedenle öğretmen konunun uzmanı olmalı, evrensel doğruları tam ve kesin olarak bilmelidir. Neleri nasıl öğreteceğini, öğrenciyi nasıl motive edeceğini yani öğretirken hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanacağını bilerek işe koşmalıdır (Sönmez, 2011, s. 88).

2.1.2.3. Natüralizm ve Eğitim

Amerikan ve Fransız Devrimleriyle eskiye dayalı Tanrı'nın inayetini kullanarak hükmeden kralların yönettiği monarşik kurumlar yıkılmıştır. Eski siyasal düzenle birlikte klasik filozofların ve kutsal kitabın otorite haline getirildiği eğitimsel düzen de değiştirilmiş ve toplumda, aynı zamanda eğitimde yeni bir “doğal” düzen hâkim olmaya

başlamıştır (Gutek, 2011). Doğanın tüm gerçeklik olduğu düşüncesinden hareket eden Natüralizm, insan ile doğa arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Natüralist düşüncede doğanın kendisi insanları, insanın doğasını ve tüm varlıkları içeren, bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir (Kaya, 2007, s. 58).

Natüralizm akımının eğitim ile ilgili görüşlerini savunan en önemli temsilcisi Jean Jacques Rousseau (1712-1778) dur. Rousseau, insan doğasına ilişkin çözümlemesiyle, insanın uygarlık tarafından değiştirilmemiş doğal halinin birçok açıdan daha üstün olduğu fikri ve modern demokrasi anlayışına temel oluşturan “Toplumsal Sözleşmesi” öğretisiyle ün kazanmış olan ünlü bir Fransız düşünürdür. Rousseau’nun siyaset ve eğitim felsefesinin merkezini insanın karakterinin doğaya göre biçimlenmesi gerektiğine olan inancı oluşturur (Gutek, 2011, s. 76). Rousseau’nun 1763 yılında yayınlanan “Emile” isimli romanı, insanların eğitimi ve kültürel gelişimi hakkındaki düşüncelerini yansıtır. Rousseau bu romanında başkalarının koyduğu kurallara göre eğitilen insanların özgür olamayacağını ve köleleşeceğini savunur. Rousseau’ya göre eğitimin amacı kendi içinde bir birlik ve bütünlük gösteren doğal bir insan yetiştirmektir. Bu doğal insan, mevcut eğitim sisteminin yetiştirdiği bozulmaya uğramış medeni insan profilinden uzak olmalıdır. Rousseau, doğuştan kötü olmayıp, bu kötülüğün bozuk olan toplumdan kaynaklandığını ileri sürer. Rousseau’nun ifadesiyle, bir çocuk doğduğunda bütünüyle iyidir. Çocuklar iyi oldukları için, ahlaki açıdan verilen bir eğitimde çocukların eğilimleri ve dürtüleri dikkate alınmalıdır; öğretim ve müfredat program çocuğun doğasına göre düzenlenmelidir (Gutek, 2011, s. 78)

Realizmle yakından ilgili olmasına rağmen ayrı bir felsefi akım olarak gelişen ve kökleri çok eski dönemlere dayanan Natüralizm, fiziksel dünyanın dışında bir gerçekliğin olmadığını savunur. Natüralizme göre insanoğlu doğanın bir ürünüdür. Bu nedenle insan ve doğa arasındaki uyum ve ilişkilere önem verir. Bu akım materyalist felsefeyle de özdeşleştirilmekte ve metafiziğe karşı çıkmaktadır. Doğa, doğrunun, insan yaşantısının ve deneyimlerinin kaynağıdır. Bu nedenle doğa kanunlarının topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanması gerekir. Natüralist felsefeye göre eğitim, insanları, insan doğasının gerektirdiği şekilde ve bu doğaya uygun bir yaşam doğrultusunda yetiştirmelidir. Net olmayan çeşitli düşünceler içermesine rağmen Natüralizm özellikle eğitimde şu düşünceleri temele almaktadır (Gutek, 2011):

- Eğitimin hedefleri belirlenirken, evrensel düzenin bir parçası olan doğaya ve insan doğasına bakılmalıdır.

- Doğayı anlamamanın yolu duyumlardan geçer, duyum gerçekliğe ilişkin bilgimizin temelidir.
- Doğadaki süreçler ve oluşumlar yavaş, dereceli ve evrimsel olduğundan eğitimimizin de seyri yavaş olmalıdır.
- Okul, çocuğun çevresinden ayrı düşünülmemeli tersine öğretim çocuğun çevresin de içermelidir.
- Çocukların öğretimi, kitaplar ve derslerde yer alan bilgileri kelimesi kelimesine öğretmek, telkin etmek yerine, direkt çevreleriyle kuracakları duyuşal etkileşime dayandırılmalıdır.

Natüralistlere göre gerçek eğitim, zihinsel gelişimin ön planda tutulmadığı bir çocukluk dönemine önem verir; insanın ihtiyaçlarını ve hazır oluşunu temel alır. Bu nedenle iyi bir eğitim programı, çocuğun ilgi, ihtiyaç ve doğasına göre hazırlanır. Disiplinlerin otorite haline gelmesinden çok öğrenmenin temelinde aktiviteler, tasarımlar, yaratıcılık ve problem çözme yer alır (Gutek,2011, s.87). Natüralist eğitimin öngördüğü ilkelere göre, öğrenci merkezli bir eğitim programı düzenlenmelidir. Öğrenci yaparak yaşayarak öğrenmeli, doğal bir ortamda karşılaştığı problemleri kendi çözmeli, duygularını geliştirmeli, çevresiyle uğraşarak yaşamı düzene koymalıdır (Sönmez,2011, s.108). Natüralist eğitim, çocuk doğasını anlayabilen, aynı zamanda çocuk merkezli ilerici görüşü benimseyen bir öğretmen gerektirir. Bu düşüncede öğretmen her şeyden önce tamamen doğayla uyum halinde olmalıdır. Özellikle de insanın doğasını ve onun gelişme ve zenginleşme evrelerini bilmelidir. Natüralist görüşte öğretmen, öğrencilerin zihnine bilgileri geleneksel yöntemle doldurmaktan ziyade dolaylı yöntemlerle öğreten, öğrenme çevresini belirleyen ya da öğrenmeye rehberlik eden bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Gutek, 2011, s. 88).

2.1.2.4. Pragmatizm ve Eğitim

19. ve 20. yüzyılda toplumlar özgür, demokratik, bilgi toplumu olma yolunda önemli adımlar atmış ve bunu da eğitimle gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Böylece eğitim felsefesinde yeni bir çıkır açılmış, eğitimde eski geleneksel düşünceler yerine, özgürlük ve demokrasi temelli düşünceler benimsenmiştir (Bakır,2006, s.50). Uluslar gelişen ve değişen dünya düzenini yakalama düşüncesiyle daha iyi bir eğitim sistemi

oluşturma yolunda arayışlara girmiştir. Bu noktada deneycilik de denilen pragmatist felsefe mevcut arayışlara cevap vermiştir.

Pragmatizm, bilginin değeri ile ilgilidir (Tuncel, 2002, s. 26). Bilgi toplumunda bilginin değeri faydayla ölçülmüş ve bilgi sürekli gelişen dünyada ilerlemenin bir aracı olarak görülmüştür. Bunun devamında ise değişen dünyada eskiyen değerlerin yerine yenisinin konulması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır (Bakır, 2006, s. 2). Geleneksel felsefeler gerçeğin, insan deneyimlerinden bağımsız, kişi ve zamana göre değişmez olduğunu; pragmatistler ise insan yaşantısından kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu savunurlar. Pragmatistlere göre mutlak doğru ya da mutlak yanlış yoktur; bilgiyi bulmak için deneysel yöntemin kullanılmasını savunurlar (Gülbahar, 2006, s. 91). İdealizm ve realizm gibi geleneksel felsefeler doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız, genel geçer olduğunu savunurken bu düşünce, doğrunun insan yaşantısından kaynaklanan deneysel, pratik bir olgu olduğunu savunur (Gülbahar, 2006, s. 91).

Pragmatizmin başlıca temsilcileri Charles S. Peirce, William James ve John Dewey'dir. Bununla birlikte Pragmatist görüşleri eğitim alanına uygulayan ve ABD'nin eğitim sistemini yeniden yapılandıran en ünlü filozof ise John Dewey olup, pragmatizm ekolü John Dewey'in deneyci düşünce sistemi üzerine kurulmuştur (Gülbahar, 2006, s. 98). Dewey'e göre;

- Öğrenen; yaşayan bir organizma, yaşamını sürdürmek için etki veya enerjiye sahip biyolojik ve sosyolojik bir fenomendir.
- Öğrenen hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar.
- Kendine özgü davranışlarla hareket eden öğrenen birey, çevreyle sürekli bir ilişki halindedir.
- Çevreyle ilişkilerinde birey, ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır ve problemleri çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir (Akt. Gutek, 2011, s. 98-100)

John Dewey, eğitimde içerikten çok düşünme yöntemine ağırlık verilmesini vurgular. Modern bilimin sürekli keşifler ve buluşlar içinde olması sebebiyle eğitim ile katı ve değişmez bilgiler yerine araştırma, bilgi sahibi olma ve pratik uygulama yapma öğretilmelidir. Pragmatist eğitim, hem öğrenciye verilecek bilgi ve becerileri hem de araştırma yöntemini çok önemli faktörler olarak kabul eder. Topluma ve kültüre sıkı

sıkıya bağlı bir gençlik yerine çağa, gelişmeye ve faydaya yönelmiş bir gençlik amaçlanmaktadır (Ergün, 2011, s. 50-52). Pragmatist eğitimde öğretmen kısıtlayıcı bir otorite kaynağı değil, eğitim ortamının hazırlayıcısı ve kılavuzudur. Pragmatist eğitimciler göre, öğrencilere nasıl eleştirel düşünebileceklerini öğretmek gerekmektedir. Ayrıca sürekli değişen dünyanın problemleri de değişeceğinden, problem çözme becerilerini geliştirmek de önemlidir (Erden, 2001, s. 127). Pragmatist eğitimin merkezinde yer alan öğrenci araştıran, soru soran, bilgi edinen, deneyimleyen bir kimliğe sahip olmalıdır.

Pragmatizme göre eğitimin amacı bireylere yaşantılarının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayacak temel bilgileri kazandırarak yetişmelerini sağlamaktır (Gülbahar, 2006, s. 94). Pragmatistlere göre en iyi eğitim çocuğun ilgi duyduğu şeylere yönelmesi ve onlar üzerinde çalışmasıdır. Bu sebeple ilk olarak ilgiye dayalı eğitim esas alınmalı daha sonra bu doğrultuda öğretim programı içeriği organize edilmelidir (Kenanlar, 2009, s. 28-31). İdealizm ve realizm gibi geleneksel felsefeleri temele alan eğitim programlarında üst sıralarda kuramsal konular, en alt sıralarda ise uygulamalar yer alır ve tündengelim mantığına göre organize edilir. Buna bağlı olarak eğitim kişinin toplumsal yaşamından uzaklaşır ve onu gerçek durumlara hazırlama ödevini gerçekleştiremez. Pragmatist felsefeyi temel alan eğitim ortamında ise pratik ve teori iç içe kullanılır. Kullanılan teknikler ve kuramsal bilgiler öğrencilerin yaşamın içinde, gerçek hayat en iyi şekilde uyum sağlamasını ve başarılı olmasını sağlayacak şekilde düzenlenir. Pragmatik eğitim programlarında, öğrenme etkinliklerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına dayandırıldığı, öğrenme yaşantılarının demokratik bir sınıf ortamında oluşturulduğu, öğrencinin aktif katılımının ve bireysel gelişiminin amaç edinildiği öğrenen merkezli program geliştirme yaklaşımları benimsenmektedir (Erden, 2001, s. 127). Bu düşünce sisteminde okulla hayat birbirinden ayrı şeyler olmamalı, hayat okulun, okul hayatın bir devamı olmalıdır (Ergün, 2011, s. 51). Pragmatist eğitime göre deneyim yoluyla elde edilen bilginin öğrenciye yarar sağlaması için öğrencinin zihninin aktif olması gerekir. Böyle bir eğitim anlayışında kullanılabilecek en ideal öğretim yöntemleri ise gözlem, deney, araştırma, inceleme, proje hazırlama ve problem çözmedir (Kenanlar, 2009, s. 28-31).

Pragmatist eğitim anlayışında öğretmen, anlatan, açıklayan değil, aksine yol gösteren, yardım eden, rehberlik yapan bir görev üstlenmelidir. Bunun için, öğretmen, her öğrencinin gizil güçlerini geliştirmek amacıyla, seçenekli, zengin öğrenme ve öğretme yaşantılarını sınıfa getirmelidir. Yani eğitimi esnek bir plan dâhilinde

yapmalıdır (Sönmez, 2011, s.102). Araştırma, gözlem ve deney yöntemlerinin zengin olduğu bir sınıfta disiplinin kendiliğinden oluşacağı düşüncesiyle, pragmatist öğretmen, sınıf yönetiminde cezaya başvurmaz.

2.1.2.5. Varoluşçuluk ve Eğitim

Varoluşçuluk, bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkmış; topluma başkaldırma, her türlü değeri hiçe sayma unsurları olduğu için gençler tarafından tutulmuş ve dünyanın her tarafına hızla yayılmış bir felsefe akımıdır (Ergün, 2011, s. 52). Varoluşçuluk bütünsel bir düşünce sistemi olmaktan çok felsefi bir bakış açısı veya bir felsefi eğilimdir. Varoluşçuluğu simgeleyen temel düşünce, toplumun ya da insan topluluklarının karşısında bireyin biricikliğinin ve özgürlüğünün ön planda gelmesi, tüm insanların var olma ve kendilerini tanıma sorumluluğunu taşımasıdır (Kaya, 2007, s. 66-67). Danimarkalı düşünür Sören Kierkegaard, Hristiyanlık ve dinsel bakış açısını merkeze alarak Varoluşçu düşünceler ileri sürmüştür (Gutek, 2011, s. 125). İlk Hristiyan varoluşçu olan Kierkegaard'a göre var oluş, insanın gerçekleşmemiş iç varlığıdır. Varlığın potansiyeli olarak varoluş, kendi öz idaresince belirlenir. Özgürlük ise, sonsuz sayıda olanaklar arasında, kişinin tek birini seçmesidir. Bu seçimden kendisi sorumludur; çünkü insan kendi kendini yaratan tek varlıktır (Sönmez, 2011, s. 120-121). Fransız oyun yazarı, romancı ve filozof olan J.P. Sartre ise Varoluşçuluğu estetik bir bakış açısıyla ele almıştır. II. Dünya Savaşı boyunca Avrupa'da insanların yaşadığı acılardan etkilenen Sartre, anlamını yitiren saçma ve boş bir dünyada acı çeken insanların durumunu sorgulamış ve "Varlık, özden önce gelir" düşüncesini ortaya atmıştır (Gutek, 2011, s. 127).

Varoluşçu felsefeye göre insan önce vardır ve daha sonra kendi özünü, seçmeye dayanan özgür iradesi ile kendi yaratır. Varoluşçuluk, insanın bir sosyal varlık olarak toplum içinde ve insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır. Varoluşçular toplumsal kurallara karşı olduklarından bireysel farklılıkların değerini bilirler ve grup öğretimine de karşıdırlar (Ergün, 2011, s. 52). Varoluşçulara göre eğitimin hedefleri "İnsanın kendi kendisini yaratmasını sağlama, özgür eylemde bulunma, seçme ve seçtiklerinden sorumlu olma, toplumsal değerlerden kurtulma, anı yaşama, bilginin olasılığı olduğunu kabul etme, kişiyi temele alma, doğruya ulaşmada sezgiyi, Sokratik tartışmayı, bazen de bilimsel yöntemi kullanma, toplumsal çevreye uymama vb" dir (Sönmez, 2011, s. 127). Gutek' e (2011) göre varoluşçu eğitim;

- Özgürlüğü sınırlayan kurumların, güçlerin ve eğilimlerin farkına vardırır,
- Seçme özgürlüğünün anlamını ve değerini anlatır,
- Her bireye kendini belirleme sorumluluğunu ve eylemlerinde kendi varlığına önem vermeyi öğretir,
- Anlamlı ve önemli tercihler arasındaki farkı gösterir.

Varoluşçu bir öğretmenin görevi öğrencilerin bireyselliklerini ifade ettikleri bir öğretim sağlamaktır (Kaya, 2007, s. 70). Varoluşçu öğretmen, sorulan soruların cevaplarını bilmez, bu görüşe göre, en ideal soru, cevabı yalnızca öğrenciye bağlı olandır (Gutek, 2011, s. 144). Varoluşçu bir öğretmen öğrencilerine nelerin iyi, kötü, doğru, yanlış, güzel ya da çirkin olduğunu sezdirmelidir.

2.1.3. Eğitim Felsefeleri (Eğitim Akımları)

Eğitimi en çok etkileyen felsefi akımlar idealizm, realizm ve pragmatizmdir. Bu felsefeler eğitimsel süreçlere yol gösterip çeşitli müfredat program biçimlerine ön ayak olduklarından büyük önem taşırlar. Bu akımların temel aldığı düşüncelerin eğitimle karşılıklı etkileşiminden başlıca dört temel eğitim felsefesi doğmuştur. İdealizmi ve realizm felsefeleri ile insan aklına önem veren Daimicilik ile temel yetilere ve konulara önem veren Esasicilik eğitim teorileri arasında çok yakın bir ilişki vardır. Geleneksel felsefelere karşı çıkan John Dewey'in Pragmatizm'i, eğitim sürecini, kişiyle çevresi arasındaki ilişkiler bütünü olarak tanımlar. İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Pragmatizmle ilişkili olan eğitim teorileridir (Gutek, 2011, s. 11). Bu dört felsefe en muhafazakâr olandan en ilerici olana Daimicilik, Esasicilik, doğru İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olarak sıralanabilir (Erden, 2001, s. 134). Bu bölümde genel kabul görmüş bu dört temel eğitim felsefesinin görüşleri eğitim programının öğeleri (hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme) çerçevelerinde aşağıda açıklanmıştır.

2.1.3.1. Daimicilik (Değişmezlik-Evrenselcilik-Perennializm)

Klasik Realizm ve İdealizme dayanan Daimici akım, eğitim amaçlarının ve eğitimdeki temel ilkelerin, değişmez ve sürekli olduğunu savunan bir görüştür (Ergün, 2011, s. 53). Bu akımın savunucuları R. Maynard Hutching, M.V. Doren, S. Buchanan, R. Livingstone, Mortimer J. Adler'dir. İdealistlerden Eflatun, Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant ve Hegel ile Realistlerden Aristo, St. Thomas Aquinas, John

Amos Comenius, Locke ve Johan Frederich Herbart'ın görüşleri, bu akımın temel sayıltılarını oluşturur. Genellikle Daimicilik, Eflatun, Aristo, ve St. Thomas Aquinas'ın ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantıkla ilgili önermeleri üzerine temellendirilir (Sönmez, 2011, s. 69).

Daimici felsefeye göre eğitimin hedefleri insan aklını ve düşünme gücünü geliştirme, onun evrensel ve değişmez gerçeklere uyum sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanmadır (Kaya, 2007, s. 77). Esas olarak aklı geliştirmeyi amaçlayan Daimicilere göre değişmeyen evrensel ve entelektüel bir eğitim temel olmalıdır. Eğitim hayatın kendisi ya da kopyası değil, hayata hazırlıktır. Bu yüzden çocuklara belli zamanlarda önemli olan bilgiler yerine her zaman her yerde ve her yaş için geçerli bilgi ve değerler kazandırılmalıdır (Gülbahar, 2006, s. 100). Öğrenci ilgilerini önemsemeyen daimiciler bireysel farklılıkları da kabul etmezler. Daimici görüşe göre eğitimin amacı insan aklını disipline etmek ve disiplinli düşünmeye alıştırmak olmalıdır; insanları şimdiki dünyaya uydurmak değil ebedi gerçeğe uyumlarını sağlamaktır. Gerçek her yerde aynıdır, bu sebeple eğitim de her yerde aynı olmalıdır (Tuncel, 2002, s. 29). Daimici felsefede sınıf ortamında öğrencilerin akıllarını ve iradelerini geliştirecek olanakların yaratılması istenir. Tümdengelimci eğitim durumları için, sokratik tartışma, gezi, gözlem yapma gibi yöntemler kullanılır. Öğrenci başarısını değerlendirmede ise, evrenin değişmeyen gerçeklerini, akıl ve muhakeme gücünü yoklayan soruların sorulması esastır. Bu görüşte sınıf ortamının tek otoritesi öğretmendir. Her biri alanında uzman olan öğretmenler, tüm öğretim etkinliklerinin merkezindedir (Erden, 2001). Daimiciliğin eğitim ilkeleri özetlenecek olursa:

- İnsan doğası devamlı ve değişmez olduğundan eğitim de değişmez.
- İnsanın temel özelliği mantık ve yargılamaya dayanan akılcılıktır. Eğitim bu niteliği geliştirmelidir.
- Eğitim yaşamı kopya etmek değil, yaşama hazırlıktır.
- Bireylere dünyanın fiziksel ve ruhsal devamlılıklarını bilecekleri konular öğretilmelidir.
- Eğitimin görevi ebedi gerçeğe uyumdur (Türkoğlu,1993:117).

2.1.3.2. Esasicilik (Özcülük-Temelcilik- Essensializm)

Kendisini hiçbir felsefi ekole bağımlı tutmayan ve birçok felsefi görüşle uyum sağlayan Esasicilik, idealizm ve realizm öğretilerinin ilkelerini içerir. Aynı zamanda geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin öğretiminin geleceğe de yansıtılması gerektiğini savunan bir kuramdır (Gutek, 2011, s. 289). Realizmi ve idealizmi temel alıp bir eğitim hareketi olarak ortaya çıkan bu akımın savunucuları, William Bagley, Isaac Kandel ve Herman H. Horne'dur (Türkoğlu, 1993, s. 117). Esasicilik, dünyada en yaygın kabul gören ve en uzun süre uygulanan eğitim felsefesi olmuştur. İnsanların bilmesi gereken esasları öğrendiği zaman eğitilmiş olarak kabul edildiği bu görüşe göre, çocuk gelişi güzel bir şekilde kendi haline bırakılamaz çünkü tarih boyunca süzölmüş bilgi ve tecrübeler, çocuğun kendi yaşayışı yoluyla bulacaklarından çok daha önemli görülür (Ergün, 2011, s. 54). Bu sebeple çocuk eğitim sürecinde kontrol altında tutulmalı ve okullarda geçmişten bugüne dek oluşan başat kültürel değerler öğrenciye kazandırılarak onun topluma uyumu sağlanmalıdır. Okullar uygarlığın bize kadar ulaştırdığı denemiş kontrol edilmiş bilgi, beceri ve gelenekler özüne dayanmalıdır. Geçmişin bilgi ve becerileri yeni kuşaklara kazandırılırsa, onlar da esi kuşaklar gibi davranır; böylece değişme ve çatışma önlenir kültürel miras korunmuş olur (Sönmez, 2011, s. 90). Bu bağlamda kültürel değerleri ve temel bilgileri yeni kuşaklara aktarma yönüyle esasicilik tutucu ve muhafazakâr görüşle paralellik gösterir. Esasiciler görüşleri gereği değişim ve yeniliklere şüpheyile bakarlar (Gutek, 2011, s. 301-302).

Esasici düşünce yapısında eğitimin özü öğretmen aracılığıyla öğrencilere aktarılacaktır. Öğretmen eğitimin merkezindedir ve çocuk dünyası ile yetişkin dünyası arasında bir aracıdır (Ergün, 2011, s. 54). Öğretmen eğitim ortamında öğrenciye yol göstermeli ve onu sürekli denetlemelidir; çünkü öğrenme sıkı çalışma ve disiplin ister. Öğrencilerine çözüm ve yanıtları öğretmekle yükümlü olan öğretmen, soru sorup onların çözmesini istememeli, problem çözme yöntemlerini ve tartışma tekniklerini kullanmamalıdır; çünkü bu tür etkinlikler emek ve zaman kaybına neden olabilir. Eğitimin hedefleri, "Kişinin toplumsallaşmasını sağlama, başat kültürel değerleri ona kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma, topluma uyumunu sağlama, bilgili ve becerili insanlar yetiştirme olarak özetlenebilir (Sönmez, 2011, s. 90-92). Esasiciliğin eğitim görüşleri Türkoğlu (1993) tarafından şu şekilde özetlenmektedir (s.118):

- Öğrenme olgusu güç ve disiplinli çalışmayı gerektirir.
- Eğitimde girişim öğrencilerden çok öğretmende olmalıdır.
- Eğitimin esası konu alanlarını anlamak ve hâkim olmaktır.
- Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemi kullanılmalıdır.

2.1.3.3. İlerlemecilik (İlericilik- Progressivizm)

İlerlemecilik 19.yy da Amerika’da sosyal reformların gerçekleştirilmesi ve ortak bir demokratik düşüncenin başka bir deyişle liberal düşüncenin oluşturulması ve benimsetilmesi amacıyla ortaya çıkmış, John Dewey’in önderlik ettiği, pragmatist felsefenin eğitim uygulanış biçimidir (Bakır, 2007, s. 58). Bu felsefeyi hazırlayan ve savunanlar Francis Bacon, Auguste Comte, Charles Peirce, William James, Jean-Jacques Rousseau, William H. Kilpatrick ve John Dewey’dir. Geleneksel eğitimin biçimciliğine, sözelciliğine ve baskıcılığına bir tepki olarak ortaya çıkan İlerlemecilik akımı ağırlıklı olarak Natüralizm ve Pragmatizm unsurları içermektedir. Bazı ilerlemeciler Natüralizmden etkilenirken bazıları da eğitim görüşlerini belirlerken John Dewey’in Deneyciliğinden ya da Pragmatizminden etkilenmişlerdir. Her iki grubun da birleştiği ortak fikir, çocukların baskıcı ve zorlayıcı öğretim koşullarından kurtarılıp özgürleştirilmeleri gerektiği düşüncesidir (Gutek, 2011, s. 322-326).

İlerlemecilik, eğitimin, sürekli var olan gelişme ve değişmelere göre, bireyin çevresiyle ilişkilerini devam ettirdiği sürece kendi deneyimlerinin gelişimi ve yenilenmesini mümkün kılacak şekilde bilimsel bir çerçevede yapılandırılmasını savunur (Bakır, 2007, s. 45). Konudan, bilgiden çok öğrenen çocuğu merkeze almak, sözel ve yarışsal yetilerle bilgileri kazandırmaktan çok, doğrudan deneyimler ve faaliyetlere önem vermek, bireyselleştirilmiş, yarışsal bir ders öğretiminden çok grupla öğrenme faaliyetlerini merkeze alıp cesaretlendirmek ilerlemeci eğitimin karakteristik özellikleridir (Gutek, 2011, s. 326).

Geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkarak ezbere dayalı ve yalnızca kitaplar yoluyla gerçekleştirilen eğitim yöntemlerini reddeden ilerlemeci görüş, eğitim programlarında bilimsel yöntemin kullanılmasını ve öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla gizil yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini hedefler. Bu düşünce ışığında ilerlemecilik, eğitim dünyasına, yaşam boyu eğitim, bireysel farklılıklar ışığında eğitim, yaparak-yaşayarak öğrenme, öğrenme etkinlikleri, yaşantılar, problem çözme ve proje yöntemleri gibi yeni kavramlar kazandırmıştır (Erden, 2001, s. 132).

İlerlemenin tek yolunun özgür bireyler yetiştirmek olduğu düşüncesinden hareketle bu akımda öğretmenin görevi, bilimsel ve demokratik bir kurum olan okul içerisindeki demokratik ortamın sağlayıcı ve devam ettiricisi olmaktır. Sonuç olarak İlerlemecilik akımının temel ilkeleri:

- Eğitim ilgilere göre ve etken olmalıdır.
- Öğrenme sorun çözme yoluyla olmalıdır.
- Eğitim yaşama hazırlamaktan çok yaşamın kendisidir.
- Öğretmenin görevi rehberliktir.
- Eğitim yarışma yerine işbirliğine yöneltilmelidir.
- Eğitim ortamı demokratik olmalıdır. Eğitim ortamı öğrencilerin düşüncelerini serbestçe açıklamalarına ve etkileşmelerine olanak sağlamalıdır şeklinde özetlenebilir (Türkoğlu,1993, s.119-120).

2.1.3.4. Yeniden Kurmacılık

İlerlemeciliğin devamı şeklinde gelişen bu akımın temsilcileri, John Dewey, Isaac Bergson, Barold Rugg, George Counts ve Theodore Brameld'dir. Toplumsal yeniden kurmacılar, John Dewey'in hem bireysel hem de sosyal deneyimin yeniden oluşumu gereksinimine önem veren Pragmatizmini takip ederek, toplumsal deneyim ve kültürün yeniden yapılanmasını merkeze alırlar (Gutek, 2011, s. 338). Yeniden kurmacılara göre modern çağ eğitimi ve kültürü yıkmak yerine bunları yeniden kurmalıdır. Eğitim bir sosyal reform gerçekleştirecektir. Bu arada eski eğitimin işe yaramayan unsurları atılacak, eğitimde amaç ve araçlar yeniden belirlenecektir. Toplum politika yoluyla değil, eğitim yoluyla değiştirilecektir (Ergün, 2011, s. 54-55). Dewey'in "Eğitimin bireyleri, bireylerin de toplumun kültürünü biçimlendirdiği" düşüncesinden hareket eden yeniden kurmacılar, toplumun gelişimi sağlamak için okulların kullanılabileceğini öne sürerler. Yeniden kurmacılıkta okul, kültürel mirası aktaran ya da toplumsal sorunlarla ilgilenen bir kurum değil, bu sorunları çözmeye talip bir kurum olarak görülür (Erden, 2001, s. 132).

Yeniden kurmacılar, İlerlemecilerin öğrenen merkezli eğitim anlayışını yanlış bularak toplum merkezli ve tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim programının gerekliliğini savunurlar. Ayrıca ilerlemecilerin etnik ve sınıfsal ayrımcılık, işsizlik, yoksulluk, cinsiyet ayrımcılığı, politik baskılar, savaşlar ve çevre kirliliği gibi

sorunları göz ardı ettiğini düşünürler. Bu akımın öngördüğü eğitim düzeninde demokratik bir sınıf ortamı, bu ortamda uygulanan tartışma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi öğretim yöntemleri vardır. Eğitim programlarında ise sosyal, ekonomik ve ulusal-uluslararası politik sorunlar yer alır. Özetle yeniden kurmacılığın eğitimle ilgili temel ilkeleri şöyle sıralanabilir;

- Yeniden kurmacılıkta önemli olan amaçlardır.
- Eğitimin görevi; toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir.
- Toplumu değiştirmede temel sorumluluk okuldadır.
- Sınıf ortamı demokratik olmalıdır.
- Uygulamaya ağırlık verilmelidir.
- Eğitim ortamında ceza kesinlikle kullanılmamalıdır (Sönmez, 2011, s.105-106).

2.1.4. İlköğretim Programlarına Eğitim Felsefesi Açısından Tarihsel Bir Bakış

Bu bölümde ilköğretim programlarımızın dayandığı felsefeler cumhuriyet öncesi ve sonrası olmak üzere genel olarak özetlenmiştir.

