

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI
İLE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE
KULLANMA İMKANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE YERLİKAYA

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK

İKİNCİ TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ceren MUTLUER

BOLU, HAZİRAN - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Merve YERLİKAYA tarafından hazırlanan “**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE KULLANMA İMKANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 26/06/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Faruk Öztürk
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Raşit Özen
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Menekşe Eskici
Kırklareli Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim 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 herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Protokol NO. 2022/319 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
MERVE YERLİKAYA

ÖZET

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE
KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE KULLANMA
İMKANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
MERVE YERLİKAYA
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. FARUK ÖZTÜRK)
(İKİNCİ DANIŞMAN: DOÇ. DR. CEREN MUTLUER
BOLU, HAZİRAN - 2024
XIII + 100 SAYFA**

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inancı olarak literatürde ele alınan genelde de onların eğitim olgusuna yönelik yaklaşımları, eğitim kavramına dönük algıları ve bu çerçevede oluştuğunu varsaydığımız öğretim sürecindeki yaklaşımları ve bu süreçte tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve bu yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye dayalı olup karma araştırma yöntemiyle yapılan betimsel bir araştırmadır. Çalışma 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesindeki okul öncesi kurumlarında görev yapan 123 okul öncesi öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde “Yılmaz vd. (2011)” tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği”; nitel bölümünde ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bulunan veriler analiz edilerek okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri ve eğitim inançlarına yakınlığı saptanmıştır. Bu yönelimlerin MEB Okul Öncesi Programının dayandığı eğitim felsefesi ile uyumu incelenmiş ardından uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntemleri ve bu yöntemleri kullanma imkanları gibi değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Tespit edilen bulgular hakkında çeşitli görüşmeler yapılarak sonuçlar derinleştirilmiştir. Araştırma sonucunda eğitimcilere, araştırmacılara ve programcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELELER: Eğitim felsefesi, Eğitim inançları, İmkan, Okul öncesi eğitim, Öğretim yöntemleri

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' EDUCATIONAL BELIEFS AND TEACHING METHODS THEY BASE AND THE OPPORTUNITIES TO USE THEM

MA THESIS

MERVE YERLİKAYA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES EDUCATION

PROGRAMS AND INSTRUCTION

(SUPERVISOR: PROF. DR. FARUK ÖZTÜRK)

(CO-SUPERVISOR: DOÇ. DR. CEREN MUTLUER)

BOLU, JUNE 2024

XIII + 100 PAGES

This research is a mixed and descriptive study based on determining the relationship between preschool teachers' educational beliefs, which are generally discussed in the literature as their approaches to the phenomenon of education, their perceptions of the concept of education and their approaches to the teaching process, which we assume to occur with in this framework and the teaching methods they prefer in this process and opportunities to use these methods. This study carried out in 2022-2023 Academic year with the participation of 123 pre-school teachers working in central parts of Bolu. In the quantitative part of the research, "Educational Beliefs Scale" developed by "Yılmaz vd. (2011)"; In the qualitative part, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. By analyzing the data, the educational philosophy orientations of pre-school teachers and their closeness to educational beliefs were identified. The compatibility of these orientations with the educational philosophy on which the MEB Pre-school Program is based was examined, and then comparisons were made according to variables such as the teaching methods they use in their practices and the opportunities to use these methods. The results were amplified by conducting various interviews about the findings. As a result of the research, several suggestions were made to educators, researchers and programmers.

KEYWORDS: Education philosophy, Educational beliefs, Possibility, Preschool education, Teaching methods

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ABSTRACT	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	6
1.2 Araştırmanın Önemi	8
1.3 Sayıtlılar.....	9
1.4 Kapsam Ve Sınırlılıklar	10
1.5 Tanımlar.....	10
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1 Kuramsal Bilgiler.....	11
2.1.1 Eğitimin Tanımı, Amacı Ve İçeriği	11
2.1.2 Felsefenin Tanımı, Amacı Ve İçeriği	12
2.1.3 Eğitim-Felsefe İlişkisi	13
2.2 Eğitimin Dayandığı Felsefî Akımlar Ve Felsefî Akımlarla Eğitim	
Arasındaki İlişkiler	14
2.2.1 İdealizm Ve Eğitim.....	15
2.2.2 Realizm Ve Eğitim	16
2.2.3 Natüralizm Ve Eğitim.....	17
2.2.4 Pragmatizm Ve Eğitim	18
2.2.5 Varoluşçuluk Ve Eğitim	19
2.3 Eğitim Felsefesi Akımlarının Eğitim Olgusuna Yaklaşımı, Eğitim İnancı Ve	
Öğretim Yöntemi İlişkisi.....	20
2.3.1 Daimicilik (Perennialism) Ve Eğitim Sürecine İlişkin Çıkarımları .	20
2.3.2 Esasicilik (Essentialism) Ve Eğitim Sürecine İlişkin Çıkarımları....	21
2.3.3 İlerlemecilik Ve Eğitim Sürecine İlişkin Çıkarımları.....	22
2.3.4 Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılık Ve Eğitim Sürecine İlişkin	
Çıkarımları	23
2.4 Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları Ve Programlar	
Tarafından Benimsenen Eğitim Felsefeleri	24
2.5 Öğretim Yöntemleri Ve Eğitim	25
2.6 Okul Öncesi Eğitimde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri.....	26
2.6.1 Anlatım Yöntemi	26

2.6.2 Soru-Cevap Yöntemi	27
2.6.3 Tartışma Yöntemi	27
2.6.4 Örnek Olay Yöntemi	28
2.6.5 Proje Yöntemi	29
2.6.6 Gösterip Yaptırma Yöntemi	29
2.6.7 Oyun Yöntemi	30
2.7 Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerini Kullanabilme İmkanlarını Etkileyen Faktörler	30
2.7.1 Öğretmenin Kişiliği Ve Öğretim Yöntemine Yatkınlığı	31
2.7.2 Öğrencilerin Özellikleri	31
2.7.3 Sınıf Mevcudu	31
2.7.4 Konunun Özellikleri	32
2.7.5 Okulun Fiziksel Yapısı Ve Zaman	32
2.7.6 Okul Yönetimi	32
2.7.7 Ders Süresi	33
2.7.8 Maliyet	33
2.7.9 Materyal	33
2.8 İlgili Çalışmalar	34
2.8.1 Eğitim İnançları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	34
2.8.2 Eğitim İnançları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	35
2.8.3 Öğretim Yöntemleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
2.8.4 Öğretim Yöntemleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	37
3. YÖNTEM	39
3.1 Araştırmanın Modeli	39
3.2 Evren Ve Örneklem	39
3.3 Veri Toplama Araçları	41
3.3.1 Eğitim İnançları Ölçeği	41
3.3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	41
3.4 Verilerin Toplanması	42
3.5 Verilerin Analizi	46
3.6 Çalışma Planı	47
4. BULGULAR	49
4.1 Nicel Bölüme İlişkin Bulgular	49
4.1.1 Eğitim İnançları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Değerlerine İlişkin Bulgular	50
4.1.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Normallik Değerlerine İlişkin Bulgular	51
4.2 Nitel Bölüme İlişkin Bulgular	53
4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
5. TARTIŞMA	67
5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	67
5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	71
5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	73
5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	74
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	78

6.1 Sonuç	78
6.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	78
6.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	79
6.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	80
6.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	82
6.2 Öneriler	84
6.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Olarak Yapılan Öneriler	84
6.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Yapılan Öneriler	85
7. KAYNAKLAR.....	86
8. EKLER.....	92



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Eğitim İnançları Ölçeğinin Yapısal Modifikasyon Edilmiş Modeli.....45



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Örneklem grubunun kişisel bilgilerinin dağılımı.....	40
Tablo 3.2. Eğitim inançları ölçeği ve alt boyutlarına ait cronbach's alpha güvenirlik katsayıları.....	43
Tablo 3.3. Eğitim inançları ölçeğine ilişkin özet istatistikler.....	44
Tablo 3.4. Eğitim inançları ölçeği modelinin modifikasyon sonrası değer uyum indeksleri	45
Tablo 3.5. Eğitim bilimlerinde nicel yöntemle göre düzenlenmiş çalışma planı örneği.....	47
Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları düzeyine ilişkin bulgular.....	49
Tablo 4.2. Normal dağılım varsayımının incelenmesine ilişkin bulgular.....	50
Tablo 4.3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ölçek puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	51
Tablo 4.4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ölçek puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular.....	52
Tablo 4.5. Puanlayıcılar arası güvenirlik için kappa değerleri.....	54
Tablo 4.6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının eğitim felsefesi alanında ders ya da eğitim alma durumu sonuçlarına ilişkin görüşleri.....	55
Tablo 4.7. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim olgusunun amacına ilişkin görüşleri	56
Tablo 4.8. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun doğasının ya da belirlenmiş olan ideal hedeflerin eğitimde önemli olduğunu kabul eden yaklaşımlara ilişkin görüşleri.....	57
Tablo 4.9. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimlerinin mesleki deneyimlerine göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri.....	58
Tablo 4.10. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimlerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri.....	59
Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimlerinin eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimini belirleme sonuçlarının mesleki deneyimlerine göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri.....	60
Tablo 4.12. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yöneliminin eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimini belirleme sonuçlarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri	62
Tablo 4.13. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimi doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve kullanma imkanlarının mesleki deneyimlerine göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri	63
Tablo 4.14. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimi doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve kullanma imkanlarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri	65

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEBTTKB : Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı



TEŞEKKÜR

Tezim sayesinde sosyal alanın yanında akademik alana dair çok fazla bilgi edinerek tekrar şekillendim. Tez yazım sürecimde hem benim hem de tezimin olgunlaşmasında birçok kişi bana destek oldu. Bu kişilerin başında; yüksek lisans tez konumun oluşması ve hazırlık sürecinde, çalışmamın tüm basamaklarında bana destek olup değerli bilgi ve tecrübelerini bana aktaran, desteğe ihtiyaç duyduğum anlarda beni motive eden, onunla çalıştığım için mutlu hissettiğim, tez danışman hocam Sayın Prof. Dr. Faruk ÖZTÜRK gelmektedir. Akademik hayat sürecimde her anlamda beni geliştirdiği için kendisine teşekkür ederim. Tez çalışmamda eş danışmanım olan ve değerli bilgilerini benimde her zaman paylaşan Sayın Doç. Dr. Ceren MUTLUER'e teşekkür ederim.

Araştırmaya katılıp görüşme sorularına ve ankete şeffaf bir şekilde yanıt veren okul öncesi öğretmenlerine bana zaman ayırdıkları için çok teşekkür ederim. Bana olan sevgi, destek ve inançlarını her zaman kalbimde hissettiğim, her anımda yanımda olup bana destek olan çok kıymetli aileme ve eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki hayatımdasınız...

1. GİRİŞ

İnsanlar sürekli gelişme ve değişmeye ihtiyaç duyarlar ve her zaman eğitimin ilk basamağında yer alırlar. Eğitim, insanın her anlamda olumlu şekilde gelişimini desteklemek için gerçekleştirilir. Eğitim toplumsal hayata uyum sağlaması için bireye gerekli becerileri kazandırmak, toplumun değerlerini bireylere aktarmak ve mesleğe başlamak gibi amaçları yerine getirir. Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, 2000). Okul öncesi eğitim sayesinde bireyin hayatı için önemli olan basamaklar atılır ve birey bilişsel, fiziksel, sosyal, dil gibi hızla olgunlaşarak ve farklı alanlarda yetiler kazandırılarak öğrenme devam eder.

İlk olarak ailede başlayan okul öncesi eğitim sonrasında okul öncesi eğitimi veren eğitim kurumlarında devam etmektedir. Bu sebeple çocuklar ailesinden sonra ilk sosyal çevresini okulda kazanarak öğretmenlerine, arkadaşlarına göre ileriki yaşamlarını şekillendirirler. Bu kısımda öğretmenlere ve ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sebeple çocuğun sosyal, bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçları karşılanmalıdır. Tam da bu kısımda okul öncesi eğitim devreye girerek bu alanlarda çocuğa gerekli desteği verip çocuğun hayatında kalıcı izler bırakmayı hedeflemektedir.

Düşünebilme yeteneği insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. İnsanlar bundan dolayı hayatında yer alan her şey ile ilgili sorgulama yaparlar. Tam da bu noktada sorgulamalar farklılık göstermekte olup felsefe kavramı ortaya çıkmıştır. Felsefe kavramı alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Demirel (2002) felsefeyi gerçeğe olan bir arayış ve arayış sonuçların bütünü olarak tanımlarken; Erişen (2012) bilgilerin ve sorunlarının incelenmesi olarak tanımlamıştır. Tanımlardan hareket edecek olursak tüm bilimlerin temelinde felsefe yer almaktadır. Felsefe tüm bilimlerde yer aldığı gibi eğitim kavramının temelinde de önemli bir etkidir. Eğitim felsefesi konusu için Biçer vd. (2013), eğitimi kontrol eden ve eğitimin hedefini belirleyen önemli bir disiplin olarak tanımlamışlardır.

Felsefenin eğitimi etkilemesi sürecinde başlıca felsefi akımlar; idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi akımların yer aldığı ifade edilebilir (Duman, 2008). Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılık ise bu felsefelerden yola çıkarak oluşan ve ön planda olan eğitim akımlarıdır. Bu akımlar sayesinde eğitimin temel amaçları, eğitimin nasıl aktarılması gerektiği ve anlayışı, öğretmenin sahip olması gereken roller, kazanılması gereken tutumlar hakkında bilgi sahibi olunarak toplum amaç ve benimsenen yöntem bakımından çeşitlilik göstermektedir.

İdealizm, gerçeğin bilimsel yöntemler ve metafiziksel yollarla ulaşılabileceğini ileri süren felsefi bir akımdır. Bilgi doğuştan gelir. Önemli olan insanın bilgiye kendisinin ulaşmasıdır. Realizm, varlıkları olduğu gibi kabul ederek nesnelerin zihinden bağımsız olduğunu ileri süren bir akımdır. Var olan şeyler gerçektir. Natüralizm, tüm gerçeğin doğanın içinde olduğunu ileri sürer ve doğanın tüm her şeyi içerdiğini ileri süren ve bunu açıklamaya çalışan bir sistemdir. Pragmatizm, faydacı bir görüştür. Bilgilerimizin ahlakımızı uyarlamasına dayanan bir yaklaşımdır. Varoluşçuluk, insana kendi hayatını kurgulamayı öğretmekle özünü dönmesini sağlamaya çalışan bir akımdır. İnsanın kendisiyle yüzleşerek arzu ve isteklerini belirleyip yeniden kendini bulmasını hedefler.