2.1.4.1. Cumhuriyet Öncesi

Cumhuriyet öncesinde Türk ve Osmanlı eğitim sistemi, Türk örfü ve İslâmi temellere dayanmaktadır. Eğitimde temel alınan hadisler ve Türk örfündeki değerlerin etkisiyle belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için genelde eğitim durumlarında öğretmen merkezdedir. Öğretmenin söylediği, kitapların yazdıkları, İslâm bilginlerinin ileri sürdükleri kesin doğrudur. Öğrenciden beklenen bunları tartışmaması ve ezberleyip aynen söylemesidir. 16. yüzyılın ikinci yarısına kadar medreselerde bu çerçevede yürütülen eğitim sistemine özellikle 17., 18., ve 19. Yüzyıllarda “Skolastik Düşünce” hâkim olmuş, alanında yetkin olmayan kişilerin öğretmenliğinde, bilim ve teknikten uzak, her türlü gelişme ve yenileşmeye karşı, yaratıcı olmayan bireyler yetişmiştir (Sönmez, 2011, s. 165-169). Tanzimat sonrası Cumhuriyet öncesi dönemde Fransız ve Alman ekollerinin etkisinde kalan Türk eğitim sistemine ve öğretim programlarına İdealizm hâkim olmuştur. Bu dönemde eğitim ortamlarında otoriter yaklaşım baskındır. Öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, duygu ve düşünceleri önemsenmediğinden göz ardı edilmiş, otoritenin tek kaynağı öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu ortamda öğretmene

yüklenen görev ise sınıfı ve öğrenciyi yönetmek, sahip olduğu bilgiyi ve deneyimi öğrenciye aktarmaktır. Çok yönlü eğitim anlayışının kabul görmediği bu dönemde eğitim sistemimiz ezberciliğe dayandırılmıştır (Çağlayan, 2007, s. 72-80).

2.1.4.2. Cumhuriyet Sonrası

Cumhuriyetin ilanıyla başlayan yeni dönemde çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkma düşüncesi hedeflendiği için eğitim politikaları da bu hedefe ulaştıracak biçimde düzenlenmeye çalışılmış, bu sebeple II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerikan eğitim sistemini benimseme eğilimi doğmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında kabul gören dinsel temelli sistem ve öğretim programları sonraki yıllarda bütünüyle yıkılmış, ancak, istenen modern sistemin yerleşmesi konusunda ciddi güçlükler yaşanmıştır (Çağlayan, 2007, s. 72-80). Cumhuriyetle beraber yaşamın her alanına yayılan yenilikler eğitime de yansımış, 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim öğretimde birliğe gidilerek tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okullarda uygulanan programlar üzerinde geniş ve köklü değişiklikler yapılmıştır (Gözütok, 2003). Aynı yıl ülkenin eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaçları ve mevcut şartlar göz önüne alınarak hazırlanan “1924 İlk Mektep Müfredat Programı”nın ardından 1926 programı hazırlanmıştır. 10 yıl uygulamada kalan bu programın 1924 programından farkı çocukların bireysel özelliklerinin ve dünya çapında geçerliliği olan eğitim ve öğretim anlayışlarının da dikkate alınmasıdır.

1926 ve 1936 programlarına ve bu programların geliştirilmiş bir hali olmaktan ileriye gidemeyen 1948 programına genel olarak bakıldığında, çağdaş program geliştirme tekniklerinden uzak olarak hazırlanmış, amaca hizmet edemeyen programlar oldukları söylenebilir. 1948 programının ardından oldukça uzun bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra uygulamaya konulan 1968 programında gerek hedeflerin belirlenmesi gerekse içeriğinin ve öğretme-öğrenme süreçlerinin örgütlenmesinde işe koşulacak ilkelerin, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık anlayışının ilkeleriyle örtüştüğü görülmektedir (Beyaztaş, Kaptı, Senemoğlu, 2013, s.338). Bu noktada programın ciddi ve bilimsel program geliştirme tekniklerinden yararlanılarak yürütüldüğü söylenebilir. 1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Bu anlayış öncelikle program geliştirme konusunda bir model oluşturmaya yönelik olmuş, bu nedenle 1980 sonrası ilköğretim programlarında toptan bir geliştirme çalışması yerine ders bazında ayrı

program geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007, s. 461). 1997 yılında hazırlanan ilkokul programı ise 1968 programıyla paralellik taşıyan, konuların, ilkelerin ve açıklamaların tekrar edildiği, konulara, ilkelere ve çağın gereklerine uygun yeni hedef ve ilkeleri barındırmadığı gözlenen bir programdır (Beyaztaş vd., 2013, s. 339). 2000’li yıllarda program geliştirme çalışmalarına yön vermeye başlayan yapılandırmacılık, Türk eğitim sistemini de etkilemiş (Doğanay ve Sarı, 2008, s. 470), bu anlayış doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114,115, 116, 117, 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1-5. Sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları geliştirilerek, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

2005 programıyla birlikte, davranışçı öğrenme anlayışından yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. 2005 programında bilgi, beceri ve yeterlilikler öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle programdaki bilgi yükü sınırlı tutularak öğrencinin bilişsel ve duyuşsal dönem özelliklerine uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yeni programda öğretim yöntemlerinin çeşitliliği artırılarak, ölçme değerlendirme ürün değerlendirmeden çıkarılarak süreç değerlendirmeye dönüştürülmüştür (Leblebiciler ve Yapıcı, 2007, s. 482). 2005 programının öğretmen boyutunda değerlendirmesine bakıldığında, yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğretmenlere eğitim öğretim ortamında düzenleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı rollerin yüklendiği görülmektedir. Öğretmenin esas görevi öğrenme öğretme ortamını düzenlemek, uygulanan etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmene rehberliğin yanı sıra işbirliği sağlayıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı roller verilmiştir (E.R.G, 2005). Tüm bu bilgiler ışığında günümüz Türk Eğitim Sisteminin İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Naturalizm gibi pek çok felsefi akımlardan sınırlı derecelerde de olsa etkilendiği ve bu sebeple mevcut eğitim sistemimizin felsefi bir temelini olmadığı söylenebilir. Örneğin İdealizmle paralel dönemlerde etkili olan Realizm, bireyleri toplumsallaşmasını sağlamak fikri açısından bugünkü sistemde yerini alırken, Naturalizm akımını etkileri de Türk milli eğitiminin genel amaçlarında açıkça görülebilmektedir. Cumhuriyetin temel hedeflerini gerçekleştirmek üzere kurulan eğitim sistemi ve uygulanan öğretim programları en geniş haliyle Pragmatik felsefeye ve onun eğitimdeki uzantısı olan İlerlemecilik akımına dayanmaktadır. Ancak sistemin teoriği her ne kadar İlerlemeciliği işaret etse de uygulamalar genellikle Esasicilik ve

Daimicilik üzerine olmuştur. Kısacası Cumhuriyet Döneminde Türk Eğitim Sistemi kâğıt üzerinde Pragmatizme göre düzenlenmiş ancak uygulamalar Realist ve İdealist felsefeye göre şekillenmiştir (Sönmez, 2011, s. 175-176).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın konusuyla doğrudan ilgili ve ulaşılabilen araştırmalar kronolojik olarak sunulmuş, yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki ana başlık altında özetlenmiştir.

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Doğanay, Sarı (2002) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşleri farklı değişkenler açısından incelenerek bu görüşlerin eğitimin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı ile öğretmen ve öğrencinin rolü konularındaki görüşlerle tutarlılığına bakılmıştır. Araştırma Adana il sınırları içindeki 12 ilköğretim okulunda 186 sınıf ve 126 branş öğretmeni olmak üzere toplam 312 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmanın verileri Wiles ve Bondi (1984, 80) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksek oranda “deneyselcilik” olarak algıladıkları, bu felsefeyi sırasıyla realizm, varoluşçuluk ve daimicilik felsefelerinin izlediği saptanmıştır. İdealizm felsefesi ise her iki grupta da en düşük oranda belirtilen eğitim felsefesi olmuştur. Sonuçlar sınıf ve branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşleri arasında mezun olunan okul türü, cinsiyet, hizmet yılı ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmamıştır. Genel anlamda, ilk tercihini varoluşçuluk felsefesinden yana kullanan öğretmenlerin, eğitimin amacı, içeriği, öğrenme öğretme süreci ve öğretmen ve öğrencinin bu süreçteki rolleri konusundaki görüşlerinin, varoluşçuluğun eğitim anlayışıyla tutarlı olduğu görülürken, ilk tercihlerini daimicilik, idealizm, realizm ve deneyselcilik olarak belirten öğretmenlerin eğitimin değişik boyutları hakkındaki görüşlerinde özüne uymayan görüşler taşıdıkları saptanmıştır.

Çoban (2004) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri incelenmiştir. Sivas il merkezinde görev yapan 202 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri Wiles ve Bondi (1993)

tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin, eğitim sürecinde yer alan öğretmen, öğrenci, okul, program, yöntem, teknik, ilke, bilgi ve değerlere ilişkin felsefi tercihlerinin Daimicilik, İdealizm, Realizm, Deneyselcilik ve Varoluşçuluk Felsefeleri arasında farklı düzeylerde bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. En fazla tercih edilen felsefe Deneyselcilik olmuş, bunu sırasıyla, Realist, İdealist ve Daimicilik felsefeleri izlemiştir. Öğretmenlerin felsefi tercihlerinde, cinsiyet, mezun olunan okul ve kıdem gibi faktörlerin etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Ekiz (2007) Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Karadeniz Teknik Üniversitesinde gerçekleştirilen araştırmaya toplam 314 öğretmen adayı katılmış, veriler 2005-2006 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Tarama modelinde olan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 40 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına ilişkin olumlu; daimicilik ve özcülük akımlarına ilişkin ise olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Kaya (2007) tarafından yapılan araştırmada ilk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan 90 okul yöneticisi ile yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Ekiz (2005) tarafından geliştirilen “İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin yüksek oranda İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefelerini benimsediği saptanmıştır. Cinsiyet, medeni durum, okul türü, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş, mezun olunan okul değişkenlerinin yöneticilerin felsefi tercihlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Üstüner (2008) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ve ilköğretim müfettişlerinin benimsemiş oldukları başat eğitim felsefelerinin neler olduğu belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın öğretmen örneklemini Malatya şehir merkezinde yer alan 64 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 312 öğretmen oluşturmuştur. İlköğretim müfettişi örneklemini ise Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu Başkanlığı Bünyesinde çalışmakta olan 55 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. Araştırma verileri

araştırmacı tarafından ilköğretim okulu öğretmen ve müfettişlerinin eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla geliştirilen 53 maddeden oluşan “Eğitim Felsefesi Yönelimleri Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada sonucunda öğretmen ve müfettişlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin daimici, esasici, pragmatik eğitim felsefeleri alanlarında farklı olduğu ve öğretmenlerin, bu felsefelere ilişkin görüşleri, müfettişlerden daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Branş değişkeni açısından ilerlemeci eğitim felsefesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Sosyal bilimler branşında olan öğretmenlerin ilerlemeci eğitim felsefesine ilişkin görüşleri fen bilimleri branşında olan öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri, fen bilimleri branşında olan öğretmenlerin ise ilerlemeci eğitim felsefesine ilişkin görüşleri mesleki ve teknik branş da olan öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri gözlenmiştir. Müfettişlerin eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri cinsiyet, branş, mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiş, yalnızca mesleki kıdem değişkeni açısından varoluşçu eğitim felsefesine ilişkin müfettiş görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Duman ve Ulubey (2008) ise yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin, onların öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden random olarak seçilen 232 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Wiles ve Bondi (1983, s. 80) tarafından geliştirilen, Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye çevrilen “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Teknolojilerini Kullanma Düzeyi” anketi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında deneyselcilik felsefesinin ilk sırada yer aldığı, bunu sırasıyla realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm felsefelerinin izlediği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Geçici ve Yapıcı (2008), “İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri” adlı çalışmalarında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim

felsefesiyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlar ve araştırmayı Uşak il merkezinde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden seçilen 290 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini ölçmek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen ve güvenilirliği 0,84 bulunan Likert tipi 40 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tüm eğitim felsefelerini destekledikleri, en fazla deneyselselciliğin özelliklerini benimsedikleri görülmüştür. Branşlar açısından matematik öğretmenlerinin her felsefi görüşü kuvvetli bir şekilde desteklerken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin daimicilik görüşünü en fazla var oluşçuluğu en az destekleyen grup oldukları saptanmıştır.

Okut (2009) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri açısından incelenmiştir. Araştırma Ankara'nın merkez ilçelerinden seçilen 40 ilköğretim okulunda görevli 540 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olma, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme, eğitim alanından başarılı uygulamaları takip etme, öğrencileri hayat boyu öğrenmeleri konusunda özendirme ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme özellikleri, araştırmaya katılan öğretmenlerce önemli görülen etkili öğretmen özellikleri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri, branşları ve çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma derecelerinde; cinsiyet, kıdem ve çalışılan okuldaki hizmet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara rastlanmamış, buna karşılık öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin özelliklerine sahip olma dereceleri; branş ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulamaları alanındaki etkili öğretmen özelliklerine branş öğretmenlerine oranla daha yüksek bir düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Kenanlar (2009) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim algılarının felsefi veya ideolojik temellerini farklı değişkenlere bağlı olarak incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerine bağlı 24 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmanın ilk

aşamasında 221 sınıf öğretmenine tutum ölçeği uygulanmış; ikinci aşamada ise 221 öğretmen arasından rastlantısal olarak belirlenen 12 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve görüşme formu kullanılmıştır. Ölçek formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demagojik bilgilerle ilgili sorular; ikinci bölümde ise idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefeleri ile liberalizm, milliyetçilik ve sosyalizm ideolojileri olmak üzere yedi düşünce akımının eğitim hakkındaki ilkeleri yer almaktadır. Ölçek; gerçek bilgi; öğretim programı, öğretim yöntemi, öğretmen niteliği, öğrenci anlayışı, okulun işlevi, okulun toplumsal görevi, etik ve estetik anlayışı olmak üzere dokuz alt boyut ve toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ölçeğin dokuz alt boyutu içinde bilgi alanında en çok idealizmi, öğretim programı, öğretim yöntemi, öğretmenin niteliği ve okulun işlevi konularında pragmatizmi tercih ettikleri görülmüştür. Okulun toplumsal görevi konusunda ilk sırada realizm yer almış olsa da idealizm, milliyetçilik ve pragmatizm de yakın sonuçlara ulaşmıştır. Öğrenci ve etik konularında milliyetçilik ideolojisi tercih edilmiş, estetik konusunda ise tüm düşünce akımları birbirine yakın sonuçlar vermiştir. Araştırma sonunda ayrıca öğretmenlerin eğitim algılarında pragmatizm felsefesinin hâkim olduğu, cinsiyet ve yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin eğitim algılarında farklılaşmalar ortaya çıktığı, ayrıca öğretmenlerin temel düşünce sistemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Temel (2010) ise yaptığı araştırmada orta öğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin eğitim felsefelerine ilişkin görüş ve düşüncelerini eğitim sistemi, okul ortamı, eğitim programları ve öğretmen boyutlarında incelenmiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmaya İstanbul ili, Pendik ve Kadıköy ilçelerindeki 35 lisede görevli 50 yönetici katılmış, veriler “Eğitim Felsefesi Tutum Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda orta öğretim okul yöneticilerinin tamamının, Türkiye’de eğitim felsefesinin uygulamaya geçirilmesinde yönetsel ve politik faktörlerin rol oynadığı düşüncesine katıldığı, eğitim ortamında öğrencilerin kendi sorumlulukları ile yüz yüze getirildikleri düşüncesine ise okul yöneticilerinin çok az düzeyde katıldıkları görülmüştür. Ortaöğretim okul yöneticilerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve branşlarına göre eğitim felsefelerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kiraz, Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım (2010) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının demografik özellikleri, sosyal ve kültürel değerleri ile eğitime

ilişkin görüşleri incelenmiştir. Geniş çaplı bir araştırmada elde edilen verilerin bir kısmının analizinden oluşan bu çalışmada Türkiye genelinde 51 eğitim fakültesinde öğrenime yeni başlayan 18, 226 öğretmen adayının eğitim görüşleri ve bu görüşlerin şekillenmesinde rol oynayabilecek farklı değişkenler ele alınmıştır. Eğitim görüşleri muhafazakâr ve liberal olmak üzere iki ana grup etrafında irdelenmiş ve eğitim görüşleri ile cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, yerleşim yeri, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleği arasındaki ilişkiler aranmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket kişisel bilgiler, toplumsal alana ilişkin görüşler ve eğitim görüşleri olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özelliklerle ilgili 11 madde; ikinci bölümde toplumsal alana ilişkin görüşlerin yer aldığı 11 madde ve son bölümde ise eğitime ilişkin görüşler adı altında öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan 33 madde yer almıştır. Ankette cevaplama 5’li Likert şeklinde olup görüşler kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde belirtilmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha liberal görüşlere sahip olduğu, öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin yaşa göre değiştiği ve 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin diğer gruplara göre daha muhafazakâr görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Devlet liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının, özel liselerden mezun olanlara göre ve devlet liseleri arasında da Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilerin, teknik liseler ve meslek liselerinden mezun olanlara göre daha liberal eğitim görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Yerleşim yerine göre eğitim görüşlerine bakıldığında, yaşamının büyük kısmını şehirlerde geçirmiş olan öğretmen adaylarının daha liberal görüşlere sahip oldukları, anne-baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının eğitim görüşleri üzerinde etkisinin olduğu, eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin eğitim görüşlerinin daha liberal olduğu görülmüştür. Bununla birlikte anne-baba mesleği öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Doğanay’ın (2011) yılında yaptığı araştırmada ise tezsiz yüksek lisans programının başlangıcından sonuna öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde oluşan değişim ve bu değişim üzerinde cinsiyetin, bölümün ve öğretmenlik mesleğini sevmeye düzeyinin etkisi incelenmiştir. Araştırma 2006-2007 öğretim yılında, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tezsiz Yüksek Lisans Programı’na kayıtlı 125 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Boylamsal araştırma modeline göre desenlenen çalışmanın verilerinin toplanmasında Wiles ve Bondi tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, bölüm,

öğretmenlik mesleğine ilişkin inanç ile eğitim felsefesi anlayışları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bununla birlikte Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nın kısmen de olsa öğretmen adaylarının görüşlerinde değişimler sağladığı, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 206 ilköğretim ve 173 ortaöğretim olmak üzere 379 öğretmenle gerçekleştirilmiş, veriler “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olmuştur. Öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesinin düşük düzeyde, diğer eğitim felsefelerinin yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık göstermemiş, branş değişkenine göre ise eğitim inançları daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında farklılaşmıştır. Eğitim inançları, araştırmalarda kullanılan ölçeklere bağlı olarak farklı boyutlarda ele alınsa da genel olarak araştırma bulgularının birbirine benzerlikler gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri çeşitli değişkenler incelenmiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın katılımcılarını, 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören 310 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının daimici ve esasici eğitim felsefelerini yansıtan geleneksel eğitim felsefelerini, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini yansıtan çağdaş eğitim felsefelerine göre daha çok benimsediklerini göstermiştir. Araştırmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmış, ayrıca sınıf ve anabilim dalı değişkenlerinin ise öğretmen adaylarının geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerini benimseme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı ise öğretmen adaylarının sahip oldukları kimlik işlevlerini ve eğitim inançlarını ortaya çıkarmak ve kimlik işlevlerinin eğitim inançları ile ilişkisini irdelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 110

öğretmen adayı oluşturmıştır. İlişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmanın verileri, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ve Serafini, Maitland ile Adams (2006) tarafından geliştirilen “Kimlik İşlevleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının altında yatan felsefi yaklaşımın varoluşçuluk olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, kendilerini tanıma ve anlama kimlik işlevlerinin oldukça gelişmiş; gelecekte kendilerini gerçekleştirme fırsatlarını fark edebilme işlevlerinin ise diğer kimlik işlevlerine göre daha yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Biçer, Er ve Özel’ in (2013) araştırmasında ise öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 245 öğretmen adayı oluşturmıştır. Tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada ölçme aracı olarak “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim inançları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamış; sınıf değişkeni bakımından ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eğitim inançları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz, Ekinci, Abay, Geyik, Kutat ve Yeşil (2015) tarafından araştırmada öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmen olacaklarıyla ilgili düşünceleri, metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmada Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 230 öğretmen adayından; “Gelecekte... gibi bir öğretmen olmak istiyorum. Çünkü...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. verilerin analizi sonucunda katılımcılar gelecekte olmak istedikleri öğretmen kavramına ilişkin 193 geçerli metafor üretmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar, geleceğin ilerlemeci öğretmenleri, geleceğin yeniden kurmacı öğretmenleri, geleceğin daimici öğretmenleri ve geleceğin esasici öğretmenleri kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, gelecekte olmak istedikleri öğretmen modeliyle ilgili metaforlar, en çoktan en aza doğru ilerlemeci (%48.42), yeniden kurmacı (%26.32), daimici (%14.74) ve esasici (%10.53) eğitim felsefelerine eğilimli olduklarını göstermiştir.

Kumral'ın (2015) araştırmasının amacı ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin/ öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemek ve eğitsel düşüncelerinin bölüm ve cinsiyet temelinde farklılaşma durumunu ortaya koymaktır. Araştırmanın katılımcılarını, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında bulunan ve İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplam 300 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının daha yoğun olarak popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) eğitim felsefesine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefesi öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Sonuçlar Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Eğitimi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler daha geleneksel (pozitivist, modernist); İngilizce Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayların ise daha popüler düşüncelere sahip olduklarını göstermiştir. Cinsiyet açısından erkek öğretmen adaylarının öğretim ortamlarına dönük olarak daha geleneksel düşündükleri, kadın öğretmen adaylarının da daha popüler düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Uyangör, Şahan, Atıcı ve Börekçi (2016), eğitim felsefeleri ile öğretim yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 2014-2015 eğitim yılında Necatibey Eğitim Fakültesinde eğitim gören 489 öğretmen adayı ve Balıkesir ilinde görev yapan 494 öğretmen ile ilişkisel tarama modelinde bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda çalışma grubunun çağdaş eğitim yaklaşımlarını temel alan ilerlemeci ve yeniden yapılandırmacı felsefeleri geleneksel yaklaşımları savunan esasiciliğe ve daimiciliğe tercih ettiği gözlenmiştir. İlerlemeci ve yeniden yapılandırmacı odaklı öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik yetkinliklerinin yüksek, esasicilik ve daimicilik odaklı olanların ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak çağdaş öğretim yaklaşımları ile uyumlu eğitim felsefelerinin benimsenmesinin yetkinlik algısını arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Aybek ve Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modelinde olan araştırma 429 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgiler Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu ve çağdaş eğitim

felsefelerini yüksek düzeyde, geleneksel eğitim felsefesini ise orta düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği farkın erkek öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür. Bununla birlikte adayların benimsedikleri çağdaş eğitim felsefelerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmamıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri çağdaş eğitim felsefeleri öğrenim gördükleri sınıflar açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, benimsedikleri geleneksel eğitim felsefeleri sınıf değişkeni açısından 1. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri felsefi tercihleri öğrenim gördükleri bölümler açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Kaygın, Yılmaz ve Semerci'nin (2017), yaşam boyu öğrenme ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladıkları araştırma ise 2016 yılında Bartın Üniversitesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi'nde pedagojik formasyon dersine katılan 570 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veriler Eğitim-Öğretim Felsefeleri Belirleme Ölçeği ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonunda, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile eğitim felsefesi puanları arasında düşük, pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Eğitim felsefelerinin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde, esasicilik ve daimiciliğin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile orta düzeyde pozitif bir korelasyona sahip olduğu, yeniden yapılandırımcılığın düşük ve pozitif, ilerlemeciliğin ise yaşam boyu öğrenme eğilimi ile düşük ama negatif bir korelasyonu olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Livingston ve Mc Clain (1995) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin felsefi yönelimlerini ve eğitim sürecinde en çok önem verdikleri hedefleri belirlemenin yanı sıra öğretmenlerin benimsediği felsefi eğilim ve önem verdikleri eğitim hedefinin tutarlılığını belirlemek amaçlanmıştır. Valdosta Eyalet Üniversitesi'nde (Georgia) Eğitim Temelleri kursuna kayıtlı yüksek lisans öğrencileri ile yürütülen çalışma tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, verileri Wiles & Bondi (1993) tarafından hazırlanan "Felsefi Tercihi Değerlendirme Formu" ile toplanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin serbest açık uçlu sorular aracılığıyla ifade ettikleri görüşleri ile felsefi

akımlar hakkındaki yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlar arasında tam bir uyum bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algılarının deneysencilik felsefesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bulgulara göre deneysencilik felsefesini sırasıyla realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizm takip etmiştir.

Chan (2003), tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmeye ilişkin epistemolojik inançları incelenmiştir. Hong Kong'daki bir yükseköğretim kurumunun Eğitim Sertifikası (CE) programında öğrenim gören 385 öğretmen adayı ile yürütülen çalışma taramaya yöntemiyle desenlenmiştir. Veri toplama sürecinde ise Epistemolojik İnançlar Anketi ve Öğretme / Öğrenme Kavramları Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet ve çalışma alanlarına bakılmaksızın, bir kültürdeki eğitim ortamlarının ve akademik uygulamaların, epistemolojik inançların şekillenmesinde ya da geliştirilmesinde etkili bir faktör olduğu saptanmıştır.

Gosselin, (2007) ise yaptığı araştırmada bir kadın ve bir erkek öğretmenin sınıflarını nasıl düzenlediğini, bu düzenlemenin çocukların etkileşimleri üzerindeki etkilerini ve en önemlisi, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet gelişiminde sahip oldukları etkiyi tanımak için felsefi yansımalarını nasıl kullandığını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemiyle desenlenen araştırmada veriler gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin inançlarının sınıf etkileşimlerini büyük ölçüde şekillendirdiği ve dolayısıyla çocukların cinsiyet kimliğinin gelişimini yansıtabilecek öğretmenleri daha iyi hazırlamanın gerekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Knobloch ve Hoop' un (2012) çalışmasında ise öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve epistemolojik inançlarının öğretim uygulamalarına uyumlarına etkisi incelenmiştir. İki farklı üniversitede öğrenim gören 36 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda eğitimcileriyle benzer epistemolojik inançlara sahip olan öğretmen adaylarının kendi eğitim süreçlerine olumlu yaklaştıkları, öğretimi planlama ve uygulanma sürece katılma konularında aktif davrandıkları ve süreçten keyif aldıkları saptanmıştır. Eğitimcileriyle farklı epistemolojik inançları olan öğretmen adayları ise öğretim planlarına ve uygulamalarına mesafeli durmuş, sürece katılma ve süreci yönetme aşamalarında daha az aktif katılım göstermişlerdir. Araştırmanın sonunda eğitimcileriyle benzer epistemolojik inançlara sahip olan öğretmen adaylarının öğretim planlamasında yapılandırmacı bir eğilim gösterdikleri, eğitimcilerinden öğretim

becerilerini daha iyi gösterebilecekleri uygulama fırsatları istedikleri bulgularına ulaşmıştır.

Fries (2012) yaptığı araştırmada Orta Batı devlet üniversitesindeki öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim üyelerinin eğitim felsefelerini ve öğretim tarzı tercihlerini tanımlamayı ve bunların üniversitenin eğitim felsefesi ve tercih edilen öğretim tarzı ile ne ölçüde örtüştüğünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Yetişkin Eğitimi Envanteri (PAEI), Yetişkin Öğrenme Ölçeği İlkeleri (PALS) ve bir demografik anket kullanılmış, uygulamalar çevrimiçi/online gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim fakültelerinde çoğunlukla ilerlemeci eğitim felsefesinin benimsendiği ve öğretmen merkezli öğretim tarzının tercih edildiği, baskın eğitim felsefesi ile öğretim uygulamaları arasında uyumsuzluk olduğu saptanmıştır. İnsancıl eğitim felsefesi ilerlemecilikten daha az benimsenmekte, kadın öğretmenler erkeklere göre insancıl eğitim felsefesini daha fazla savunmaktadır. Demografik değişkenler öğretim elemanlarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Tupas ve Pendon (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı ise fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının baskın eğitim felsefelerini cinsiyet, yaş ve uzmanlık alanı değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma Batı Visayas Eyalet Üniversitesi, Janiuay Kampüsü'ndeki 2014-2015 döneminde düzenli olarak görev yapan toplam 62 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen felsefi envanter kontrol listesi yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların altı ortak eğitim felsefesine yüksek derecede katıldıklarını, tek bir felsefeyi güçlü bir şekilde savunmak hepsini benimsediklerini göstermiştir. Ortalama puanlar erkekler arasında sıralandığında, erkeklerin ilerlemeci ve daha az davranışçı olduğu, genç kadın öğretmenlerin ise yeniden kurmacılık eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri saptanmıştır. Yaş değişkeni açısından ise ilerlemecilikte en yüksek skoru elde eden öğretmenlerin yaşı daha büyük öğretim elemanları olduğu görülmüştür.

Magulod Jr' un (2017) çalışması ise Filipinli öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmaya Filipinler'de bir devlet üniversitesinde 76 öğretmen adayı katılmış, veriler anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları Filipinli öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesine, varoluşçuluğa ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesine yüksek düzeyde bağlı olduklarını göstermiştir. Anne-baba eğitim düzeyi, meslekleri, ailenin

gelir düzeyi mezun olunan okul türü, cinsiyet öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bununla birlikte ikamet edilen yer öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde anlamlı bir fark yaratmış, merkezde oturmayan öğrencilerin daimicilik eğitim felsefesini benimseme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Konuyla ilgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde yurt içinde yapılan araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarına yoğunlaşan çalışmalar olmakla birlikte okul yöneticileri ve eğitim denetçilerinin de eğitim felsefelerinin ve eğitim inançlarının incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırmaya konu olan değişkenler genellikle cinsiyet, branş, hizmet yılı ve mezun olunan okul türüdür. Çoğunlukla nicel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmaların veri toplama aracı olarak anket ve ölçek kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak eğitim felsefesi ve inançların söz konusu değişkenlere bağlı olarak farklılaşmadığını, eğitimcilerin algı ve inançlarının pragmatist felsefeyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin ve epistemolojik inançlarının incelendiği yurt dışı araştırmaların da çoğunlukla yurt içi araştırmalarıyla benzer olduğu söylenebilir. Çoğunlukla öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülen araştırmalar sonucunda katılımcıların pragmatist bir yaklaşım sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca kendi epistemolojik inançlarıyla benzer şekilde eğitim aldıklarında öğretmen adaylarının planlama ve uygulama süreçlerinde daha başarılı oldukları elde edilen sonuçlar arasındadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine yönelik algıları, eğitim programı (amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme), öğretmen-öğrenci rolleri ve öğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerini inceleyen bu araştırma bir karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemleri ve tekniklerinin birlikte kullanıldığı araştırma türlerinden biridir (Johnson & Christensen, 2004). Karma yöntemin amacı pek çok durumda bir fikri doğrulamak ya da desteklemek değil, kişinin olayla ilgili anlayışını genişletmektir (Creswell, 2016). Bu araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen (Nicel→Nitel) izlenmiştir. Açıklayıcı sıralı desen araştırmalarında nitel aşama ile nicel sonuçlar takip edilerek daha ayrıntılı bilgilere ulaşmaya çalışılır. Bu nedenle bu desende önce nicel veriler toplanıp analiz edilir daha sonra sonra nitel veri toplama aşamasına geçilir. Öncelik nicel verilerdedir. Son aşamada ise nitel sonuçların nicel sonuçları hangi ölçüde açıkladığı ve çalışmanın genel amacına cevap olacak şekilde bütün olarak neler öğrenildiği hakkında yorum yapılır (Creswell, 2016). Bu araştırmada da ilk olarak nicel yöntemlerle öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik algıları belirlenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerle görüşme yapılarak eğitim programı (eğitimin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı), öğretmen- öğrenci rolleri, öğretim uygulamaları ve felsefi görüşlerini etkileyen faktörler hakkındaki görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna katılan öğretmenler hakkında ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

Çalışma grubu-1: Adana merkez ilçelerindeki (Yüreğir, Seyhan, Çukurova, Sarıçam) ilkokullardan gönüllü olarak araştırmaya katılan toplam 231 öğretmenden oluşmaktadır. İlkokulların saptanmasında yansızlık ilkesine bağlı kalınarak küme

örnekleme yöntemi kullanılmış, kümeler okulların bulunduğu ilçelere göre oluşturulmuştur. Öncelikle Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan merkez ilçelerdeki okul listeleri alınmış, daha sonra her bir merkez ilçeden random yöntemiyle beşer okul olmak üzere toplam 20 ilkokul seçilmiştir. Bu okullardaki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış, ancak araştırmaya katılımda gönüllük esas alınmıştır. Tablo 1' de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1

Nicel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

<i>Cinsiyet</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>Mezun olunan okul</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kadın	133	57.6	Eğitim yüksekokulu	7	3.0
Erkek	98	42.4	Lisans tamamlama	10	4.3
Toplam	231	100.0	Eğitim fakültesi	166	71.9
			Fen-edebiyat fakültesi	30	13.0
<i>Hizmet yılı</i>			Diğer fakülte bölüm	18	7.8
0-5 yıl	55	23.8	Toplam	231	100.0
6-10 yıl	68	29.4	<i>Yaş</i>		
11-15 yıl	49	21.2	20-25 yaş	14	6.1
16-20 yıl	36	15.6	26-30 yaş	62	26.8
20 yıl ve üzeri	23	10.0	31-35 yaş	67	29.0
Toplam	231	100.0	36-40 yaş	32	13.9
			41 ve + yaş	56	24.2
			Toplam	231	100.0

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %57.6' sı kadın, %42.4' ü erkektir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%71.9) eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin %23.8' i 0-5 yıl, %29.4' ü 6-10 yıl, %21.2' si 11-15 yıl, %15.6' sı 16-20 yıl ve 10.0' 8 20 yılın üstünde hizmet yılına sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında %60.1' inin 20-25 yaş, %26.8' inin 26-30 yaş, %29.0' unun 31-35 yaş, %13.9' unun 36-40 yaş ve %24.2' sinin 41 yaş ve üzeri dilimde olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu-2: Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmenler arasından belirlenen 14 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubunun oluşturulması amacıyla ilk olarak öğretmenlerin FTDF' na verdikleri yanıtlardan hesaplanan aritmetik ortalamalar temel alınmış ve en yüksek ortalamaya sahip eğitim felsefesi öğretmenlerin ilk tercihleri olarak kabul edilmiştir. Daha sonra maksimum çeşitlilik (cinsiyet, yaş, hizmet yılı, felsefi tercihler açısından) ve kolay ulaşılabilirlik örnekleme birlikte kullanılmış (Patton, 2002) ve gönüllülük esasına da dikkat edilerek görüşme yapılacak

olan öğretmenler belirlenmiştir. Tablo 2’de nitel çalışma grubunda olan 14 öğretmenin kişisel bilgileri yer almaktadır.

Tablo 2

Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Öğrt	Cinsiyet	Mezun olunan okul	Hizmet yılı	Yaş	Felsefi Tercih
A	Kadın	Eğitim Fakültesi	0-5 yıl	26-30	Varoluşçuluk
B	Kadın	Eğitim Fakültesi	6-10 yıl	31-35	Realizm
C	Kadın	Diğer Fak./Bölüm	16-20 yıl	36-40	Realizm
Ç	Erkek	Eğitim Fakültesi	6-10 yıl	26-30	Deneyseçilik
D	Erkek	Eğitim Fakültesi	11-15 yıl	36-40	Deneyseçilik
E	Erkek	Eğitim Fakültesi	16-20 yıl	41 ve üzeri	İdealizm
F	Kadın	Eğitim Fakültesi	0-5 yıl	31-35	Varoluşçuluk
G	Erkek	Eğitim Fakültesi	6-10 yıl	31-35	Daimicilik
H	Kadın	Eğitim Fakültesi	6-10 yıl	26-30	İdealizm
I	Erkek	Eğitim Fakültesi	21yıl ve üzeri	41 ve üzeri	Varoluşçuluk
İ	Erkek	Eğitim Fakültesi	11-15 yıl	36-40	Realizm
J	Erkek	Fen-Edeb.Fak.	11-15 yıl	31-35	Deneyseçilik
K	Kadın	Eğitim Fakültesi	0-5 yıl	26-30	Deneyseçilik
L	Kadın	Eğitim Fakültesi	16-20yıl	41 ve üzeri	Daimicilik

* Alfabetik simgeler ile öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların ve sınıfların isimleri arasında ilişki yoktur.

Tablo 2’ de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin yedisi kadın, yedisi erkektir. Bir öğretmen fen-edebiyat, bir öğretmen diğer fakültelerden (işletme, ziraat vb.) diğer 10 öğretmen ise eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin dördü 26-30 yaş; dördü 31-35 yaş; üçü 36-41 yaş aralığında olup ve diğer üçü 41 yaş ve üzerindedir. Hizmet yılları açısından üçü 0-5 yıl; dördü 6-10 yıl; üçü 11-15 yıl; üçü 16-20 yıl arasında ve biri 21 yılın üzerinde öğretmenlik yapan öğretmenlerdir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin ilk felsefi tercihleri açısından da çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Felsefi Tercih Değerlendirme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

Felsefi Tercih Değerlendirme Formu (FTDF)

Wiles ve Bondi (1993) tarafından geliştirilen (Philosophy Preferences Assesment) ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Felsefi Tercih Değerlendirme Formu (FTDF) likert tipi beş derecelendirmeli 40 maddeden oluşmaktadır. Formdaki 6, 8, 10, 13, 15, 31, 34 ve 37. maddeler daimicilik; 9, 11, 19, 21, 24, 27, 29 ve 33. maddeler idealizm; 4, 7, 12, 20, 22, 23, 26 ve 28. maddeler realizm; 2, 3, 14, 17, 25, 35, 39 ve 40. maddeler deneyselicilik; 1, 5, 16, 18, 30, 32, 36 ve 38. maddeler de varoluşçu felsefeye ilişkin maddelerdir. Doğanay ve Sarı (2003), formu Türkçe'ye uyarlamak amacıyla öncelikle orijinal formu Türkçe' ye daha sonra geri çevirisi yapılarak tekrar İngilizceye çevirmişler, daha sonra tekrar Türkçe' ye çevirerek, 20 kişi üzerinde pilot çalışmasını yaparak formun dil bakımından anlaşılabilirliğini kontrol etmişlerdir. Örneğin; Öğretmen sınıfta güçlü bir otorite figürü olmalıdır (madde 8), Okullar ahlaki doğruları öğretmek zorundadır (madde 13) Daimicilik; Okullar zihinsel süreçlerin geliştirilmesi için vardır (madde 21), Konu alanlarının ayrı ayrı dersler halinde öğretimi en etkili yoldur (madde 24) İdealizm; Eğitim programı doğa bilimlerinin ilkeleri temelinde olmalıdır (madde 7), Herkesin ortak olarak öğrenmek zorunda olduğu önemli bilgi ve beceriler vardır (madde 23) Realizm; Değişim bitmeyen bir süreçtir (madde 39), Doğrular en iyi araştırma inceleme yoluyla öğretilir (madde 40) Deneyselicilik; En etkili öğrenme yapılandırılmamış esnek sınıflarda oluşur (madde 32), Okul kendi kendini bilmeyi kolaylaştırmak için vardır (madde 38) Varoluşçu felsefeyle ilgili maddelerden bazılarıdır. Doğanay ve Sarı (2003) güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde ise maddelerin iç tutarlık katsayısını hesaplamışlar ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayısını .81 olarak belirlemişlerdir. Formun iki yarısının tutarlığını incelemek amacıyla yaptıkları test yarı test analizlerinde de ilk yarıya ait alfa değerini .63, ikinci yarıya ait alfa değerini .74, Guttman Split-half değerini ise .74 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda yeniden hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise .87' dir.

Bu araştırmada Felsefi Tercih Değerlendirme Formu (FTDF) araştırmacılar tarafından araştırmanın alt amaçlarına yönelik eklenen açık ve kapalı uçlu toplam altı soruyla iki bölüm halinde uygulanmış, formun başında öğretmenlere cinsiyet, branş, hizmet yılı ve mezun olunan fakülte-bölümleri sorulmuştur. Açık uçlu sorular eğitimin amacı, içeriği, öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrencinin rolleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik olup, öğretmenlerden görüşlerini yazmaları istenmiştir. Kapalı uçlu son soru ise öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesinin hangi

faktörlerden etkilendiğini belirlemeye yönelik olup, ilgili literatür taraması sonucunda belirlenen 10 faktörün 5' likert tipi düzenlenmesinden oluşmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YGF)

Felsefi Tercih Değerlendirme Formu' nda (FTDF) yer alan açık uçlu sorulara paralel olarak hazırlanan görüşme formu öğretmenlerin; eğitimin amacına, içeriğine, öğrenme ortamının özelliklerine, öğretmen ve öğrenci rollerine, şu an sahip oldukları eğitim felsefesinin oluşmasında etkili olan faktörler ve sınıf ortamındaki uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik toplam yedi sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanmasında ve uygulama öncesi ifadelerin açıklık ve netliğinin sağlanmasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim Dalı'ndaki öğretim üyelerinin görüşleri alınmış, gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde dört öğretmenle gerçekleşen pilot uygulamada da herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılı birinci yarı yılında toplanmış, verilerinin toplanmasında iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. Birinci aşama araştırmanın nicel boyutu olup, ilkokul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefeleri ile ilgili algılarını, bu algıları etkileyen faktörleri ve eğitimin amacı, içeriği ve öğrenme-öğretme ortamıyla görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu aşamada verilerin toplanması için ilk olarak Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmış, örnekleme yer alan ilkokullar ziyaret edilerek okul yönetimine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve verilerin kısa sürede ve planlı bir şekilde elde edilmesi için çalışma takvimi oluşturulmuştur. Daha sonra çalışma takvimine uygun bir şekilde hareket edilerek öğretmenlere Felsefi Tercih Değerlendirme Formu (FTDF) araştırmacı tarafından okul ortamında, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ders aralarında ve okul çıkışlarında uygulanmıştır. Ortalama 25-30 dakika süren uygulamalar sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

İkinci aşama ise ilkokul öğretmenlerinin eğitimin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci rolleri ile görüşlerini ve etkileyen faktörlerin yanı sıra sahip oldukları eğitim felsefesi uygulama durumlarını derinlemesine incelemeye yönelik olan nitel boyuttur. Bu aşamada bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce,

tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme ve etkili bir yol olması nedeniyle nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme yöntemi uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Önceden hazırlanan soruları sormanın yanı sıra ek sorular sorma özgürlüğü vermesi nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı izlenmiştir (Patton, 1990). İkinci aşamaya hazırlık olması amacıyla Felsefi Tercih Değerlendirme Formu' nun (FTDF) uygulanması sırasında öğretmenlere görüşme isteği iletilmiş, 14 öğretmenle görüşme için uygun gün ve saatler belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okul ortamında, öğretmenler odası, rehberlik servisi odası, boş sınıf vb. yapılmış, bu esnada katılımcılar izin verdiği için ses-kayıt cihazı kullanılmıştır. Ortalama 40-45 dakika süren görüşmeler sırasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'nun (FTDF) uygulanmasıyla elde edilen nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programından yararlanılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesini belirlemek amacıyla her bir öğretmenin FTDF'den elde ettiği puanlar hesaplanmış ve daha sonra elde ettikleri puanlar üzerinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde) yapılmıştır. Okuma ve yorumlamayı kolaylaştırmak için elde edilen aritmetik ortalamalar madde sayısına bölünerek 1 ve 5 arasında değerler elde edilmiş ve bu değerler; 1.00–1.80'e kadar "Hiç Katılmıyorum", "Çok düşük"; 1.81–2.60'a kadar "Katılmıyorum", "Düşük"; 2.61–3.40'a kadar "Kararsızım", "Orta"; 3.41–4.20'ye kadar "Katılıyorum", "Yüksek" ve 4.21–5.00'ye kadar "Tamamen Katılıyorum", "Çok yüksek" değerlendirme aralıklarına göre yorumlanmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinde araştırmada ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak her bir değişkenin tüm düzeylerindeki ölçümlerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Sonuçlar her bir değişkenin tüm düzeyleri için ölçümlerin normallik sayıltısını karşılamadığını göstermiştir. Bu nedenle puan ortalamalarının karşılaştırmalarında parametrik testler kullanılamamış, ikili karşılaştırmalar için Whitney U-Testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis testleri yapılmıştır.

Felsefi Tercih Değerlendirme Formu' nun (FTDF) arkasına eklenen açık uçlu sorular ve görüşme formlarından elde edilen nitel veriler için ise içerik analizi yapılmıştır. FTDF' den elde edilen nitel verilerin analizi için ilk olarak öğretmenlerden elde edilen formlar okunaklılık açısından değerlendirilmiş ve yazıların okunaklılığı açısından herhangi bir sorunun olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin form üzerinde yazarak yaptıkları açıklamalar Word dosyasına aktarılmamıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ise Word ortamına aktarılmış ve toplam 51 sayfalık ham veri metni elde edilmiştir. Daha sonra her bir katılımcının formu ve görüşme metinleri araştırmacı tarafından satır satır okunmuş, araştırmacının amaçları çerçevesinde önemli boyutlar ve ortaya çıkan anlama göre belirli bölümlerin altını çizerek, kodları yanına yazmıştır. Felsefi Tercih Değerlendirme Formu (FTDF) üzerinde yapılan kodlamanın güvenilirliğini test etmek amacıyla her ilçeden random yöntemiyle seçilen beşer olmak üzere toplam 20 örnek üzerinde danışman ayrı kodlama yapmış ve Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak hesaplanan iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı ortalama .92 bulunmuştur. Görüşme metinlerinde de benzer yol izlenmiş, random yöntemiyle seçilen yedi örnek üzerinde yapılan ayrı kodlama sonucunda kodlayıcı güvenilirliği .94 bulunmuştur. Analizin üçüncü aşamasında araştırmacı ve danışman birlikte çalışarak aralarındaki ilişkilere göre kodları kategorize etmiş ve temaları oluşturmuşlardır. Tema veya kategorilerin karşılaştırılmasına olanak sağlaması amacıyla veriler tablolar halinde düzenlenerek betimlenmiş, temalara ait en çok tekrarlanan kodlar okuyucunun anlayabileceği bir dille açıklanmıştır. Açıklamalar sırasında öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara sık sık tırnak içinde yer verilmiş, böylece verilerin aktarılabilirliği sağlanmıştır. Etik kurallar gereği alıntılar sırasında öğretmenler için kodlardan yararlanılmış bunun için alfabetik ve rakamsal bir kod sistemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin FTDF'de ifade ettikleri görüşleri aktarırken öğretmenlere 1'den 231'e kadar sayılar verilmiş ve sayıların yanlarına cinsiyetlerini gösteren harfler yazılmıştır [21E- Görüşünden alıntı yapılan yirmi birinci öğretmenin erkek olduğunu; 12 K- Görüşünden alıntı yapılan 12. öğretmenin kadın olduğunu göstermektedir]. Görüşmelerden elde edilen bulguların sunumunda alıntı yapılırken ise alfabetik sıraya göre öğretmenlere bir harf atanmış, atanan harflerin öğretmenlerin veya görev yaptıkları okulların isimleri arasında benzerlik olmamasına özen gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel veri toplama araçlarının uygulanmasıyla elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'ndan (FTDF) elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin FTDF' den Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt ölçekler	$\bar{X}$	Standart sapma
Daimicilik	3.29	.57
İdealizm	3.14	.51
Realizm	3.60	.55
Deneysehcilik	3.92	.58
Varoluşçuluk	3.32	.51

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin FTDF' den elde ettikleri puanlara ait sıra ortalamalarının Deneysehcilik ($\bar{X} = 3.92$) ve Realizm ($\bar{X} = 3.60$) alt boyutlarında daha yüksek; İdealizm ($\bar{X} = 3.14$) ve Varoluşçuluk ($\bar{X} = 3.32$) alt boyutlarında ise nispeten daha düşük olduğu görülmektedir.

4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesiyle Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin FTDF' dan elde ettikleri puanlarda cinsiyetlerine göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U- testi yapılmış, sonuçlar Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyete Göre Mann-Whitney U- testi Sonuçları

Alt ölçekler	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Daimicilik	Kadın	133	110.20	14656.00	5745.00	.12
	Erkek	98	123.88	12140.00		
İdealizm	Kadın	133	111.20	14790.00	5879.00	.20
	Erkek	98	122.51	12006.00		
Realizm	Kadın	133	119.37	15876.00	6069.00	.37
	Erkek	98	111.43	10920.00		
Deneysehcilik	Kadın	133	114.71	15257.00	6346.00	.73
	Erkek	98	117.74	11539.00		
Varoluşçuluk	Kadın	133	113.57	15104.00	6193.00	.51
	Erkek	98	119.30	11691.00		

Tablo 4’ de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamaları tüm alt ölçekler bazında erkek öğretmenlerden daha yüksek olmakla birlikte gözlenen bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$).

Tablo 5, araştırmaya katılan öğretmenlerin FTDF’ den elde ettikleri puanların hizmet yıllarına göre Kruskal Wallis testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5

Hizmet Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları (df=2)

Alt ölçekler	Grup	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Daimicilik	0-10 yıl	123	116.56	.12	.93
	11-20 yıl	85	114.26		
	21 yıl ve üzeri	23	119.43		
İdealizm	0-10 yıl	123	109.52	3.32	.18
	11-20 yıl	85	120.33		
	21 yıl ve üzeri	23	134.65		
Realizm	0-10 yıl	123	115.59	.19	.90
	11-20 yıl	85	115.03		
	21 yıl ve üzeri	23	121.80		
Deneysehcilik	0-10 yıl	123	119.48	.74	.69
	11-20 yıl	85	111.53		
	21 yıl ve üzeri	23	113.91		
Varoluşçuluk	0-10 yıl	123	117.01	1.38	.50
	11-20 yıl	85	111.01		
	21 yıl ve üzeri	23	129.02		

Tablo 5 incelendiğinde hizmet yılı 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin Daimicilik, İdealizm, Realizm ve Varoluşçuluk; hizmet yılı 10 yılın altında olan öğretmenlerin ise Deneysehcilik alt boyutlarında FTDF’den elde ettikleri puanlara ait

sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan istatistiklere göre puanlar arasında gözlenen bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Öğretmenlerin FTDF’den elde ettikleri puanların yaşlarına göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6’ da yer almaktadır.

Tablo 6

Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları (df=2)

Alt ölçekler	Grup	N	Sıra ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Fark				
.Daimicilik	20-30 yaş	76	115.32	.38	.82	C > B, A				
	31-40 yaş	99	118.79							
	41 yaş ve üzeri	56	112.00							
İdealizm	20-30 yaş	76	99.05	8.68	.01*		C > B, A			
	31-40 yaş	99	119.63							
	41 yaş ve üzeri	56	132.59							
Realizm	20-30 yaş	76	111.80	.73	.69			C > B, A		
	31-40 yaş	99	120.19							
	41 yaş ve üzeri	56	114.30							
Deneyselcilik	20-30 yaş	76	122.87	2.08	.35				C > B, A	
	31-40 yaş	99	116.40							
	41 yaş ve üzeri	56	105.96							
Varoluşçuluk	20-30 yaş	76	116.97	1.11	.57					C > B, A
	31-40 yaş	99	119.73							
	41 yaş ve üzeri	56	108.09							

A= 20-30 yaş; B= 31-40 yaş; C= 41 yaş ve üzeri

Tablo 6’ da görüldüğü gibi FTDF’ nin “İdealizm” alt boyutunda yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Grupların ikili kombinasyonları üzerinde tekrarlanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre gözlenen bu anlamlı olan bu fark, yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenler ile diğer yaş dilimindeki öğretmenler arasında yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenler lehinedir ($\chi^2=8.68$, 132.59, $p=.01<.05$). Daimicilik, Realizm ve Varoluşçuluk eğitim felsefelerinde 31-40 yaş; Deneyseccilik eğitim felsefesinde 20-30 yaş diliminde olan öğretmenlerin FTDF puanlarına ait sıra ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte puanlar arasında gözlenen bu farklar istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır ($p >.05$).

Tablo 7, öğretmenlerin Felsefi Tercih Değerlendirme Formu’ndan (FTDF) elde ettikleri puanlara ait sıra ortalamaları arasında mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7

Mezun Olunan Okul Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları (df=2)

Alt ölçekler	Grup	N	Sıra ortalaması	χ^2	P
Daimicilik	Eğitim Yüksekokulu	7	119.14	.64	.72
	Eğitim Fakültesi	166	117.99		
	Diğer Fak/Bölümler	58	109.91		
İdealizm	Eğitim Yüksekokulu	7	117.64	.02	.98
	Eğitim Fakültesi	166	115.60		
	Diğer Fak/Bölümler	58	116.96		
Realizm	Eğitim Yüksekokulu	7	111.21	.85	.65
	Eğitim Fakültesi	166	118.53		
	Diğer Fak/Bölümler	58	109.34		
Deneyseçilik	Eğitim Yüksekokulu	7	96.29	2.20	.33
	Eğitim Fakültesi	166	119.91		
	Diğer Fak/Bölümler	58	107.19		
Varoluşçuluk	Eğitim Yüksekokulu	7	125.86	.41	.81
	Eğitim Fakültesi	166	117.02		
	Diğer Fak/Bölümler	58	111.91		

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin Daimicilik, İdealizm ve Varoluşçuluk alt boyutlarında Eğitim Yüksekokulu; Realizm ve Deneyseçilik alt boyutlarında ise Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin puanlarına ait sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin FTDF'den elde ettikleri puanlar arasında gözlenen farklar istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p > .05$).

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesinin Gelişmesinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini almak amacıyla FTDF'nun yanı sıra görüşmeler sırasında da bir soru yöneltmiştir. Tablo 8, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesinin gelişmesinde etkili olan faktörlerle ilgili görüşlerine ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 8

Eğitim Felsefesinin Gelişmesinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Betimsel İstatistikler

Faktörler	$\bar{X}$	Standart sapma
Meslek yaşamı boyunca edinilen deneyimler	4.46	.75
Eğitimin yaşamlarındaki yeri	4.06	.75
Okunan kitaplar	4.02	.90
Görev yapılan bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi	3.77	.92
Kendi öğretmenlerinin olumlu tutum ve davranışları	3.74	.84
İlk ve ortaokulu tamamladığı bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi	3.35	1.07
Kendi öğretmenlerinin tutum ve davranışları	3.27	1.07
Öğretmenlik öncesi alınan eğitim	3.23	1.02
Katıldığı konferans, kurs ve paneller	3.06	1.10
Katıldığı hizmet içi eğitimler	2.96	1.13

Tablo 8’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesinin gelişmesinde etkili olan faktörlerin başında mesleki deneyimleri ($\bar{x}=4.46$), eğitimin yaşamlarındaki yeri ($\bar{x}=4.06$) ve okudukları kitaplar ($\bar{x}=4.02$) gelmektedir. Bunu görev yaptıkları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi ($\bar{X}=3.77$), kendi öğretmenlerinin olumlu tutum ve davranışları ($\bar{x}=3.74$), ilk ve ortaokulu tamamladıkları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi ($\bar{x}=3.35$), kendi öğretmenlerinin tutum ve davranışları ($\bar{x}=3.27$), öğretmenlik öncesi aldıkları eğitim ($\bar{x}=3.23$) ve katıldıkları konferans, kurs ve paneller izlemiştir ($\bar{x}=3.06$). Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesinin gelişmesinde nispeten daha az etkili olan faktör ise katıldıkları hizmet içi eğitimler olmuştur ($\bar{x}=2.96$). Tablo 9’ da ise öğretmenlerin görüşmeler sırasında yaptıkları açıklamalardan elde edilen kodlar yer almaktadır.

Tablo 9

Eğitim Felsefesinin Gelişmesinde Etkili Olan Faktörlerle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Öğretmen
Meslekte edinilen deneyim	B-C-Ç-F-I-K
Aile	A-D-G-J-L
Okunan kitaplar/yayınlar	A-C-Ç-F-J
Sahip olunan dünya görüşü	Ç-E-J-K
Çevresel faktörler	Ç-L-İ-J
Eğitim hayatında karşılaşılan olay ve durumlar	B-J

Tablo 9 incelendiğinde görüşmeler sırasında öğretmenlerin şu an sahip oldukları eğitim felsefesinin gelişmesinde daha çok meslekte edinilen deneyimler, aile ve

okudukları kitapların/yayınların üzerinde durdukları görülmektedir. Örneğin deneyimin katkılarıyla ilgili olarak ÖK görüşünü “*Üniversitede alınan dersler, pedagojik formasyon dersleri öğretmenlik için temel oluştursa da tamamen deneyimler sonucunda geliştirilen bir meslek olduğuna inanıyorum. Çocuklarla fazla vakit geçirmek bu mesleğin yapıtaşdır diyebilirim. Çocuklarla geçirilen vakit, okul atmosferi şekillendiriyor aslında sizin eğitime bakışınızı ve bu yöndeki düşüncelerinizi...*” sözleriyle paylaşırken benzer görüşte olan ÖJ “*Eğitim felsefemin üniversiteyi bitirince oturduğunu düşünmüştüm. Sınıfın kapısını açıp öğretmenliğe başlayınca her öğrenciden apayrı şeyler öğrendim. Kısacası eğitim felsefesi okuduktan sonra değil özellikle sınıf ortamında ve çevremde yaşadıkdan sonra öğrendim, hala geliştirip üstüne koymaya çalışıyorum.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Ailenin etkisiyle ilgili olarak ÖD “*Bireyin kendini tanıması, kişiliğini ve düşünce yapısını oluşturması sürecinde en önemli belirleyici ailesidir. Ailenin eğitime bakış açısı ve verdiği önem yetiştirdiği bireylere de yansır. Şanslıyım ki eğitimci bir aileden geliyorum ve çok küçük yaşlardan beri eğitimin ne kadar değerli bir olgu olduğunun farkındayım.*” sözleriyle açıklama yapmış, ÖC ise ailesinin ona öğrettiği değerlerle bu gün sahip olduğu eğitim felsefesi ve anlayışının geliştiğini “*Ailemden aldığım milli ve manevi değerler. İslami değerler, insani değerler. Hayatını okuduğum bilim adamları, onların merak duyguları, araştırıp soruşturmaları, en önemlisi ise; matematiğin önemi*” şeklinde ifade etmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili açıklama yapan diğer öğretmenlerin görüşlerinden alıntı örnekleri yer almaktadır:

“...benim öğretmen olmaya karar verme sebebim lisedeki matematik hocamdır. Böyle önemli bir dersi çekilmez hale getirmesine kızardım en çok. Ben öğretmen olup öğrencilerimin okula şevkle gelmesini sağlayacağım dedim. Zaman içinde okuyup öğrendikçe, düşündükçe şekillendirdim eğitim anlayışımı. Eğitimin nasıl olması gerektiğini...” ÖB

“Şu ana kadar seminerler, öncelikler temel eğitim aldığım ailem, eğitim gördüğüm okullar, okuduğum kitaplar, dergiler, arkadaş çevrem, gittiğim şehirler, ülkeler, dokunduğum hayatlar... sahip olduğum eğitim felsefemin en belirgin faktörleridir.” ÖF

“Günümüzde oluşan olumsuz davranışların etkisini azaltma çabası; bunları oluşturmak istenen doğru davranışlara yönlendirme arzusu. Bence insanlığın

sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için tek seçeneğimiz eğitim. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerimden biri de bu. Eğitim algımı ve mesleğimde yürüyeceğim yolu hayat görüşüm belirliyor.” ÖE

“Şu an sahip olduğum eğitim felsefesinin oluşmasında öncelikle okuduğum kitaplar, ailem, çevrem, öğretmenlerim ve sahip olduğum dünya görüşüm etkili olmuştur.” ÖL

“Sahip olduğum eğitim felsefesinin oluşmasında ailesel eğilimler ve buna bağlı oluşan yaşam tarzım ile hayata bakış açımın etkili olduğunu düşünüyorum” ÖK

4.4. Öğretmenlerin Eğitimin Amacı, İçeriği, Öğrenme- Öğretme Ortamı, Öğretmen ve Öğrencinin Rollerile İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini almak amacıyla Felsefi Tercih Değerlendirme Formu’nda (FTDF) ve görüşmeler sırasında açık uçlu yedi soru yöneltilmiş ve karşılaştırma kolaylığı olması açısından bulgular bir arada ve alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Öğretmenlerin Eğitimin Amacına Yönelik Görüşleri

Felsefi Tercih Değerlendirme Formu’nda (FTDF) “size göre eğitimin amacı ne olmalıdır? “ sorusuna 197 öğretmenin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde çoğunlukla bireysel ve toplumsal amaçları bir arada vurguladıkları görülmüştür. Tablo 10, öğretmenlerin açıklamalarından elde edilen tema ve kodları özetlemektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Eğitimin Amacı Hakkındaki Görüşleri (N:197)

Tema	Kodlar	f	N	%
Bireyi geliştirme	Hayata uyum sağlama	31	98	49.74
	Düşünme ve sorgulama	24		
	Araştırma yapma	13		
	Kendini ifade edebilme	9		
	Özgür düşünme	8		
	Çözüm odaklı olma	6		
	Kendine güvenme	5		
	Öngörülü olma	2		
Toplumsal birlik ve beraberliği sağlama	Toplumu geliştiren bireyler yetiştirme	30	92	46.70
	Milli ve manevi değerleri öğretme	22		
	Temel bilgi ve becerileri kazandırma	18		
	Sosyal becerileri geliştirme (uyum)	8		
	Ahlaki değerleri öğretmek	7		
	Genel kültürü arttırma	4		
	Birliği güçlendirme	3		
Nitelikli olmalı	İşlevsel (birey ve toplum için)	12	33	16.75
	Kalıcı/dayanıklı	6		
	Ulaşılabilir	5		
	Öğrenci seviyesine uygun	4		
	Ekonomik	3		
	Tutarlı	2		
	Adil/eşit	1		

Tablo 10’ da görüldüğü gibi eğitimin amacının daha çok bireyi geliştirme (f:98) olduğunu düşünen öğretmenlerin bu doğrultuda hayata uyum sağlama (f:31), düşünme / sorgulama (f:24) ve araştırma yapma (f:13) becerilerinin geliştirilmesini vurgulamışlardır. Ö34 hayata uyum sağlamayla ilgili “*Bence eğitimin amacı kişinin hayattan en iyi şekilde yararlanmasını sağlayabilmek olmalıdır*” şeklinde ifade ederken Ö181 görüşünü “*amaç, bireyde hayatının ilerleyen süreçlerini nasıl değerlendirmesi gerektiğinin farkındalığını yaratmaktır*” şeklinde ifade etmiştir. Eğitimin amacının düşünme ve sorgulama becerisi geliştirmek olduğunu vurgulayan öğretmenlerden biri (Ö199) “*Sorgulayan, korkmayan basmakalıp müfredata bağlı kalmayan, bilimsel gerçeklere dayanan öğrenciler yetiştirmeliyiz*” sözleriyle görüş belirtirken, Ö116 “*eğitimin amacı, hayatta kendi kendine yetebilen, karşılaştığı olaylar karşısında mantıklı ve sorgulayıcı bireyler olarak yetiştirmek olmalıdır*” sözleriyle düşüncesini ifade etmiştir. Araştırma yapmayı temel becerilerden biri olarak tanımlayan öğretmenler çoğunlukla hazır bilgiyi depolamanın gelişimi engellediğine değinerek görüşlerini “*Öğrencinin hayatta kendi kendine yetebilen, karşılaştığı olaylar karşısında mantıklı ve*

sorgulayıcı bireyler olarak yetişmesi gerekli (Ö116); “Hazır bilgi depolamak yerine bilgiye ulaşabilen, araştıran yorum yapabilen, bireyler yetiştirmek olmalı, kendini değiştiren yeniliklere açık bireyler yetiştirmeliyiz (Ö89) şeklinde belirtmişlerdir.