Daimicilik, her yerde ve her zaman değişmeyen etik ilkelerin ve insan doğasının varlığından söz eder. Mutlak değişmez ve yani evrensel olan ilkeleri vurgular. Bireyler bu ilkelere göre yetiştirilmelidir. Daimiciler, insan aklını geliştirilmesini; disiplinli, entelektüel ve sorumluluk sahibi aristokrat insanlar yetiştirilmesi gerektiğini savunur (Ergün, 2015; Sönmez, 2014). Esasicilik'e göre eğitimin ana rolünün toplumun sahip olduğu kültürü gençlere aktarmak ve böylece onları sosyalleştirerek bilgili ve yetenekli bireyler haline getirmektir (Ergün, 2015; Sönmez, 2014). Öğretmen uzmandır ve tek otorite o olup kararları o verir. İlerlemecilikte ise daimicilik ve esasiciliğin savunduğu evrensel ilkeler gibi değişmezler yoktur. Eğitim merkezinde değişim vardır. Sınırları olan, aşırı kuralcı, öğretmen merkezli, katı öğretim anlayışına tepki göstermiştir. Öğrenciyi merkeze alan ilerlemecilikte bilgiye deneme-yanılma yöntemiyle ulaşılır. Eğitimin yaşama hazırlık olduğu düşüncesine karşı çıkmış, eğitimin hayatın kendisi olduğunu savunmuştur (Ergün, 2015; Sönmez, 2014). Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılıkta ilerlemecilik akımı gibi faydacılığı kaynak alır. Toplumsal

Yeniden Yapılandırmacılık'a göre toplumun yeni bir uygarlığa geçmesi, toplumun yeniden inşa edilmesi kurtuluştur. Eğitimin amaçları da bunlar olmalıdır. İçinde bulunulan küresel krizden sıyrılmanın yolu ve geleceği belirleyen eğitimidir. Eğitim, toplumu yeniden düzenlemenin başat araçlarından biridir (Sönmez, 2014).

Felsefî akımlar ve eğitim teorilerinin eğitimin tanım ve amacı ile ilgili yaklaşımların doğal olarak öğretim ve öğretmen anlayışlarına da etkisi kaçınılmazdır. İnsan yetiştirme konusu geçmişten günümüze üzerinde çokça düşünülen önemli bir konu olduğundan ve her zaman en iyi eğitim modeline ulaşma çabası önemli bir gündem olduğundan dolayı eğitim ve felsefenin birbiriyle ilişkili iki kavram olduğu söylenebilir (Tozlu, 2003).

Felsefe ve eğitim kavramlarının buluştuğu bu ifadelerden yola çıkarak eğitim felsefesi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Cevizci (2005) eğitim felsefesini, eğitim ile ilişkili konuların ve problemlerin felsefenin yöntemleriyle ele alınması olarak ifade etmiştir. Bu ifadelerden hareketle öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançlarını belirleyen en önemli faktörün eğitim felsefeleri olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim felsefeleri ise hedeflerinin belirlenmesinde, ortamların düzenlenmesinde oldukça etkilidir. Her birey hayatının her alanında ve her döneminde merak eder, araştırır, program yapar, kendi doğrularını bulup kendini gerçekleştirmeye çalışır. Aynı şekilde öğretmenler de aynı süreçleri mesleki hayatlarında tecrübe ederler ve bunun sonucunda bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bir eğitim inancını kabullenip içselleştirir. Kabullenilen inançlar insanların tecrübelerinden edindikleri öğretilerden daha baskın bir şekilde ortaya çıkar ve insanların davranışları üzerinde daha etkilidir. Bunun sonucunda ise öğretmenlerin gösterdikleri davranışlar onların edindikleri eğitim inançlarını hakkında bize rahatça fikir verir.

Öğretmenlerin eğitime yönelik inançları; bakış açıları, yönelimleri, bilgi ve becerileri öğretme ortamında uygulanan her şeyin belirleyicisidir. Yani öğretmenin cinsiyeti, eğitim çevresi, kültürü, ekonomik durumu, sahip olduğu dünya görüşü eğitim anlayışını; eğitim anlayışı da sınıf içi ve dışındaki öğretme şeklini, seçtiği yöntemleri, çocuğa ve öğrenciye bakışını, derse yaklaşımını önemli derecede etkiler. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları, değerleri, inançları ve buna dönük gerçekleştirdikleri uygulamaları eğitimin kalitesini belirler. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inancı eğitim ve öğretim faaliyetlerini önemli ölçüde etkileyecek bir güze sahiptir.

Eğitim programlarının odak noktasını nasıl bir insan yetiştirileceği konusu oluşturmaktadır. Yapılacak olan programlar buna göre belirlenerek hazırlanır ve program sonunda ortaya çıkacak olan insan tipinin eğitim programı felsefesine uygun olması istenir. Bazı durumlarda beklenen ve gözlenen durumlar farklı olabilir. Örneğin ülkemizde tek bir eğitim programı olmasına karşın farklı insan tipleri mevcuttur. Bundan dolayı ülkede benzer bir eğitim felsefesi olmasına rağmen öğretmenlerin eğitim akımlarından farklı olarak etkilenmeleri sebebiyle eğitim uygulamalarında farklı sonuçlar gözlenerek farklı davranışlar oluşabilmektedir.

Öğretim programları iyi hazırlanmakla beraber eğitim sürecinde verimli bir şekilde uygulanmalıdır. Öğretim programlarını eğitim-öğretim faaliyetlerinde uygulayacak olan kişiler ise öğretmenlerdir. Bundan dolayı öğretim aşamasında öğretmenin karakterinin büyük oranda eğitim-öğretim faaliyetlerine etkisi vardır. Öğretmen sınıf içi ve dışında öğrenmeyi sağlayarak öğretime yön verir. Öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkiler.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretmenler bilgiye öğrencilerin kendilerinin ulaşmasını ve kullanmasını sağlamaktadır. Öğretmenler ise gerekli beceriyi kazanmak için doğru materyalleri ve etkili yöntemleri kullanarak öğretim yapmalıdır. Bu noktada asıl iş öğretmenlerdedir. Yeni programda öğretmenin görevi, öğrencilere öğrenmenin yollarını göstermek ve bu süreçte onlara rehberlik yapmak olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Buna bağlı olarak öğretmenler yöntem ve teknikleri yetkin bir şekilde kullanmalıdırlar. İşte tam bu noktada ise öğretim yöntemleri kavramı önemli bir kavram haline gelmektedir. Çünkü eğitim-öğretim sürecinde seçeceğimiz öğretim yöntemleri öğrencilere farklı davranışları kazandırma işleminin nasıl şekilde gerçekleşeceği konusunda bize önemli ölçüde fayda sağlar.

Öğretim yöntemleri, öğrenme ve öğretme sürecinde çok önemli bir role sahiptir. Ayrıca bu kavram öğretmenin sahip olduğu eğitim inançlarının eğitim ortamında kullandığı en güçlü uygulayıcısıdır. Öğrencilerin eğitim uygulamalarındaki farklılıkların sebebini araştırmadaki en önemli nokta öğrenme yöntemlerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin eğitim aşamasındaki inanç, davranış ve kullandıkları yöntemler öğrenme sürecindeki verimliliği etkilemekte ve öğrencilerin farklı tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler eğitim çıktılarının kalitesini, yönelimini ve geleceğini önemli ölçüde

etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini daha verimli hale getirmeleri için öğretim yöntemlerini en iyi şekilde kullanması gerekmektedir. Çünkü eğitim hedeflerinin planlı bir şekilde uygulanması uygun bir öğretim yönteminin seçilmesi ve programlı, sistemli ve verimli şekilde kullanılması ile sağlanabilir.

21. yüzyılda öğrenme ve öğretme sürecinin tüm öğrenciler için daha nasıl kolay ve verimli olabileceği konusu tartışılmakta ve bu çalışmaların uygun duruma getirilmesi amaçlanmaktadır. Demir (2008) her öğrencinin öğrenme yönteminin bilinmesi ve hızla değişen teknolojinin de yardımıyla öğretme faaliyetlerine çağdaş yöntemleri entegre etmek gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin kişisel özellikleri ve algı biçimleri belirlenirse onlara uygun bir öğrenme biçimi oluşturulur. Öğrenme yöntemlerinin öğretim basamakları üzerinde önemli bir konu olduğu gerçeğinden yola çıkılarak öğretmenlerin öğrenme yöntemleri hakkında bilinçli olması da büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin öğrenme yöntemlerinin bilinmesi öğrenciler için düzenlenecek olan ortamlarda kullanılacak yöntemlerin geliştirilmesinde öğretmenlere destek olmaktadır.

Etkili bir eğitim-öğretim süreci için öğretmen dersine ve konusuna uygun olan öğrenme yöntemlerini seçmeli; bunları da aktif olarak kullanmalıdır. Üredi ve Güven (2007) öğretim yöntemleri bilgisi olan öğretmenlerin; öğretimin amacını kavrayarak öğretim yöntemleri içinde kendilerine uygun olanlarını seçip kullanma imkanları ölçüsünde dersleriyle bütünleştirebileceğini belirtmektedir. Örneğin, kaygı taşıyan bir öğretmen öğrencilerinden dönüt alarak ilerlemeyip kendi bildiği konular üzerinden dersini işleyerek öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi tercih edebilir. Demokratik bir öğrenme-öğretme sürecine sahip bir öğretmen sınıf kurallarını oluştururken öğrencilerinin de fikir ve düşüncelerini alarak sınıf kurallarını oluşturuyorsa öğrenci merkezli bir yöntem seçebilir. Ya da öğretmen öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine öncelik veriyorsa buna bağlı olarak öğrencilerinin aktif olacağı öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi tercih edebilir. Bu süreçte asıl görev öğretmene düşmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde tek başına iyi bir öğretim yöntemi yeterli değildir. İyi bir programın yanında öğretmenin inançlarına uygun olarak seçtiği bu programı verimli bir şekilde uygulayabilmesi için okulda yeterli imkanların da olması da gereklidir. Derslerdeki uygulamaların etkili olabilmesi için okul

bünyesinde gerekli olanakların sağlanması, teknolojik gelişmelerin yakından takip edilerek okula uyarlanması, gerekli araç-gerecin temin edilmesi ve gerekli alt yapı hizmetlerinin oluşturulması gerekmektedir. Bu sayede gerekli olanakların artırılarak eksikliklerin giderilmesi derslerdeki uygulamaların etkisini eğitim ve öğretimi daha nitelikli hale getirecektir.

Alanyazında bulunan bazı çalışmalara bakıldığında eğitim inancı ile öğretim yöntemlerinin ve kullanma imkanlarının farklı değişkenler ile ilişkileri konusunda çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda epistemolojik inancın eğitim inancı ile ilişkili olduğu bulguları görülmüştür. (Biçer vd. 2013; Ekici, 2014; Kaleci, 2012). Öğretmenlerin eğitim-öğretimde kullandıkları öğretim yöntemleri konusunda yapılan çalışmalarda stil alt boyutlarının; mesleki tutumları, mesleki algıları, sınıf yönetimi yaklaşımları, öz yeterlik algıları, ders başarısı değişkenleri ile ilişkili oldukları görülmektedir. (Üredi ve Üredi, 2007; Süral, 2015; Saraçoğlu vd. 2017; Şentürk ve İkikardeş, 2011).

Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ile öğretim yöntemlerinin ve kullanma imkanlarının yapılan çalışma sonuçlarında da elde edilen bulgulara göre bakılacak olursa eğitim inançlarının eğitim kavramına etkisi olan farklı değişkenlerle ilişkisi bulunmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında görüldüğü kadarıyla yapılan çalışmaların öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı, genellikle eğitim felsefelerine yönelik çalışmalar yapıldığı ve çoğunlukla aynı değişkenlere göre karşılaştırma yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretim yöntemleri ve kullanma imkanları konusundaki tercihlerinin araştırıldığı bir çalışmaya pek fazla rastlanmamıştır. Bu sebeple eğitimde önem arz eden bu kavramlar ile ilgili çalışmaların yapılması önemli olacaktır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inancı olarak literatürde ele alınan genelde de onların eğitim olgusuna yönelik yaklaşımları, eğitim kavramına dönük algıları ve bu çerçevede oluştuğunu varsaydığımız öğretim sürecinde yaklaşımları ve bu süreçte tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve kullanma imkanları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu yapılırken okul öncesi öğretmenlerinin eğitim

kavramıyla olan ilişkisini, öğretmenin eğitim, öğrenci, bilgi, öğrenme ve öğretme gibi olgulara bakışını yansıttığı varsayılan eğitim inançlarının ne olduğu ortaya konulacaktır.

Eğitimin kalitesine ve verimliliğine etkii olan değişkenler incelendiğinde en başta öğretmen, idare, fiziki çevre, materyaller, teknoloji, alt yapı, eğitim programı gibi birçok değişken eğitim sistemine etki yapmaktadır. Bu bileşenlerden özellikle öğretmen faktörü eğitime yönelik felsefenin uygulamaya dönüştürme basamağında çok önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin meslek algıları, cinsiyetleri, eğitimlerinin niteliği, sınıf içinde ve dışında kullandıkları yöntemler öğrencilerin davranışlarının olumlu olarak dönüt sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançları kaliteli bir eğitim için çok önemli bir konudur. Öğretmenlerin sahip olduğu inançları, değer yargılarına buna yönelik olarak kullandığı öğretim yöntemleri eğitimin yönünü ve kalitesini belirleyecektir. Öğretmenlerin mesleki eğitimleri sürecinde ya da diğer süreçlerde edindikleri eğitim inancı kavramı çerçevesinde ele aldığımız eğitim felsefelerinin onların bu niteliğini öğretim süreçlerine nasıl aktardıkları, bu niteliklerin öğretim sürecine nasıl yansıdığı, tercih ettikleri yöntem ve materyallere etkisi kısaca eğitim sürecine etkisinin ne olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak onunla ilişkili olan öğretim konusu, öğretim sürecinde tercih ettiği yaklaşımları ne olduğunu ve bunları seçme şeklini oluşturan faktörler tespit edilmiş olacaktır.

Araştırmanın problem cümlesi, "Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile kullandıkları öğretim yöntemleri ve kullanma imkanları arasındaki ilişki nedir?" olarak belirlenmiştir.

Bu amaca ulaşmak için araştırmanın alt amaçları:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - b) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları, eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimlerini nasıl etkilemektedir?

a) Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimleri mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

b) Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki nedir?

a) Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

b) Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.2 Araştırmanın Önemi

İnsan eğitim kavramının odak noktasını oluşturur. Eğitim kendini sürekli günceller ve bir döngü içindedir. Eğitim sayesinde insan her yönüyle gelişmektedir. Aynı zamanda özellikle günümüz koşullarında insanların yenilikçi, modern, problem çözme, işbirliği gibi becerileri kazanmış olması da büyük önem arz etmektedir. Eğitim olgusunun işlemlerini sağlayan unsurlara bakacak olursak öğretmen, idareci, öğrenci, ortam, alt yapı, materyal, program, inanç, öğretim yöntemi gibi bileşenleri görebiliriz. Özellikle öğretmen unsuru ülkenin eğitime dair felsefesini uygulamada önemli bir konumdadır. Öğretmenlerin kimliği, rolleri, algıları, tutumları, tercihleri gibi kriterleri eğitimin başarısında büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin eğitim inançları da kaliteli bir eğitim-öğretim sürecinin verimli bir şekilde geçmesi için büyük önem taşır. Bu süreçte öğretmenlerin değer yargıları ve eğitim inançları ve buna bağlı olarak gerçekleştirdikleri uygulamalar eğitimin verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlar. Bu anlamda öğretmenlerin eğitim inançlarının onların karakterini oluşturduğunu söylemek mümkündür. İnsan eğitiminin odak noktası olduğu gibi aynı zamanda felsefenin de odağındadır.