Özgür düşünme (f:8), çözüm odaklı olma (f:6), kendine güvenme (f:5) ve öngörülü olma (f:29) eğitimin amacının bireyi geliştirmek olduğunu vurgulayan öğretmenlerin vurguladığı diğer özelliklerdir. Aşağıda bu konuda açıklama yapan öğretmenlerin görüşlerinden alıntı örnekleri yer almaktadır:

...eğitimin amacı soran, sorgulayan araştıran, düşüncelerini rahatça söyleyebilen, bağımsız ve kendine güvenen bireyler yaratmaktır. Ö108

Bireyi düşünebilir, araştırabilir, soru sorabilir hale getirerek topluma kazandırmak ve onun sürekli gelişimi için rehberlik yapmak. Ö62

Eğitimin amacı bireye araştırma, inceleme, sorgulama becerileriyle doğru bilgiye ulaşma davranışı kazandırmaktır. Ö48

Kendini rahatça ifade eden, araştırmacı, sorumluluk bilincine sahip, bir amaca yönelik çalışan bireyler yetiştirmek olmalıdır. Ö176

Eğitim öğretimin amacı, bireyi gerekli bilgilerle donatılmış, düşüncelerini özgürce ifade edebilen, eleştiren, gerektiğinde, haklı olduğu durumlarda hakkını sonuna kadar savunan insanlar yetiştirmek olmalıdır. Ö182

Varlığının farkında olan, kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Eğitim sürecinin sonunda birey analitik ve diyalektik düşünebilmelidir. Ö180

Eğitimin amacı kişinin karşılaştığı problemlere karşı çözüm üretebilme yeteneğini kazandırmaktır. Ö41

Eğitimin amacının “toplumda birlik ve beraberlik sağlama” olması gerektiğini belirten öğretmenler ise bunu daha çok toplumu geliştiren/faydalı bireyler yetiştirme (f:30), milli ve manevi değerleri öğretme (f:22) ve temel bilgi-becerileri kazandırma olarak ifade etmişlerdir (f:18). Topluma faydalı bireyler olma açısından öğrendikleriyle yetinmeme, kendini gerçekleştirme, demokratik/ laik olma sık vurgulanan özellikler olmuştur. Örneğin Ö72 bu konudaki görüşünü “Eğitimin amacı yeniliklere ve

gelişmelere açık, soru sorabilen, düşünebilen, doğruların peşinden giden, öğrendikleri ile yetinmeyen, içinde yaşadığı topluma ve sonra dünyaya faydalı bireyler yetiştirmek olmalıdır” sözleriyle ifade ederken, Ö77 *“Bana göre eğitimin amacı insanı hem kendisi hem de toplum için çağdaş uygarlık seviyesinin üzerine çıkarabilmek olmalıdır, demokratik, laik bireyler yetiştirmek olmalıdır”* ve Ö92 *“Amaç, bireyin topluma faydalı, kendine faydalı, kendini gerçekleştiren, özgüven sahibi olarak yetişmesini sağlamak olmalıdır”* sözleriyle düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu boyutta milli ve manevi değerlerin öğretilmesinin altını çizen öğretmenler (f:22) vicdanlı olma, onurlu olma, saygılı olma, duyarlı olma vb. özellikler üzerinde durmuşlardır. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri verilmiştir:

Bence eğitimin amacı öncelikle iyi ahlaklı, vicdanlı, sorgulayan, akılcı bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bence iyi bir insan yetiştiremiyorsa öğrenilen bilgilerin de değeri yoktur. Yani bilgi 2. planda gelmelidir. Ö136

Eğitimin amacı insanların akli, vicdani değerlerini karşılamak; her iki dünya için gerekli olan donanımları öğrenciye sağlamak olmalıdır. Ö54

Eğitimin amacı, insanları karakterli, onurlu, saygılı yapmak olmalıdır. Düzgün vatandaş yetiştirip, milletine yararlı olmasını sağlamak olmalıdır. Ö38

Temel bilgi ve becerileri kazandırma (f:18), sosyal becerileri (uyum) geliştirme (f:8), ahlaki değerleri öğretme (f:7), genel kültürü arttırma (f:4) ve toplumsal birliği güçlendirme (f:3) öğretmenlerin bu tema altında toplanan diğer açıklamalarıdır. Örneğin Ö121 temel bilgi ve becerileri kazandırılması hakkındaki görüşünü *“En yakın çevresinden evrensel platformlara değin, insanlığı ilgilendiren tüm konularda bilgili ve duyarlı bireyler yetiştirmek olmalıdır”* şeklinde ifade ederken Ö55 görüşünü *“eğitim gelişen dünyaya insanların ayak uydurabilmesi için yardımcı olmalıdır. İnsanların uyum içinde yaşamasında etkili olmalı. Bunun için insanların bilgi ve kültür seviyesini arttırmalıdır”*, Ö48 *“Eğitimin amacı bireyi belirli bir bilgi düzeyine ulaştırmak olmalıdır”* sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda bu konuda açıklama yapan diğer öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri yer almaktadır:

Eğitim içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini, milli ve manevi değerlerini, sevgiyi, saygıyı, insanı insan yapan değerler ile evrensel değerleri birlikte sunmalıdır. Ö230

...eğitimin amacı, sağlam karakterli, dengeli, adil, kendisini ifade edebilen, doğru düşünme ve uygulama yetisine sahip, sağduyulu bireyler yetiştirmektir. Ö229

....eğitimin amacı, bireyin toplumsal, ahlaki, kültürel, dini, sosyal alanda her türlü gelişimini sağlamak ve sürekli pozitif değişim içinde tutmaktır. Ö129

Öncelikle kendini gerçekleştirmiş bireyleri topluma kazandırmak ve böylece kalkınmış bir toplum yaratmak eğitimin amacı olmalıdır. Ö196

Amaç, bilinçli, değerlerine sahip çıkan, eleştirebilen, hoşgörülü, kültürlü ve saygılı bireyler yetiştirmektir. Ö68

Tablo 10 incelendiğinde 33 öğretmenin eğitimin amacı nedir, ne olmalıdır? sorusuna eğitim sisteminin niteliği açısından yaklaşarak birey ve toplum için işlevsel (f:12), kalıcı/dayanıklı (f:6), ulaşılabilir (f:5), öğrenci seviyesine uygun (f: 4), ekonomik (f:3) ve tutarlı (f:2) olması gerektiği şeklinde cevap vermişlerdir. Örneğin Ö183 bu konuda “...bilgi öğretmek arka plana alınabilir, eğitim ezberci bilgi öğretmekten çok daha ötesi olmalı” şeklinde görüş belirtirken, Ö107 “Eğitim evrenseldir. Adil ve eşit bir eğitim sisteminden yana olmalıyız” ve Ö6 “eğitim kişiye ve topluma yönelik olmalı, kalıcı olmalı, uygulanabilir olmalı, ihtiyaca yönelik olmalıdır” sözleriyle görüş belirtmişlerdir.

Tablo 11, görüşme yapılan öğretmenlerin eğitimin amacına yönelik yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodları göstermektedir.

Tablo 11

Eğitimin Amacına Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Öğretmen	N
Bireyi Sosyalleştirme	Topluma, yaşama kazandırma/ uyum	B,D,I,J	9
	Bireysel hak ve özgürlük bilinci kazandırma	Ç,K,L	
	Bir mesleğe yönlendirme	E	
	Politik görüş kazandırma	D	
	Etkili dil eğitimi	C	
	İletişim becerileri kazandırma	C	
	Toplumsal değerleri öğretme, uyum	J	
	Bireyi geleceğe hazırlama	I	
Değerler/ Karakter Eğitimi	Ahlaki değerler kazandırma/ İyi insan yetiştirme	C,E,G	8
	Kaliteli, sağlam kişilikli bireyler yetiştirme	A,B,H	
	Milli değerleri kazandırma (Vatan sevgisi, bayrak, millet vb.)	A,C	
	Öğrenmeye istekli bireyler yetiştirme	F,G	
	Dini değerler kazandırma	C	
	Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyan bireyler yetiştirme	Ç	
	Kendine güvenen bireyler yetiştirme	A	
	Çevre ve doğa sevgisi	C	
Toplumu Kalkındırma/ Geliştirme	Öğrenmeye açık bireyler yetiştirme	İ	7
	Toplum ve kendisi için değer yaratacak düzeye getirme	D,J,L	
	Kültürel gelişimi sağlama	D,H	
	Toplumsal gelişimi sağlama	G,J	
	Topluma faydalı bireyler yetiştirme	İ	
	Sağlıklı bir toplum oluşturma	J	
	Aile eğitimi yapma	A	
	İleri medeniyetler seviyesine çıkma	J	
Bireyi Tanıma	Toplumsal temelleri oluşturma	G	5
	Çağa ayak uydurma	H	
	Bireysel yetenekleri ve yeterlilikleri ön plana çıkarma	E,İ,K	
	Bireyin var olan potansiyelini kullanma	Ç	
Düşünme Becerilerini Geliştirme	Bireyin yeteneklerini geliştirme	Ç	5
	Bireysel gelişimi sağlama	D	
	Problem çözme	G,I,İ,J	
	Sorgulama becerisi	Ç,G,I,İ	
Diğer	Araştırma	G,I,İ	6
	Aklı /akıl yürütme becerilerini geliştirme	G,İ	
	Bilinç düzeyini yükseltme	I	
	Davranış şekillendirme	A,B,F,H	
	Her alanda iyi yetişmiş bireyler yetiştirme	F,H,J	
	Çok yönlü olma	B,D	
	Planlı ve düzenli olma	F	
	Sanat eğitimi yapma	H	
	Bilgi ve beceri geliştirme	D	

Tablo 11’ de görüldüğü gibi öne çıkan amaç bireyi sosyalleştirme (f:9) olmuş bunu değerler/karakter eğitimi yapma (f:8) ve toplumu kalkındırma/geliştirme (f:7) izlemiştir. Bireyi sosyalleştirme boyutunda temelde vurgulanan eğitsel amaç, çocukların/gençlerin topluma, yaşama kazandırılması ve uyumdur. Örneğin ÖD bu konudaki görüşünü *“Eğitim bireyin doğumundan ölümüne kadar süren bir olgudur ve birçok boyutu içinde barındırır. Bireysel ve sosyal gelişim sağlar, yaşamını devam ettirebilmesini sağlayacak bilgi ve beceriler kazandırır, iletişim becerilerini ve topluma uyum sağlama becerilerini güçlendirir. Tüm bunları yaparken de bireye doğrudan ya da dolaylı olarak politik bir görüş kazandırır.”* şeklinde açıklayarak bu süreçte bireye politik görüş kazandırıldığının da altını çizmiştir. Öğretmen J eğitimin amacının bireyin topluma uyumunun sağlanması olduğunu *“Çocuk toplumla çatışmayacak şekilde yaşamayı öğrenmek ve uyum sağlamak durumundadır.”* sözleriyle savunurken, ÖB ise paralel bir düşünceyi ağırlıklı olarak toplumsallaşma açısından değerlendirmiş ve düşüncesini; *“...öğrenci kazanımlarının daha doğrusu kazandığı bilgi, beceri ve davranışların hayatına yansımaları, kişilik gelişiminde etkili olması gerekir. Yani aslında eğitimin amacı budur. Bu davranışlar çocuğun toplum içindeki yerini de belirliyor. Sonuçta toplumda önemli bir yer edinebilen bireyin, istenen özelliklere sahip bireyler olarak yetişmeleri gerekiyor. Eğitim çocuğun ileride toplum içinde üstlendiği rolleri etkiliyor, bu konudaki başarısını etkiliyor”* sözleriyle ifade etmiştir.

Bireyin sosyalleşmesindeki en önemli unsurlardan biri olan hak ve özgürlük kavramını anlatmanın eğitimin amaçlarından biri olduğunu savunan ÖK bu konudaki düşüncesi, *“Okulların öncelikli görevi çocuğa birey olduğunu kavrayabilmesidir. Çocuğun kendini tanıdığı, keşfettiği, karakterini büyük oranda geliştirdiği yerdir okul. Özgür ve güçlü bir birey olarak yetişmenin yolu da hak ve özgürlüklerinin farkına varabilmekte saklıdır. Okulların yapması gereken çocuğa bu kavramları öğretmektir. Toplumsal gelişimin ve ilerlemenin de yolu budur. Ütopik bir düşünce olarak görmeyin ama bu amaç doğrultusunda verilen bir eğitim bugünden daha özgür, daha ilerici, daha çağdaş, daha hoşgörülü, saygılı bir toplum yaratmaz mıydı? Kendi haklarının farkında olarak yetişen bir çocuk gelecekte başkalarının da o haklara sahip olduğunu bilecek ve bilinçli bir birey olarak davranacaktır. Bu da toplumsal hoşgörünün kapılarını açar.”* sözleriyle ifade bulmuştur. Görüşleri “Bireyi sosyalleştirme” teması altında toplanan diğer öğretmenlerin bu yöndeki açıklamalarından alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

İlerde adam olsunlar, okula iş güç sahibi olmak için geliyorlar. Sıradan eğitim sistemi sınava yönelik, kutucuk işaretleyip meslek sahibi olunuyor. Önce iş olanaklarının arttırılıp, geliştirilmesi ve herkesin yeterliliğine göre yetiştirilmesi gerekir. ÖE

...iletişimin temeli dildir. Dili kavratamıyoruz. Bu konu üzerinde ciddiyetle durulması gerekir. Birçok çocuk ailesinde sınırlı düzeyde bir dil eğitimi alabiliyor. Hatta bu eğitim olarak bile görülüyor. Bu durumun derinleştirilmesi, kelime dağarcığının geliştirilmesi, çocukların duygu ve düşüncelerini düzgün ifade edebilecek düzeye getirilmesi okulun görevidir. Etkili ve doğru bir dil eğitimi bireyi tamamlayan unsurlardandır. ÖC

Temelde verilen eğitim ilerleyen zamanlarda çocuğun kendini tanımasına, yeteneklerini keşfetmesine ve yaşamının amacını bulmasına da yardımcı olur. Bu temel üzerine kurulan bir eğitim hayatı da doğru yöntemlerle ve kaliteli bir süreç şeklinde işlerse birey, gelecekte karşılaşacağı her duruma hazırlıklı olur ve uyum sağlar. Bunun sonucunda da kaliteli ve mutlu bir yaşam elde eder. Öİ

Eğitimin amacının değerler/karakter eğitimi yapma olduğunu vurgulayan öğretmenlerin ise üzerinde durduğu nokta ahlaki değerlerin kazandırarak iyi insan yetiştirme olmuştur. Örneğin ÖG bu konudaki görüşünü “*Bence eğitimin temel amacı öğrencilere ahlaki değerleri öğretmektir. İyilik, doğruluk, dürüstlük gibi kavramlar çocuk yaşta verilmeli. Bunun okul ortamında verilmesi kazanım için çok önemli. Okul yaşamlarında daha doğrusu okul ortamında çocuklar doğru yönlendirilirse uygulamalı olarak da bu kavramlar öğretilir. Çocuk okulu bitirdiğinde vicdanlı bireyler kazanmalıyız.*” şeklinde açıklarken ÖE düşüncesini “*Toplum vicdanına göre iyi insan olmayı öğrenmeleri gerekir. Bana göre eğitimin amacı sadece iyi bir insan olarak yetiştirmek bile olabilir. Daha fazla neye ihtiyacımız var ki...*” sözleriyle belirtmiştir. ÖC ise ahlaki değerlerin milli ve manevi değerlerle bağını vurgulayarak “*Eğitimin amacı, milli ve manevi değerleri öğretmek, vatan sevgisini aşlamak tabi içinde yaşadığımız dünyaya paralel olarak kültürünü kazandırmaktır. Değerlerin, en başta ahlaki değerlerin, insan olmanın gerektirdiği manevi değerlerin kazandırılması gerekir.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Kaliteli ve sağlam kişilikli bireyler yetiştirmeyi eğitimin amacı olarak gören ÖA bu düşüncesini “*Karşımda sağlam bireyler isterim,*

kişilikleri karakterleri sağlam bireyler isterim. Yaşadığımız toplumun kalitesini, toplumum oluşturan bireylerin niteliği ve kalitesi belirler. Sorumluluk sahibi, çalışkan, duyarlı ve yardımsever bireyler yetiştirebilirsek, bu toplumun tamamına yansıyacaktır” sözleriyle ifade etmiş, benzer görüşte olan ÖH ise görüşünü “...amaç aynı zamanda kaliteli insan yetiştirmeye de hizmet etmeli. Kaliteli insan, kaliteli yaşam ve kaliteli toplum demektir.” sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda bu temayla ilgili yapılan açıklamalardan örnekler verilmiştir:

Önemli olan kendine güvenen ve kendi ayakları üzerinde duran bireyler var edebilmektir. Kendine güvenmeyi öğretmek bir çocuğa verilebilecek en büyük hediyedir. Güven duygusunu kazanan çocuk yaşamı boyunca başarılı, sosyal, kendisiyle ve çevresiyle barışık olacaktır. Kendi ayakları üzerinde durmayı erken yaşta öğrenecek; güçlüklerle zorluklara daha dayanıklı olacaktır. ÖA

Kur'an'da Allah'ın ilk emri “oku”dur. Allah inancının temeli dindir. Dinin temeli sevgidir, sevgiyi kavratamıyoruz. Eğitim sistemi bunları kavratamıyorsa yetersizdir. Yaratılışın gayesi eğitimidir, dünyaya geliş nedenimizdir. Buna göre yetiştiremiyoruz çocukları, eğitimin temeli dindir. ÖC

Eğitim aynı zamanda bireye hak ve özgürlüklerini öğretmelidir, bu konuda onu bilinçlendirmelidir. Okullar çocuklara haklarını ve bu hakları nasıl kullanacaklarını öğretmekle yükümlüdür. Öğrenciler okullarda bu kavramları yaşayarak öğrenmelidir. Tabii ki sadece bu kadar değil, kendi haklarını öğrenirken başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olma davranışı da kazanmaları sağlanmalıdır. ÖÇ

Eğitimin amacının toplumu kalkındırma ve geliştirmek olduğunu vurgulayan öğretmenler bunun için bireyin toplum ve kendisi için değer yaratacak düzeye getirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerden ÖD bu konuda “ ... yani bir anlamda bireyin hayatını nasıl kurduğu ve nasıl yaşadığı aldığı eğitimle belirlenir. Eğitim tüm boyutları açısından yani bireysel, sosyal, politik, kültürel boyutlar açısından insanı başta kendisi için sonra içinde yaşadığı toplum için değer yaratacak statü kazanacak düzeye getirmelidir.” sözleriyle açıklama yapmış, eğitimin toplumsal gelişimi sağlamayı amaç edinmesi gerektiğini savunan ÖG ise düşüncesini “Sonuçta okul

toplumun temelini yetiştiriyor. Burada öğretilen kavramlar, kazandırılan davranışlar ilerde toplumu şekillendiriyor. Düzgün ahlaklı, gelişmiş bir toplum için çocuklara ilkokuldan itibaren güzel ve doğru değerler öğretilmeli” sözleriyle bireyden topluma uzanan gelişime dikkat çekmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından iki alıntı örneğine yer verilmiştir.

Eğitim ailede başlar, ailede devam eder, önce ailelerin eğitilmesi gerekir. Eğer ailelere çocuklarıyla nasıl ilişki kurabilecekleri, onların problemleriyle nasıl ilgilenecekleri, nasıl iletişim kuracakları, zihinsel ve psikolojik gelişimlerini nasıl takip edebilecekleri anlatılırsa okulda verilen eğitim de desteklenmiş olur. ÖA

Daima ilerleyen, gelişen, yüksek bir medeniyete erişmek için öğrencilerin belli bir düzeyin üstüne çıkarılması gerekir. Gelişen birey toplumu geliştirip şekillendirir. ÖJ

Eğitimin öncelikle amacını bireyi tanımak olduğunu vurgulayan beş öğretmen eğitimin bireysel yetenek ve yeterlikleri ön plana alması gerektiğini vurgularken, eğitimin düşünme becerilerini geliştirmeyi amaç edinmesi gerektiğini belirten beş öğretmen daha çok sorgulama becerisi üzerinde durmuşlardır. Problem çözme, araştırma ve akıl yürütme ise öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer düşünme becerileri olmuştur. Aşağıda öğretmenlerin bu konularda yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır:

Özgür düşünce sisteminin gelişmesi çocuğun kendi tercihlerini yapmasını, ilerde kendi şekillendirdiği hayatı yaşamasını sağlayacaktır. Bunun için de okullarda çocuklar ilgi ve yeteneklerine göre yetiştirilmelidirler. İlk dönemlerde çocuğun ilgisi ve yeterlilik durumu az çok belirlenebilirse bu alanların üzerinde yoğunlaşarak bu yetenekler en üst düzeye çıkarılabilir. ÖK

Bu amaçların başında kişide var olan yetenekleri son sınırına kadar geliştirmeye çalışmak geliyor. Her bireyi yapabileceğinin en iyisini yapacak şekilde eğitmeliyiz, potansiyelini sonuna kadar kullanmalıyız. Kişi bu şekilde hayattan en iyi şekilde yararlanabilir. ÖÇ

...çocuğun bilinç düzeyini yükseltmek, bilişsel farkındalığını arttırmak gereklidir. Bilinci ya da algısı düşük, geliştirilmemiş bir beyine akademik bilginin yığılması eğitim değildir. Siz öğrencinin beynini eğitip düşünmeyi, sorgulamayı, tartışmayı öğretirseniz gerisi kendiliğinden gelir zaten. ÖI

...mutlaka problem çözme yöntemlerinin öğretilmesi, kavratılması gerekiyor. Çünkü bu kazanımı alan çocuk gelecek yaşamında karşılaşacağı her duruma uyum sağlayabilir, her şeyin üstesinden gelebilir. ÖJ

... insanın aklını eğitmek önemli. Ahlakı güzel ama aynı zamanda doğru düşünen, araştıran, öğrenmeye istekli, gayretli öğrenciler yetiştirmek gerekir. ÖG

Davranış şekillendirme, her alanda iyi yetişmiş bireyler yetiştirme, çok yönlü olma, planlı ve düzenli olma, sanat eğitimi yapma ve bilgi ve becerileri geliştirme ise eğitim amaçları konusunda dile getirilen diğer özelliklerdir.

4.4.2. Öğretmenlerin Eğitimin İçeriğine Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'nda (FTDF) size göre eğitimin içeriği ne olmalıdır? sorusuna 197 öğretmenin verdikleri cevaplardan elde edilen tema ve kodlar Tablo 12' de özetlenmektedir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Eğitimin İçeriği Hakkındaki Görüşleri(N:197)

Temalar	Kodlar	f	N	%
İşlevsel	Günlük yaşam için gerekli bilgi ve beceriler	32	71	36.04
	Temel bilgi ve beceriler	15		
	Uygulanabilir bilgi (mesleki açıdan)	10		
	Öğrenciyi geleceğe hazırlayan bilgi ve beceriler	10		
	Edebi ve felsefi metinler	4		
Sosyal gerçeklere uygun	Milli, ahlaki ve toplumsal değerler	33	57	28.93
	Toplumsal yaşamı düzenleyici bilgi ve beceriler	11		
	Ortak değerler	10		
	Toplumu geleceğe hazırlayan bilgiler	3		
Güncel ve Bilimsel	Evrensel gelişmeler ve pozitif bilimler	13	53	26.90
	Kapsamlı ve değişen koşullara uygun	12		
	Güncel ve bilimsel bilgi	12		
	Bilimsel ve özgür düşünmeye yönelten konular	10		
Öğrenciye dönük	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konular	30	30	15.22

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenler eğitim içeriğinin ne olması gerektiğini açıklarken çoğunlukla işlevsel olması gerektiği (f:71) üzerinde durmuşlardır. Bu tema altında günlük yaşam için gerekli bilgi ve beceriler (f:32) vurgulanırken bunu sağlık, temizlik, kişisel bakım gibi günlük yaşam için gerekli bilgi ve beceriler (f:15), mesleki açıdan uygulamaya dönük bilgiler (f:10), öğrenciyi geleceğe hazırlayan bilgiler (f:10) ve edebi ve felsefi metinler (f:4) izlemiştir. Örneğin Ö52 bu konudaki görüşünü *“Yaşam boyunca karşılaşacağı problemleri çözmesine yardımcı olacak içeriklerle ortalama bir genel kültür oluşturacak bilgiler; ileride sahip olmayı düşündüğü meslekle ilgili temel alt yapı ve hayatı anlamlandırmasına yardımcı olacak bir içerik olmalıdır”* şeklinde ifade ederken Ö3 görüşünü *“Günlük hayatta gerçekten işe yarayacak bilgi ve becerileri içermeli. Bireylerin ihtiyaç duydukları konuda eğitim almalarına izin verilmeli”* ve Ö128 ise *“Eğitimin içeriği günlük hayatta kullanabileceğimiz, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini etkileyecek konulardan oluşmalıdır”* sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili açıklamalarından örnekler verilmiştir:

Temel konular ve öğrencinin ilgisine göre değişen konu ve derslerden oluşmalıdır” (Ö14)

“Yeter li bilgi düzeyine ulaştıracak ders konuları, temizlik, sağlık, kişisel bakım, ahlaki kurallar...Ö48

Belirlenen hedeflere götürebilecek türde içerikler oluşturulmalıdır. Öğrencinin beynini çöplük haline getiren ilgili, ilgisiz her bilgiden, beceriden oluşmamalıdır. Ö121

Toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen, toplumu geleceğe hazırlamaya yönelik olmalıdır. Ö11

Öncelikle davranışsal eğitim olmalıdır. Kişiyi hayata hazırlayacak bilişsel ve duyuşsal beceri kazandırmalıdır. Ö112

Eğitimin içeriğinde sosyal gerçeklerin yer alması gerektiğini belirten öğretmenler ise (f: 57) bunu daha çok milli, ahlaki ve toplumsal değerlerle (f:33) ifade etmişlerdir. Örneğin Ö125 bu konudaki görüşünü *“Ders anlamında bilgiler öğretilmesinin yanı sıra değerlerin eğitime öncelik verilmelidir. Eğitimin içeriği*

davranış değiştirme öncelikli olmalıdır” ifade etmiş, Ö69 “Edep, sevgi-saygı, milli ve manevi değerler, edebiyat, musiki, sanat sadece batı sanatı değildir, şiir olmalı...” ve Ö22 ise düşüncelerini “Toplumumuz tarafından kabul edilen ahlak kuralları çerçevesinde fakat bireyin kişiliğini ortadan kaldırmadan dengeli ve sağlıklı nesiller yetiştirmeliyiz” sözleriyle belirtmişlerdir. On bir öğretmen eğitimin içeriğinin toplumsal yaşamı düzenleyici bilgi ve beceriler içermesi gerektiğini belirtirken 10 öğretmen ortak değerler ve üç öğretmen toplumu geleceğe hazırlayan bilgiler vurgusu yapmışlardır. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri yer almaktadır:

Çocuğun içinde yaşadığı toplum içinde değeri olan yetenek, tutum ve tüm davranışların geliştirilmesine yönelik bir içerik olmalı. Ö34

Toplumun ortak değerlerinin öğretilmesi ve bireyi uygun olduğu yetenekleri konusunda yönlendirmektir. Ö109

Bana göre çocuklara ulusunun geçmişi ile geleceği arasında köprü oluşturabilecek, onları demokratikleştirecek ve kendilerine olan güvenlerini açığa çıkaracak bir içerik olmalıdır. Ö70

Toplumun ihtiyaç duyduğu şeyler ve bireyin içinde bulunacağı yaşam için gerekli olan bilgi, değer ve beceriler olmalı. Ö140

Barışçıl, demokratik, bilimsel ve evrensel değerleri ele alan uygulanabilir bilgilerden oluşmalıdır. Ö57

İçeriğe güncellik ve bilimsellik açısından yaklaşan öğretmenler (f:53) daha çok evrensel gelişmeler ve pozitif bilimler üzerinde durmuş, bunu kapsamlı ve değişen koşullara uygun (f:12), güncel ve bilimsel bilgiler ile (f:12) öğrencileri bilimsel ve özgür düşünmeye yönelten konular izlemiştir. Örneğin Ö54 bu konudaki görüşünü *“Eğitimin içeriği fen bilimleri ve ilmi bilimler olmalıdır. Ayrıca öğrencinin yeteneklerini ortaya koyabileceği ve değerlendirebileceği şekilde olmalıdır.”* şeklinde açıklarken, Ö174 içeriğin değişen koşullara uygun olması gerektiğini *“Eğitimin içeriğini sabitlemek olmaz. Eğitim, değişen dünya şartlarına göre düzenlenmeli ve ulusallıktan çıkıp küresel eğitim anlayışına uyarlanmalıdır”* sözleriyle; Ö169 ise

“Öğrenci ve toplumun değişime açık olan konuları içermesi uygun olacaktır. Bölgenin doğası, yer şekilleri, hepsinin dikkate alınması lazım. Çağın gerisinde kalmamalı ve içerik teknolojiden yararlanılarak yapılmalı.” sözleriyle ifade etmişlerdir. Otuz öğretmen ise öğrenci merkezli bir eğitim sisteminde içeriğin bu hedefe dönük olması, bir diğer ifadeyle içeriğin öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun konulardan oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri şöyledir:

Bireyin öznel ve nesnel koşulları, ihtiyaçları ve becerilerine dönük bilginin yer aldığı bir içerikle oluşturulmalıdır. Ö81

Bence eğitimin içeriği eğlenceli, anlamlı, kullanışlı ve ilginç olmalı. Oyun eğitimin bir parçası olmalı.Ö62

Toplumdan topluma değişiklik gösteren, yenilikçilik anlayışına sahip, birey merkezli bir içeriğe sahip olmalıdır. Ö71

Temel eğitimin yanı sıra bireyin kendi değerini yaratabileceği, performansını ortaya çıkarabilecek alanların olması gerekir. Ö120

Görüşme yapılan toplam öğretmenlerin eğitimin içeriğine yönelik yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodlar ise Tablo 13’ de görülmektedir.