Eğitim inançları öğretmenlerin seçimlerini ve hayatlarını sekillendirir. 21.yüzyılda kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmek için kendini mesleki anlamda geliştiren, öğrenmeye açık, aktaracağı konulara uygun  ğretim yöntemleri seçebilen ve seçtiği yöntemi kullanma açısından bunları yaparken bulunduğu ortamın imkan ve şartlarını da düşünebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.  ğretmenlerinin  ğretim yöntemlerini kullanma becerisinin ne düzeyde olduğunu belirlemek,  ğretim yöntemlerini kullanabilmek için gerekli imkanları oluşturmak ve okul öncesi  ğretmenlerinin eğitim inançlarıyla ilişkilerinin nasıl olduğunu bilmek konuyla ilgili yeni bakış açıları sunacaktır. Bu araştırma eğitim kalitesini arttırmaya odaklanan eğitimcilere öğretmenlerin eğitim inançları hakkında ve  ğretmen yetiştiren kurumlara da veri sunacaktır. Yetiştirmeyi hedefledikleri  ğretmen profiliyle yeterlilik ve eksikliklerini görmelerine yardımcı olacaktır.

Bu araştırma, öğretmenlerin hayata ve eğitime bakış açılarını etkileyen önemli bir unsur olan eğitim inançları ve  ğretim yöntemlerine ve kullanma ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının hangi durumları etkileyip etkilendiğine dair çalışmaların incelenmesi, öğretmenlerin inançlarına göre tercih edip kullandıkları  ğretim yöntemleri hakkında bir görüş oluşturması ve benimsedikleri eğitim inancına göre kullandıkları  ğretim yöntemlerine çalıştıkları ortamlarda uygulamaya imkan bulma derecelerinin incelenmesi bu çalışmanın hedeflerindendir. Alanyazında  ğretmenlerin eğitim inançları, kullandıkları  ğretim yöntemlerine ve bunları kullanma imkanlarının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple bu değişkenlerin bu derece önemli olduğu ve eğitime önemli ölçüde etki ettiğinden dolayı farklı araştırmaların yapılması önem arz etmektedir.

1.3 Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan okul öncesi  ğretmenlerinin ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara dış faktörlerden etkilenmeden ve içten bir şekilde cevaplar verdiği ve cevapların gerçeği yansıtır biçimde olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırma boyunca araştırmacının araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine eşit ve tarafsız davrandığı varsayılmıştır.

1.4 Kapsam Ve Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2022–2023 eğitim-öğretim yılı Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarında halen görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır.

2. Araştırma, Yılmaz vd. (2011) tarafından oluşturulan “Eğitim İnançları Ölçeği” ve araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış sorular ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Eğitim İnancı: Kişilerin inançları, felsefeleri, ilkeler, öğrenme ve öğretme ile ilgili görüşleridir (Haney vd. 2003). Bu çalışmada eğitim inancı kavramı, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri, eğitim olgusuna yaklaşımlarını belirleyen felsefi inançları bağlamında ele alınmıştır.

Öğretim Yöntemi: Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yoldur. (Demirel, 2010). Çalışmada ele alınma şekliyle tüm öğretim uygulamalarını oluşturan öğretim süreci ve bu süreçte tercih edilen yaklaşımı ifade etmektedir.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim, eğitim ile felsefe arasındaki ilişki, eğitim inancı kavramı, eğitim inancı ile öğretim kavramı ve öğretim yöntemleri ilişkisi tartışılacaktır.

2.1 Kuramsal Bilgiler

2.1.1 Eğitimin Tanımı, Amacı Ve İçeriği

Eğitim insan hayatının başlamasıyla ortaya çıkmıştır ve her alanda varlığını sürdürmektedir. İnsan, çevresinden ve kendi deneyimleri yoluyla bazı davranışlar edinir. Bireyler eski zamanlarda yaşamak için sınırlı bilgi birikimi ile hayatlarına devam etmişlerdir. Balık tutmak, avcılık yapmak gibi faaliyetler onların gerekli ihtiyaçlarını sürdürmek için yeterli olmuştur. Bunları da gözlem yoluyla kazanmışlardır. Toplum hayatı yenilenmeye başlayınca bireylerin ihtiyaçlarında hızlı bir artış olup sahip oldukları bilgiler onların artan ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmiştir ve farklı fikirlere ve değişik bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Bundan dolayı eğitim kavramının oluşmasına sebep olmuştur. İlk olarak informal eğitim ortaya çıkmıştır ve kültür özelliği taşımaktadır. Zamanla informal eğitim insanların ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmiştir. Bunun üzerine, eğitim kurumsallaşarak formal eğitime geçilmiştir. 21. yüzyılda iki eğitim türü de eğitim yolu ile insanlara bilgiler kazandırmaktadır. (Kızılloluk, 2001, s.51). Eğitim kavramı farklı düşünürler tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Tyler' a göre eğitim, davranış şekillerini değiştirmek şeklinde tanımlanırken; Ertürk kişinin davranışlarında kasıtlı ve istendik olarak, kendi yaşantısı sayesinde bir değişme oluşturma süreci olarak tanımlamışlardır. (Sönmez, 2003, s.31).

Bir toplum kendi istekleri doğrultusunda bir insan yetiştiremez. Bu bağlamda eğitim, insan davranışlarını değiştirirken belli amaçlar hedefinde ilerler. Eğitim birey ve topluma yönelik amaçları gerçekleştirmek üzere yapılır. Eğitim amaçlarını bireye ve topluma yönelik olarak gerçekleştirmeye çalışır. Eğitim insanın bedensel sağlığını koruyarak gelişmesini sağlar. Çünkü biyolojik bir varlık olan insan her anlamda sağlıklı olmaya ihtiyaç duyar. Bu nedenle eğitim sayesinde çeşitli bilgiler kazanan insan zekası yardımıyla merak ettiği ve öğrenmek istediği

bilgiyi kazanarak hayatında kullanmayı amaçlar. Eğitim de bu noktada devreye girerek bireye uygun ortam hazırlayarak sağlıklı akıl yürütmesini, kendini ifade etmesini ayrıca insanın hissedebilen, düşünebilen bir varlık olmasını amaç edinir. Eğitim aynı zamanda bireyin toplumsallaşmasını hedefler. Eğitim bireyin yaşadığı toplumun çeşitli inançlarını kültürel inançlarını benimseyerek topluma uyum sağlamasına yardımcı olur. Bu sayede birey bilgilerini, kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktararak devamlılık sağlar.

Eğitimin içeriğini, bilgiler, kazanımlar, alışkanlıklar ve tutumlar oluşturur. İçerik ve amaç birbirleriyle tutarlı olmalıdır. Amaç ve içerik tutarlılık göstermediği zaman eğitim amaçlarını gerçekleştiremez. Bu sebeple tutarlı olmayan her bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık öğrenciye kazandırılmaz. Kazandırılması istenen bilgiler, alışkanlıklar, beceri ve tutumlar eğitimin amacını ve içeriğini karşılayacak ve bu amaçları gerçekleştirebilecek şekilde olmalıdır. İnsan sürekli olarak kendini tanıma ve karşılaştığı durumlara ve olaylara çözüm arayışı içinde olan bir varlıktır. Bu her şeyden önce doğru kararların alınabilmesine ve ise bilgilerin düzgün şekilde kullanılabilmesine bağlıdır. Bu ise bilginin gerçek kaynağının ne olduğunu ve hangi durumlardan yararlandığının farkında olmayı gerektirir. Eğitim ile insana doğal, toplumsal, politik, ekonomik, psikolojik her türlü olay, olgu ve nesnelerin bilgisi kazandırılır. (Karasar, 2005, s.3). Fakat kazandırılmak istenen bilgiler doğruluk içermeli; toplumun, bireyin ve çevrenin amacını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır.

2.1.2 Felsefenin Tanımı, Amacı Ve İçeriği

Felsefe kelimesinin ne olduğuna doğrudan yanıt vermek oldukça zordur. Çünkü felsefeni tek bir tanımla yoktur. Yunanca Philosophia teriminden kaynaklanan felsefe, iki sözcüğün birleşiminden oluşmuştur. Philia sevgi; sophia, bilgi, bilgelik anlamındadır. Eski Yunan'da bilgelik yolunu arayanlara da filozof denilmiştir (Sönmez, 2002, s.1). Felsefe bir düşünme işidir. Bu anlamda her birey felsefe yapma yetisine sahiptir. Dünyayı anlamak ve tanımak, insanı bilmek ve anlamaktır. Felsefe aynı zamanda gerçeği bulmaya çalışmak ve öğrenme yolunda derinleşmektir.

İnsan fikirlerini organize etmek, davranışlarına anlam vermek felsefenin amaçları arasındadır. Bilmek, anlamak, incelemek gibi eylemler felsefe yoluyla yapılabilecek durumlardır. İşlevsel bir bilgi olmadan herhangi bir konu hakkında

görüş belirtmek zaman almaktadır. Gerçeği incelemek ve araştırmak, değerleri sistemleştirmek, evreni anlamak ve insanı tanımak, anlamak, yorumlamak ancak felsefe yoluyla olabilir. Bir bütün halinde gerçeği inceler. Doğayı ve toplumu oluşturan değerleri ele alıp inceleyen bilim felsefedir.

Felsefenin içeriği; ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantıktır. Ontoloji kavramını ilk kez ortaya koyan Aristoteles'tir. Aristoteles, ontolojiyi bilim var olanı, var olan olarak ele almak olarak tanımlar. Ontoloji var olanı bütünsel bir anlayışla inceleyen, onun niteliğini, yasal düzenliliklerini konu alan ve çözümlemeye çalışan bir felsefi disiplindir. "Arkhe nedir?" bu alanın en önemli sorusudur. Epistemoloji suje ile obje arasında kurulan bağıdır. Kurulan bu bağın sonucunda bilgi elde edilir. Bilginin bir ucunda suje özne yani insan, diğer ucunda ise obje nesne yani doğal, toplumsal, ekonomik, psikolojik olay ve olgular yer alır. "Bilgi nedir?" bu alanın en önemli sorusudur. Aksiyoloji ahlâk-ahlâksızlık, iyi-kötü, özgürlük-tutsaklık, erdem-erdemsizlik, güzellik-çirkinlik, saygı-saygısızlık, mutluluk-mutsuzluk, vicdan-vicdansızlık gibi kavramları inceler. Yani insan tarafından oluşturulan tüm manevi değerler aksiyolojinin konusu arasındadır. Mantık ise akıl ya da akıl yürütme anlamına gelir. Bu kavram bugün, tutarlı ya da doğru düşünme, akıl yürütme gibi özellikleri kapsar. "Akıl nedir?" bu alanın en önemli sorusudur. Hem düşünme hem de düşündüğünü ifade etme gibi özellikleri kapsar. (Sönmez, 2002, s.25).

2.1.3 Eğitim-Felsefe İlişkisi

Felsefe ve eğitim birbirlerine sürekli yardımcı olurlar ve birçok ortak noktaları vardır. İstenilen davranışlar eğitim yoluyla kazandırılır. Bu sayede hem bireyin hem de felsefenin gelişmesine katkı sağlanmış olunur. Felsefe eğitimi, bir disiplin alanıdır. Bu disiplin sayesinde yeni felsefe inançları oluşur ve eski felsefeler geliştirilir. Tüm bunlardan başka ise eğitim aynı zamanda felsefelerin uygulama alanıdır. (Sönmez, 2002, s.49). Öğrenilen yeni bilgiler sayesinde yeni alanlar kazandırılır. Ayrıca eğitim insana iyi bir hayat sunmayı amaçlar. İnsanların hayat görüşleri, inançları, değerleri ise eğitimin amaçlarına yansır. Eğitimin amaçları ise o toplumun eğitim felsefesini yansıtır.

Eğitim sayesinde insan iyi bir hayat sürmeye hazırlanır. Bu nedenle eğitim birçok amaç koyar ve bu amaçları hazırlarken felsefeden yararlanır. İnsanların değer ve tutumları da bu amaçlara yansır ve bu amaçlar o toplumun eğitim

felsefesini yansıtır. Bu sebeple insan ve insan yaşantısı üzerindeki tüm konularda insan eğitimi ve felsefi yönünün incelenmesi gerekmektedir. (Alkan, 1983, s.1).

İnsanın toplum hayatını yaşamasıyla ortaya çıkan eğitim ve bilgi ve düşüncelerin birikimi olan felsefe ile arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Felsefe ve eğitim iç içedir ve birlikte hareket ederler. Eğitime öncülük eden ve eğitim basamaklarının düzenini sağlayan felsefedir. Buna bağlı olarak eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiden yeni bir bilim ortaya çıkmıştır. Bu güçlü ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkan bilim ise eğitim felsefesidir.

Farklı düşünürler eğitim felsefesini birçok şekilde tanımlamışlardır. Bunlardan örnek verecek olursak W.H. Kilpatrick, eğitimin yapması gerekenleri belirleyen gayret olarak görürken; J. Dewey, alışkanlıkların kazanılması ve hayattaki sorunları çözmeye yarayan bir yol olarak görmüştür. Eğitim felsefesi eğitim uygulamalarına yön veren değişkenleri inceleyerek kontrol eder. İnsan anlayışlarını değerlendirir. İnsanın doğasını eğitsel ve felsefi açıdan bir bütün haline getirerek insandan bir bütün oluşturmaya çalışır. Eğitim felsefesi eğitimin genel sorunlarıyla ilgilenerek inceler, araştırır ve değerlendirir. Farklı görüşler geliştirerek yeni çözüm yolları üretir. İyi ve doğruyu ararken görüşlerin işlerliğini de dikkate alır. Eğitim felsefesi eğitim bilimlerinin bulgularını yorumlar, eğitime yeni amaçlar gösterir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri ülkemizde üzerinde çok çalışılan, ciddiyet gerektiren ve büyük önem arz eden önemli bir konudur. Bu sebeple eğitimin verimliliği de en yüksek seviyede olmalıdır. Her yıl eğitim sistemimiz belirlenen mevcut ihtiyaçlara göre değişmektedir. Belirlenmiş ihtiyaçlara göre ise eğitim sistemine uygun bir eğitim felsefesi geliştirmek gerekir. Buna bağlı olarak da eğitim kurumlarında yüksek kalitede eğitim-öğretim veren öğretmenlerimize çok iş düşmektedir. Çünkü öğretmenler belirledikleri eğitim felsefelerine uygun ideolojilerini sınıf uygulamalarına dönüştürmektedir.

2.2 Eğitimin Dayandığı Felsefi Akımlar Ve Felsefi Akımlarla Eğitim Arasındaki İlişkiler

Eğitim felsefelerinin oluşmasında temel olan felsefi akımlar, eğitimin nasıl olması gerektiği, insan tipleri, öğrenci-öğretmen rolleri, tutum, davranış, bilgi, yetenek gibi konulara yönelik amaçları ve benimsedikleri yöntem bakımından farklı görüşlere sahiptir. Bunlar idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve

varoluşçuluk'tur. (Dinamitci, 2021). Söz konusu felsefi akımların eğitim olgusuna ilişkin yaklaşımları, eğitim olgusuyla hedefledikleri genel insan modeli, okul/ders/program anlayışları yani eğitim öğretimsüreçlerine ilişkin yaklaşımları temelde iki farklı akımla temsiledilebilir. Bu iki temel yaklaşımlardan biri *İdealizm* diğeri ise *Realizm* olarak gruplandırılabilir. Fakat felsefe ve düşünce tarihine bakıldığında bu iki genel anlayışı açılımıve farklı çıkış noktalarına göre *Naturalizm*, *Pragmatizm* ve *Existansializm* gibi farklı felesefeler olarak ortaya çıkan anlatımlar da mevcuttur. Özellikle 17. yüzyıldan itibaren aydınlanma ve Naturalist bakış açısı ve 20 yüzyıldaortaya çıkan Pragmatizimgibi felsefeler aslında Realizm felsefesinin uzantıları ve temele aldığıontolojik bakış açısına sahiptir. Existansializm ise yine 20. yüzyılda ortaya çıkan bireyin özgürlüğünü temele alanbir krizve insan felsefesidir. Söz konusu bu felsefi akımların eğitim olgusuyla ilişkin yaklaşımları ve ilişkileri aşağıda ele alınan başlıklar şeklinde ortaya koymak mümkündür.

2.2.1 İdealizm Ve Eğitim

İdealizm, ilkçağ düşünürlerinden itibaren günümüze kadar varlığı sürdüren bir felsefedir. Bu genel kanı aslında bu felsefenin adından kaynaklanmaktadır. Oysa bu akımın bu isimle orta çıkması sanayi devriminden sonra materyalizmin yükselmesi sonucu ortaya çıkmış tepkisel bir felsefi akımdır. Fakat genel olarak İdealizm akımının felsefi temelleri ilkçağ düşünürü Platon'un ontolojik *İdea* düşüncesiyle eşleştirilir. Bu felsefi açıklama, Platon'un varlık konusunda var olanın maddesel değil tinsel olduğu görüşünü temellendirdiği *İdea* düşüncesine dayanır. Platon'un idealizmine göre duyularla elde edilen bilginin gerçek bilgi olmadığını ve dış dünyada olan tüm bilgilerin düşüncenin bir ürünü olduğunu şeklinde dile getirilir. Yani idealar görününlerin bir yansımasıdır. İdealizme göre sadece akıl ürünü olan bilgiler gerçektir (Ergün, 2014). Onlara göre yalnızca akıl ürünü olan bilgiler gerçek ve doğrudur. İnsanı insan yapan şey onun akıllı ve özüdür. İdealistler insanı oluşturanların ruh ve beden; ruhu oluşturanların ise akıl ve düşünmenin olduğunu savunurlar.

İdealizmin eğitime yönelik etkilerinde her bireyin ihtiyaç duyduğu bilgileri öğretmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışı vardır. Buradan hareketle mükemmel bir akla sahip bireylerin yetiştirilmesini hedeflemektedirler. Platon, insanın özünde bulunan akla ulaşip anımsama yaptıracak olan sürecin eğitim olduğunu

ifade eder. İdealist eğitimde amaç, doğruyu arayan ve bunun için gayret gösteren bireyler yetiştirmektir. Bu sayede bireylerin toplumdaki rolleri ortaya çıkarak yetenekleri gelişecek ve bireylerin potansiyelleri ortaya çıkacaktır. Eğitimin temel amacı bireylerin kendilerini gerçekleştirmesi, kendi hayatlarını şekillendirerek bireyleri iyiye ulaştırmak olmalıdır. (Kılıç, 2016, s.67). İdealizme göre eğitimde birey önemli bir varlıktır. Bu sebeple eğitim de önemli bir yere sahiptir. İdelistler bireylerin birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini düşünürler. Birey kendi kararlarını alabilmeli, yaratıcı olmalı ve düş gücünü iyi kullanmalıdır. Günlük hayattan vazgeçerek bireylerin mutlak doğru ve bilgiye ulaşılmasını hedeflemektedirler. İdealist eğitim anlayışında öğrenme üst düzey zihinsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Öğretim programlarının ve eğitimin merkezinde ise konuların aktratıcısı olan öğretmen bulunmalıdır. Bu felsefe akıl ve mantık yürütmeyi ön planda tuttuğu için mantık, ahlak, aritmetik gibi derslerin öğretilmesini savunur.

İdealizme göre okul, eski tecrübe ve bilgileri gelecek kuşaklara aktaran ve aynı zamanda bilginin korunarak kurumsallaştığı mekandır. Okul vasıtasıyla kültür gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Bu anlamda kültürel bir miras oluşturmaktadır. (Ergün, 2015) İdealizme göre öğretmen, uzman, kültürlü, öğrenme isteği uyandıran, profesyonel, usta ve her anlamda çok yönlü bir bireydir. Öğrenci ise kendi kişiliğini geliştirmek için çalışmaktadır. Öğretmen merkezi bir otorite olmalıdır. Değerleri öğrenciye sunan, bilginin doğrudan aktarıcısı öğretmenlerdir ve öğrenciye örnek olmalıdır. (Arslanoğlu, 2012). Eğitimin konu ve bilgi merkezli olması gerektiğini benimsemişlerdir. Bu eğitimi benimseyen öğretmenler derslerinde soru-cevap, sunuş gibi yöntemler kullanarak derslerini işlemektedir. İdealizm eğitim felsefesinde ezbere dayalı bilgileri ölçmeye yönelik değerlendirme yöntemlerini uygulurlar. (İlengiz, 2019).

2.2.2 Realizm Ve Eğitim

Realizm Aristoteles tarafından Platon'a tepki olarak geliştirilmiştir. Tüm nesnelerin insandan bağımsız olarak gerçekleştiklerini ve insan düşüncesine bağlı olarak değişmeyeceklerini görüşünü savunurlar. Bilgi sonradan öğrenilir. Dolayısıyla gerçek bilginin kaynağının insandan bağımsız olan dış dünya olduğunu savunurlar. Bu anlayış toplumsal sınıf cinsiyet farklılıklarının etkisiyle şekillenmiştir. Aristoteles'e göre yalnızca özgür bireyler eğitim almalıdır. Çünkü

özgür bireyler sorulama, eleştirme becerilerine sahiplerdir. Zeki olan bireyler eğitilerek bunun dışında kalan bireylerin eğitime alınmaması gerektiğini belirtir. Ona göre kadın ve erkek zekâ olarak eşit değildirler. (Sönmez, 2009).

Realizme göre eğitim, gelecek nesillere kültürel mirası aktararak topluma hazırlamaktır. Eğitimde bireylerdeki ahlak ve karakterin gelişiminin önemi üzerinde durulmuştur. Ona göre toplumun çocukluktan itibaren bazı değerleri çocuklara aşılması gerektiğini, çocukların güzel alışkanlıklarla büyüyerek gençlik döneminde ise mantık yürüterek analiz yapmaları gerektiğini savunur. Buna bağlı olarak fizik, kimya, biyoloji gibi dersler okullarda verilen önemli derslerdir.

Realizme göre okul, sosyal bir kurum olmaktan ziyade zihinsel süreçleri bireye aktaran bir yerdir ve aynı zamanda dış dünya hakkında öğrencileri bilgilendiren kurumdur. Okul sosyal bir yer olursa maliyetin artabileceğini ileri sürerler. Okulun ana amacı alanında uzman bireylerin evrensel bilgileri bireye aktarma sürecini bireye kazandırmaktır. (Sönmez, 2014, s.80-81). Realizme göre öğretmen, sürecin merkezinde yer alır ve herkese karşı nesnel yaklaşır. Öğrenilecek bilgiyi öğretmen önceden belirler. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları derslerdeki uygulamalarda gözardı edilmektedir. Öğretmenler alanında uzmandır, bilgilerin aktarıcısıdır. Bu süreçte derslerde uygulamaların baskın olduğu, sonuçları objektif olan yöntemler, deney, gözlem, münazara, sunuş gibi yöntemler kullanılmaktadır. Öğrenciler ise öğrenmeye hazır ve istekli, gayretli bireylerdir. (Sönmez, 2009)

2.2.3 Natüralizm Ve Eğitim

Natüralizmin temelinde doğa ve insan bulunmaktadır. Gerçek olan doğadır ve birey de doğal bir varlıktır. En önemli temsilcisi Francis Bacon ve J.J. Rousseau'dur. Onlara göre tüm her şeyin temelinde doğa vardır. Her alanda tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Bu nedenle öğretmenler tümevarımsal akıl yürütmeyi öğrencilerine aktarmalıdır. Bilgiye ise deneyimler yoluyla ulaşılır. (Aslanoğlu, 2012). Rousseau (2016) doğal olan her şeyin iyi olduğunu ileri sürer. Ona göre bireyler her şeye eğitim yoluyla ulaşabilirler. Her insan kendi doğasına göre eğitim almalıdır.

Natüralizme göre eğitim anlayışında da doğa ve insan yer almaktadır. Eğitim kişinin doğal olmasını sağlama sürecidir. Bunun ölçütü de doğa ve

insandır. Onlara göre eğitimin temel amacı bireyleri kendi doğalarına uygun yetiştirmek olmalıdır. Natüralizme göre okul, doğanın kendisidir. Doğa hiçbir öğrenciye ayrıcalık yapmaz ve birey doğada işlerini yapar. Öğretmen öğrencilerin tabiatına ters olan her şeyi ortadan kaldırmaya çalışmalıdır. Bu sayede öğrenci kendi iradesi doğrultusunda serbest bir şekilde hareket ederek keşfetmektedir. Öğrenciler yalnızca doğada öğrenebilmektedir. Natüralizme göre öğretmen, herhangi bir konuda bireye yalnızca rehberlik etmeli, yol göstermelidir. Öğretmen bir çocuğa bir şey öğretmek yerine ona doğal ortamlar sunarak kendisinin öğrenmesine fırsat yaratmalıdır. Öğrenme ortamı öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenciler ilgi ve yeteneklerine uygun olarak bilgilerini seçmelidir. Öğrenci hazır olduğu zaman öğrenir. Yaşamda yeri olan beceriyi öğrenci kendi kazanmalıdır. Natüralizme göre başarı ödül, başarısızlık ceza getirir. Sınıf ortamında ise deney, gözlem, araştırma, gezi gibi yöntemler kullanılır. (Kalafatoğlu, 2019).

2.2.4 Pragmatizm Ve Eğitim

Pragmatizm 20. Yüzyılda Amerika’da ortaya çıkmıştır. Onlara göre doğru olan insan yaşantılarıdır ve doğru pratiksel bir olgudur. Pragmatizm iş ve eylem felsefesidir. Tunalı (2009) iş ve eylem hayatın kendisi olmakla beraber insana faydası olması ve sonuca ulaştırdığı ölçüde anlamlı ve doğru kabul edildiğini belirtmektedir. (Türer, 1998).

Pragmatizm göre eğitim anlayışında bireyi olgunlaştıracak bir çevre sağlamak ve bireyin hayatını kolaylaştırmak olmalıdır. Birey ve çevrenin iç içe olmasından hareketle çevresiyle etkileşimi sonucu deneyimlerle tecrübeler kazanmaktadır. Bu anlayışa göre kültürlerine bağlı olan bir kuşak yerine içinde bulunduğu çağa ayak uydurabilen bir kuşak yetiştirmek önemlidir. Eğitim yaşamın bizzat kendisi olduğu için değişen dünyaya uyum sağlayan bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Eğitim programları ve konuları güncellenebilir olmalıdır. Eğitimde değişmez konular ve bilgiler yerine araştırmaya yön veren yöntemler kullanılması önemlidir. (Ergün, 2014).

Pragmatizme göre okul, yaşamın gerçekliğiyle bağını koparmayan bir kurumdur, yaşamın kendisidir. Toplumsal yaşamın uygulamaya döküldüğü, üretildiği, aktarıldığı bir yerdir. Bu kurumda öğrenciler kültürel değerleri bilgi ve tecrübeleriyle kazanırlar. Okul adeta kültürün bir aktarıcısı rolündedir. (Gutek, 2014). Yaşama ilişkin her konu okul ortamına taşınabilmektedir. Pragmatizme göre

öğretmen, öğrenciye rehber olarak yol göstermelidir. Öğrenciye göre hareket ederek onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir program hazırlar. Öğrenci ise aktif olarak derslere katılmalı, Öğrenci yapmak istediklerinin sorumluluklarını alarak bir şeyi başardığında gerçek anlamda öğrenmiş olur. Öğrenci çevresindeki her konuyu sınıfa taşıyabilmelidir. Her birey için her düzeyde dersler sunulmalıdır. Çünkü bireyler her anlamda birbirlerinden farklıdır. (Alkan, 1983). Yaşamda yeri olan konular sınıf ortamına taşınmalıdır. Uygulamalarda işbirlikli çalışma, tartışma, deney, deneme-yanılma, yaparak yaşayarak öğrenme, gezi, araştırma-inceleme, proje gibi öğrencilerin aktif olarak katılım gösterdikleri öğretim yöntemleri kullanılır.

2.2.5 Varoluşçuluk Ve Eğitim

Varoluşçuluk dünyanın düşünsel başkaldırısının ifadesi olarak ortaya çıkmıştır. En önemli savunucuları Karl Jaspers ve Jean Paul Sartre'dir. (Erkılıç, 2008). Eğitim felsefesi klasik eğitim felsefelerine yönelik bir eleştiriyi, bilime dayalı eğitime yönelik eleştiriyi yansıtır. Bireyin kendini anlamlı hale getirerek tanıdığı ve sürecin iradeyle ilerleyebileceğini savunan bir yaklaşımdır.

Varoluşçulara göre eğitimde, öğrenci kendi varoluşunu gerçekleştirebilmelidir. (Bayraktar, 2016). Bireyin tüm anlamda yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Bilgi yeniden oluşturulmalı, birey özgür bırakılmalıdır. Buna göre öğrenci kendi kararlarını vererek bunların sonucuna katlanmalıdır. Varoluşçulara göre eğitimin hedefi insanın kendini oluşturması süreci olmalıdır. Öğrenci özgür bir ortamda kendi sorumluluğunu almalıdır ve bu sebeple Açık Okul sistemi önerilmektedir. Bu sayede öğrenci kendi sistemine uygun olarak kendi kendine öğrenir.

Varoluşçulara göre öğretmen, rehber olmalıdır, sorular sormalıdır, öğrencilerinin farkına varma düzeylerini arttırmalıdır ve öğrenciye kendini bulması konusunda eşlik etmelidir. Bilgi öğretmen tarafından öğrencilere sezdirilir ve öğrenciler bu anlamda bireyselliklerini anlar. Eğitimde kullanılabilecek en uygun yöntem sokratik yöntemdir ve öğrencinin kendini keşfetmesi için kullanılmalıdır. Öğrenciye sorulacak olan sorular sayesinde kendini bulacağı için öğrencide merak uyandırmalıdır. Öğretmen öğrenciye sorduğu soruların cevaplarını bilmemelidir. Çünkü doğru cevap, öğrenci için doğru olan cevaptır. (Gutek, 2006). Varoluşçu eğitim derslerde ve uygulamalarda

üç adımlı süreçten oluşan diyalektik öğretim yönteminin kullanılması üzerinde durur. Bu sayede birey bilgiyi sorgular, anlamlandırır ve değerlendirir. (Sönmez, 2002).