Tablo 13

Eğitimin İçeriğine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen	N
Konular (N=14)	Pozitif bilimler	G,C,E,İ,K,L	6
	Matematik-mantık	G,C,E,İ,K,L	6
	Ahlak kuralları (Dürüstlük, hoşgörü vb.)	G,İ,J,L,I	5
	Toplumsal normlar/değerler	L,İ,I,G,J	5
	Günlük yaşamda kullanılacak bilgiler	Ç,F,G,I	4
	Ana dil eğitimi	C,İ,J,L	4
	Dünyanın gerçekleri (olaylar durumlar vb.)	Ç, D,E,K	4
	Davranış kuralları	A,B,C	3
	Sanat etkinlikleri (görsel sanatlar ve müzik)	L,G	2
	Yabancı dil eğitimi (öğrenci seviyesine uygun)	C,L	2
	Demokrasi ve demokrasi kültürü	D,K	2
	Yaşamın içindeki her şey	H,J	2
	Tarih bilincini kazandırmaya yönelik konular	G,İ	2
	Doğa ve çevre sevgisini aşılayan konular	C,İ	2
	Sportif konular (teknik bilgi ve uygulamalar)	G	2
	Kazanımları yaşamla ilişkilendiren konular	I	1
	Birey olma bilincini kazandıran konular	K	1
	Milli değerler	C	1
	Tarihimizdeki önemli kişiler	C	1
	Atatürkçülük	A	1
Etkinlikler (N=10)	Topluma uyum sağlama becerisini geliştiren	B,K,J,H	4
	Okuduğunu anlama becerisini geliştiren	J,İ	2
	Düşünmeye teşvik eden	J,D	2
	Eleştirel bakış açısı kazandıran	J,D	2
	Yetenekleri ortaya çıkartmaya çalışan	G	1
	Özgüveni arttıran	I	1
	Araştırma yollarını öğretiren	D	1
	Motive edici	A	1
	Kişilik gelişimine katkı sağlayan	B	1
	Hayal gücünü besleyen	E	1
Nitelik (N=10)	Bilimsel	Ç,H,L	3
	Güncel	Ç,D,H	3
	Çağı yakalayan/gerisinde kalmayan	H,D,İ	3
	Öğrenci seviyesine uygun	A,E	5
	Öğrenci özelliklerine uygun	F	1
	Hayata hazırlayan	J	1
	Çocuğun yaşına ve ihtiyaçlarına uygun	K	1
	Gereksiz detaylardan arındırılmış	I	1
	Kaliteli	I	1
	Esnek	H	1

Tablo 13’de görüldüğü gibi öğretmenler içerik oluşturulurken öncelikli ve ağırlıklı olarak yer verilmesi gereken konuların başında pozitif bilimlerle matematik-

mantık geldiğini düşünmektedir. Çağcıl ve bilimsel bir eğitim için doğa bilimleri, matematik, mantık ile ilgili konuların içeriğe dâhil edilmesinin gerekliliğini savunan öğretmenlerden ÖC “*Bilimin temeli matematiktir, bilimde iyi olmayan toplumlar tarafından kullanılırlar, mantık ve matematik kardeştir. Matematik toplumsal olayların analizinde ve çözümünde bile kullanılır. Matematik maddi ve manevi âlem arasındaki geçiştir. Çocuklarımızın matematiğinin kötü olduğunu düşünmüyorum, biz sadece dersi sevdiremiyoruz.*” sözleriyle, matematiğin insanların ve toplumların hayatındaki önemini altını çizmiş aynı zamanda gerekliliğini vurgulamıştır. Bu derslerin düşünme becerilerini geliştireceğini vurgulayan diğer öğretmenlerin açıklamaları ise şöyledir:

Türkçe ile paralel şekilde matematiğin de içerikte çokça yer tutması gerek. Çocukların sayısal zekâlarının geliştirilmesi açısından... Matematiğe karşı olumsuz bir önyargı geliştirilmiş zaman içinde ama çocukların seviyelerine uygun eğlenceli etkinliklerle başlanırsa ben seveceklerini ve başarılı olacaklarını düşünüyorum. Matematik temeli sağlam çocukların bu başarısı fen bilimlerine de yansıyacaktır. ÖL

Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilimleri dersleri olmazsa olmazımız zaten. Bu alanlarda yapmamız gereken biraz sadeleşmeye giderek çocuğun yaşına ve ihtiyaçlarına göre programı düzenlemek. ÖK

Fen içerikte mutlaka gerektiği gibi yer almalıdır. Fen dersi sayesinde öğrencilere hayvanları ve doğayı sevdirebiliriz. Fen bilimleri sorgulamayı ve merak duygusunu geliştirir. Yaratılışın sırrını kavratır. ÖC

Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilimler mutlaka gerektiği gibi işlenmeli, çağın gerektirdiği tüm bilgiler, yenilikler olmalı içerikte. Öİ

Ahlak kuralları (f:5) ve toplumsal normal/değerler (f:5) öğretmenler üzerinde durduğu diğer iki önemli konu alanı olmuştur. Açıklamalarıyla dürüstlük, hoşgörü, sevgi, anlayış gösterme gibi temel ahlak kurallarının önemine dikkat çeken öğretmenler hem bireysel hem de toplumsal iyileşmenin okulda kazandırılacak etik değerler sayesinde olacağını savunmuşlardır. Bu öğretmenlerden Öİ görüşünü “*Okulda öğretilmesi gereken en temel kavramlar ahlak ve dürüstlük bence. Günümüzde etik*

değerler olarak adlandırdığımız... Gelecek nesilleri düzgün yetiştirmiş, vatanına, milletine, ailesine, çevresine faydalı bireyler olarak görmek istiyorsak onları ahlaken iyi yetiştirmek zorundayız. Okul bu kavramların kazandırılması için en önemli adımlardan biri, bir fırsat aslında. Müfredat buna göre düzenlenmeli, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde özellikle bu konularla ilgili çalışılmalıdır.” şeklinde ifade ederken, ÖG “...bence daha önemlisi ahlaki kuralların ve değer yargılarının öğretilmesi. Sadece yaşadığımız toplumun değil tüm dünyanın kabul ettiği, tüm dünyada geçerli olan yargılar... Dürüstlük, çalışkanlık, üretkenlik, çevre bilinci, saygı, hoşgörü... Bu tür davranışlar her toplumda, her toplulukta kabul gören ve olması gereken özellikler.” sözleriyle küresel boyutta geçerli değerlere dikkat çekmiştir. Yaşam içerisinde ne kadar olumsuz örnekler olursa olsun okulda çocukların doğruyu ve güzeli öğrenmesi gerektiğini belirten ÖL görüşünü “Elbette sadece derslerden ibaret olmamalı içeriğimiz. Etik değerlerin öğretimi de günümüzde yoğunlukla bize düşüyor. Bizi biz yapan dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, anlayış, aile bağları gibi kavramları da öğretmek bizlerin görevi. Çocuğun yaşadığı toplumsal koşulları olumsuz bile olsa okulda aldığı eğitimle doğruyu ve güzeli görebilir” şeklinde açıklamış, Öİ ise “Çocukların sosyal anlamda da iyi yetiştirilmesi gerekiyor. İnsan ilişkileri, etik davranış şekilleri, dürüstlük, hoşgörü kavratılmalı mesela... Bunlar hayata hazırlığın önemli parçaları...” sözleriyle ahlaki kuralları öğretmenlerin bireyleri hayata hazırlama açısından önemli bulduğunu belirtmiştir.

Okulların, toplumsal normların oluşumuna ve işleyişine olan etkisini vurgulayan öğretmenlerden Öİ “Burada sınırlı da olsa ailesinden ve yaşadığı yerden farklı bir çevreye giriyor. Burada arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle kurduğu ilişkiler, yaşadığı olaylar, kazandığı davranış şekilleri onun gelecekteki yaşamına da yansır. En basitinden bir arkadaşının eşyasını izinsiz aldığından ya da yalan söylediğinde sonuçlarının neler olabileceğini burada öğrenir. Ya da sınıf kurallarına uymayı öğrenen ve neden uyması gerektiğini anlayan çocuk büyüdüğünde de toplumsal kurallara uymaya özen gösterir diye düşünüyorum.” sözleriyle içerikte toplumsal kuralların yer alması gerektiğinin altını çizmiş, ÖL ise “Öğrencinin her konuda kesin bilgi alabileceği tek yer. Onun için ne öğretirsek doğrusunu öğretmemiz gerek. Geçmişten günümüze geçerliliğini koruyan, kabul görmüş bilgileri aktarmalıyız mümkün olduğunca. İçinde yaşadığımız toplumun temelleri bu bilginin üzerine kurulmuştur” şeklindeki ifadesiyle toplumsal kuralların yaşadığımız toplumun temelleri olduğunu ve gelecek nesillere aktararak korunması gerektiğini belirtmiştir. Benzer

görüşte olan ÖK da “*Öğrenciye birey olduğu bilincinin verildiği bir kurumda öncelikle sosyal bir varlık olduğu, bir toplumun içinde yaşadığı da öğretilmelidir. Toplum kavramını kazanan çocuk, toplumu oluşturan dinamikleri de iyi kavrar*” şeklinde yaptığı açıklamayla hem birey hem de toplum olma bilincinin toplumsal normları aşılmasından geçtiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin içerikte yer alması gerektiğini düşündükleri diğer önemli konular ise günlük yaşamda kullanılacak bilgiler (f:4), ana dil (f:4) ve dünyanın gerçekleridir (f:4). Günlük yaşam konularıyla daha çok bilginin işlevselliğine dikkat çeken öğretmenlerden ÖÇ görüşünü “*Hayatın her alanından yaşamı kolaylaştıracak bilgiler içermelidir. Mihver derslerde özellikle, tamamen günlük yaşama dayalı somut bilgiler verilmeli*” olarak ifade ederken, Öİ benzer düşüncesini “*Müfredatta yer alan bilgiler doğru seçilmeli, öğrenciye doğru aktarılmalıdır. Çocuğun yaşadığı dünyada kolaylıkla var olabilmesi için ihtiyacı olan bilgiler ve bu bilgileri yaşama nasıl yansıyacağı öğretilmelidir. Sadece bilginin öğrenilmesi yeterli değil, bu bilgiyi kullanma yolları da önemli*” sözleriyle vurgulamıştır. Anadilini doğru öğrenmenin sadece akademik ve sosyal gelişimi için sonrasında yabancı bir dili öğrenmede de etkili olduğunu belirten öğretmenler ise görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Dil eğitimin önemi herkes tarafından kabul ediliyor zaten. Anadiline hâkim olamayan, kelime dağarcığı kıt, en basit dilbilgisi kurallarını bile bilemeyen bir çocuğun okuduğunu anlaması, zihnini zenginleştirmesi, okudukları hakkında düşünebilmesi çok mümkün değildir. Kendi anadilini ve nasıl kullanacağını tam olarak öğrendikten sonra yabancı dil eğitimine geçilmelidir. Ders saatlerinde yaşlarına uygun kitaplar, dünya klasikleri okutulup tartışılabilir. Bir şekilde kitap okumaya özendirilmeli çocuklar. Toplumsal bir eksikimiz, çok az okuyoruz. Aslında dil eğitiminin en önemli parçası kitap okumak. ÖL

Özellikle dil eğitimine önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Türkçeye hâkim olmak çocuğa bir sürü kapı açacaktır. Okuyan, okuduğunu anlayan, kendini doğru ifade edebilen bireylerin hayatta daha başarılı olacağına inanıyorum. Öİ

Sadece kendi dilinde değil, en az iki yabancı dil eğitiminin verilmesi gerekir. Yabancı dil eğitim sistemimiz çok yanlış ama yabancı dil eğitiminden önce kendi dilini öğrenmeli tam olarak. ÖC

İnsanlarla doğru ve etkili bir iletişim kurabilmesi için Türkçeyi düzgün kullanması gerekiyor. Dilimize hâkim olması ve kendini yeterince ifade edebilmesi için okuma alışkanlığı kazanması gerekiyor. Bunun için de Türkçe dersi çok ve çeşitli metinlerle zenginleştirilmeli, çocuğun bu konuda kendi beğenisini keşfetmesine izin verilmeli. ÖJ

Yaşadığımız dünyada yaşana olayların ve durumların içerikte yer alması gerektiğini düşünen öğretmenlerden ÖÇ “*Eğitimi insanı hayata hazırlama süreci olarak kabul edersek, eğitimin içeriği de hayata yakın olmalıdır. Yaşamımızla, yaşadığımız dünyayla ilgili durumları, olayları keşfetmeye yönelik olmalıdır*” , ÖD “*çocuğun dünya görüşünü şekillendirecek olan güncel ve küresel sorunlar, ulusal ya da uluslar arası gelişmeler, kadın erkek eşitliği gibi konuların müfredat kapsamına alınması gerektiğini düşünüyorum*” ve ÖE “*Güncel olaylardan haberdar olmalı çocuklar, neyin doğru neyin yanlış olduğunu tarafsız bir şekilde anlatmak gerekir. Güncel durum değerlendirmesi gibi bir ders olmalı müfredatta. Yeni nesil dünyadan bihaber yetişiyor. Dünyanın gerçeklerini öğrenmeliler, kendi fikirlerini oluşturacak altyapıyı kazanmalılar*” şeklindeki açıklamalarıyla bunun okulların hayata hazırlık işlevlerini yerine getirebilmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Özellikle akranları ve büyükleriyle ilişkileri sağlıklı kurabilmeleri açısından davranış kurallarının öğretilmesi gerektiğini belirten öğretmenlerden ÖD konuyla ilgili “*Okullarda öğretim boyutu önemseniş daha çok. Aslında bu çok yanlış. Özellikle 1. kademe öğrencinin kişiliğinin gelişmesinde son derece önemli. Bu süreç iyi değerlendirilirse çok olumlu sonuçlar alınacağını düşünüyorum. Akranlarıyla olan ilişkileri, öğretmenleri ve diğer büyükleriyle ilişkileri, sosyal hayatı yine okul ortamında şekillenen özellikler. Derslerin bu tür beşeri durumlarla ilişkilendirilmesi, içeriğin buna göre düzenlenmesi, bu alanlarda olumlu davranış kazandırılmasına yardımcı olur*” şeklinde açıklama yapmış, sanat etkinliklerinin önemi ise yetenekli olanları keşfetme ve estetik duygusu kazandırma açısından önemli görülmüştür.

Aşağıda öğretmenlerin içerikte sanatsal konulara yer verilmesiyle ilgili açıklamalarından iki örnek verilmiştir.

İlkokul sanat eğitiminin başlangıcı aslında ama ne kadar doğru uygulandığı tartışılır. Resim dersleri biraz daha teknik bilgiler içermeli, resimle ilgili temel kavramlar anlatılmalı, önemli ressamların çalışmaları gösterilmeli. Çocuğun

zihninde en azından resim sanatıyla ilgili bir şeyler canlanmalı. Aynı şekilde müzik dersleri de sadece şarkı söylemekten ibaret olmamalı. Müzik türleri örnekleriyle tanıtılmalıdır. Bunun gibi çalışmalar çocukta sanat kavramını oluşturur, estetik algısını geliştirir. ÖL

Spora yatkın çocuklar bir şekilde dışarıda da olsa kendilerini gösterebiliyorlar ama sanata yeteneği olanlar bu konuda çok sıkıntı yaşıyorlar. Özellikle kenar mahallelerde, dezavantajlı bölgelerdeki çocukların yetenekleri fark edilmeden kaybolup gidebiliyor. İlkokulda görsel sanatlar, müzik dersleri ve serbest etkinlik dersleri daha fazla ciddiye alınmalı, müfredatta daha uygulanabilir konular olmalı. ÖG

Tablo 13’ de görüldüğü gibi yabancı dil, demokrasi kültürü, tarih, spor dalları, hayata dair her şey, tarihimizdeki önemli kişiler, Atatürkçülük öğretmenlerin vurguladığı diğer konular olmuştur. Örneğin ÖH hayata dair her şeyin içerikte yer alması gerektiğini *“Eğitimin temel amacının çocukları hayata hazırlamak olduğunu düşünürsek, yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri her şey hakkında eğitilmeleri gerekli bence. Bu sadece ders anlamında da değil, sosyal hayata uyum sağlamaları, karşılaşılabileceği problemlere verdiği tepkiler, bulduğu çözüm yolları, kendisi ve çevresi için nasıl bir birey olduğu, yaşama ve dünyaya ne katacağı büyük oranda burada belirleniyor. Bu yüzden hazırlanan içeriğin kapsamlı olması gerekiyor”* sözleriyle ifade ederken, tarih konularının önemi “Öİ tarafından *“Geçmiş doğru anlatılmazsa gelecek yazılamaz. Çocuk tarihini en doğru ve en güvenilir şekilde okulda öğrenir. Bunu yaparken de çocuğa biraz merak aşılammamız gerekir. Bu yolla kendi geçmişini, tarihini araştırmaya istekli olur”* ve ÖC tarafından *...tarihte önemli insanlar, alimler öğretilmelidir. Farabi, İbn-i Sina, Atatürk gibi bilime, ilme hizmet etmiş insanlar ister Müslüman olsun ister olmasın tanıtılmalı, bilimin, keşfetmenin güzelliği öğretilmelidir”* şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından alıntı örnekleri verilmiştir:

...bence asıl önem vermemiz gereken konu sosyal bilimler. Demokrasi, hak ve özgürlükler, toplumsal yaşam kavramları ilk yıldan itibaren kavratılmaya başlanmalı. İlerleyen dönemlerde mevcut ve olası toplumsal problemler üzerine yoğunlaşarak içerik düzenlenmelidir. ÖK

Atatürkçülükle ilgili dersler 1. sınıftan itibaren verilmelidir. Müfredatta bununla ilgili konular var ama ayrıca ders olarak okutulması gerekir diye düşünüyorum. Serbest etkinlik derslerine Atatürkçülükle ilgili, etkinlikler konabilir. ÖA

Önceki yıllarda ... vatan ve bayrak sevgisi nedir gibi konular öğretilirdi. Günümüzde de böyle konulara yer verilmeli. Milli bayramlara, belirli gün ve haftalara daha fazla önem verilmeli. ÖC

...öğrencilerimize doğa ve çevre bilincini aşılamaımızda geleceğimiz için çok önemli. Ağaç sevgisi nedir, hayvan sevgisi nedir bilmeden yetişen bir çocuk kendinden başka canlılara saygı duymayan çocuk vicdanlı bir birey olarak yetişemez. Öİ

Eğitimin içeriğini etkinlikler açısından ele alan öğretmenler ise çoğunlukla içerikte bireyin akademik, sosyal ve kişisel gelişimine yardımcı olacak etkinlikler bulunması gerektiğinin altını çizmişlerdir (f:4). Bunu etkinliklerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi, yetenekleri ortaya çıkarması, düşünmeye teşvik etmesi, eleştirel bakış açısı kazandırması izlemiş, motive edici olma, hayal gücünü geliştirme, kişilik gelişime katkı sağlama vb. üzerinde durulan diğer özellikler olmuştur. Örneğin bireylerin yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesinin ve bu yeteneklerini ortaya çıkmasını sağlayan etkinliklerin önemini vurgulayan ÖG konuyla ilgili görüşünü “*Okullar öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmelidirler. Bu şekilde eğitim kalitesinin de başarı seviyesinin de artacağını düşünüyorum. Çocuk kendi kendine yeteneklerini keşfedemez, farkına varamaz. İçerik düzenlemesi, kullanılan yöntemler çeşitlendirilirse her çocuğun nasıl başarılı olabileceği, hangi alanlarda yetenekli olduğu ortaya çıkartılabilir.*” şeklinde ifade ederken özgüveni arttırıcı etkinliklerin kişilik gelişimindeki önemini vurgulayan Öİ “*Bir de özgüveni yüksek bireyler olmaları için gereken altyapı hazırlanmalı. Özgüven sahibi çocuk hem akademik anlamda daha başarılı olacak, kendine güveni arttıkça öğrenmeye, başarmaya daha istekli olacak*” ifadesini kullanmıştır. İçerikte araştırma yollarını öğreten etkinliklerin yer almasını isteyen ÖD ise “*Temelsiz bilgiler veriyoruz, öğrendikleriyle ne yapacakları hakkında bir fikirleri yok çocukların. Daha sonuca yönelik çalışmalar yapmalıyız onlarla. Bilgiye ulaşma yollarını öğretmeliyiz*” şeklinde açıklama yapmıştır.

İçeriğin nitelik açısından değerlendirerek görüş belirten katılımcılar daha çok içeriğin bilimsel, güncel ve çağcıl olmasının altını çizmişlerdir. Örneğin bilimsel bir içeriğin önemini vurgulayan ÖÇ düşüncelerini “*Eğitimin içeriği pozitif bilimler ışığında düzenlenmelidir. Tüm dünyada kabul gören bilimsel gerçekler öğretilmelidir. Aslında belki de en önemli nokta, eğitim çağdaş ve laik olmalıdır. Dini unsurlar kesinlikle eğitime, en azından örgün eğitime dâhil edilmemelidir.*” sözleriyle ifade ederken, ÖJ içeriğin bireyi hayata hazırlama yönüne dikkat çekerek “*Yaşam içinde karşımıza birçok sorun çıkıyor. Bireyin bu sorunlar karşısında ne yapacağı, nasıl davranacağı, sorunla başa çıkıp çıkamayacağı aldığı eğitimle de belirleniyor.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Güncel, çağın gerisinde kalmayan içeriğin eğitim standartlarımızı yükselteceğini ve gelişen dünyaya uyum sağlamamızı kolaylaştıracağını düşünen iki öğretmenin açıklamalarından alıntılar ise şöyledir:

Eğitimin içeriği her şeyden önce çağcıl olmalıdır. İçinde yaşadığımız dünyanın gerçeklerine uygun, güncellenmiş bilgiler öğretilmelidir çocuklara. ÖD

İçeriğin aynı zamanda değişken de olması gerekir. Yeni bilgilerle, yeni yaklaşımlarla güncelleştirilmelidir. Çocuğa her zaman güncel, geçerli ve gerekli bilgiler verilmelidir. Kullanılan yöntem ve tekniklerde de yeni yaklaşımlar takip edilmeli ve uygulanmalıdır. Eğitimin standartlarını yükseltmek istiyorsak çağın gerisinde kalmamamız gerekir. ÖH

4.4.3. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamına Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin Felsefi Tercih Değerlendirme Formu’nda (FTDF) “size göre öğrenme-öğretme ortamı nasıl olmalıdır?” sorusuna verdikleri cevaplar “sınıf atmosferi, fiziksel koşullar, süreç-uygulama” olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Tablo 14

Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamı Hakkındaki Düşünceleri (N:199)

Temalar	Kodlar	f	N	%
Sınıf Atmosferi	Esnek	26	65	32.66
	Demokratik	15		
	Özgür	14		
	Sevgi ve saygıya dayalı	10		
Fiziksel Koşullar	Çeşitli ve yeterli öğrenme materyali	42	60	30.15
	Çağa uygun teknolojik donanım	18		
	Aydınlık ve temiz sınıflar	15		
	İdeal sınıf mevcudu (20-25 öğrenci)	5		
Süreç/uygulama	Öğrenciyi aktif kılan	16	40	20.10
	Öğrenci düzeyine uygun	8		
	Öğretmen -öğrenci etkileşimli	6		
	Disiplinli	5		
	İşbirlikçi	5		

Tablo 14’ de görüldüğü gibi öğrenme-öğretme ortamına sınıf atmosferi açısından yaklaşan 65 öğretmen çoğunlukla ortamın esnek olması gerektiğini vurgulamış, bunu demokratik, özgür ve sevgi-saygıya dayalı bir sınıf ortamı izlemiştir. Esnekliği çocukların kendilerini rahat hissedeceği bir ortam olarak ifade eden öğretmenler ayrıca eğitimin çocukların kendisini mutlu hissedeceği her yerde yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö31 konuyla ilgili görüşünü “*Kısmen otoritenin olduğu, esnek, çocukların kendilerini rahat hissedebileceği, konuşabileceği bir ortam...*” sözleriyle ifade ederken, Ö54 “*Öğrencilerin kuralları bildiği ve uyduğu, öğretmenin de bu rahatlık içerisinde ders işleyebildiği, öğretmen-öğrenci işbirliği içerisinde bir ortam olmalıdır*” ve Ö174 “*... doğal ortamlarda yapılmalı. Bunun için çocuğun veya kişinin mutlu olduğu yerde yapılmalıdır. Evinde, bahçede, doğada... Sınır koymamak gerek*” şeklinde açıklama yapmışlardır. Demokratik bir ortamla fırsat eşitliği olan, katılımcı bir sınıf atmosferini vurgulayan katılımcılar, özgür bir sınıf ortamıyla not kaygısının olmadığı; sevgi ve saygıya dayalı bir ortamla kişisel hakların korunduğu sınıf ortamını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar yer almaktadır:

sınıf ortamı demokratik, paylaşımcı, katılımcı, özgürlükçü, rahat, karşılıklı etkileşimin olduğu bir ortam olmalıdır. Ö18

öğrencinin kendini rahat ifade ettiği ve öğrencinin kendini geliştirebileceği bir ortam olmalı. Ö57

Kesinlikle demokratik, fırsat eşitliğinin bulunduğu bir ortam olmalıdır. Çocukların aktif olacağı bir ortam sağlanmalıdır. Ö55

Sevgi ve saygının olduğu, not kaygısı ve sınıfta kalma korkusunun olmadığı bir eğitim ortamı... Ö98

Bir defa sınıf ve okul ortamında herkes özgür ve mutlu olmalıdır. Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki sevgi ve saygı içerisinde oluşursa, bir de buna fiziki koşullar eklenirse kalite devamlı artar. Ö182

Öğrenme-öğretme ortamına fiziksel koşullar açısından yaklaşan katılımcılar (f:60) ise çeşitli ve yeterli öğrenme materyali (f:42), çağa uygun teknolojik donanım (f:18), aydınlık ve temiz sınıflar (f:15) ve ideal sınıf mevcudu (f:5) ifadelerini kullanmışlardır. Öğrenme materyalinin çeşitliliği ve yeterliliği üzerine fikir bildiren öğretmenler genellikle sınıfta dersin amacına ve öğrencinin yaşına uygun, kolaylıkla ulaşılabilir materyaller bulunması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin Ö58 düşüncesini “*Öğrencinin materyallere çabuk ulaştığı, kendini güvende hissettiği, ilgileri doğrultusunda kendini ifade edebildiği şekilde eğitim öğretim ortamı oluşturulmalıdır.*” sözleriyle ifade ederken, Ö62 kodlu katılımcı “*... fiziksel donanımlı olmalı. Müzik dersi için enstrüman odası, görsel sanatlar dersi için atölye, fen ve teknoloji dersi için deney odası ve malzemeler kesinlikle olmalı.*” ve Ö60 “*Çocuğun hazır bulunuşluğuna uygun olmalı. Öğrenme sürecini hızlandırıcı ve öğrencinin bilgiye ulaşan kişi olmasını sağlayıcı materyallere sahip olmalıdır.*” şeklinde açıklama yapmışlardır.

Çağa uygun teknolojik donanım ise öğretmenler tarafından genellikle öğrenmeyi kolaylaştırması, uygulama yapmaya imkân sağlaması, zaman kazandırması ve dikkat çekmesi açısından gerekli görülmüştür. Örneğin Ö39 bu konuda “*Zamandan kazanmak için teknolojinin hâkim olduğu sınıf olmalı, mesleki çalışmalar da daha çok uygulama alanı yaratır...*” şeklinde açıklama yapmış, Ö15 ise “*Çağın şartlarına göre araç-gereçlerle donatılan sınıflar ve çok iyi yetişmiş öğretmenler gerekiyor...*” sözleriyle bu teknolojiyi kullanabilecek öğretmenlere de vurgu yapmıştır. Öğrenme-öğretme ortamını hijyen ve sınıf mevcudu olarak ele alan öğretmenler ise görüşlerini genellikle “*Ortam*

ısı, ışık ve renk olarak düzenli, sınıf içinde teknolojik araç gereç tam olmalı. Öğrencinin dikkati en yüksek düzeye çıkartılmalıdır. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları karşılanmalıdır Ö169” ve “Sınıf mevcutları az olmalı. Sınıfta dikkatlerini çekecek çok unsur olmalı. Birbirinin ensesine bakan sıra düzeni değil, birbirini rahatça görebilen bir sıra düzeni olmalı Ö163” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu görüş doğrultusunda yapılan açıklamalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

...öğrenci sayısı en fazla 20 kişi olmalı, okul araç ve gereçleri yeterli olmalı.
Ö153

Öğrenme ortamı kalabalık olmamalı. Bilgi verilen konu ile ilgili görsellerden ve çevredeki kişilerden yararlanılmalı. Ö1

Sınıflarda materyaller hazır olmalı, kılavuzlarla beraber CD vb. gönderilmeli. Sınıflar en fazla 20-25 kişi olmalı ve 1. sınıfta yardımcı öğretmen verilmeli... Ö12

Öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciyi aktif kılan, öğrenci düzeyine uygun yöntem ve tekniklerle işlemesi gerektiğini ifade eden öğretmenler, bu süreçte karşılıklı etkileşim, işbirliği ve disiplin üzerinde de durmuşlardır. Örneğin Ö89 “*Saygı ve sevgi çerçevesinde, yeterli donanımı bulunduğu, araç gereçlerin olduğu yerler olmalı, işbirliğinin en önemlisi disiplinin olduğu ortamlar olmalı.*” şeklinde açıklama yaparken, Ö199 görüşünü “*Öğrencinin yaratıcılığı ortaya çıkarılıp, daha aktif olması sağlanmalıdır. Öğrenci korkmadan, özgüveni ortaya çıkarılarak düşünme yönleri geliştirilmelidir.*” sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda diğer görüşleri temsil eden örnek alıntılar yer almaktadır:

Fiziki donanımın tam, rahat ve huzurlu bir sınıf ortamında, öğrencilerin düşüncelerinin değer bulduğu, kuralların birlikte belirlendiği, güven duyulan bir ortam olmalıdır. Ö108

Öğrencilerin kendini rahat hissedeceği, sorunlarını ve isteklerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, konuşmaktan ya da tartışmaktan çekinmeyecekleri bir ortam olmalıdır. Ö229

Bireyin hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak öğrenmeyi kolaylaştıracak, öğretmene yardımcı olacak esnek bir ortam olmalıdır. Ö129

Fiziksel bakımdan yaş seviyelerine uygun, çevresel kötü ortamlardan uzak, doğa ile iç içe bir ortam olmalıdır. Ö202

Tablo 15 ise görüşme yapılan öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamının nasıl olması gerektiğine yönelik yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodları göstermektedir. Tablo 15’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamına yönelik görüşleri fiziksel, akademik ve sosyal olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır. Öğretmenler öğrenme ortamı olarak sınıfların fiziki açıdan daha çok öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri, aydınlık, temiz, görsel uyaranlarla zenginleştirilmiş, ferah, öğrencilerin fiziksel gelişimlerine uygun, oyun alanı ve materyalleri barındıran ancak gereksiz uyaranlardan da arındırılmış yer olması gerektiğini belirtmişlerdir

Tablo 15

Öğrenme-Öğretme Ortamına Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Öğretmen	N
Fiziksel	Rahat hareket imkânı	A,G,H,I	13
	Zengin uyarıcılar (Duvar panoları/Görsel materyal)	C,H,İ	
	Öğrencinin fiziksel gelişimlerine uygun	A,B,F	
	Aydınlık	C,D,H	
	Temiz	C,D,G	
	Ferah	D, H,I	
	Oyun alanı ve materyalleri barındıran	A,E, I	
	Gereksiz materyallerden ve uyaranlardan arındırılmış	B,Ç,D	
	Geleneksel olmayan oturma düzeni	A,B	
	Öğrencinin zihinsel kapasitesine uygun	B,F	
	Materyallere kolay ulaşım	Ç,I	
	Kalabalık olmayan sınıflar (max.15 öğrenci)	J,L	
	Oyun materyalleri/Oyun sınıfı	E	
	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş	F	
	Gereksiz uyaranlardan arındırılmış (görsel/işitsel)	Ç	
	Öğrenci özelliğine göre biçimlenen/esnek	İ	
	Bakımlı (Boyalı-Hasarsız)	G	
	Düzenli (Tertipli, her şey yerli yerinde)	D	
Akademik	Eğitsel materyalleri tam olması (haritalar, fen ve matematik setleri vb.)	A,C,E,F,G, H,J	13
	Etkili yönetim (sınıf yönetimi)	A,C,G,H	
	İnteraktif/katılımcı ortam	Ç,G,H,J	
	Grup çalışmalarının yapılması (Küme/Akran eğitimi)	C,J,L	
	Drama etkinlikleri	K,L	
	Farklı öğretim yöntemlerinin hayata geçirilmesi	B,E	
	Teknolojik uygulamalar (Projeksiyon, akıllı tahta...)	A,Ç	
	Farklı alanlar barındırma (Fen, matematik köşesi)	F,H	
	Hedefe ulaştıracak, dikkat çekici eğlendirici, merak uyandırıcı materyaller	B, Ç	
	Zengin ve farklı kaynaklar içeren kitaplık (Dergi, süreli yayın, ansiklopedi...)	C, İ	
	Amaca ulaştıracak(içeriğe uygun) materyaller	D	
	Odaklanmayı ve sürekliliği sağlayan etkinlikler	D	
	Yüksek motivasyon	D	
	Yaratıcı düşünmeyi destekleme (sınıf içi etkinliklerle)	D	
Sosyal	Demokratik	Ç,D,E,I,J,K	13
	İfade özgürlüğü	D,H,I,J,K	
	Hoşgörü/Anlayış ortamı	Ç,G,İ,K	
	Baskı ve zorlama olmayan	H,K,I,İ	
	Soru sorabilme özgürlüğü	D,J,K	
	Güçlü iletişim (öğrenci-öğrenci/öğrenci-öğretmen)	Ç,J,K	
	Sevgi ve saygıya dayalı ilişkiler	İ,K	
	Dengeli disiplin (cezaya başvurulmayan)	H,K	
	Öğrencinin katılımı ile düzenlenmiş/paylaşımcı	B,J	
	İşlevsel sınıf kuralları	G	