2.3 Eğitim Felsefesi Akımlarının Eğitim Olgusuna Yaklaşımı, Eğitim İnancı Ve Öğretim Yöntemi İlişkisi

Eğitim reformları, programların gelişmesini ve değişmesini kapsar. Bu programların genel hatları ise felsefenin öne çıkardığı düşüncelerden oluşur. Buna bağlı olarak felsefenin, eğitim programlarının temel taşı olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimin niteliğinin artması, eğitim programlarının ve dayandığı eğitim felsefesinin uyumuyla mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerin felsefi anlayışları ve öğretim sürecinde benimsedikleri eğitim inançları hakkında bilgi sahipleri olmaları ve bunu derslerine uygun öğretm yöntemleri metodlarıyla uyarlamaları verilen eğitimin kalitesini artırır. Eğitim programlarının dayandığı temel felsefeler ise: Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Toplumsal Yeniden Yapılandırmacı yaklaşımlardır. (Akpınar, 2017). Söz konusu eğitim felsefesi akımları ise yukarıda bahsedilen genel felsefi akımlardan hareketle ve zamanıneğitim programlarının sorunlarına yönelik olarak ortaya çıkmış eğitim kuramlarıdır. Bu eğitim kuramları literatürde klasik eğitim felsefesi akımları ya da eğitim teorileri yaklaşımı olarak da değerlendirilmektedir. Yani yukarıda ele alınan ana felsefi akımlardan hareketle takip edilmesi istenen eğitim teorileri ve aynı zamanda uygulama önerileridir. Bu eğitim felsefesi akımları ise klasik yaklaşımda, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Toplumsal Yeniden Yapılandırmacı yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Bu akımlar felsefi temelli eğitim teorileridir. Bunları eğitim süreciyle ilgili çıkarımlarını aşağıda olduğu gibi açıklamak mümkündür.

2.3.1 Daimicilik (Perennialism) Ve Eğitim Sürecine İlişkin Çıkarımları

Klasik Realizm ve İdealizme dayanan daimici akım, eğitim amaçlarının ve eğitimdeki temel ilkelerin, değişmez ve sürekli olduğunu savunan bir görüştür. Bu akıma göre her şey değişir fakat insan ve ahkali değerleri daima aynı kalır. (Ergün, 2011). Bireysel farklılıkları reddederek tüm değişimlere rağmen insanın hep aynı

kaldığını savunmaktadırlar. Bu sebeple tüm eğitim sistemlerinin ortak olması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Gerçek her zaman aynıdır ve değişmez. İnsanın en önemli varlığı aklıdır. İnsana önce birey olmanın verdiği değer öğretilmelidir. Daimici anlayışa göre bireyin evrene uyum sağlaması, aklını doğru kullanılması gibi kavramlar yatmaktadır.

Dünyadaki temel gerçeğin tek ve değişmez olduğu düşüncesinde yola çıkan bu felsefe, eğitimde de devamlılık olması gerektiğini savunur. (Ergün, 2015). Daimicilere göre eğitimin amacı insan aklını geliştirmek ve düşünmeye sevk etmektir. Bu nedenle bu felsefe aklı ön planda tutar. Eğitimin her zaman ve her yerde aynı olmalıdır görüşünü savunurlar. Onlara göre eğitim hayata hazırlık aşamasıdır.

İdealizme göre okul ise bireyleri yaşama hazırlayan bir süreçtir. Öğrenci ilgi ve istekleri, bireysel farklılıklar daimici görüşe sahip bireyler için önem arz etmez, herkes için aynı eğitim olması gerektiğini savunurlar. Bu nedenle eğitimde bir tane program yeterlidir. Öğretmenler alanında uzman kişiler olmalıdır ve temel klasikleri öğrencilere inceletmelidir. (Arslanoğlu, 2012). Edebiyat, Mantık, Matematik, Klasik diller önemli derslerdendir. Öğrenciler evrensel gerçeklere uyum sağlamalıdır. Öğrencilerin derslerde pasif olduğu, konu merkezli, geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamalarında kullanırlar. Anlatım ve sunuş gibi yöntemler de uygulamalarında daimicilerin sık kullandıkları yöntemler arasındadır.

2.3.2 Esasicilik (Essentialism) Ve Eğitim Sürecine İlişkin

Çıkarımları

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). Esasicilerin ana amacı eğitim sayesinde kültür aktarımı yaparak iyi bir birey yetiştirmektir.

Esasicilere göre mutlak doğrular vardır ve birey bunları yaşamla ilişkilendirmelidir. Konu temelli programlar esasiciliğin uygulama programlarındandır. Esasicilik daimiciliğe göre doğa bilimlerine önem vermektedir. Esasicilere göre bilgi öğrenciye sonradan kazandırılır. Esasicilere göre tümevarım yöntemiyle kazanılan bilgiler, öğrencilere direkt olarak

aktarılarak kuşaklar arası düşünce ayrılıklarının öne geçirileceğine inanmaktadırlar. Düzen, sorumluluk, çalışkanlık, azim gibi alışkanlıkların kazandırılması eğitimin hedefleri arasındadır. Eğitim programları öğretmen, öğrenci ve konu olmak üzere konumlandırılmıştır. Öğrenilmesi gereken bilgiler dış çevre ile tutatlı olmalıdır. Bu anlamda ise fen ve sosyal bilimler eğitim konularında oldukça önemli bir yer alır.

Esasicilere göre okul, kültürü aktarmak, öğrenciye araştırma yapmak ve bilgi aktarmak için düzenlenmiş bir kurallı bir kurumdur. (Gutek, 2006). Okullardaki kurallar ve yönetmelikler disiplin için oluşturulur. Okul yönetiminin en önemli görevi ise kuralları uygulamaktır. Çünkü eğitim bir disiplin işidir. Esasicilere göre öğretmen, bireyin çevresi hakkında bireye bilgi vererek onları geliştirmelidir. Bu bilgiler öğretmen tarafından öğrenciye aktarılır. Eğitimde söz hakkı öğretmendedir. Öğretmen yol gösteren kişi olmalıdır ve öğrenciyi gözlemlemelidir. Esasiciler uygulamalarında konu merkezli eğitime ağırlık verirler. Konular eksiksiz olarak öğrencilere aktarılmalıdır. Öğrencinin ilgi ve istekleri göz ardı edilir. Öğretmenler konuları yetiştirmek için zaman alıcı olan tartışma, problem çözme, gezi, deney gibi öğretim yöntemlerini kullanmazlar. Daha çok zamandan tasarruf açısından anlatım, sunuş gibi geleneksel yöntemler kullanılır.

2.3.3 İlerlemecilik Ve Eğitim Sürecine İlişkin Çıkarımları

İlerlemecilik, John Dewey'in öncülüğünde gelişen ve pragmatizm akımının eğitime yansımış halidir. Tutucu, disiplinli, otoriter, öğretmen merkezli bir eğitimin karşısındadır. Dünyanın sürekli değişerek geliştiğini savunan ilerlemecilere göre gerçek olan bireyin tecrübeleridir. Şu an geçerli olan doğru olan ve toplumun onayladığı ise iyidir. İlerlemecilik bireyselliği öne alarak birey merkezli olmasından dolayı geleneksel eğitim felsefelerinden ayrılır.

Eğitim sürekli değişen hayatı bireye öğretmelidir. Topluma uyum saplayan bireyler değil; hayatı değiştiren bireyler yetiştirilmelidir. İlerlemeciler değişen ve gelişen dünyaya göre bireyin çevresini ve kendi yaşantısını yenilemesini gerektirecek bir ortam oluşturulmasını savunur. (Ergün, 2014). Okul hayatın kendisidir. İnsan günlük hayatında nasıl öğreniyorsa okulda da kendi tecrübeleriyle öğrenmelidir. Geleneksel eğitime karşı çıkarak ezbere dayalı eğitim metodlarının gerekli olmadığını öne süren bu görüş eğitimde bilimsel

dayanakların kullanılmasını ve bireylerin kendi yaşantıları yoluyla gizil yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini hedefler. Tüm bunları yaparken de grupla öğrenme yöntemlerini kullanırlar. Bireyselleştirilmiş eğitimin önemini vurgular ve bireysel farklılıklara önem verir. Sosyal, psikolojik problemlere bilimsel yöntemleri kullanarak çözüm üretilmesini gerektiğini savunurlar. İnsanın iyi olmasından dolayı baskıya maruz kalmamalıdır. Demokratik ortamlarda bireyler yetiştirilmelidir.

İlerlemecilere göre öğretmen, eğitimin merkezine öğrenciyi koyan, demokratik ortamlar sağlayarak öğrencilerde merak ve istek uyandıran, eleştirel bir düşünce yapısına sahip olan, öğrenciye rehberlik eden ve danışmanlık yapan bireylerdir. Öğretmen yaratıcı fikirleri teşvik ederek uygun öğrenme ortamları sunar. Eğitimde öğrencilerin ezberlemesine karşı çıkılarak özgür bir eğitim anlayışı hakimdir. Öğrenciler ise aktif olarak derse katılarak kendilerini özgürce ifade ederler. Uygulama faaliyetleri önemlidir. Öğretmenler etkinliklerinde işbirliği, problem çözme, deney, yaparak-yaşayarak öğrenme, tartışma gibi yöntemleri kullanırlar. Bu şekilde öğrencilerin becerileri gelişmesi ve toplumlar ilerlemesi hedeflenmiştir.

2.3.4 Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık Ve Eğitim Sürecine İlişkin Çıkarımları

Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık İlerlemecilik eğitim akımının devamı niteliğindedir. Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılara göre asıl önemli olan konu modern eğitimi tamamen ortadan kaldırmak yerine var olanı yeniden inşa etmek anlayışına dayanır. Eğitimde reform hareketleri sağlanmalıdır. Eski eğitimin işe yaramayan unsurları atılacak, eğitimde amaç ve araçlar yeniden belirlenmelidir. (Ergün, 2011). Eğitim sayesinde yapılabilecek tüm değişimlerde bugünden ziyade geleceğe yönelim sağlanmalıdır.

Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılara göre eğitim, denge aracıdır. Eğitimin küresel çapta düzenlenmesi gerektiğini ve kültürel değerlerin yaşayacağı demokratik ortamların oluşmasını öne sürerler. Onlara göre eğitimin asıl amacı toplumsal bir değişimle birlikte bu değişime yönelmektir. Bu değişim düşünce ve uygulama ile tutarlı olmalıdır. (Varış, 1998). Bu sayede bireyler birlikte hareket ederek dayanışma içinde olmaktadır. Sürekli değişim olan ve yenilenmenin hedeflendiği eğitim sürecinde programların da sürekli olarak güncellenmesi

gerekmektedir.

Eğitimin ana amacı toplumu yeniden inşa etmek ve düzeltmek olmalıdır. Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılar bireysel öğrenme yöntemlerini yanlış bularak toplumu merkeze alan ve tüm okulun ihtiyaçlarını karşılatan bir eğitim programının önem ve gerekliliğini savunur. Eğitimde asıl önemli olan konulardır. Müfredat ise bunu uygulamak için kullanılacak araçtır.

Okul, kültürel mirası aktaran, toplumsal konularla ilgilenen ve sorunların çözümünde etkin bir rol üstlenen kurumdur. Eğitimin hedefi toplumsal değişmeyi sağlamaktır. Toplumsal değişmeyi sağlayacak olan kurum ise okullardır. Öğrenciler ise bu değişim için araç olarak görülmektedir. Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılıkta öğretmen, sınıf ortamları demokratik bir anlayışa göre düzenlenleyerek farklılıkları gözetmelidir. Derslerdeki uygulamalarda eleştirel düşünme, problem çözme, tartışma gibi yöntemler kullanılmalıdır.

2.4 Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları Ve Programlar Tarafından Benimsenen Eğitim Felsefeleri

Okul öncesi eğitim programları incelendiğinde çoğu kez program geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmektedir. İlk kez 1952 yılında bu konuda çalışmalar yapılmaya başlanmaktadır. Bu programın kapsamının oldukça dar olduğu görülmektedir. Bu programda günlük uygulama ve etkinliklere yer verildiği görülmektedir. (Sapsağlam, 2014). Daha çok davranışçı kuramın belirtilerinin görüldüğü söylenebilir. Bu tarihten sonra 1989 yılında taslak programlar oluşturulmuş olup; 1994 yılında uygulanmaya başlanmış ve 2002, 2006 ve 2013 yıllarında tekrar incelenmiştir. (Tuncer, 2015).

1994 ve 2002 yıllarındaki programlar davranışçı yaklaşım baz alınarak oluşturulurken; 2006 yılında oluşturulan rogramda ise çoklu zeka ve yapılandırmacı anlayışın izlerini görmek mümkündür. Çocuk merkezli olan bu programlarda çocuk hakları, değerler eğitimi gibi kavramlara yer verilmediğinden eksikler var olduğu gözlenmektedir. Ayrıca bu programalrda bölgesel farklılıklar da gözardı edilmiştir. Tüm gelişmelere paralel olarak ülkemizde de yapılandırmacılık eğitim anlayışı hakim olmaktadır. 2006 yılından itibaren ise programların bu anlayışa göre tekrar revize edildiği görülmektedir.

MEB tarafında uygulanan 2013 okul öncesi eğitimi programında ise çocuk merkezli bir yaklaşım egemen olmuş olup; yapılandırmacılık eğitim felsefesi

temele alınmaktadır. (Dilek ve Duman, 2014). İlerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefi akımlarının etkisi de görülmektedir. Tuncer (2015) çalışmalarında okul öncei eğitimde önemli yere sahip olan Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, high Scope gibi önemli yaklaşımların da programdaki amaç ve benimsenen felsefeler anlamından paralellik gösterdikleri görülmektedir.

Okul öncesi programlarına baktığımızda programların dayandığı eğitim felsefelerinin klasik eğitim felsefelerinden çağdaş eğitim felsefelerine çevrildiği görülmektedir. Bu programların verimli bir şekilde uygulanması, aynı felsefeye sahip öğretmenlere ihtiyaç doğurduğu gerçeğini göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin eğitim inançları, eğitim ortamının en önemli belirleyicisidir.

2.5 Öğretim Yöntemleri Ve Eğitim

Bir eğitim programının en önemli ögesi eğitim durumlarıdır. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri eğitim programının bu boyutunda gerçekleşmektedir. (Demirel, 2007, 44). Öğrenciler belirlenen hedefler doğrultusunda içeriklerin kazanılması için öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirir. Bu bağlamda öğretim yöntemlerini en fazla ilgilendiren konuların nasıl öğretileceği sorusudur. Erden'e (1998, 33) göre, öğrenci başarılarını etkileyen en önemli faktörler arasında öğretim yöntemleri gelmektedir. Demirel (2007) ise yöntem hedefe giden yolda izlenecek olan adımlar olduğunu belirtmektedir. Fidan (1986) ise öğretim yöntemlerini bazı materyallerin kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin plana göre yürütülmesi olarak tanımlamıştır.

Eğitim ortamında kullanılan öğretim yöntemleri, hedeflerin gerçekleştirilmesinde ve eğitim ortamının oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda etkili bir işleyiş için eğitim ortamını hazırlamak öğretmenlerin temel görevlerindendir. Her ders ve konu için aynı öğretim yöntemi kullanılmamaktadır. Kayabaşı (2012) öğretmenlerin genellikle geleneksel ve çağdaş yöntemleri birlikte kullandıklarını ifade etmektedir. Oysa her konuya göre ve öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun öğretme yöntemlerini kullanmak gerekmektedir. Öğretim yöntemlerinin etkili kullanımı kalıcı ve verimli bir öğrenme açısından önem arz etmektedir.

Eğitim programları belirli amaçlara göre planlanmıştır. Öğretim yöntemleri de bu amaçlara göre belirlenmektedir. Bu sebeple öğretim yöntemleri dersin konusuyla ve birbirleriyle uyumlu olmalıdır. Öğretim yöntemlerinin seçimi ve

uygulanması esnasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Dersin verimliliği, öğretmenin bu sorumluluğu en güzel şekilde yerine getirmesiyle doğru orantılıdır. Öğretmen bu öğretim yöntemlerini bilmeli ve en verimli şekilde uygulamalarında kullanmalıdır. Öğretmenlerin bu alandaki yeterlilikleri, ders işlenişi ve sonuçları üzerinde anlamlı bir etki yaratacaktır. Bu sayede öğretmenlerin ağırlıklı olarak hangi öğretim yöntemlerini kullandıklarının, kullanıma imkan bulmalarının, bu öğretirim yöntemlerini kullanırken hangi sorunlarla karşılaştıklarının ya da sorunlarla başa çıkma şekillerinin tespit edilmesi derslerin verimli geçmesi açısından büyük oranda katkı sağlayacaktır.

Öğretim yöntemleri sınıflamasında anlatım, tartışma, soru-cevap, problem çözme, gösterip yaptırma, örnek olay, proje, oyun gibi yöntemler yer almaktadır. Vural (2006, 122) bu yöntemlerin hangisinin en iyi olacağına öğrencilerde istek uyandıran, düşünmeye yönelten yöntemin en iyi yöntem olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmen öğretim yöntemlerini çok iyi bilse dahi bu yöntemi kullanmak için bir çok etkili faktör bulunmaktadır. Bunlar konunun özelliği, öğrenci sayısı ve özellikleri, maliyet, zaman, alt yapı, öğretmenin özellikleri şeklinde sıralanabilir.

2.6 Okul Öncesi Eğitimde Kullanılabilecek Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri; okul öncesi öğretmenlerinin bilmesi gereken uygulamaların başında gelmektedir. Çünkü okul öncesi etkinliklerinde aktif olarak öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda ne kadar bilgili ise amacına ulaşması o derece rahat olacaktır. Fakat öğretmenin bu öğretim yöntemlerini seçerken öğrencilerinin gelişim özellikleri, yaşları, ilgi ve ihtiyaçları gibi değişkenleri göz önünde bulundurması gerekmektedir.

2.6.1 Anlatım Yöntemi

Öğretmenler tarafından kullanılan en çok kullanılan en eski , geleneksel yöntemlerden biridir. Klasik yöntem olarak da bilinmektedir. En genel tanımı ile bilginin sözlü halde sunulmasıdır (Nebioğlu, 2004). Okan (1993) öğretmenin aktarmak şistediği bir konuyu öğrencilerine sözlü olarak açıklaması olduğunu belirtmektedir. Bu yöntem genellikle teorik derslerde kullanılır. Güdüleme, dikkat

çekme, konu geçişleri, dersin giriş, soru çözümü, özet gibi her alanında kullanılabilir.

Öğretmen hazır olan bilgiyi öğrencilerine aktarır. Öğretmen kaynak görevi görerek sözel yolla düşüncelerini aktarır. Öğrenci ise bu bilgiyi alır. Öğretmen aktif, öğrenci ise pasif konumdadır. Anlatılacak olan konu öğretmen tarafından ilgi çekici hale getirilmeli, anlatım açık ve anlaşılır olmalıdır. Öğretmenin bu yöntemdeki başarısı bilgisine, dilini aktif bir şekilde kullanabilmesine, ses ve ses tonuna bağlıdır.

Kalabalık gruplarda uygulanması, kısa sürede bilgilerin aktarılması, kolay uygulanması, materyal gerektirmemesi, zaman tasarrufu, esnekliği, öğrencileri güdülemesi açısından yararlı bir yöntemdir. Fakat öğrencilerin pasif olması, uzun zaman alırsa sıkıcılığı, yalnızca işitme duyusuna hitap etmesi, dikkat dağılması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır.

2.6.2 Soru-Cevap Yöntemi

Soru öğrenmenin başlama noktasıdır. (Sönmez, 2003). Soru-cevap yöntemi anlatımın sıradanlığını gidermek ve öğrencileri aktif kılmak için geliştirilmiştir. Çilenti (1988) ise öğretmenin soru sorması ve öğrencilerin cevaplamaına dayanan bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Öğretmen dersin kalitesi ve verimliliği açısından nitelikli sorular sormalıdır. Bu sorular öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk etmelidir. Sorular cevap verme aracı olmamalı; öğrencileri düşünmeye sevk etmelidir. Yaygın kullanılan bir yöntem olmasından dolayı bu yöntemde asıl amaç öğrencilerin dikkatlerini konuya odaklamaktır.

Öğrencilerin aktif katılması, düşündürmesi, geri bildirim olanağı sağlaması, öğrencileri güdülemesi, üst düzey düşünleri geliştirmesi açısından yararlı bir yöntemdir. Soruları öğretmenin sorması, öğrencilerin sıkılması, zaman alması, yanlış cevaplarda güven azalmaları gibi sınırlılıkları bulunmaktadır.

2.6.3 Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi birden fazla birey ile bir konuyu, konuşarak incelemeye dayalı bir yöntemdir. Demokratik bir yöntem olması, sınıf mevcudunun az olması düşüncelerin aktarılması açısından önemlidir. (Harmandar, 2004). Bu yöntemde bireyler bir konu üzerinde konuşarak tartışma

ortamı yaratılır. Tüm sınıfın katılması, hazırlık yapılması, konuların anlaşılır olması önemlidir. Etkili bir tartışma ortamının olması için iyi bir planlama yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin bu yöntemdeki temel görevi tartışmayı belli bir noktada tutmak, kontrol etmek, tartışmayı yönetmek ve konunun asıl amacına ulaşmasını sağlamaktır. Öğretmen tartışma konularını iyi ayarlamalı ve öğrencilerini iyi tanımalıdır. Öğretmen objektif olmalı, görüş ve düşüncelere saygı duymalıdır. hareketlilik gelmesi, nazik olunması, öğrencilerin kendilerini ifade etmesi gibi yararlı bir yöntemdir. Zaman alması, amacından sapması, ön hazırlık yapılmaması, öğrenci isteksizlikleri, liderlik yapılması, kalabalık sınıf mevcudunda uygulanması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır.

2.6.4 Örnek Olay Yöntemi

Gerçekleşen ya da gerçekleşmesi beklenen olaylar öğrencilere sunularak olay hakkında bir sınıf ortamı yaratılan bir öğretim yöntemidir. . Bilen (1993) , olayı incelemek, nedenlerini bulmak ve çözüm yolları aramak olarak tanımlamıştır. Bu yöntemin ana amacı beceri kazandırmak ve uygulama fırsatı oluşturmaktır. Bilen (1993) örnek olay yöntemi uygulanırken şu sıralaman izlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sıralamalar:

- Örnek olay sınıfa sunulur,
- Örnek olayı incelemek için yeterli zaman ayrılır,
- Olay incelenir, tartışılır,
- çözüm yolları üretilir,
- Ortaya çıkan öneriler değerlendirilir,
- Sonuç belirlenir,
- Yapılan çalışma özetlenir.

Bu yöntemde önemli olan problemin çözülmesi değil; olayın olumlu ve olumsuz yönlerini ele alarak nihai sonuçlar bulunmasıdır. Okul öncesi eğitimde kullanılan faydalı yöntemlerden biridir. Sınıf ortamının kaynaşması açısından fayda sağlamaktadır. Düşünmeye fırsat vermesi, fikirler üretilmesi, günlük olaylar seçilmesinden dolayı dersin verimli geçmesi açısından yararlıdır. Kalabalık durumlarda uygulanmasının zor olması, sınıfa uygun konu seçilmesi, ön bilgi yetersizliği gibi sınırlılıkları bulunmaktadır.

2.6.5 Proje Yöntemi

Proje yöntemi, somut ürünler ortaya çıkarmak için bireysel ya da grup çalışması yapılan eylemlerdir. (Erciyeş, 2007). Bir problem durumu bir ya da birden fazla kişi ile ele alınıp hayata dair sonuç ya da ürün çıkarmak için kullanılır. Öğrenciler bu sayede okul ile gerçek yaşam arasında güçlü bir bağ kurarlar. Genellikle sınıf dışında yürütülmektedir.

Proje yöntemin uygulanış aşamaları ise şöyledir;

- Proje seçimi,
- Projenin hazırlıkları,
- Projenin gerçekleştirilmesi,
- Projenin değerlendirilmesidir. (Bilen, 2002).

Projeler öğretmen kontrolünde ve ders içeriğine göre yapılır. Proje yönteminin ana amacı öğrencilere görev bilinci kazandırmak, işbirliği öğretmen ve kendi ürettikleri orjinal ürünleri ortaya koymalarına destek olmaktır. Öğrencilerin sorumluluk kazanması, işbirliği, problem çözme, üretme, zaman yönetimi gibi yararları bulunmaktadır. Ekonomik olmaması, öğretmen iş yükü açısından sınırlılıkları bulunmaktadır.

2.6.6 Gösterip Yaptırma Yöntemi

Demonstrasyon olarak da adlandırılan bu yöntemde kazandırılmak istenen davranışlar öğrencilere aşamalar yoluyla uygulanır. Öğretmen uygulamaları göstererek öğrencilerin yapmasına imkan verir. Bu yöntem işitme, görme gibi duylara hitap eder. Bilen (1999) bu yöntemi, bilgi aktarmak için bir işin uygulanması olarak tanımlamıştır.

Öğretmen bu yöntemde gösterisini önceden belirlemeli, bütün öğrencilere hitap edecek şekilde konumlanmalı, uygulanacak olan davranış parçalanarak sonrasında bütün hali gösterilmelidir. Temelinde gözlem tekniği bulunan bu yöntemde öğrenci mutlaka gözlemlediği beceriyi uygulamalıdır. İşitme ve görme duylarına hitap etmesi, dikkat çekmesi, güdülemesi, anında dönüt-düzeltilme yapılabilmesi bu yöntemin yararlılıklarındandır. Zaman alması, ön hazırlık gerektirmesi, kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır.

2.6.7 Oyun Yöntemi

Oyun yöntemi tüm gelişimleri destekleyen eğlenceli etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. (Bilen, 2002). Özellikle okul öncesi eğitimi çocuklarında oyun çok önemlidir. Bu sebeple oyuna sıkça yer verilmesi eğitimde büyük kolaylık sağlar. Öğrenciler oyun yoluyla eğlenerek öğrenirler. Oyun öğrencileri güdüler, ilgi ve dikkatlerini çeker. Bu sayede öğrenciler deneyim kazanarak, yaparak yaşayarak öğrenirler. Öğrenciler hem eğlenir hem de öğrenir. Oyunla öğretim; özellikle çocukların meyilli olduğu oyundan öğretim sürecinde faydalanmak olarak ifade edilebilir (Çiftçi, 2005). İlgi arttırma, aktif katılma, kazanma-kaybetme duygusunu tatma, gelişimleri destekleme, işbirliği, eğlenerek öğrenme gibi yararları bulunmaktadır. Net kurallarının olmaması, her konu için uygun olmaması ve bazı durumlarda ekonomik olmaması bu yöntemin sınırlılıklarındandır.

2.7 Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemlerini Kullanabilme İmkanlarını Etkileyen Faktörler

Öğretim yöntemleri öğrenmeyi sağlamada bir araç niteliğindedir. Öğrenme yönteminin başarısı öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma becerileri ve imkanlarıyla doğru orantılıdır. Öğretmenlerin öğretme sürecindeki görevlerini ve sorumluluklarını verimli bir şekilde uygulamaları için öğretme sürecine olan eğitim inançlarının da birbirleriyle uyum içinde olması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin eğitim inançlarına dair teorik bilgileri uygulama aşamasıyla özdeşleştirebilmeleri ve bu anlamda kendilerini güncelleme eğitsel uygulamalarında kullandıkları öğretim yöntemlerine katkı sağlayacaktır. Bu anlamda uygulama esnasında derse uygun öğretim yöntemlerini kullanabilmek için belli değişkenlerin önemi kaçınılmaz bir gerçektir.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde dersine uygun olarak seçtiği yöntemi uygulaması, bilgi sahibi olması ve yöntemi uygulamaya imkan bulması eğitimin kalitesini büyük oranda arttırmaktadır. Öğretmenler ve ders işlenişi için oluşturulacak tüm imkanlar, öğretmenlerin öğrencilerine nasıl davranacaklarını, öğretim ortamlarını nasıl hazırlayacaklarını, dersi nasıl işleyeceklerini özetle dersin kalitesini belirleyecektir. Her yöntem her durumda uygun olamayabilir. Farklı durumlarda farklı öğretim yöntemlerin kullanılması gerektiği kaçınılmaz

bir gerçektir. Öğretmenlerin derste işleyecekleri konuyu çok iyi bilse dahi konularını öğrencilerine aktarmak konusunda etkili olan bir çok faktör bulunmaktadır.

2.7.1 Öğretmenin Kişiliği Ve Öğretim Yöntemine Yatkınlığı

Öğretmenler bütün öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalı ve konuya göre süreç içinde her türlü öğretim yönteminden yararlanmalılardır. Küçükahmet (1997) ise eğitim sürecinde farklı öğretim yöntemleri kullanılmasının önemi üzerinde durarak öğretmenin sahip olduğu kişiliğin de eğitim-öğretim sürecinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen her zaman alışkın olduğu yöntemleri kullanmak isteyebilir. Fakat etkili bir eğitim için öğretmenlerin de kişiliği gereği değişime ve yeniliklere açık olası gerekmektedir.

2.7.2 Öğrencilerin Özellikleri

Hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencilerin ilgi ve istekleri öğretim yöntemlerini etkileyebilmektedir. (Yavaş ve İlhan, 1996). Öğretmen bir konuya ait öğretim yöntemi seçerken öğrencilerinin bireysel farklılıklarını ve isteklerini gözardı etmemelidir. Psikolojik, sosyal, bilişsel, duygusal durumlar öğrencilerin ders esnasındaki katılımı açısından önemlidir.

2.7.3 Sınıf Mevcudu

Kalabalık ya da olduğundan daha az sınıf mevcudu durumu derslerde çeşitli problemlerin oluşmasına buna bağlı olarak da ders işleyişinin etkilenmesine neden olmaktadır. Farklı ortamlar, kalabalık sınıflar, konu ile alakalı olmayan yanlış materyal seçimleri derslerde çeşitli problemlerin çıkmasına sebep olmaktadır. Tamer ve Pulur'a (2001) göre kalabalık sınıf ortamı öğrencilerin derse az katılmasına, devamsızlıklara, konulara ilgisiz kalmalarına neden olmakta ve sorun oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak kalabalık sınıflarda öğretmen eğitim inancına uygun seçtiği öğretim yöntemini uygulayamamakla birlikte sınıfta çeşitli disiplin sorunları ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Küçük gruplar ise farklı öğretim yöntemlerini denemek için daha uygun olabilmektedir.