Örneğin ÖA sınıfın fiziksel düzenleme açısından geleneksel sıra düzeninin öğrencilere rahat hareket imkânı sağlamadığı yönündeki düşüncesini “*Fiziksel olarak düşünüyorum bence sıra olmamalı, belli bir düzen içinde rahat hareket etmeleri gerekir, sıralar çok saçma geliyor, akşama kadar kuru tahta üzerinde oturuyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı görüşü paylaşan ÖB ise fiziksel ortam oluşturulurken öğrenci özelliklerinin ve yeterliliklerinin gözetilmesi gerektiğini vurgulayarak “*Öğrenme-öğretme ortamı deyince okul ve sınıf ortamının öğrencilerin seviyelerine, özelliklerine göre belirlemek gerek. Öğrencilerin fiziksel durumları, yeterlilikleri, zihinsel kapasiteleri, beklentileri göz önüne alınarak hazırlanmalı. Örneğin çalıştığımız okullarda en basit örnek sıralar bile öğrencinin fiziksel durumuna uymuyor, çocuk kendini rahat hissetmiyor, rahat olmadığı bir ortamda öğrenme tam olarak gerçekleşmez diye düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ortamın görsel uyaranlarla zenginleştirilmesi gerektiğini savunan Öİ “*Ortamda görsel uyaranın fazla olması gerekir. Dikkati çekme noktasında çok faydalı oluyor. Öğrenci sınıfta olduğu sürece ders işlensin işlenmesin, sürekli bu materyallerle bir arada. Ders dışı öğrenmeler de gerçekleşebiliyor.*” sözleriyle görsel materyallerin etkisine vurgu yaparken benzer görüşte olan ÖA “*Yaş itibarıyla çoğunlukla görsel ve somut materyaller gösterilmeli. Projeksiyon gibi materyaller kullanılmalı. MEB’in çocuk seviyesine uygun görsele dayalı müfredat hazırlaması gerekir*” sözleriyle görsel materyallerin aynı zamanda programla ilişkilendirilmesi isteğini dile getirmiştir. Aşağıda sınıfın aydınlık ve gereksiz materyallerden arındırılmış olmasını arzulayan öğretmenlerin açıklamalarından örnekler verilmiştir:

Güneş alan sınıflarda eğitim şart. Işıklı, aydınlık ortamlarda insan beyni serotonin salgılar, bu da mutluluk verir. Çocuğun isteği ve motivasyonu artar. Sınıftaki havalandırma iyi olmalı, temiz olmalı, öğrenci sınıfa geldiğini hissetmeli. ÖC

“Sınıfta dikkat dağıtacak kadar çok materyali gereksiz buluyorum. Sınıflar öğrencinin dikkatini dağıtmayacak, algı seviyelerini üst düzeye çıkaracak materyallerle hazırlanmalıdır. Öğrenciyi hedefe ulaştıracak, onu sıkımayacak, öğretici, aynı zamanda eğlendirici materyaller bulundurulmalıdır. ÖB

... öğrenme ortamı öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmeli, çok fazla uyarıcı bir arada verilmemelidir. Görüyorum çevremde bazı sınıflar var,

öğretmen arkadaşım ne bulursa duvarları kaplıyor bunlarla. Bazıları öğrenci seviyesinin çok altında ya da çok üstünde materyaller...Henüz işlenmemiş konularla ilgili görseller ya da o sınıf düzeyine ait olmayanlar... Tamam yani genel, temel bilgiler veren materyaller her sınıf düzeyinde olmalı ama bunların özenle seçilmesi gerekir. ÖÇ

Bakımlı, temiz bir öğrenme ortamını layık görürüm ben her zaman çocuklara. Örneğin sınıfın ufak tefek temizlik işlerine de katılmalı öğrenciler. Temizlik alışkanlıklarını büyük ölçüde okulda kazanıyorlar sonuçta. Sınıflarını, sıraların temiz tutarak, güzelleştirmeye çalışarak başlayabilirler işe. ÖG

Öğrenme ortamının öğrencilerin materyallere kolay ulaşımını sağlaması gerektiğini düşünen ÖÇ bunun özellikle merak duygusunu besleme ve zamanı etkili kullanma açısından gerekli olduğunu “*Öğrencide merak duygusu uyandıracak, öğrendiği birçok konuyla ilişkilendirebileceği, konuları somutlaştırabilen materyaller öğrencinin istediği zaman ulaşabileceği bir yerde saklanmalı. Bu şekilde serbest zamanlar daha verimli değerlendirilebilir*” sözleriyle ifade etmiş; sınıf mevcudunun önemine dikkat çekmek isteyen ÖJ ise mevcut durumun yetersizliğini “*Sınıfın fiziksel koşulları da öğretime uygun olmalı. En fazla 15 öğrencinin olduğu sınıflar ideal bence. Tabii ne yazık ki bu pek mümkün olamıyor*” sözleriyle belirtmiştir. Aşağıda sınıfın sahip olması gerektiğini düşündükleri fiziki özelliklerle ilgili açıklama yapan öğretmenlerin ifadelerinden örnekler yer almaktadır:

Okulda gerçekleşen öğrenmelerde sürecin sınıfta geliştiğini düşünersek fiziksel ortamın çok iyi düzenlenmiş olması gerekir. Öğrencilerin rahat edebileceği büyüklükte aydınlık ve ferah bir sınıf...ÖH

Öğrencinin sınıfta kendini rahat hissetmesi de önemlidir. Sınıfın ve okulun fiziksel yapısı öğrenciye uygun olmalıdır. ÖG

Eğitimde ortam çok önemli bir faktördür. Birey rahat olmadığı ortamda öğrenemez. Fiziksel koşullar, materyaller, kullanılacak araç ve gereçler, bireylerin öğrenme yaşına ve seviyesine uygun seçilmeli. ÖF

Sınıfın fiziksel şartları demişken ortamın kesinlikle temiz, ferah ve aydınlık olması gerektiğini eklemeliyim. ÖÇ

Fiziksel boyutta bakarsak sınıfın temiz, havadar, aydınlık olması düzeni de beraberinde getirir. Düzenli bir eğitim ortamı verimli bir eğitim demektir. ÖD

...öğretim materyalleri eğitimin içeriğine uygun seçilmeli, gereksiz ya da seviyeye uygun olmayan materyaller kullanılmamalı. ÖD

Araç gereç yönünden de tam donanımlı ve her branşın ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamı olmalı. Özellikle yabancı dil dersine ait dokümanların ve görsellerin de bulundurulması gerekir. ÖJ

Duvarlarda bilim adamlarının hayatları ve resimleri olmalı, yardımcı kaynaklar, ansiklopediler, dergi gibi süreli yayınlar serbest etkinlik saatlerinde kullanılabilir, böyle etkinlikler çocuğu araştırmaya yönlendirir, araştırma duygusunu tetikler. ÖC

Tablo 15’ de görüldüğü gibi öğrenme-öğretme ortamında akademik açıdan olması gereken özellikleri öğretmenler daha çok eksiksiz materyal (f:7), etkili sınıf yönetimi (f:4) ve katılımcı/karşılıklı etkileşim (f:4) olarak vurgulamışlardır. Nitelikli bir eğitim için öğrenme materyallerinin eksiksiz olarak sınıfta bulundurulması gerektiğini belirten öğretmenlerden ÖE “*Okullarda sınıflarda fiziksel imkânsızlıklar var. Fırsat eşitliği yaratılmalı. Materyal desteği olmadan ders anlatılıyor birçok okulda. Örneğin ben bu çocuklara video izletmeliyim. Soyut öğrenmede kalıyor. Gerçek dünyayla bağdaştırıyorlar.*” şeklindeki görüş bildirirken, aynı düşüncüyü paylaşan ÖC “*Matematikte ve fende materyal kullanımı şart. Fen için deney aletleri, matematik için onluk blokları, geometri seti kesinlikle olmalı.*” şeklinde konuşmuştur. Gerekli materyali sağlanmasının yanında imkânlar dâhilinde sınıfların bölümlere de ayrılabilceğinin altını çizen ÖH “*... İçinde tüm dersler için gerekli her türlü ders araç gereci, duvarlarda önemli konuları hatırlatan görsel materyaller olmalı. Yeterli büyüklükte sınıflarımız olsa her ders için bir köşe yapılabilir. Çocuklar için de monotonluğun kırıldığı, eğlenceli zamanlar olabilir böyle bir şey*” sözleriyle görüş bildirmiştir.

Katılımcı bir sınıf ortamıyla ilgili olarak açıklama yapan öğretmenlerden Öİ “Çocuğun aktif katılımı öğrenmenin gerçekleşmesi için çok önemli. Öğrenciyi sürekli aktif tutmak için çok sayıda ve farklı etkinlikler olmalı, kaynaklar olmalı. Tüm öğrencilere hitap edebilecek etkinliklerin yapılabilmesi için de esnek ve değişken bir ortam olmalı.” şeklinde görüş belirtirken, gereksiz materyallerin dikkat dağıttığını düşünen ÖB düşüncesini “Sınıflar öğrencinin dikkatini dağıtmayacak, algı seviyelerini üst düzeye çıkaracak materyallerle hazırlanmalıdır. Öğrenciyi hedefe ulaştıracak, onu sıkımayacak, öğretici, aynı zamanda eğlendirici materyaller bulundurulmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenme ortamının akademik boyutunu değerlendirirken drama etkinliklerine dikkat çeken Öİ görüşünü “Drama çok uygun bir yöntem. Ben uygulamaya çalışıyorum. Gerçekten çok eğleniyorlar ve öğrendikleri nispeten kalıcı oluyor. “miş gibi yapmak” hayal güçlerini de geliştiriyor. En azından etkinlik sırasında yaşadıkları duyguları unutmuyorlar, bu da o an öğrendiklerini çağrıştırıyor. Ders kitaplarında az da olsa uygun etkinlikler var. Başka kaynaklardan da desteklenebilir tabii ki. Yine özellikle matematik ve fen derslerinde oyun kartlarıyla ve kendi hazırladığımız materyallerle oyun oynayarak, küçük yarışmalar yaparak öğrenme ortamını zenginleştirebiliriz.” sözleriyle ifade etmiş, akademik nitelik için karşılıklı etkileşim ve etkili yönetimi vurgulayan öğretmenlerden ÖG ise “Eğitim ortamını oluşturan öğelere bakmak lazım. Öğretmen, öğrenci, sınıf düzeni, materyal... Bunların hepsi karşılıklı bir etkileşim içinde olmalı. Özellikle de öğretmen ve öğrenci birbirlerine göre şekil alıyorlar” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu tema altında dile getirilen diğer özelliklerle ilgili açıklamalardan alıntılar şöyledir:

Öğrenme-öğretme ortamı düzenlenirken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmeli. Örneğin ortamlar düzenlenirken çocukların da fikirlerine, düşüncelerine başvurulabilir, yani iş birliğiyle hazırlanabilir. ÖB

...öğrenilecek ders ve konulara uygun bölümlere ayrılmalı. Örneğin sınıfta Fen bölümü (deney), harita bölümü (coğrafya), sayılar bölümü (matematik), el sanatları bölümü vb. gibi bölümler olabilir. ÖF

Olumsuz faktörlerden biri de materyal eksikliği. Sistemde bir şeyleri değiştirmeye çalışıyoruz ama çağa uygun bir öğrenme ortamımız yok. En fazla bilgisayar ve projeksiyon kullanıyoruz, o da şanslıysak. Öğrenme süreci görsel materyallerle

desteklenmeli, fen dersleri laboratuvarında işlenmeli, haritalar ve matematik setleri olmalı sınıfta. ÖG

Odaklanmayı ve sürekliliği sağlayacak bir ortam olmalı. Duygusal anlamda bakarsak öğrenci motivasyonunu sağlayacak, dikkatini yoğunlaştırabileceği, içinde olumlu uyaranlar barındıran bir öğrenme ortamı mesela... ÖD

Tablo 15 incelendiğinde öğrenme-öğretme ortamının sosyal açıdan taşınması gereken özellikler açısından demokratik, öğrencilerin kendini özgürce ifade edebildiği baskı olmayan, hoşgörünün hâkim olduğu bir öğrenme ortamına vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin bireylerin yetişmesinde, demokratik bir ortamın ve ifade özgürlüğünün önemine dikkat çeken ÖÇ görüşünü “*Bence ideal öğrenme-öğretme ortamı kesinlikle demokratik olmalıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini özgürce ifade edebileceği bir ortam olmalıdır. Kısıtlanmış, öğretmenin monoloğu şeklindeki bir ortamda öğrenci kendine yer bulamaz, yabancılaşır*” şeklinde açıklarken aynı görüşü paylaşan ÖD “*Öğrenme ortamında öğretmen-öğrenci diyalogu da çok önemli. Öğrencilerin kendini özgürce ifade edebildiği, öğrenme yükümlülüklerinin çok zor olmadığı, yaratıcı düşüncenin ve problem çözmenin desteklendiği demokratik bir ortam olmalı.*” ifadesini kullanmıştır.

Demokratik ve aynı zamanda baskı ve zorlamanın olmadığı bir öğrenme ortamı isteğini dile getiren Öİ ise düşüncelerini “*Demokratik, tüm öğrencilerin söz hakkını kullandığı, düşüncelerini özgürce ifade ettiği, korkmadan soru sorabildiği, öğretmenin baskıcı olmadığı bir atmosfer yaratılmalıdır*” şeklinde ifade etmiştir. Baskıcı bir ortama karşı olan ancak belirli bir oranda denetimin de gerekli olduğunun altını çizen ÖH “*Fiziksel ortam dışında öğretmen öğrenci etkileşimi de önemli. Öğrenci sınıfta kendini rahat hissedebilmeli. Aşırı baskıcı bir öğretmen çocuğun pasifleşmesine sebep olur. Mevcut sistemi öğrenci merkezli kurduğumuza göre öğrencinin sınıfta kendini rahat ifade edebilmesi, özgürce konuşabilmesi, fikirlerini söyleyebilmesi gereklidir. Öğretmenin rolü burada dengeyi korumaktır, aşırılıkların önüne geçmektir. Çünkü öğrenciye çok fazla serbestlik verdiğinizde de sınıfı kontrol edemez hale geliyorsunuz. Orta yolu bulmak gerekiyor.*” sözleriyle aynı zamanda ifade özgürlüğünün de olması gerektiğini savunmuştur.

Öğretmenlerin sınıfın sosyal açıdan taşınması gerektiğine inandıkları diğer özellikler ise soru sorabilme özgürlüğü, güçlü bir iletişim, sevgi ve saygıya dayalı

ilişkiler, öğrenci katılımı ile düzenlenen bir sınıf, cezaya başvurulmayan dengeli disiplin uygulamaları ve işlevsel sınıf kurallarıdır. Örneğin sınıftaki olumlu iletişimin öğrenme verimliliğini arttıracak ve sınıf yönetimini kolaylaştıracak görüşünde olan ÖJ “*Derse katılımı yüksek tutmak için mutlaka öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir iletişim olması gerekir. Aynı şekilde öğretmen ve öğrenci birbirlerini çok iyi tanımalı, olaylara nasıl tepki vereceğini az çok tahmin etmelidir. Böylece hem sınıfı yönetmek daha kolay olur, hem de öğrenciyi olayın içine almak kolaylaşır.*” sözleriyle kendini ifade ederken, ÖG sağlıklı iletişimin sınıf kurallarını daha da işlevsel hale getireceğini “*Eğitim ortamını oluşturan öğelere bakmak lazım. Öğretmen, öğrenci, sınıf düzeni, materyal... Bunların hepsi karşılıklı bir etkileşim içinde. Özellikle de öğretmen ve öğrenci birbirlerine göre şekil alıyorlar. İlkokulu aynı öğretmenle tamamlamanın avantajı da bu belki. Birinci sınıftan itibaren konulan kurallar ve düzen yıllar boyunca basit güncellemelerle idare ediyor. Öğretmen sınıf yönetiminde de daha başarılı olur. Sınıf kurallarının olmadığı düzensiz sınıflarda öğretmen sınıfı kontrol etmeye çalışmaktan ders anlatmaya fırsat bulamıyor. Bu da başarıyı olumsuz etkiliyor.*” sözleriyle belirtmiştir.

Öğretmen ile öğrenci arasında kurulması istenen olumlu iletişimin öğrencilerin kendi aralarında da güçlü bir şekilde olması gerekliliğini ise ÖÇ “*Öğrenci ve öğretmen arasında sözel bir etkileşim olmalıdır. Ayrıca öğrenci kendini ifade ettikçe olayın içinde kendine yer bulur, bu da motivasyonu, dolayısıyla başarıyı artırır. Bunu sağlamak için, öğretmen, öğrencileri ile olan iletişimi ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi kısıtlayan değil, destekleyen olmalıdır.*” şeklinde açıklamış, öğrenme sürecinde motivasyonun önemine dikkat çekerek, öğrenme ortamının da buna göre şekillendirilmesi gerektiğini savunan ÖD ise görüşünü “*Öğrenme-öğretme ortamı duygusal ve fiziksel olarak öğrenmeyi ve öğretmeyi etkilediği için iyi yapılandırılmış olması gerekir. Hem öğretmen hem de öğrenci kendini öğretim ortamında iyi hissetmeli. Odaklanmayı ve sürekliliği sağlayacak bir ortam olmalı. Duygusal anlamda bakarsak öğrenci motivasyonunu sağlayacak, dikkatini yoğunlaştırabileceği, içinde olumlu uyarılar barındıran bir öğrenme ortamı mesela...*” sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar verilmiştir:

Demokratik, paylaşımcı, katılımcı, özgürlükçü, rahat, karşılıklı etkileşimin olduğu bir ortam. Çocukların fikirlerini özgürce ifade edebildikleri, rahatça soru

sorabildikleri, düşüncelerini paylaşabilecekleri bir sınıf atmosferinin iyi sonuçlar verdiğini düşünüyorum. ÖJ

Öğrenci ve öğretmen arasında sevgi ve saygıya dayalı bir ilişki olmalı. Bazı duygular olmadan bağ kurulamıyor. Öğretmeninden sevgiyi ve güveni gören öğrenci sınıfta daha istekli ve başarılı olur. Öİ

Demokratik olmalı öncelikle. Herkesin eşit söz hakkına sahip olduğu, özgür ve rahat bir ortam. Öğretmen tüm öğrencilerine eşit mesafede olmalıdır. Sınıfta yaşanan disiplin sorunlarında kesinlikle cezaya başvurulmamalı, bunun yerine sorunun kaynağına inilerek çözüm yolu aranmalıdır. ÖK

Öğrencilerin birbirleriyle iletişimleri sınırlandırılmamalı, aksine teşvik edilmelidirler. Ders esnasında öğrencilerin fikir alışverişi sağlanmalıdır. Böylece kendilerini ifade etme yetenekleri gelişir. Birbirlerinin düşüncelerinden faydalanarak daha geniş bir bakış açısı kazanırlar; ayrıca sosyalleşmeleri için de faydalıdır. Öğrenciler arasındaki bu etkileşim öğrenme ortamında sevgi, saygı ve hoşgörü yaratacaktır. ÖK

Sınıfta yapılacak grup çalışmaları da öğrencilerin sosyalleşmesini, duygu ve düşüncelerini daha rahat paylaşmalarını sağlar, kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlar.” ÖJ

Öğrenme ortamına sadece sınıf değil okul açısından yaklaşan dört öğretmen ise (C, E, G, K) okulda laboratuvar, çok amaçlı salon ve müstakil sınıf arzu ettiklerini ifade etmiş ve eğitimin çevre gezileriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

4.4.4. Öğretmenlerin Eğitimde Öğrencilerin Rollerine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Felsefi Tercih Değerlendirme Formu’nda (FTDF) “size göre eğitimde öğrencilerin rolleri ne olmalıdır, onlardan beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar Tablo 16’ da özetlenmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğrencinin Rollerini Hakkındaki Görüşleri (N=198)

Kodlar	f	%
Araştırma yapma	82	41.4
Sınıfta aktif olma/sorumluluklarını yerine getirme	49	24.8
Sorgulama	29	14.6
Öğrenme güdüsünü yüksek tutma	22	11.1
Bilişsel farkındalığa sahip olma	16	8.1

Katılımcıların öğrenme ortamında öğrencilerin rolleri hakkındaki görüşleri çoğunlukla (f: 82) araştırma yapma ve sınıfta aktif olma/sorumluluklarını yerine getirme (f:49) üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin araştıran konumunda olması gerektiğini savunan katılımcılar bunu çoğunlukla öğrenmeyi öğrenme, kendini geliştirme ve hayata hazırlık açısından gerekli görmüşlerdir. Örneğin Ö62 öğrencilerin araştırmacı olmasının öğrenme sürecine katkısını *“Bir okulda ya da sınıfta öğretmen ne kadar küçülürse öğrenme o kadar büyür. Sınıfta başrol oyuncusu öğrencidir. Araştıran, uygulayan, keşfeden öğrenci kendi kendine öğrenen rolü üstlenir. Öğretmen iyi bir model ve yol gösteren olursa tabi ki”* sözleriyle belirtirken, etkili öğrenme için öğrencinin de araştırma yapma gerektiğini Ö182 *“Öğrenci ortamda kendisini hayata hazırlamak için gerekli donanımları nasıl kazanacağını araştırmalı, gayret göstermelidir. Ayrılmaz bir parçadır, ülkenin geleceğidir; aydınlık geleceğidir”* ve Ö57 *“Kendini geliştiren, doğal ortamlara uyum sağlayan, etkili iletişim kurabilen, problemlerle ilgili araştırma yapan ve bu problemlere çözüm yolları üreten, bilgiyi kullanan...”* şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırma sürecinde öğrencilerin hata yapabileceğini ve öğretmenlerin görevlerinin bu konuda yardım etmek olduğunu belirten Ö74 görüşünü *“Araştıran, öğrenen, çevresini iyi yönde uyaran, doğru konuşan, temiz, sorumluluklarını yerine getiren insanlar olmalı Hatalarını öğretmenlerin ve diğer insanların görüp uyarmaları gerekir”* şeklinde belirtmiş, bu konuyla ilgili Ö173 *“Öğrenci araştıran, öğrendiklerini uygulayan, disiplinli ve planlı çalışan, toplumsal değerlere önem veren ve bilgiye ulaşan bireyler olmalı”* ve Ö52 *“..., araştırmayı seven, meraklı, istekli, öğrendiklerini uygulama noktasında cesur, gerektiğinde yardım isteyebilen, eğitim öğretim ortamındaki kuralları benimseyen”* sözleriyle görüş belirtmişlerdir.

Öğrencinin öğrenme ortamındaki rolünü aktif olma/sorumluluklarını yerine getirme olarak tanımlayan öğretmenler ise bu noktada sadece etkinliklere katılımı değil sınıf ortamında kurallara uyma, planlı hareket etme, görevlerini yerine getirme/ders

çalışma, düzenli olma, öğretmenle ve diğerleriyle sağlıklı iletişim kurma vb.) ifade etmişlerdir. Örneğin Ö136 *“Öğrenci aktif durumda olmalı tabii ki. Bunun için öğrencinin kendine güven duygusunun geliştirilmesi lazım. Öğrenciler kendilerinin ve yapabileceklerinin bilincine vardırıldıktan sonra öğrenme-öğretme ortamı aktif olarak daha çok onlara bırakılmalı”* şeklinde açıklama yaparken Ö229 ise *“Öğrenci sınıfın ana karakteridir. Sınıfta oluşan her durum onunla ilgilidir. Bu yüzden kendisi etkin bir katılımcı, hatta bazen olayları idare eden olmalı”* sözleriyle görüş belirtmiştir. Sorgulama teması altında (f:29) genellikle öğrencilerin soru soran, sorgulayan ve başkalarının görüşlerini dinlemeye açık, paylaşımcı olma gibi özellikleri dile getiren öğretmenlerden Ö108 *“Kendisi ile barışık, özgüveni yüksek, planlı ve düzenli olmalı. Sınıfta kendini rahatlıkla ifade edebilecek güveni duymalı. Sorumluluklarını bilen, soran ve sorgulayan bir öğrenci olmalı”* şeklinde açıklama yaparken, Ö42 öğrenciler *“Araştırmacı, sorgulayıcı, farklı görüşlere karşı saygılı, paylaşımcı olmalıdır”*; Ö15 *“Talebe talep etmelidir. Öğrenmek, bilgiye ulaşmak ve yorumlamak istemelidir”*; Ö95 *“... anlatılanı olduğu gibi kabul etmemeli. Bilgiye ulaşmak için araştırmayı bırakmamalıdır”*, Ö180 *“Yola çıkmaya hazır. Yolda rehberi zorlayarak sorular soran, yürüdüğü yolda mutlu yolcu...”* ve Ö230 *“İnsan gibi insan olabilmesi için, derslerini saygıyla dinleyen, öğrenmeyi isteyen, öğrenmenin önemini kavramış, sorgulayan, meraklı, araştırmacı bireyler olmalı”* şeklinde açıklamalar yapmışlardır.

Öğrenme güdüsünü yüksek tutma/öğrenmeye istekli olma (f:26) ve bilişsel farkındalık (f: 16) öğretmenlerin öğrenme ortamında tanımladıkları diğer öğrenci rolleri olmuştur. Genellikle öğrenme isteği olmayan öğrencilerin öğrenmeye çaba harcamadığını belirten öğretmenler, ne yapılırsa yapılsın isteksiz öğrencilere ulaşamadığını, öğrenci öğrenmek istemezse en basit konuyu öğrenmede bile başarısızlığa uğradığını belirtmişlerdir. Bilişsel farkındalık konusunda açıklama yapan öğretmenler ise öğrencilerin öğrenmede kendilerine düşen görevlerin farkında olmadığını ve bilgiyi düşünme süzgeçlerinden geçirmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan bazı alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Aktif, öğrenme güdüsü yüksek olmalı. Öğrenmek için çaba harcaması gerekir. Gerektiğinde kurallar oluşturulurken öğrencinin de fikri alınmalıdır; yeri geldiğinde öğrencinin de bu kurallara uyması gerekir. Ö55

Saygılı ve katılımcı olmalıdır. Öğrenmeye istekli olmalıdır. İstemeyen öğrenciye hangi metodu uygularsanız alıcıları kapalıdır, fayda sağlamaz. Ö151

Yeteneklerini geliştirmesi gerektiğinin ve bunun içinde en önemli görevin kendisine düştüğünün bilincinde olmalı. Ancak teknoloji ve günlük hayatın esiri olmuş bir öğrenci bu bilinci elde edemez. Ö215

Öğrenci, yetiştirilmesi gereken müfredat içinde ezilen bir durumda. Öğrenci bir şeyler yapmak istiyor ama tam konuyu öğrenmeye başladığında o konu bitiyor başka konu başlıyor. Öğrenci isterse anlamaya çalışıyor, istemiyorsa en basit konuyu bile anlamıyor. Ö1

Aldığı bilgiyi kafasında irdeleyip o bilgiyi şekillendiren, bunu toplumsal hayatına aktarabilen ve güncel yaşamında kullanabilen biri olmalıdır. Ö53

Öğrenci bilgiyi alan, beyin süzgecinden geçirerek yapılandıran, toplumsal hayatında kullanabilen, akli ve dini duygularını doyurabilen bir rolde olmalıdır. Ö54

Görüşme yapılan öğretmenlerin eğitimde öğrenci rolleriyle ilgili yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodlar ise Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17

Eğitimde Öğrenci Rollerine Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Öğretmen	N
Öğrenme Öğretme Sürecinde	Sürece aktif olarak katılma	A,D,H,I,İ,K,J	11
	Araştırma/sorgulama	Ç,G,H,İ,K,J	
	Soru sorma	C,E,I,J	
	Sorumluluk alma/yerine getirme	D,E,J	
	Öğrenmeye istekli/meraklı olma	H,K	
	Karar verme süreçlerine katılma	Ç,İ	
	Dersi dikkatli dinleme	C,I	
	Etkinlik üretmeye çalışma	K	
	Sabırlı olma	K	
	Saygılı olma	C	
	Kendini ifade etmeye çalışma	J	
	Yeniliklere açık olma	D	
	Kurallara uyma	İ	
Kendi Öğrenme Sürecinde	Öğrendiklerini zihninde yapılandırma	B,G,I	9
	Eksiklerini tamamlamaya çalışma	H,I	
	Öğrendiklerini yaşamında kullanma	B,G	
	Bilinçli hareket etme	H,K	
	Öğrenme becerileri/stratejileri geliştirme	D	
	Öğrenme sürecini yönetme/özdenetim	J	
	Özgüvenli olma/yılmama	E	
	Ezberci olmama	İ	
	Kendini geliştirme	D	
Arkadaşlarıyla İlişkilerinde	Bilginin yaşam için önemini fark etme	I	5
	İşbirliğine açık	B,Ç, D,K	
	Paylaşımçı	J	
	İletişim kurmaya açık	K	
	Empati kurma	D	
	Hoşgörülü	J	
	Çözüm odaklı	J	
Olumlu Tutum geliştirme	Farklı düşüncelere saygılı	J	3
	Okula gelmeye istekli	A,E,H	
	Öğretmenini seven	A,E	
	Okulunu seven	A	
	Okulu baskı ortamı olarak görmeyen	A	

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin öğrencinin eğitim öğretim ortamındaki rolü ile ilgili farklı görüşleri olduğu belirlenmiş ve bu görüşler dört tema altında toplanmıştır. Tablo 17 incelendiğinde, öğrenci rolünün ağırlıklı olarak öğrenme süreciyle ilişkilendirildiği ve çoğunlukla öğrencinin aktif rol alması (f:7) üzerinde durulduğu görülmektedir. Araştırma, sorgulama (f:6), soru sorma (f:4), sorumluluk alma ve yerine getirme (f:3), istekli olma (f:2) öğretmenler tarafından

dikkat çekilen diğer öğrenci rolleridir. Örneğin ÖH bu konudaki düşüncesini *“Araştırmacı bir ruhu olmalı, sadece kendine verilenle yetinmemeli, araştırmalı, incelemeli, çalışmalı, çabalamalı... Sürece aktif olarak katılmalı. Ama bu anlattığım öğrenci modeli çok yaygın değil ne yazık ki”* şeklinde açıklarken, Öİ görüşünü *“Öğrenci eğitim ortamında aktif ve istekli olmalıdır. Öğretmenin rehber, yönlendirici olduğunu düşünürsek öğrenci de öğretmenin rehberliğinde araştırmacı bir kimlikle bilgileri öğrenmeli. Süreçte araştıran, soran, sorgulayan bir birey olarak yer almalıdır. Ezbercilikten uzak durmalıdır”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktifliğini görmeyi arzu ettiği davranış biçimleriyle örneklendiren Öİ *“Öğrenci ortamda sürekli aktif olmalıdır. Sınıfta yapılan etkinliklere katılmaya istekli olmalı, öğretmen dersi anlatırken çok dikkatli dinlemeli, konunun temel noktalarını belirlemeye çalışmalı, özünü kavramalı. Anlayamadığı şeyleri sorarak eksikliklerini tamamlamaya çalışmalıdır. Yani öğrenci sürecin tam içinde ilgili ve aktif olarak bulunmalıdır. Ona sunulan bilgiyi alarak yapılandırmak, yaşam için gerekliliğini fark etmek ve özümsemek onun işi”* sözleriyle ifade etmiş, ÖH ise öğrenme isteği ve merakı olan öğrencinin başarısının da artacağını *“Öğrenci istekli olmalı. Sistem öğrenci üzerinde kurulmuş durumda. Öğrenci bu sistemin içinde bulunmak istemiyorsa ya da neden bulunduğunu bilmiyorsa yapılan bütün çalışmalar boşadır. Başrol oyuncusu öğrencidir. Öğrenmeye hevesli ve bu konuda az da olsa bilinçli olmalıdır”* şeklinde açıklamıştır. Öğrencilerin en önemli rolünün sınıf ortamında saygılı olmak olduğunu belirten ÖC düşüncelerini *“Saygılı bir şekilde öğretmenini dinlemeli, anlamadığı yerde soru sormalı, ben soru soran öğrenciyi çok severim. Bu bilginin neden önemli olduğunu sorgulamasını sağlar. Ancak bu şekilde bilginin önemini kavrar. Öğrencinin, öğrenmenin lezzetine varabilmesi gerekir”* sözleriyle ifade ederken, karar verme süreçlerine katılan öğrencinin öğrenme ortamına daha kolay dahil olacağını vurgulayan ÖÇ görüşünü *“Öğrenciyi sınıfa daha doğrusu öğrenme ortamına dâhil etmenin bir yolu da sınıf kuralları oluşturulurken etkin rol oynaması bence. Böyle bir durumda, kendine dayatılmayan, aksine kendisinin de gerekli gördüğü kuralları uygulamak ortamı benimsemesine yardımcı olabilir. Yani öğrenci sadece kurallara uyan değil, kural koyan birey olmalıdır sınıfta”* şeklinde belirtmiştir. Aşağıda konuyla ilgili diğer öğretmenlerin açıklamalarından örnekler verilmiştir:

Öğrenci her zaman olaya müdahil olmalı, sadece alıcı olamaz. Eğitim bir alışveriş ortamıdır. Tek taraflı değil. Öğretmen de öğrenciden bir şeyler alabilir. ÖA

Bu ortam içerisinde öğrenci araştıran, sorgulayan ve keşfetmeye istekli olmalıdır. Öğrencideki olaya dâhil olma arzusu öğrenmeyi tetikler çünkü. Elbette böyle bir öğrenci profili için bizlerin gerekli alt yapıyı hazırlaması şart. ÖÇ

Gönüllü olarak gelecek okula zorunlu olarak gelmeyecek. İstemediği sevmediği şeyi öğretemeyiz biz ona. Öğretmeni seven dersini de sever. Kendisine verilen görevleri aksatmadan yapar. ÖE

Öğrencilerin kendi öğrenme sürecindeki rollerine değinen öğretmenler ise genellikle öğrendiklerini zihninde yapılandırma (f:3), eksikliklerini tamamlamaya çalışma (f:2), öğrendiklerini yaşamında kullanma (f:2) ve bilinçli hareket etme (f:2) gibi özellikleri vurgulamışlardır. Örneğin ÖG “*Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocuğun sürekli sorgulaması, araştırması gerekiyor. Gerekli koşullar sağlandığında öğrenci bilgiyi alır, zihninde yapılandırır ve kodlar, öğrenme gerçekleşir. Sorgulayan bir beyin bu bilgilerin yaşamın hangi alanında kullanılacağını biliyor.*” şeklindeki sözleriyle görüş bildirirken, ÖJ “*Neden okulda olduğunun bilincine varmalı, öğrenme sürecini kendisini yönetebilmeli. Derslerle ilgili sorun yaşadığında, herhangi bir konuyu anlamadığında bunu öğretmeniyle paylaşmaktan çekinmemeli, zamanla nasıl öğrendiğini keşfetmeli ve kendini bu yönde motive etmelidir*” diyerek öğrencinin rolünün kendi öğrenme sürecini yönetilmek olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili açıklamalardan diğer alıntı örnekleri şöyledir:

Öğrenci bu süreçte kazandığı bilgi ve becerileri uygulama alanında kullanan kişidir. Sonuçta eğitim öğretim ortamı öğrenci için düzenlenmektedir. Öğrenci öyle bir eğitilmelidir ki bu ortamda neyin yararlı olduğunu seçebilmeli, kendine faydalı olanları özümseyebilmelidir. ÖB

Öğrenme ortamında asıl karakter öğrencidir, her şey onun etrafında şekillenir. Öğrencinin aktif, bilinçli, mücadeleci ve sabırlı olması gerekir. Öğrenme isteği yüksek olmalıdır. Ayrıca bu isteğin tetiklediği bir merak ve araştırma duygusunun olması gerekir. ÖK

Eğitim sürecinde öğrencinin pasif olması kabul edilemez. Aktif olarak derslere katılmalı, düşüncelerini açıklamalı, etkinliklerin içinde isteyerek yer almalıdır. ÖJ

Eğitimde öğrencinin rollerini sınıf ortamında arkadaşlarıyla ilişkiler açısından yaklaşan öğretmenlerin temelde vurguladığı özellik işbirliğine açık olma olmuştur (f:4). Ayrıca ÖJ paylaşımcı, hoşgörülü, çözüm odaklı olma ve farklı düşüncelere saygılı olma;, ÖD empati kurma ve ÖK iletişime kurmaya açık olma davranışları üzerinde durmuşlardır. Aşağıda öğretmenlerin açıklamalarından örnekler verilmiştir:

...sınıf bilincini kazanmalı bence çocuk. Ben olmayı değil, biz olmayı öğrenmeli, önemsemeli. Birlikte hareket edebilmeli, grup çalışmalarında mesela bu bilinç varsa özellikle, birlikte yapılan projeler çok daha verimli hale gelebilir. ÖÇ

Arkadaş ilişkilerinde hoşgörülü ve paylaşımcı olmalıdır. Farklı görüşlere saygı göstermelidir. Sınıf içinde ve dışında sorumluluklarını bilmeli, arkadaşlarıyla yaşadığı basit sorunları kendisi çözebilmelidir. ÖJ

Aktif, iş birliğine ve yeniliklere açık, sorumluluk taşıyabilen, empati yeteneği olan bireyler olmalıdır. Belirli bir alt yapıyı aldıktan sonra kendi öğrenme stratejilerini geliştirebilen, kendini geliştirmeye açık, girişimci bir rolü olmalıdır. ÖD

Eğitim sürecinde öğrenci bilgiyi alan, yorumlayan, uygulayan ve bir yerde arkadaşlarına, akranlarına aktaran, paylaştan bir rol üstlenmelidir. ÖB

4.4.5. Öğretmenlerin Eğitimde Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Görüşleri

Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'nda (FTDF) “size göre eğitimde öğretmenlerin rolleri ne olmalıdır/ nasıl davranmaları gerekir?” sorusuna cevap veren 199 öğretmenin cevaplarından elde edilen tema ve kodlar Tablo 18’ de özetlenmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Rollerine Hakkındaki Görüşler (N=199)

Kodlar	f	%
Öğrenmeye rehberlik	154	77.4
Planlı olma	19	9.5
Örnek/model olma	18	9.1
Etkili liderlik	8	4

Tablo 18’de görüldüğü gibi katılımcılar öğretmenlere eğitim ortamında çoğunlukla (f:154) “Rehber olma” sorumluluğu yüklemiş, bunu planlı olma, öğrencilere örnek/model olma ve etkili liderlik izlemiştir. Rehberliği öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, araştırma yapmasına yol gösterme, destekleme, başarmalarına yardım etme olarak ifade eden öğretmenler bunu zaman zaman koçluk olarak da vurgulamışlardır. Örneğin Ö136 bu konudaki düşüncesini “*Öğretmen yol gösterici yani rehber konumunda olmalıdır. Öğrenciler kendileri araştırıp, düşünüp, okuyup, dinleyip bilgiye kendileri ulaşmalı. Öğretmenler onlara uygun ortamı sağlamalı ve yardımcı rolünde olmalıdır.*” şeklinde ifade ederken öğretmenin rolünü Ö62 “*Bir okulda ya da sınıfta öğretmen ne kadar küçülürse öğretmen o kadar büyür. Öğretmen yol gösterici, rehber koç rolünde olmalıdır. Öğrencilere iyi bir lider ve model olmalıdır. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesini desteklemelidir*”, Ö108 ise “*Sınıfta bilgi aktarmak yerine rehberlik yaparak bilgiye ulaşma yollarını vermeye çalışmalıdır*” sözleriyle açıklamışlardır. Öğretmenin planlı olmasını öğrenme-öğretme ortamını ve araç-gereç ve materyalleri hazırlama, öğrencileri süreçte nasıl aktif kılacağını bilme ve öğrencilere bilginin yaşam içindeki işlevselliğini gösterebilme açısından vurgulayan öğretmenlerin (f:19) açıklamalarından örnekler ise şöyledir:

Ortamı eğitim açısından düzenlemeli, öğrenmeyi kolaylaştırmak için araç-gereçleri koordine etmeli, öğretim yanında eğitimi aynı zamanda öğrencinin kendini gerçekleştirmesini desteklemeli; öğrencinin aktif olmasını sağlamalıdır. Ö198

Öğretimi planlayan, rehber, kolaylaştırıcı, öğrenmeyi öğreten, bilginin kullanılabilir yanını gösteren ve veli ile işbirliği yapandır. Ö57

Öğrenciyi sosyalleştirmek, öğrencinin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğretim teknikleri planlamak...Ö34

Sadece sınıfa giren, ders anlatan değil öğrencisini konuşturan, anlattıran, öğrenciye yardımcı, yol gösterici, planlayıcı bir konumda olmalıdır.Ö15

Temel bilgi ve becerileri kavratan, bu bilgi ve beceriler ışığında öğrencilerin karşılaştığı olayları sorgulayabilmelerini sağlayan kişi olmalıdır öğretmen...Ö202

Öğrenme-öğretme ortamı içerisinde öğretmenin rolünü, davranışlarıyla örnek/model olma olarak ifade eden öğretmenler ise (f:18) bunu genellikle ahlaki ve milli değerleri davranışlarıyla öğretme; liderliği (f:8) ise sınıf yönetim davranışları ve öğrencileri belli bir amaca yönleltebilme olarak ifade etmişlerdir. Örneğin Ö146 görüşünü “*Öğretmen giyimi, konuşması, davranışları ve yaşantısı ile örnek olmalıdır*” sözleriyle ifade ederken, Ö121 “*Öğrencinin başarılı olması için gereken bilgi ve beceriyi aktardıktan sonra sınıfın düzen ve disiplinini sağlayabileceği yeterliliğe sahip olmalıdır*” , Ö74 “*İyi, doğruyu, güzeli örnekleriyle öğretmek, bilime teşvik ederken milli ve manevi duyguları da vermelidir*” , Ö182 ise “*Öğretmen yol göstericidir, öğretmen anne ya da babadır. Öğretmen öğrencilerini sever, sayar. Onlar için elinden geleni yapar. Öğrencilerine Cumhuriyet’i ve Atatürk’ü en iyi şekilde öğretir. Dürüstlüğü öğretir*” şeklinde açıklama yapmışlardır.

Tablo 19 ise görüşme yapılan öğretmenlerin eğitimde öğretmen rolleriyle ilgili yaptıkları açıklamalardan elde edilen tema ve kodlar göstermektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Rollerine Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Öğretmen	N
Öğretimi Etkili Kılma	Öğrenci özelliklerine göre yöntem ve teknik uygulama	F,G,H,I,İ	9
	Öğretim sürecini iyi yönetme	B,Ç,E,G,İ	
	Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanma	E,G	
	Planlı/düzenli olma	B,I	
	Farklı ve çağdaş etkinlikler uygulama	F,I	
	Merak uyandırma	C	
	Öğrenmeyi eğlenceli hale getirme	F	
	Materyalleri etkili kullanma	B	
	Öğrenci seviyesine inebilme	A	
Uzman Olma	Öğrenciyi tanıma	F,G,H,I,İ	8
	Alanına hâkim olma	Ç,F,G,I,K	
	Gelişim psikolojisinde iyi yetişmiş	J,K	
Etkili İletişim Kurma	Otoriter-despotça davranmama	Ç,G,J	8
	Öğrenciyi korkutmama	B,Ç	
	Öğrenciyle arkadaş olma	H,İ	
	Şefkat gösterme	Ç,D	
	Anne sevgisiyle yaklaşma	A	
	Öğrenciyi dinlemeye açık olma	Ç	
Rehber Olma	Bilgiye ulaşma yollarını gösterme	B,Ç,G,H,İ	7
	Doğru davranışa ulaşmaya yardım etme	B,C,I,L	
	Aileye yol gösterme	C,İ	
	Rol model olma	C,L	
Sınıfı Düzenleme	Etkili öğrenme ortamları hazırlama	K,G	4
	Öğrenci merkezli öğrenme ortamı düzenleme	D	
	Sınıfı eğitim için uygun hale getirme	Ç	
Pozitif olma	Hoşgörülü	D,J	4
	Önyargısız	D	
	Tutarlı/kararlı	A	
	Açık fikirli	K	
	Adil- vicdanlı	K	
Kendini Geliştirme	Alanındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip etme	I,K	3
	Kendini yenileme	I,K	
	Eğitimin önemini/değerini hissettirme	Ç	
Öğrenciyi Geliştirme	Öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirme	K	2
	Öğrenciyi sosyal becerilerini geliştirme	J	

Tablo 19’ da görüldüğü gibi eğitimde öğretmenin rollerinde vurgulanan özellik öğretimi etkili olmuş (f:9) bunu uzman olma (f:8), etkili iletişim kurma (f:8), rehber olma (f:6), sınıfı düzenleme (f:4), pozitif olma (f:4) kendini (f:3) ve öğrenciyi geliştirme izlemiştir (f:2). Eğitim sürecinde öğretimi etkili kılma adına öğretmenden beklenen davranış şekilleri ağırlıklı olarak öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenci özelliklerine

uygun olarak etkili bir şekilde kullanma ve öğretim sürecini yönetebilme üzerinde toplanmıştır.

Örneğin Öİ “Bir öğretmenden beklenen çağdaş öğrenme öğretme yöntemlerini uygulayabilmesi, planlı ve düzenli olması, eğitimle ilgili yenilikleri yakından takip edip uygulamaya çalışması, öğrencilerini tanıyıp onların kişilik özelliklerine göre teknikler uygulamasıdır bence” şeklindeki sözleriyle izlenen öğretim süreçlerinin çağdaşlığına vurgu yapmış, Öİ ise “Öğrencilerin öğrenme stillerine göre ayrı ayrı yöntemler belirlemelidir. Öğrencinin zorlandığı, yetersiz kaldığı ya da istemediği bir yöntemle ders anlatmamalıdır” sözleriyle öğretimin bireyselleştirilebilmesi için öğrenci özelliklerine uygun yöntem ve tekniklerin hayata geçirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Benzer görüşte olan ÖF etkili öğretim için öğrencilerin öğrenme biçimi ve seviyelerine dikkat etmenin önemine “Öğrenme sürecinde, ortam hazır durumda ise, öğretmenin konuya hâkim olması, öğreteceği bireylerin seviye ve öğrenme biçimine göre hazırlıklarını yapmış olması, buna uygun öğrenilecek kazanıma uygun metodu da seçmiş olarak bireyin karşısına çıkmış olması gerekir” ifadesiyle dikkat çekerken aynı zamanda “Öğrenme- öğretme ortamında öğretmene düşen görev, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek olmalıdır. Eğlenerek yapılan her etkinlik kalıcı öğrenmeyi de beraberinde getirecektir. Öğretmen, öğrenmeyi gerçekleştirmeden önce kazanıma ilişkin merak uyandırıcı etkinlikler ve çalışmalar yapmalıdır” açıklamasıyla merak uyandıracak etkinliklerin sürece katkısını vurgulamıştır. Aşağıda diğer öğretmenlerin ifadelerinden örnekler verilmiştir:

Öğretmen ayrıca sınıf yönetiminde de etkili olmalı. İyi bir öğretmen sınıf ortamında çok sert ya da çok gevşek davranmaz, orta yolu bulur. Sınıfa girince ne yapacağını şaşırın, kontrolü sağlayamayan bir öğretmen başarılı olamaz. Kriz anlarını iyi yönetmeli, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilmeli. İçinde çocuk sevgisi olmayan bir öğretmenin mesleğini de sevmeyeceğini düşünüyorum. ÖG

Öğrenme, davranış kazanma öğrencinin gerçekleştirdiği bir olaydır. Ama öğretmenin, öğrenmenin gerçekleşebileceği bir ortam hazırlaması gerekiyor. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemesi, kullanacağı yöntem ve teknikleri seçmesi ve doğru bir şekilde uygulaması gerekir. Çerçeve çizildikten sonra içeri

doldurmak öğrenciye kalıyor. Öğretmenin sunduğu seçenekler içinde kendi yetenekleri ve algısı doğrultusunda ilerleyebilir. ÖG

Öğretmenin eğitim sürecindeki en önemli görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmen öğrencilerine bilgi aktarır, öğrenme etkinliklerini planlar, uygun ortam hazırlar. Yani bir nevi başrol oyuncusudur. Öğretmenin en özenli yapması gereken şey öğretimdir ama sosyal anlamda da öğrencilere rehber olmalı, liderlik etmelidir. ÖL

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların öğretmenin uzmanlığı konusunda sadece alan hâkimiyetini değil öğrenciyi tanıma ve gelişim psikolojisinde iyi yetişmiş olmanın da altını çizdikleri görülmektedir. Örneğin ÖF “*öğretmenin alanında uzman, deneyimli ve donanımlı olması da gereklidir. Öğretmenlik bana göre meslekler arasında en tepede olan, bireyi asıl şekillendirecek özelliğe sahip, nitelikli bir meslektir. Öğretmek durumu, herkesin yapabileceği bir özellik değildir. Yani bu yüzdendir ki alanında yeterince eğitim almış, birikimli kişiler öğretmen olmalıdır*” şeklindeki açıklamasıyla öğretmek için bilmek gerektiğini; ÖÇ ise “*Öğretmenin eğitim sürecini ciddiye alması, buna önem verdiğini göstermesi öğrenciyi de bu doğrultuda düşünmeye sevk edebilir. Her şeyden önce öğretmen öğrenciye neden okula geldiğini, neden eğitim alması gerektiğini çok iyi anlatabilmelidir. Öğrenciyi eğitim ortamına adapte edebilmelidir*” şeklindeki görüşü ile bir öğretmenin öğrencisini ikna edebilmesi ve öğrencinin de öğrenmeye ciddiyetle yaklaşmasını sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenin temel rolünün öğrencilerle etkili iletişim kurmak olduğunu belirten öğretmenler ise (f:8) açıklamalarında çoğunlukla etkili iletişimin öğrencilerde okula karşı pozitif tutum geliştirmeye yardım edeceğini vurgulamışlardır. Örneğin iletişimde sevginin önemine dikkat çeken ÖA “*Anne şefkatiyle, sevgiyle verilen eğitimin daha kalıcı olacağına inanıyorum. Bir çocuğa sevgiyle yaklaşıldığı zaman onu kazanmanın daha kolay olacağına inanıyorum. Bu çocuğun daha başarılı olmasını sağlar. Yani çocuk öğretmenini seviyorsa dersleri sevmesine gerek yoktur zaten, bu başarıyı getirecektir*” şeklinde açıklama yapmış, benzer görüşte olan ÖÇ despotça davranmamanın öğretmen -öğrenci ilişkisine ve sağlıklı bir öğrenme ortamına katkılarını “*Öğretmen despot ve aşırı katı olmamalı, öğrenciyi dinleyen ve anlayan yapıda olmalıdır. Öğretmenin iletişim becerileri, öğrenciyle kurduğu diyalog saygı ve sevgi çerçevesinde olmalı, sınıfın hâkimi rolü ya da sarsılmaz otorite bakışı öğrenciyi*

ya korkutur ya da sıkar. Bu durumda bence sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşmaz” şeklinde açıklamıştır. Öğrencisi ile arkadaş olabilen bir öğretmenin daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacağını vurgulayan ÖH ise düşüncelerini “Eğitim sürecinde öğretmen öğrencinin arkadaşı olmalıdır aynı zamanda. Çocuğun kendini iyi hissetmesi öğretmeniyile yakınlık kurması şarttır. Çocuk kendini güvende ve iyi hissettiği ortamda öğrenme gerçekleşebilir ancak.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenin rehberlik rolüne dikkat çeken öğretmenler bu rolü akademik açıdan sınırlandırmamış ve aileye yönelik rehberliği de vurgulayarak alanının genişletmişlerdir. Aşağıda rehber öğretmen vurgusu yapan katılımcıların açıklamalarından örnekler yer almaktadır:

Öğretmen, öğrenme-öğretme ortamı içerisinde yol gösterici olmalıdır. Öğrenciye ne öğreneceğinden çok nasıl öğreneceği anlatılmalıdır. Böyle bir yaklaşım öğrencinin uzun vadede de başarılı olmasını sağlar. Öğrenci bilgiye ulaşma yollarını kavarsa daha çok ve faydalı bilgiye ulaşılabilir. Bilgi ve kavram kirliliği içinde boğulmaz. Yani öğretmenin rolü bir anlamda rehberliktir bu ortamda. Konfüçyüs sözüydü sanırım, “Bana balık verme, balık tutmayı öğret.” İşte tam anlatmak istediğimi özetliyor. ÖÇ

Öğretmen, öğrenme-öğretme ortamı içerisinde son sözü söyleyici değil, yönlendirici olmalıdır. Öğrenciyi doğru yönlendirirseniz öğrenme kendiliğinden gerçekleşir zaten. Öğretmene sadece durumu pekiştirmek kalır. Sınıfta otorite yerine düzenleyici, organize edici olmalıdır. Öğrencinin öğretmenden korkması sorunu çözmez. Önemli olan sınıfı sorun çıkmayacak şekilde düzenlemektir. Yani kısaca öğretmen öğrencilerin doğru bilgi veya davranışa yönelmesi için kılavuz olmalıdır. ÖB

İyi, doğru, güzeli anlatan, kılavuzluk eden, kendi yaşayışıyla da örnek olan, ailede görmedikleri sevgiyi gösteren, değerli olduğunu hissettiren bir insan olmalıdır. ÖC

Öğretmenin davranışları ve hayat görüşü de öğrencileri etkiler. Öğretmen öğrencinin rol modelidir okul hayatı boyunca. Öğrenciler okul hayatları boyunca anne babalarından çok öğretmenleri ile bir şeyler paylaşırlar. Bu yüzden öğretmen

bireyin kişilik gelişiminde çok önemli rol oynar. Sevgi dolu, fedakâr ve bilinçli bir öğretmen, sağlam kişilikli, ahlaklı, dürüst ve başarılı bireyler yetiştirebilir. ÖL

Öğretmenin sınıf ortamını düzenleme konusundaki rolü genellikle akademik başarıya katkısı ve öğrenmedeki verim; pozitif olma ise mesleğin öğrenciler üzerinde duygusal etkileri açısından vurgulanmıştır. Kendini ve öğrencileri geliştirme ise öğretmenin dile getirilen diğer rolleri olmuştur. Örneğin ÖÇ ortamın öğrenmedeki etkisini *“sınıfın fiziksel durumunu ve olanaklarını öğretim boyutu açısından en uygun hale getirmeli, gerekli materyalleri en verimli şekilde kullanmalıdır. Gerçek ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için olumsuz uyarıları kontrol altına alabilmelidir. Bunun için sınıf yönetimi becerilerini de geliştirmesi gerekir. Yani hem fiziksel koşulları ve öğrenci davranışlarını kontrol edip düzenleyebilmeli hem de akademik olarak konulara hâkim olabilmelidir”* şeklinde açıklamış, ÖD ise *“sınıf içinde olumlu etkileşim ve iletişim kurabilen, öğrenci merkezli stratejiler benimseyen bir öğretmen, eğitim ortamını da bu doğrultuda düzenleyecektir. Bu bakış açısı öğrenci merkezli öğretim için elverişli ortamı sağlar”* sözleriyle öğrencileriyle etkileşim halinde olan öğretmenlerin öğrencileri aktif kılan fiziki düzenlemeler yapacağını belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin rolleriyle ilgili görüş belirten diğer katılımcıların açıklamalarından örnek alıntılar yer almaktadır:

Öğrenci daima öğretmeni örnek alır. Farkında bile olmadan davranışlarını taklit eder, sonra bu onun kendi davranışları halini alır. Öğretmen öğrencisine verdiği sözü tutuyorsa ya da ona dürüst davranıyorsa onu örnek alan öğrenci de dürüst ve güvenilir bir insan olarak yetişecektir. Ya da örneğin öğretmen kendi çalışma alanını temiz tutuyor, düzenli çalışıyorsa çocuk da aynı davranışı sergileyecektir. ÖL

Öğretmenlik gerçekten çok önemli bir meslek. Sorumluluğu çok ağır, hakkıyla yaptığınızda zor ve yorucu ama bir o kadar da keyifli. Öğrencilerine yetebilen onlar için bir şeyler yapabilen öğretmen açık fikirli olmalıdır, kendini sürekli yenilemeli, eğitimle ilgili her türlü gelişmeyi yakından takip etmeli öğrenci psikolojisinden çok iyi anlamalıdır. ÖK

Bence bir öğretmen meslek hayatına başlamadan önce tüm önyargılarından sıyrılmalı ve öğrencilerine koşulsuz hoşgörü göstermesinin gerektiğini kabul etmeli. Çünkü öğrencilerin kişiliğini yargılamayan, koşulsuz kabul, saygı gibi ilkeleri benimsemiş, empati yeteneği olan bir öğretmen, öğrencilerine “senin yanımdayım” mesajını verebilir. Bu, öğrenciyi rahatlatan ve odaklanmayı arttıran bir durum. ÖD

Öğretmen öğrenmekten ve öğretmekten yorulmamalıdır. Alanına hâkim olmak birtakım sorumluluklar getirir. Öğrencilerinin öğrenme türlerini belirlemek, herkesin yararlanabileceği, katılabileceği öğrenme ortamları yaratmak, öğrencilerinin zihinsel becerilerini geliştirmek, adil ve vicdanlı davranmak zorundadır. ÖK

4.5. Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesini Sınıf Ortamında Uygulama Durumları Hakkındaki Görüşleri

Görüşmelerde son soru olarak öğretmenlere “Sahip olduğunuz eğitim felsefesi mesleğinizde/ sınıf ortamında uygulayabiliyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bir öğretmen hariç diğerleri bu soruya “uygulayamıyorum, hayata geçiremiyorum vb.” şeklinde olumsuz cevap vermişlerdir. Özünde tüm katılımcılar yıllar içinde eğitimleri ve mesleki tecrübeleri ışığında benimsedikleri bir eğitim felsefesi olmasına karşın çok çeşitli sebeplerle bu felsefeleri meslek yaşamlarında uygulayamadıklarının altını çizmişlerdir. Tablo 20 öğretmenlerin eğitim felsefelerini uygulayamamalarına neden olan durumları göstermektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesini Sınıf Ortamında Uygulamalarına Engel Olan Durumlar

Kodlar	Öğretmen
Görev yapılan bölgenin/çevrenin dezavantajları	A, B, D, G, H, I, İ, K, L
Ailenin eğitime bakışı	C, Ç, E, F, İ,
Mevcut eğitim sisteminin sorunları	A, Ç, D
Okulların alt yapı eksiklikleri	C, F, L
Olumsuz teknolojik uyaranlar (bilgisayar, cep telefonu)	C, G
Öğrencinin yetersiz hazırbulunuşluk seviyesi	F

Tablo 20’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin uygulamalarında sorun yaratan durumlar çoğunlukla görev yapılan bölgenin dezavantajları (f:9) ve ailelerin eğitime bakış açısıdır (f:5). Görev yapılan bölgeyle ilgili olarak genellikle ekonomik sıkıntıları ve düşük eğitim seviyesini dile getiren öğretmenler ailelerle ilgili olarak daha çok ilgisizlik, eğitime değer vermeme, okulun görevleri konusunda bilinçsizlik, farklı beklentiler içinde olma vb. ifade edilmiştir. Örneğin çevreyle ilgili olarak ÖK “*Bizim bir eğitim elbisemiz var. Bu eğitim elbisesi kimine uzun, kimine kısa, kimine dar, kimine bol, kimine eski moda kimine yeni moda. Kısacası öğrencilere, çevre ve ekonomik şartlara, gelişmişlik düzeyine bağlı olarak eğitim felsefemizi bazen uygulayabiliyoruz bazen de uygulayamıyoruz*” şeklinde açıklama yapmış, ÖL ise ailelerin eğitimsizliğini ve etkilerini “*Buralarda istesenez de yapamıyorsunuz. Okulda hayal ettiğimizle gerçek çok farklı. Öğrencinin seviyesi düşük, veli ilgisiz, ailede hiç eğitim almamış çocuklarla uğraşıyorsunuz. Görevinizin çocuğu terbiye etmek olduğunu düşünüyorlar. Hepimiz aynı durumdayız aslında...*” sözleriyle ifade etmiştir. Ailelerin çok farklı beklentileri olduğunu ifade eden öğretmenlerden biri (ÖE) bu düşüncesini “*Beni en çok rahatsız eden şey ailelerin ilgisizliği. Bakımevi gibi görüyorlar okulu. Gönder kurtul... Burada ne yaptığıyla ilgili hiçbir fikri yok*” sözleriyle açıklarken bir diğer öğretmen (ÖC) çocuğu ile yeterince ilgilenmeyen ebeveynlerin işlerini zorlaştırdığını, bu durumun eğitim uygulamaları da yansıdığını “*Elimden geldiğince vermeye çalışıyorum. Değerler eğitime de uygun olarak, uygulamalı gösterdiğim oluyor. Ancak ailede verilmeyince tam başarılı olunmuyor. Önce ailelerin bilinçlendirilmesi gerekiyor. Mesela öğrenciler özellikle ilk ders sanki uyuyormuş gibiler. Fazla televizyon izlemekten mi yoksa tabletle oynamaktan mı?*” şeklinde belirtmiştir. Aşağıda çevre ve aileyle ilgili öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar verilmiştir:

Uzun çalışma hayatımın tamamı kenar mahalle okullarında geçti. Çok şehir değiştirdim. Bu bazen beni yoruyor. Bazen boşa kürek sallamış hissi uyandırabiliyor; fakat daha sonra tekrar toparlanabiliyorum. ÖH

Tutucu bir çevrede çağdaşıktan, çağdaş yöntemlerden bahsedemeyiz. Sosyal, kültürel ve ekonomik düzeyi gelişmiş öğrencilerin yanında geleneksel değerlerden bahsedemiyoruz. Körler mahallesinde ayna satılmaz. Gelir düzeyi düşük öğrencilerimize şunun alın bunu alın diyemiyoruz. Mesleğimde eğitim felsefemi

çok uygulayabildiğimi düşünmüyorum. Özel okulları desteklemiyorum ama oradaki şartları hepimiz biliyoruz. ÖA