2.7.4 Konunun Özellikleri

Öğretim yöntemleri belirli davranışları öğrenciye kazandırmayı hedeflemektedir. Öğretmen ders esnasında uygulayacağı öğretim yöntemini seçerken konuları öğrencilere en iyi nasıl öğretebileceği hakkında düşünmelidir. (Taşpınar, 2014). Her öğretim yöntemi her konu için uygun olmayabilir. Konu ile öğretim yöntemi birbirine paralellik göstermektedir.

2.7.5 Okulun Fiziksel Yapısı Ve Zaman

Verimli ve sağlıklı bir eğitimin sürdürülebilmesi için gerekli olan materyal, araç ve gereçler, teknik donanım, okulun çevresi gibi etmenler eğitimin uygulanması açısından çok önemlidir. Bu sebeple okulun fiziksel yapısının okullarda verilen eğitim-öğretimi gerçekleştirecek verimlilikte olması gerekir. Bu bağlamda öğretmenler müfredatlarındaki her konuyu kolaylıkla öğretme imkanına erişeceklerdir. Buna bağlı olarak ise öğretmen sahip olduğu eğitim inancına uygun olarak dersini aktaracak; okulun fiziksel imkanlarını en iyi şekilde kullanarak dersini işleyecektir. Derslerdeki işlenen konularda öğrencilerde beklenen gelişimin görülmesi için onlara yeterli malzeme, konuya uygun olarak tercih edilen öğretim yöntemine ve öğretmenin konuya uygun olarak seçtiği öğretim yöntemine sınıfta imkan bulmasına bağlıdır (Harrison and Blakemore, 1992)

Okulların sahip olduğu fiziksel çevresi, konumu, teknik donanımı ve malzemeler dersin kalitesini verimli şekilde artırır. Öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde başarılı olabilmeleri için derste aktif olmaları gerekir. Bu da ancak öğretmenin eğitim inancına uygun olarak seçtiği öğretim yöntemine bağlı olarak dersini anlatması ve dersni anlatırken okulun gerekli ortam, tesis, araç gerecini aktif ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlanmasıyla mümkün olacaktır. Zamanı yeterli olmayan öğretmen öğretim yöntemi seçiminde zorlanarak konusunu işleyemeyecektir. Süre kısıtlı ise öğretmenler genellikle klasik öğretim yöntemlerine başvurmaktadırlar. Çünkü modern yöntemler zaman açısından esneklik gerektirebilmektedir.

2.7.6 Okul Yönetimi

Okul yönetiminin derslere karşı tutumu dersin ve öğretmenin hedeflerine

ulaşması, öğretmenlerin inançlarına uygun derslerini işlemesi, öğretmenlerin tercih edecekleri öğretim yöntemi gibi konular için önemli bir unsurdur. Birçok alanda olduğu gibi yönetim alanında da bir değişim söz konusudur. Bu değişim klasik eğitim anlayışından çıkıp çağdaş eğitim anlayışına doğru düzenli bir geçiştir. Eğitimin verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için değişen teknolojiye uyum sağlamak, kaynakları verimli kullanmak ve eğitim personeli ile işbirliği yapmak gerekmektedir.

2.7.7 Ders Süresi

Derslerin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için ders öncesinde işlenen konuya ilişkin önceden yapılan hazırlıklara ayrılan sürenin derse ayrılan zamanı etkilemeyecek biçimde planlanması gerekir. Çelik (2008) yaptığı çalışmada öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli olan süreyi az bulmaktadır. Bu da öğretmenlerin inançlarına uygun olarak tercih ettiği öğretim yöntemlerini kullanma süresini etkilemekte buna bağlı olarak ise eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğini belirlemektedir.

2.7.8 Maliyet

Öğretim yöntemlerinden bazıları için ek olarak maliyet gerekebilmektedir. Örneğin anlatım yöntemi maliyet gerektirmezken; gezi yöntemi, proje yöntemi ek bir bütçe gerektirebilmektedir. Seçilen öğretim yöntemi konuya uygun olsa bile ekonomik şartlar göz ardı eğitim anlamında pek geçerli olmamaktadır.

2.7.9 Materyal

Öğretmenlerin inancına ve konuya uygun olarak seçtikleri materyallerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin kaliteli bir şekilde yürütülmesi için ve okulların bu imkanlara fırsat yaratacak yerler ile lazım olan materyallere sahip olmasının gerekliliğinin önemi kaçınılmaz bir gerçektir. Derslerde işlenecek etkinlikler için gerekli ve doğru materyallerin kullanılması ile dersin amacına ulaşabileceği söylenebilir. Derslerde araç-gereç, kaynak ve tesislerin yeterince sağlanması ve öğretmenlerin inançlarına ve konuya uygun olarak seçtikleri öğretim yöntemlerini okulun imkanları çerçevesinde uygulaması bu açıdan önemlidir. Bu gibi durumlar ne derecede yeterli ise eğitim-öğretimde de o ölçüde başarılı olunacaktır (Tamer ve Pulur, 2001).

2.8 İlgili Çalışmalar

2.8.1 Eğitim İnançları İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çoban (2004) sınıf öğretmenlerinin eğitim yaşantısına ilişkin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleriyle Sivas merkez ilçesinde evrenin 202 olduğu bir çalışma yapmıştır. Araştırma anket ve görüşme yapılarak uygulanmıştır. Araştırma cinsiyet, okul ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre karşılaştırıldığında ise büyük bir fark tespit edilmemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sırasıyla deneysellik, realizm, idealizm, daimicilik tercih ettikleri tespit edilmiştir (Çoban, 2004).

Altinkurt vd. (2012) sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla çalışma yapmışlardır. Araştırmanın evrenini Kütahya ilinde görev yapan öğretmenler oluşturur. Araştırma için 379 öğretmenden “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma eğitim inançlarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre t-testi yapılarak belirlenmiştir. Test sonucuna göre bu değişkenler sonucunda anlamlı fark tespit edilmemiştir ve bu değişkenler karşılaştırılarak tablolastırılarak gösterilmiştir. Araştırma sonucuna göre katılımcıların çoktan aza doğru sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, toplumsal yeniden yapılandırmacılık ve esasicilik akımlarına yöneldiği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre çağdaş eğitim felsefelerine farklılaştığı tespit edilmiştir. Branşlara göre ise klasik eğitim felsefelerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna öğretmenlerin göre genel olarak çağdaş eğitim felsefelerine yakın olduğu saptanmıştır (Altinkurt vd. 2012).

Yapıcı (2013) öğretmenler ve öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerinde bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini toplamda 476 öğretmen ve öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada “Philosophy Preference Assesment (Eğitim Felsefesi Ölçeği)” kullanılmış olup betimsel yöntemlerle yapılan bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre en yüksek değer deneysellik akımındadır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde sadece daimicilik akımlarında erkek öğretmenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Branş değişkeni açısından bakıldığında ise büyük bir fark tespit edilmemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler ve öğretmen adaylarının en çok deneysellik akımına yakınlığı görülmüştür (Yapıcı, 2013).

Alkın-Şahin vd. (2014) öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eleştirel

bakış açısı değişkeni ile arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bununda birlikte eğitim inançlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn değişkenlerine göre de ele almıştır. Araştırmanın evrenini Ankara Üniversitesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 908 tane öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Eğitim İnançları Ölçeği" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmış olup tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının tercih ettikleri akımlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, toplumsal yeniden yapılandırmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Eğitim inançları ile diğer değişkenler arasında ise anlamlı farklar tespit edilmiştir (Alkın-Şahin vd. 2014).

Baş ve Şentürk (2019) eğitim inançları ile tasarım yaklaşımı tercihlerini incelediği ve ilişkisel tarama modelini bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma Bilecik'te yapılmış olup evrenini 182 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna öğretmenlerin klasik eğitim anlayışları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Baş ve Şentürk, 2019).

2.8.2 Eğitim İnançları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hermans vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada klasik ve çağdaş eğitim inançları bilgisayar kullanımı değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 525 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre derslerdeki uygulamalarında bilgisayar kullanımının eğitim inançlarının etkisi olduğu görülmüştür. Çağdaş eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin bilgisayar kullanımının eğitime olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır (Hermans vd. 2008).

Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Braak (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim inançlarını tespit etmiştir. Araştırmanın evrenini 727 öğretmen oluşturmaktadır. Eğitim inançları klasik ve çağdaş eğitim felsefelerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre klasik eğitim felsefelerinin eğitim konusunda cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı fark görülmemiştir. Erkek öğretmenlerin çağdaş yaklaşımları bayan öğretmenlere göre daha az ve branş öğretmenlerinin de yapılandırmacı yaklaşımları sınıf öğretmenlerine göre daha az benimsedikleri sonuçlarını ulaşılmıştır (Sang vd. 2012).

Mansour (2013) yaptığı araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf uygulamaları ile eğitim-öğretim süreçlerindeki anlayışları arasındaki bağı incelemiştir. Araştırma sonucuna göre klasik eğitim anlayışını benimseyen

öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerine bunu yansıtıırken; çağdaş eğitim anlayışını benimseyen öğretmenelerin inançları ile uygulamalarının tutarlı olmadığını saptamıştır (Mansour, 2013).

Sapkova (2013) araştırmasında matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreci uygulamaları ve öğrenme inançlarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin sosyo-kültürel ve demografik özellikler gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini; matematik öğretmenlerinin çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimsediklerini fakat klasik eğitim yaklaşımları tercih ettiklerini saptamıştır (Sapkova, 2013).

2.8.3 Öğretim Yöntemleri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İflazoğlu ve Bulut'un (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntemleri hakkında düşüncelerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın evrenini 38 öğretmen oluşturmuştur. Görüşmelerden sonra random olarak seçilen 8 öğretmenin sınıfında çeşitli gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin davranış düzenleme, öğretimi düzenleme gibi noktalara vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Öğrenci merkezli otoriteden bahsedip ders konularının öğretimi esnasında fiziki ortam koşullarının, kullanılan materyallerin ve okul personelinin de önemli bir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İflazoğlu ve Bulut, 2005).

Öztürk vd. (2014) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde öğrenim aldıkları eğitimler ile çalıştığı zamanki deneyimlerinin öğretim yöntemi ve sınıf yönetimine etkisini araştırmışlardır. Bu araştırma bir özel durum çalışmasıdır. Araştırmanın evrenini 8 öğretmen adayı oluşturmuştur. Random olarak seçilen 3 öğretmenle video kaydı alınıp veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler aldıkları eğitimlerin yeterli olmadıklarını ve ders içeriklerinin alana ait olmadıklarını belirtmişlerdir (Öztürk vd. 2014).

Dinçer ve Akgün (2015) öğretmenlerin derslerindeki konuları anlatırken öğretim yöntemlerini kullanma ve sınıf yönetimi becerilerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 520 öğretmen ölçek oluşturma aşamasında, 413 öğretmen ise karşılaştırmalı analiz aşamasında oluşturmuştur. Araştırma analizleri sonucuna göre sınıf yönetimi becerilerinin

geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu, okul türü, öğretmenin yaşı ve mesleki kıdem yılı, personel desteği gibi değişkenlerin ise öğretim yöntemi uygulama ve sınıf yönetimi becerilerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dinçer ve Akgün, 2015).

Sadık ve Dikici Sığırtmaç (2016) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri ve buna bağlı olarak sınıf yönetiminde imkan bulmalarına ilişkin beceriler incelenmiştir. Araştırmada karma model kullanılmış olup araştırmanın evrenini 153 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarını “Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini öğrencilerine karışmayan ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini uygulayanlar olarak görmüşlerdir. Ayrıca öğretmenler öğrencilere ödül verdiklerini, sözel uyarıcıları sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Mesleki kıdem yılı olarak deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimini olumlu olarak yönlendirdiklerini belirtmişlerdir (Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016).

2.8.4 Öğretim Yöntemleri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Ritter ve Hancock (2007) yeni mezun olan öğretmenlerin ve tecrübeli öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullandıkları öğretim yöntemleri arasındaki farkı incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuna göre öğretmenler arasında herhangi anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna bağlı olarak mesleki deneyimleri fazla olan öğretmenlerin etkinlik esnasında öğrencilerin davranışlarını kontrol edilmesinde daha az katılım gösterdikleri görülmüştür (Ritter ve Hancock, 2007).

Drang (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretim yöntemine ilişkin inanç, uygulama ve bilgilerini saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın evreninde 6 öğretmen bulunmaktadır. Veriler gözlemi görüşme ve belge tarama yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler öğretim yöntemlerini meslektaşlarından öğrendiklerini belirtmiş olup ayrıca mesleki kıdem yılı arttıkça öğretim yöntemi becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Gözlem sonucuna göre ise öğretmenlerin verilerdeki görüşleri ile derslerindeki uygulamaları arasında büyük oranda tutarlılık görülmüştür (Drang, 2011).

Harper (2014) öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında kullandıkları öğretim

yöntemlerinin imkanlarla uygunluk durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu incelendiğinde çocuklara gelişimsel olarak uygun olmayan öğretim yöntemlerinin uygulandığı, öğretmenlerin çalışma ortamında ise bu yöntemlere imkan bulamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Harper, 2014).



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bolu ili okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile kullandıkları öğretim yöntemleri ve kullanma imkanları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada karma yöntem ve sıralı desen kullanılmıştır. Amacına göre betimsel olan bu çalışma süresine göre ise kesitseldir.

Karma yöntem nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı ve her iki yöntemin de olumlu yanlarının kullanıldığı bir araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir. Sıralı desende ise öncelik olarak nicel veriler toplanıp analiz edilir. Nicel bölüm daha baskındır. Nitel veriler ise nicel verilerin sonuçlarına göre açıklanır. Bu sayede nicel sonuçlara göre derin bir analiz yapmanın zorluğu nitel bölüm sayesinde aşılabılır. Araştırmanın nicel boyutunda ise tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi ise bir durumu olduğu gibi ele alır.

Yılmaz vd. (2011) tarafından oluşturulan “Eğitim İnançları Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek, 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Toplumsal Yeniden Yapılandırmacık ve Varoluşçuluk eğitim felsefesi akımlarından oluşmaktadır. Likert tipi 5’li maddeden oluşan bu ölçekten katılımcılar görüşlerine göre 1 ile 5 arasında puan almaktadır.

Nitel bölümde ise görüşme tekniği uygulanmıştır. Çalışma grubu okul öncesi eğitim kurumlarında halen çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri arasından basit tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Nitel kısım nicel verilerin analizi sonucunda oluşan veriler baz alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır. Bu soruların cevaplarına göre sınıflandırılıp frekanslarına göre analiz edilmesinden oluşmaktadır.

3.2 Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez

ilçesinde bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarında halen görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olduğundan yüksek sayıda örnekleme ulaşılmak istenmiş; bundan hareketle gerçeğe yakın sonuçların ulaşılabilmesi hedeflenmiştir.