Eğitimsiz ailelerin çocuklarıyla bu iş çok zor, siz plan program yapıyorsunuz, hazırlanıyorsunuz. Çocuk deftersiz, kitapsız, ödevsiz çıkmış gelmiş. Ne etkinlik yapacaksınız ne öğreteceksiniz? Çocuk kendi başına yapamayabilir, annenin ilgilenmesi gerekli. Öİ

Mevcut eğitim sisteminin yapısal sorunlarının sınıf ortamında inandıkları veya benimsedikleri eğitim felsefelerini uygulamayı olumsuz etkilediğini/uygulamalarına engel oluşturabildiğini ifade eden öğretmenler sistemle ilgili çoğunlukla; eğitim politikalarında ve programda yapılan sürekli değişimler, yönetmelikler, ezberci eğitim anlayışı/sınav sistemi, zorunlu ders uygulaması, öğretmen atamalarındaki politikalar/iş güvencesinin azalması vb. olumsuzlukları dile getirmişlerdir. Örneğin ÖH bu konuda *“Eğitim sistemimizde sürekli değişimler olduğu için bütün öğretmenlerin ana felsefesinin değişmeyen fikir olarak çocuk sevgisi olması gerektiğini düşünüyorum. Okulların öğretimden çok eğitim yuvaları olduğunu unutmamalıyız”* şeklinde açıklama yaparken, ÖA yönetmeliklerle ilgili görüşünü *“Milli eğitimdeki eğitim felsefemiz yönetmeliklere takılıyor. Burada yönetmelik ve müfredat milli değerler korunarak yeniden değerlendirilmelidir. İstanbul, Ankara, Adana merkezde okuyan öğrencinin aldığı eğitimle Muş'un bir mezrasındaki öğrencinin eğitimi bir değil”* sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili açıklamalardan iki örnek alıntı verilmiştir:

Günümüzdeki eğitim sistemiyle maalesef bunu uygulamak günden güne güçleşiyor. Bugüne kadar dayatılmış ezberci sistemin, dayanaksız, altyapısız ve bu modern sistemin gerektirdiği araç-gereç olmaksızın hem öğrencileri hem bizleri zor durumda bırakmıştır. ÖÇ

Sahip olduğum eğitim felsefemi mesleğimde uygulama şansım yok. Din derslerinin zorunlu olarak okutulduğu ve sadece belirli bir inanca ait öğretilerin notla değerlendirildiği bir sistemde bunu gerçekleştirmem çok zor. Ayrıca iş güvencesinin keyfiyete bağlı olduğu bir ortamda bu sorunun anlamını yitirdiği kanaatindeyim. ÖD

Olumsuz teknolojik uyaranlar (ÖC, ÖG), okulların alt yapı eksiklikleri (ÖC, ÖF, ÖL) ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmaması öğretmenlerin sınıf ortamında benimsedikleri eğitim felsefelerine uygun hareket etmelerini sınırlayan diğer faktörler olarak belirtilmiştir. Olumsuz teknolojik uyaranlar olarak özellikle günümüz teknolojik ürünlerini, cep telefonu ve bilgisayar oyunlarını dile getiren öğretmenler, okulların alt yapı yetersizlikleriyle ilgili olarak fiziki koşullar ve araç-gereç materyal eksikliklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki açıklamalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Uygulamaya çalışsak da günümüz şartları, aile ve çevresel etkiler, bilgi kirliliği ve olumsuz davranış pekiştireci internet, televizyon gibi etmenler bizleri çoğunlukla giden emeklerimizin ardından el salları vaziyette bırakmıştır. Her yeni eğitim yılı bir öncekinden daha acı verici bir hale gelmektedir. ÖG

Sahip olduğum eğitim felsefemi mesleğimde tamamen uyguladığımı maalesef söyleyemeyeceğim. Çünkü hem fiziki hem de öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri düşünülünce uygulama aşamasında çok zorlanmaktayım. Bunun başında veli-öğretmen iş birliğinin yetersizliği geliyor. ÖF

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesine yönelik algıları çeşitli değişkenler açısından ele alınmış, eğitime ilişkin felsefi görüşlerinin gelişmesinde etkili olan faktörler ile eğitimin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrenci rolleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Aşağıda araştırmanın bulguları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin daha çok “Deneyselcilik” eğitim felsefesini benimsedikleri görülmüş, bunu sırasıyla realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizm felsefeleri izlemiştir. Bu sonuç ilgili literatürde öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarına paraleldir (Çoban, 2004; Doğanay & Sarı, 2003; Doğanay, 2011; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008; Geçici & Yapıcı, 2008; Livingston & Mc Clain, 1995). Benzer şekilde öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın oldukları görülmüştür. Örneğin Kumral (2015) öğretmen adaylarının yapılandırmacı eğitim felsefesine eğilimlerinin yüksek olduğunu saptamış, Biçer, Er ve Özel (2013) öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefelerini sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak belirlemiştir. Uyangör, Şahan, Atıcı ve Börekçi’ nin (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının çağdaş eğitim yaklaşımlarını (ilerlemeci ve yeniden yapılandırmacılık) geleneksel yaklaşımları savunan esasiciliğe ve daimiciliğe tercih ettiği gözlemiştir. Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançlarının altında yatan felsefi yaklaşımın varoluşçuluk; Ekiz’ in (2007) çalışmasında ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının yüksek düzeyde benimsendiği saptanmıştır. Bununla birlikte literatürde farklı sonuçlar elde edilen çalışmalarda bulunmaktadır. Üstüner’ in (2008) çalışmasında ilkokul öğretmenleri ve müfettişlerinin en fazla benimsediği eğitim felsefesinin daimicilik, en az benimsenen felsefenin ise varoluşçuluk olduğu saptanmıştır. Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik akımlarını içeren geleneksel eğitim felsefelerini, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarını içeren çağdaş eğitim felsefelerine göre daha fazla benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının günümüz eğitim anlayışı ve mevcut programın yapısını şekillendiren ilerlemecilik ve

yeniden kurmacılık felsefelerini benimsedikleri, mevcut programın temelinde yatan felsefe ile uygulayıcıların benimsedikleri felsefe arasında uyum olduğu söylenebilir. Ancak anket, ölçek vb. uygulama gibi nicel yöntemlerle yapılan araştırmalarda cevaplamanın kısa sürede yapılması, soruların esnek olmaması, biçim ve içerik bakımından özelliklerinin motivasyonu etkilemesi vb. önemli sınırlılıklardır (Balcı, 2005, s. 158). Ayrıca sosyal beğeni veya kabul görme isteği kişileri farklı davranmaya veya konuşmaya yönlendirebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1990). Bu durumda elde edilen bu sonuçlar katılımcıların mevcut programla uyumlu görünme çabasından da kaynaklanmış olabilir. Araştırmaların yapıldığı bölgelerin sosyo-kültürel; veri toplama araçlarının yapısal ve örneklem gruplarının demografik özelliklerindeki farklılıklar nedeniyle araştırmanın bazı sonuçların literatürle çelişmesi doğal karşılanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine yönelik algıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. İlgili literatür incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmıştır (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aybek & Aslan, 2017; Biçer, Er & Özel, 2013; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Çoban, 2004; Doğanay & Sarı, 2003; Kaya, 2007; Temel, 2010; Üstüner, 2008). Bu durumda cinsiyetin felsefi görüşlerin oluşmasında belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir. Araştırma öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine yönelik algıları arasında mezun oldukları okul türüne ve hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını, yaş açısından ise 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin idealizmi benimseme düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık çıkmaması ise araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından homojen olmalarından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin mevcut programın yapısına ve doğasına uygun yetiştirildikleri de söylenebilir. Nitekim ilgili literatürde öğretmenlerin felsefi görüşlerinde/ inançlarında mezun oldukları okul türüne göre farklılık olmadığını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Çoban, 2004; Doğanay & Sarı, 2003; Üstüner, 2008; Temel, 2010). Hizmet yılı açısından ise ilgili literatürde benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar olduğu gibi (Çoban, 2004; Doğanay & Sarı, 2003; Temel, 2010; Üstüner, 2008), 10 yıldan az çalışma süresine sahip öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefelerini diğer öğretmenlerden daha yüksek düzeyde benimsedikleri gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Araştırmada 41 yaş ve üzeri öğretmenlerde idealizmi benimseme düzeyinin diğer yaş gruplarındaki

öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılması ise bu yaş grubundaki öğretmenlerin deneyimleriyle birlikte gelişen uzmanlıklarını öğrencilere aktarmaya ağırlık vermeleri olabilir. Ayrıca ülkemizde bir üst kademeye geçişte uygulanan merkezi sınavlarda bilgi ağırlıklı sorular sorulması, ailelerin özellikle deneyimli öğretmenlerden daha büyük başarı beklemesi bu yaş grubundaki öğretmenlerin önceliğinin öğrenci başarısını artırma olmasına neden olmuş olabilir. Nitekim Kenanlar (2009) tarafından yapılan çalışmada da 50 yaş üzeri öğretmenlerin daha çok geleneksel eğitim anlayışına sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin şu an sahip oldukları eğitim felsefesinin gelişmesinde mesleki deneyimlerin, eğitimin yaşamlarındaki yerinin, aileleri ve okudukları kitapların/yayınların diğer faktörlerden (görev yaptıkları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, kendi öğretmenlerinin tutum ve davranışları, ilk ve ortaokulu tamamladıkları bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi, öğretmenlik öncesi aldıkları eğitim) daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, özellikle ülkemizde öğretmenlerin teori ağırlıklı bir hizmet öncesi eğitim sonrasında (Büyükgöze-Kavas & Bugay, 2009; Yalçın İncik & Tanrıseven, 2012). Göreve başladığı dikkate alındığında doğal bir sonuç olarak karşılanabilir. Çünkü okul ortamında öğrencilerle ve meslektaşlarla birlikte günün önemli bir bölümünü geçirme, birlikte geçirilen yaşantılar, paylaşımlar, olumlu veya olumsuz olaylar-durumlar, sınıf ortamında hayata geçirilen öğretim uygulamalarının sonuçlarını doğrudan yaşama, öğrencilerin tutum ve davranışları üzerindeki etkisini görebilme vb. açısından gerçek ve zengin yaşantılardır. Bu durumda mesleki deneyimlerin eğitimle ilgili görüş ve eğitim felsefemizle ilgili düşünceler değiştirme veya sorgulatma gücüne sahip önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Anketlerden elde edilen sonuçlar öğretmenlerin eğitimin amacına yönelik görüşlerinin bireyi geliştirme ve toplumsal birlik ve beraberliği sağlama üzerine yoğunlaştığını göstermiştir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar da buna benzer olmuş öğretmenler eğitimin amacının; bireyi sosyalleştirme, değerler/karakter eğitimi yapma, toplumu kalkındırma/geliştirme, bireyi tanıma ve düşünme becerilerini geliştirme olması gerektiğini vurgulamışlardır. Hak ve özgürlük bilinci kazandırılmış bireylerin topluma/yaşama uyum sağlayabileceklerinin altını çizen öğretmenler, değerler/karakter eğitimi yapılarak öğrencilerin sağlam kişilikli, iyi insanlar olarak yetiştirilmeleri; milli değerler kazandırılarak toplumsal birliğin korunması gerektiğini belirtmişlerdir. Gutek' (2001) göre her öğretmen toplumun ve bireylerin biçimlendirilmesinde eğitimin güçlü bir araç olduğunu bilmektedir. Eğitimin amaçları belirlenirken yalnız öğrencilerin

kişiliklerini değil, toplumun ve kültürün de arzu edilen iyi bir düzeye çıkartılması esastır (Ergün, 2011). Bu nedenle toplumsal birlik ve beraberliğin devamı için toplumu geliştiren bireylerin yetiştirilmesi, milli ve manevi değerlerin öğretilmesi ayrıca toplumsal yaşam için gerekli temel bilgi ve becerilerin bireye kazandırılması eğitimin öncelikli amaçları arasındadır. Toplumsal ve kültürel değişimin çok hızlı olduğu, insanların bağlandıkları değerlere güvensizlik duyduğu yaşadığımız bu dönemde eğitimin toplum bütünlüğünü sağlama yönü büyük önem kazanmaktadır. Bu da ancak kişilerde yetenekler, tutumlar, vaziyet alışlar ve inançlar geliştirilerek olur (Ergün, 2011). Bireylerin daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, karşılıklarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişmelerine yardımcı bir unsur olarak kabul edilen düşünme, birey için önemli bir yetidir (Semerci,2003). Dolayısıyla eğitimin amacını “Düşünme becerilerini geliştirme” olması gerektiğine dikkat çeken öğretmenlerin, problem çözme, sorgulama, araştırma, akıl yürütme becerileri ile bireylerin bilinç düzeyinin yükseltilmesi gerektiğini ve bu yolla toplumsal iyileşme sağlanacağını altını çizdikleri söylenebilir.

Elde edilen bulgular içeriğin işlevsel, sosyal gerçeklere uygun, güncel ve bilimsel ve öğrenciye dönük olması gerektiğini belirten öğretmenlerin eğitimin içeriğinde pozitif bilimler, matematik, mantık, ahlak kuralları, günlük yaşamda kullanılacak bilgiler, anadil ve yabancı dil, davranış kuralları, sanat vb. konularının yer alması gerektiğini düşündüklerini göstermiştir. Eğitsel içeriğin belirlenmesinde bireylerin bilişsel, duyuşsal özelliklerinin ve beceri düzeylerinin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değişkenlerden herhangi birinin eksik kalması ya da dikkate alınmaması eğitimin verimsiz ve etkisiz hale gelmesiyle sonuçlanabilir. Benzer şekilde içeriğin amaca dönük çalışabilmesindeki en büyük etken nitelikli bir yapılanmadan geçmektedir. Eğitim bir taraftan insanda var olan yetenekleri geliştirirken, diğer taraftan da insana yeni yetenekler kazandırmayı, onu çağın gerçeklerine uygun olarak yetiştirmeyi hedefler (Ocak,2004). Gelecek odaklı eğitimin eğitsel içeriğinin de öncelikle bilimsel bir alt yapıya sahip olması gereklidir. (Kurt, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin içeriğin öğrenciye dönük ve işlevsel olması gerektiğini vurgulamaları pedagojik açıdan bilimsel düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Eğitimin temel işlevlerinden biri de bireyi toplumsallaştırmaktır (Turgut,1992). Eğitim kültürü aktararak ve geliştirerek bireyleri kendine, doğaya ve topluma yararlı bir hale getirmeyi hedefler (Kocabaş,2008). Bir diğer ifadeyle toplumsal yapının korunması ve sürekliliğinin sağlanması, bireylerin sağlıklı bir biçimde

toplumsallaşmasıyla ve çevresiyle uyumlu bir birey olarak yetişmesiyle mümkündür. Eğitsel içeriğin bu ihtiyaca cevap vermesi gerektiği düşüncesinden hareketle, sosyal gerçeklere uygunluğu vurgulayan öğretmenlerin içerikte yer alması gereken konuları “Milli, ahlaki ve toplumsal değerler”, “Toplumsal yaşamı düzenleyici bilgi ve beceriler”, “Ortak değerler” ve “Toplumu geleceğe hazırlayan bilgiler” olarak sıralamaları eğitimi, genç kuşakları topluma ve geleceğe kazandırmak için temel araç (Ergün,2011) olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim içerikte olması gerektiğini düşündükleri konuları pozitif bilimler, matematik, mantık, ahlak kuralları, günlük yaşamda kullanılacak bilgiler, anadil ve yabancı dil, davranış kuralları, sanat etkinlikleri vb. şeklinde sıralayan öğretmenlerin tutarlı olduğu, hem bireysel gelişimi hem de toplumsal gelişimi destekleyecek niteliğe sahip konuları vurguladıkları görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamıyla ilgili üç temel özelliği (fiziksel, akademik ve sosyal) vurguladığı görülmüştür. Açıkgoz, Özkal ve Kılıç’ a (2003) göre olumlu sınıf atmosferinin en önemli özellikleri bütünleşme, kaynaşma, hoşlanma duyguları, öğrenci gelişimi, doyum, derse katılım, amaca ve işe dönüklük, düzenlilik, kurallarda netlik, yenilikçilik, işbirliği, bireysel farklılıklara saygı gösterme, öğretmenin destekleyici tutumu, dersin akıcılığı, sürtüşmenin azlığı ve öğrenci özerkliğidir. Bu doğrultuda öğrenme öğretme ortamında sınıf atmosferinin önemine dikkat çeken öğretmenlerin esnek, demokratik, özgür, sevgi ve saygıya dayalı bir ortamın önemine değinerek öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaya ve işbirliğine önem verdikleri söylenebilir. Etkili ve verimli bir öğrenme ortamının fiziksel olarak iyi planlanmış ve düzenlenmiş bir eğitim ortamı gereklidir. Fiziksel ortamla ilgili olan her değişken eğitime destek veya engel olabilir. Sadece mekânda var olanlar değil bunların düzenlenişi, görüntüsü de eğitsel açıdan insan üzerinde önemlidir ve etkileyici olmaktadır (Uludağ, Odacı,2002). Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme öğretme ortamında özellikle çeşitli ve yeterli öğrenme materyalinin, çağa uygun teknolojik donanımın, aydınlık ve temiz sınıfların işe koşulması, aynı zamanda da mümkün olduğu kadar ideal sınıf mevcuduna (20-25) yaklaşılması gerektiğini belirtmeleri bu koşullara bulundukları okullarda sahip olmadıklarını da düşündürmektedir. Ortamın akademik boyutunu ise etkinlikler ve materyallerle ilişkili değerlendiren, öğretmenler ağırlıklı olarak eğitsel materyalleri tam (haritalar, fen ve matematik setleri vb.), etkili yönetilen, interaktif/katılımcı grup çalışmaları (Küme/Akran eğitimi) gerçekleştirilen, farklı öğretim yöntemlerinin hayata

geçirildiği, teknolojik uygulamaların yapıldığı (Projeksiyon, akıllı tahta...), farklı alanlar barındıran (Fen, matematik köşesi), dikkat çekici, eğlendirici, merak uyandırıcı bir ortamı dile getirmişlerdir. Bu kavramlar akademik, sosyal ve psikolojik gelişmeyi destekleyen sınıf ortamıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğrenciyi aktif kılan, öğretmen öğrenci etkileşimine dayalı, işbirlikçi bir sınıf ortamına sahip oldukları/ veya ulaşmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğrencilerden sınıf ortamında aktif olmalarını (araştırma yapma, sorumluluklarını yerine getirme, sorgulama, öğrenme güdüsünü yüksek tutma, bilişsel farkındalığa sahip olma); kendi öğrenme sürelerinde ise öğrendiklerini zihninde yapılandırma, eksiklerini tamamlamaya çalışma, öğrendiklerini yaşamında kullanma ve bilinçli hareket etmesini beklediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinden arkadaşlarıyla ilişkileri açısından beklediği davranış biçimleri ise iş birliğine açık, paylaşımcı, iletişim kurmaya açık, empati kurabilen, hoşgörülü, çözüm odaklı, farklı düşüncelere saygılı olmalıdır. Öğretmenlerin kendi rolleri ile ilgili açıklamaları ise daha çok öğrenmeye rehberlik etme üzerine yoğunlaşmış, bunu planlı olma, etkili liderlik, öğretimi etkili kılma, uzman olma, sınıfı düzenleme, kendini geliştirme izlemiştir. Bu özellikler ilgili literatürde de sık sık vurgulanan nitelikli öğretmen özellikleridir (Seferoğlu,2004). Bu durumda öğretmenlerin gerek kendi gerekse öğrencileri için tanımladığı özelliklerin öğrenci merkezli eğitim anlayışı ve çağdaş eğitim felsefeleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşağıda araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar alt amaçlar doğrultusunda ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve bu sonuçlara bağlı önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

- Öğretmenlerin felsefi tercihleri Deneyseleilik, Realizm, Varoluşçuluk, Daimicilik, İdealizm olarak sıralanmıştır.
- Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri cinsiyet, hizmet yılı ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemiştir.
- 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin İdealizmi benimseme düzeyleri diğer öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuştur.
- Öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesinin gelişmesinde en fazla etkili olan faktörler, mesleki deneyimler, eğitimin yaşamdaki yeri ve okunan kitaplar/yayınlar olmuştur.
- Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimin amacı “Bireyi sosyalleştirme”, “Değerler/karakter eğitimi”, “Toplumu kalkındırma/geliştirme”, “Bireyi tanıma”, ve “Düşünme becerilerini geliştirme” olmalıdır.
- Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitsel içerik “İşlevsel”, “Sosyal gerçeklere uygun”, “Güncel”, “Bilimsel” ve “Öğrenciye dönük” olmalıdır.
- Öğretmenlerin görüşlerine göre pozitif bilimler, matematik, mantık, ahlak kuralları, günlük yaşamda kullanılacak bilgiler, anadil ve yabancı dil, davranış kuralları, sanat, demokrasi, ve demokrasi kültürü içerikte yer alması gereken temel konulardır.
- Öğretmenlerin görüşlerine göre nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamı fiziki açıdan; rahat hareket imkanı tanıyan, zengin uyarıcılar barındıran, öğrencinin fiziksel gelişime uygun, aydınlık, temiz, ferah, oyun alanı e materyalleri barındıran ve gereksiz materyallerden arındırılmış olmalıdır.

- Öğrenme öğretme ortamının sınıf atmosferiyle doğrudan ilgili olduğunu düşünen öğretmenler “Esnek”, “Demokratik” ve “Özgür” bir sınıf ortamına vurgu yapmışlardır.
- Öğrenme öğretme ortamını süreç/akademik boyutunda değerlendiren öğretmenler “Öğrenciyi aktif kılan” ve “Öğrenci düzeyine uygun” etkinliklerin uygulanmasını vurgulamışlardır.
- Öğretmenler öğrencilerden sınıf ortamında aktif olmalarını (araştırma yapma, sorumluluklarını yerine getirme, sorgulama, öğrenme güdüsünü yüksek tutma, bilişsel farkındalığa sahip olma) beklemektedir.
- Öğretmenlerin öğrencilerden kendi öğrenme süreçlerinde beklediği davranış biçimleri öğrendiklerini zihninde yapılandırma, eksiklerini tamamlamaya çalışma, öğrendiklerini yaşamında kullanma ve bilinçli hareket etmedir.
- İş birliğine açık, paylaşımcı, iletişim kurmaya açık, empati kurabilen, hoşgörülü, çözüm odaklı, farklı düşüncelere saygılı olma öğretmenlerin öğrencilerinden arkadaşlarıyla ilişkileri açısından beklediği davranışlardır.
- Öğretmenle öğrenme-öğretme sürecinde kendi rollerini öğrenmeye rehberlik, planlı olma, model olma ve etkili liderlik olarak tanımlamışlardır.
- Öğretmenlerin diğer rolleri; “Öğretimi etkili kılma”, “Uzman olma”, “Etkili iletişim kurma”, “Sınıf düzenleme”, “Pozitif olma”, “Kendini geliştirme” ve “Öğrenciyi geliştirme” olarak ifade edilmiştir.
- Öğretmenler sahip oldukları eğitim felsefesini çoğunlukla meslek yaşamlarında uygulayamadığını düşünmektedir.
- Öğretmenler sahip oldukları eğitim felsefesini meslek yaşamlarında uygulayamamalarını genel olarak dezavantajlı bölgelerde çalışma, okulların fiziki yetersizlikleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ailelerin eğitime bakış açısı, çevresel faktörler ve mevcut eğitim sisteminin sorunlarını göstermişlerdir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ilkökul öğretmenlerinin deneyselcilik felsefesinde yoğunlaştığı görülmekle birlikte diğer eğitim felsefelerine de yüksek derecede katıldıkları, bir bakıma eklektik düşündükleri belirlenmiştir. Cinsiyet, mezun olunan okul türü ve hizmet yılının öğretmenlerin felsefi algılarında anlamlı bir

fark yaratmadığı, mesleki deneyimlerin bir bakıma akademik uygulamalarının felsefi inançların şekillenmesinde veya gelişmesinde daha etkili bir değişken olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlerin gerek anketteki serbest açık uçlu sorulara gerekse görüşmeler aracılığıyla ifade ettikleri görüşleri ile felsefi akımlar hakkındaki yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlar arasında tam bir uyum bulunmadığı görülmüştür. Kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları deneysencilik felsefesinde yoğunlaşmış, ancak eğitimin amacı, içeriği ve öğrenme-öğretme ortamının ne olması/nasıl olması gerektiğiyle ilgili açıklamalarında diğer felsefelerin etkileri olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılması muhtemel araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim felsefelerinin oluşmasında etkili faktörler arasında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler son sıralarda yer almıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerine sağlam temelli ve uygulanabilir eğitim felsefeleri inşa edebilmeleri için eğitim felsefesi derslerinin öğretmen adaylarını etkileyecek nitelikte işlenmesine özen gösterilmelidir.
- Araştırma sonuçları eğitim fakültelerinde okutulan derslerin uygulama alanlarının öğretmenlerce yetersiz bulunduğunu göstermiştir. Bu noktadan hareketle öğretmenlik uygulaması ders saatleri arttırılarak, öğretmen adaylarının gerçek deneyimler yaşaması sağlanmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına bakılarak öğretmenlerin çoğunlukla mevcut eğitim sisteminin felsefesini benimsedikleri söylenebilir. Ancak dile getirdikleri uygulamada yaşanan aksaklıklar mevcut sistemin işleyişi konusunda problemler olduğunu düşündürmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak geniş kapsamlı bir araştırma konuyu daha net ortaya koyarak alınacak önlemlerle yaşanan sorunların azaltılmasını sağlayabilir.

- Millî Eğitim Bakanlığı her branştan ve her kademeden öğretmenlerle iş birliğine giderek mevcut programın felsefî temelleri ile ilgili eleştiri ve önerilerini dikkate almalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi algıları incelenmiştir. Farklı branşlarda (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İngilizce, Okul Öncesi) görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri araştırılıp, branşlar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri araştırılıp, karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiş, felsefî görüşlerini uygulamaya yansıtma durumları hakkında genel görüşleri alınmıştır. Yalnızca gözlem ve görüşmeye dayalı nitel bir araştırma yürütülerek öğretmenlerin sınıf ortamındaki uygulamaları ve felsefî görüşlerinin ortama nasıl yansıdığı kapsamlı olarak ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K., Özkal, N., & Kılıç, A. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-7.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslan, H. (2000). *İlköğretim ikinci kademesinde okutulan sosyal bilgiler dersinin öğretim sürecinde kullanılan metotlar üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144. dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/
- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 373-385.
- Aydın, E.D. (1996). *Değişen bilgi toplumu*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-68.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Beyaztaş, D., Kaptı, S., Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkokul/ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 319-344.
- Bıçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(3), 229-242.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Büyükgoze-Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çağlayan, S. (2007). *Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi akımlar*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Chan, K.W. (2003). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: *Cultural Implications for Research in Teacher Education. Paper Presented at The NZARE AARE Conference*, Auckland.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çetin, H. (1994). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2) <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5783.pdf>
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). An investigation of educational philosophies adopted by prospective teachers in terms of various variables. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2004). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *V. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36/161.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.

- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17/1 (203-224).
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114
- Erden, M. (2001). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi: nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, (1-12).
- ERG. (2005). Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu. <http://erg.sabanciuniv.edu> .
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi* Ankara: Pegem Akademi
- Fries, C. H. (2012). *Teaching style preferences and Educational philosophy of teacher education faculty at a state university*. Doctoral thesis, Oklahoma State University, USA.
- Geçici, S., & Yapıcı, S. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 57-64.
- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Gosselin, C. (2007). Philosophy and the role of teacher reflections on constructing gender. *Educational Foundations*, 2(3-4), 39-57.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.dhgmmeb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.html.
- Gutok, L.G. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.) Ankara: Ütopya Yayınevi
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 21-138.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42.
- Jaspers, K. (2003). *Felsefe nedir?* İstanbul: Say Yayınları.
- Johnson, B. & Christensen, I. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education Inc.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *İnsan aile kültür* (3. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5(1), 73-84.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve orta öğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaygın, H., & Yılmaz, E., & Semerci, Ç. (2017) The relation between lifelong learning tendency and educational philosophies. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A): 121-125.
- Kenanlar, S. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kiraz, E., Demir, E.C., Aksu, M., Daloğlu, A., & Yıldırım, S. (2010). Öğretmen Adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540.
- Knobloch, N., Hoop, S.E. (2012) Preservice teachers’ epistemological beliefs, attitudes, and behaviors regarding instructional planning.
[https://www.academia.edu/10585613/Preservice Teachers Epistemological Beliefs Attitudes and Behaviors Regarding Instructional Planning](https://www.academia.edu/10585613/Preservice_Teachers_Epistemological_Beliefs_Attitudes_and_Behaviors_Regarding_Instructional_Planning)
- Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 203-212.

- Koçak, C., Ulusoy, M., & Önen, S. (2012). Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12-2), 24, 59-68.
- Kurt, İ. (2016). *Eğitim felsefesinin mahiyeti, fonksiyonu ve geleceğine ilişkin bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Livingston, M. J., & McClain, B.R. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 24-129.
- Magulod Jr. G. C. (2017). Educational philosophies adhered by Filipino pre-service teachers: Basis for proposing initiatives for 21. Century teacher education preparation program. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5 (1), 185-192.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.), Sage Publications, London.
- Ocak, G. (2004). Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* ISSN: 1303-5134. www.InsanBilimleri.com.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlara sahip olma dereceleri*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166. dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. Sage Publications, California.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(127), 64-70.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A yayıncılık
- Temel, D. (2010). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Tupas, B. T., & Pendon, G. P. (2016). College teachers' educational philosophy: A step towards improving teaching performance. *International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, 3(3), 384-401.
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme*. İzmir: Bilgehan Matbaacılık.
- Turgut, İ. (2001). *Yeni felsefe*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Tutkun, Ö.F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Türkoğlu, A. (1993). *99 soruda eğitim bilimlerine giriş*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Uludağ, Z., & Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi* sayı:153-154
dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/uludag.htm
- Uyangör, N., Şahan, H.H., Atıcı, S., & Börekçi, C. (2016). An analysis of educational philosophies and teacher competencies. *International Journal of Current Research*, 8(4), 30100-30106.
- Üstüner, M. (2008). Türk ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33, 177-192.
- Yalçın İncik, E., & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri: Mersin Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Yapıcı, M., & Leblebiciler, H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Ekinci, D., Abay, L., Geyik, M., Kutat, R., & Yeşil, S. (2015). Eğitim felsefeleri çerçevesinde geleceğin öğretmenleri: Metaforik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(4), 539-563.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

EKLER

EK 1.

16.04.2013

Sayın Serda GÜNER

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında yürüteceğiniz “İlkokul Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıları ile Öğretim Uygulamaları Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan tez çalışmanızda Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY ile birlikte tarafımdan uyarlanan Felsefi Tercih Değerlendirme Formunu kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.



Doç. Dr. Mediha SARI

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
01330 Balcalı/ADANA
Tel: 03223386733
E-mail: msari@cu.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Serda GÜNER
Doğum Yeri/Tarihi : ADANA/03.06.1978
E-posta : serdaguner@hotmail.com
Telefon : +90 537 557 47 78

ÖĞRENİM GEÇMİŞİ

2010-2108: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Lisans Üstü Programı
2002-2005: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programı
1995-2000: Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Lisans Programı
1991-1994: Cengiz Topel Lisesi/Tarsus
1988-1991: Cengiz Topel Ortaokulu/Tarsus
1983-1988: Sadık Eliyeşil İlkokulu/Tarsus

İŞ DENEYİMİ

2013- : Doğankent İlkokulu/Adana
2011-2013: Botaş İlköğretim Okulu/ Adana
2008-2011: Eskin İlköğretim Okulu/ Mardin
2005-2008: Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu/ Erzurum