Evrenin hepsine ulaşmak zor olduğu için ulaşılabilecek maksimum örneklem sayısı evrenin %75'i olarak hedeflenmiş ve çalışma rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 123 okul öncesi öğretmenine ulaştırılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri olarak öğrenim durumu, mesleki kıdem yılı değişkenleri üzerine yoğunlaşmıştır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun kişisel bilgilerinin dağılımı Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Örneklem grubunun kişisel bilgilerinin dağılımı

Kişisel Bilgiler	N	%
Öğrenim durumu	Lise	0
	Ön Lisans	2
	Lisans	109
	Lisansüstü	12
	0-5 Yıl	24
Mesleki kıdem yılı	6-10 Yıl	25
	11-15 Yıl	55
	16-20 Yıl	15
	21 Yıl Ve Üzeri	4

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışmanın örneklemini oluşturan katılımcıların %0'ının (n=0) lise, %1,62'sinin (n=2) ön lisans, %88,61'inin (n=109) lisans ve %9,75'inin (n=12) lisansüstü öğrenim durumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem yılının %19,51'inin (n=24) 0-5 yıl aralığında, %20,32'sinin (n=25) 6-10 yıl aralığında, %44,71'inin (n=55) 11-15 yıl aralığında, %12,19'unun (n=15) 16-20 yıl ve %3,25'inin (n=4) 21 yıl ve üzeri yıl aralığında olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1 Eğitim İnançları Ölçeği

Eğitim İnançları Ölçeği, Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilmiş olup öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarını belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin içinde likert tipi 40 madde bulunmaktadır. Ölçekte sırasıyla daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden yapılandırmacılık ve varoluşçuluk olmak üzere 5 alt ölçek bulunmaktadır. Maddeler “1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Herhangi bir alt boyuttan yüksek ya da düşük almak ilgili boyuttaki eğitim felsefesine olan inancın düşük ya da yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form oluşturulurken formun geçerlik ve güvenirliğin yüksek olması açısından alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurularak uzmanların dönüt ve düzeltmelerine göre görüşme formu araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Formdaki oluşturulan sorular ile okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim inançları, derslerinde kullandıkları öğretim yöntemleri, öğretim yöntemlerini kullanmak için imkan bulma derecelerini incelemek amaçlanmıştır. Görüşme formunda üç farklı bölüm bulunmaktadır.

Birinci bölüm araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin öğrenim durumu ve meslekteki kıdem yılını belirlemek için oluşturulmuştur. İkinci bölümde yarı yapılandırılmış görüşme soruları bulunmaktadır. Bu bölümde aşağıdaki sorular yer almaktadır:

1- Öğretmenlik eğitimi aşamasında eğitim felsefesi alanında bir ders ya da eğitim aldınız mı? Aldıysanız eğitim olgusuna yönelik inanç ve düşüncelerinizi nasıl şekillendirdiğini düşünüyorsunuz?

2- Size göre genel olarak eğitim olgusunun amacı nedir?

3- Size göre çocuğun doğasını olduğu gibi kabul eden yaklaşım mı yoksa belirlenmiş olan ideal hedefler mi çocuk eğitimde daha önemlidir? Neden?

4- Genel olarak eğitim inancı noktasında kendinizi aşağıdaki eğitim felsefelerinin hangisine yakın hissediyorsunuz? Neden?

() Daimicilik () Esasicilik () İlerlemecilik
() Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık

5- Eğitim sürecini planlarken öğretim yöntemi seçimlerinizde sahip olduğunuz eğitim inancının / eğitim felsefesinin etkisi olduğunu düşünüyor musunuz ? Size göre nasıl bir ilişki vardır?

6- Eğitsel etkinliklerinizde daha çok hangi öğretim yöntemlerini tercih ediyorsunuz? Neden?

7- Sahip olduğunuz imkanlar etkinlik hazırlamada öğretim yöntemi seçimlerinizi etkilemekte midir? Nasıl?

8- Etkinliklerinizde yer alan öğretim yöntemlerini uygularken sorunlarla karşılaşılıyor musunuz? Varsa ne tür sorunlar ya da engellerle karşılaşılıyor musunuz?

Üçüncü bölümde ise Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen likert tipi 40 madde olarak Eğitim İnançları Ölçeği yer almaktadır.

3.4 Verilerin Toplanması

Ölçek formları okul öncesi öğretmenleriyle yüzyüze uygulanmıştır. Bu sebeple geri dönütler hızlı ve zamanında gerçekleşmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanması için ilk olarak araştırmacı tarafından oluşturulan ve okul öncesi öğretmenlerinin doldurması gereken kişisel bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu ve mesleki kıdem yılı istenmiştir.

Nicel veriler toplanırken Yılmaz vd. (2011) tarafından oluşturulan Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemek üzere geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak araştırmacıların kullanımına sunulmuştur (Yılmaz vd. 2011). Bundan dolayı tekrar bir faktör analizi yapılmamıştır. Verilerin güvenilirliği için Cronbach's Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Ölçek daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, toplumsal yeniden yapılandırımcılık ve varoluşçuluk eğitim felsefesi akımlarını içermekte olup 5 boyuttan ve 5'li likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Her maddeden 1 ile 5 puan alınmaktadır. Ölçekteki maddeler; Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Kısmen Katılıyorum (2), Katılmıyorum (1) olmak üzere beş aşamalı Likert tipi derecelendirme çizelgesi

yardımıyla değerlendirilmektedir. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Alt boyutlar kendi içlerinde değerlendirilmekte olup alt ölçekteki toplam puanlar madde sayısına bölünerek ortalama değerler bulunmaktadır.

Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin faktör yükleri; ilerlemecilik alt boyutunda 0.50–0.69, varoluşçuluk alt boyutunda 0.58–0.74, toplumsal yeniden yapılandırmacılık alt boyutunda 0.52–0.68, daimicilik alt boyutunda 0.42–0.61 ve esasicilik alt boyutunda 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Varyanslar toplamı ise her bir faktör için % 50 dolayındadır (Yılmaz vd. 2011)

Çalışmada kullanılan eğitim inançları ölçeği ve alt boyut puanlarının güvenilirliklerini test etmek için Cronbach Alfa içsel tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Cronbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayı yöntemi, anket maddelerinin iç tutarlılıklarının tahmini yöntemidir. (Ercan ve İsmet, 2004).

Cronbach Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değerler ile ölçülür ve aşağıdaki değerlerde güvenilirlik sağlanmış olur (İslamoğlu ve Alınacak, 2009, s.91-292):

$0,01 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek güvenilirliği kabul edilebilir seviyededir;

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek güvenilirliği yüksektir.

Tablo 3.2. Eğitim inançları ölçeği ve alt boyutlarına ait cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları

Eğitim İnançları Ölçeği Ve Alt Boyutları	Cronbach's Alpha
Daimicilik	0,64
Esasicilik	0,60
İlerlemecilik	0,75
Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılık	0,67
Varoluşçuluk	0,61
Eğitim İnançları Ölçeği	0,91

Tablo 3.2. incelendiğinde eğitim inançları ölçeği genel yüksek güvenilirlik seviyesinde, alt boyut puanları ise kabul edilebilir güvenilirlik seviyesinde oldukları

tespit edilmiştir. Sonrasında Eğitim İnançları Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin minimum maksimum ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 3.3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Eğitim inançları ölçeğine ilişkin özet istatistikler

Eğitim İnançları Ölçeği Ve Alt Boyutları	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$
Daimicilik	3,00	5,00	4,01±0,44
Esasicilik	3,00	5,00	4,10±0,49
İlerlemecilik	3,00	4,85	3,93±0,40
Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık	2,		3,93±0,45
Varoluşçuluk	2,57	5,00	4,10±0,49
Eğitim İnançları Ölçeği	3,00	4,86	3,69±0,50

Tablo 3.3. incelendiğinde Daimicilik (Perennializm) puanlarının özet istatistikleri incelendiğinde minimum puanın 3,00 maksimum puanın 5,00 ve ortalama puanın 4,01±0,44 olduğu tespit edilmiştir.

Esasicilik (Essentializm) puanlarının özet istatistikleri incelendiğinde minimum puanın 3,00 maksimum puanın 5,00 ve ortalama puanın 4,10±0,49 olduğu tespit edilmiştir.

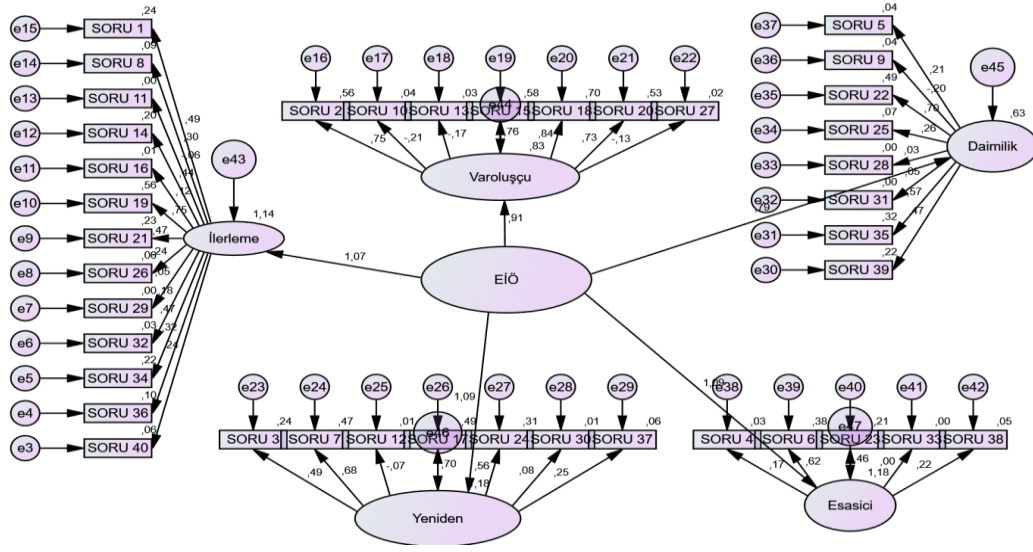
İlerlemecilik (Progressivizm) puanlarının özet istatistikleri incelendiğinde minimum puanın 3,00 maksimum puanın 4, 85 ve ortalama puanın 3,93±0,40 olduğu tespit edilmiştir.

Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık puanlarının özet istatistikleri incelendiğinde minimum puanın 2,71 maksimum puanın 4,86 ve ortalama puanın 3,93±0,50 olduğu tespit edilmiştir.

Varoluşçuk (Existansializm) puanlarının özet istatistikleri incelendiğinde minimum puanın 2,57 maksimum puanın 4,86 ve ortalama puanın 3,69±0,50 olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının özet istatistikleri incelendiğinde minimum puanın 3,00 maksimum puanın 4,80 ve ortalama puanın $3,96 \pm 0,37$ olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim inançları ölçeğinin 5 faktörlü yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi için Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Literatürde yer alan skorlar hesaplanmış ve yorumlanmıştır (Hooper, vd. 2008). Yapısal eşitlik için oluşturulan 40 maddelik ve 5 faktörlü yapının modeli Şekil 3.1.'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Eğitim İnançları Ölçeğinin Yapısal Modifikasyon Edilmiş Modeli

Tablo 3.4. Eğitim inançları ölçeği modelinin modifikasyon sonrası değer uyum indeksleri

Uyum Ölçüsü	Tespit Edilen Değerler	İdeal Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Değeri
CMIN/DF	2,53	$0 \leq X^2/sd \leq 2$	$2 < X^2/sd \leq 5$
RMSEA	0,07	$RMSEA \leq 5$	$RMSEA \leq 0.08$
GFI	0,88	$0.95 \leq GFI$	$0.90 \leq GFI$
CFI	0,92	$0.95 \leq CFI$	$0.90 \leq CFI$
NFI	0,89	$0.95 \leq NFI$	$0.90 \leq NFI$
IFI	0,89	$0.95 \leq IFI$	$0.90 \leq IFI$
TLI	0,93	$0.95 \leq TLI$	0.90

Tablo 3.4. incelendiğinde eğitim inançları ölçeğinin uyumunu analiz etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde değerlerin kabul aralığına yakın olduğu görülmüştür.

Nitel veriler ise, nicel veri sonuçlarına göre araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Nitel örneklem 123 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır.

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi aynı konuda yapılan çalışmaların sonuçlarını yorumlayan çalışmalardır. Bu amaçla, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ile tez süreci paylaşılmış ve ölçeklere yönelik sorulara görüşlerinin belirtilmesi istenmiştir.

Uygulama sonucunda ortaya çıkan sonuçlar katılımcılarla görüşülmüş ve bu sonuçların nedenleri hakkında fikir ve görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Sonrasında cevaplar tekrar analiz edilerek konularına göre sınıflandırılmış ve frekans tablolarında listelenmiştir. Katılımcıların fikir ve görüşlerini sunarken kimlikleri gizlenmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin felsefi yönelimleri arasındaki fark ve araştırmanın verileri çeşitli paket programlarla incelenmiştir. Buna bağlı olarak sonuçlar değerlendirilip tartışılmıştır. Eğitim İnançları Ölçeği'ndeki maddeler Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Kısmen Katılıyorum (2), Katılmıyorum (1) olarak puanlanmıştır. İlk olarak her boyut bireysel sonrasında grup olarak karşılaştırmalar yapılarak ortalamalar alınmıştır. Her alt boyuttan maksimum 5, minimum 1 puan alınmaktadır. Katılımcıların alt boyutlara verdikleri cevapların puanlarının ortalamaları hesaplanmış; analizler bu puan üzerinden yapılmıştır.

Tüm veriler bilgisayarda SPSS (statistical package for social sciences) for Windows 22 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir.

Dağılımın normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov, normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent sample

t-testi) ve ANOVA kullanılmıştır. İlişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmış, farkın kaynağının belirlenmesi için post hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

3.6 Çalışma Planı

Bu bölümde araştırmayı planlı bir şekilde sürdürmek, çalışma takvimini oluşturmak ve literatür taramalarına yol izlemek için bir çalışma planı yapılmıştır. Çalışma planının aşamaları aşağıdaki Tablo 3.5.' te belirtilmiştir.

Tablo 3.5. Eğitim bilimlerinde nicel yönetime göre düzenlenmiş çalışma planı örneği

FAALİYETLER	AYLAR											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Literatür taraması	X	X	X	X	X							
Kaynakları tarama ve not tutma	X	X	X	X	X	X	X	X				
Tez konusunun belirlenmesi ve geçiçi plan		X	X									
Evren ve örneklem belirleme			X									
Görüşmeler			X	X								
Görüşmelerin analizi				X								
Anket hazırlama				X	X							
Anketin ön uygulaması						X						
Anketin son hali						X						
Anket uygulama ve verilerin toplanması						X	X					
Veri analizi ve girişi								X	X			

Tez yazımı											X	X	
Tezin Lisansüstü eğitim enstitüsüne teslimi													X



4. BULGULAR

Bu bölümde, veriler normallik durumuna göre incelenmiş olup; istatistiksel yöntemlerle yapılan analizler sonucu araştırmanın ana problem durumu ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve bulgular esas alınarak elde edilen tablolara yer verilmiştir.

4.1 Nicel Bölüme İlişkin Bulgular

İlk olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları düzeyleri incelenmek istenmiştir. Buna ilişkin bilgiler tablo 4.1’de sunularak analiz edilmiştir.

Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları düzeyine ilişkin bulgular

Eğitim İnançları Ölçeği Ve Alt Boyutları	N	%
Daimicilik	15	12,19
Esasicilik	5	4,06
İlerlemecilik	54	43,90
Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık	40	32,52
Varoluşçuluk	9	7,31
Eğitim İnançları Ölçeği	123	

Tablo 4.1. incelendiğinde katılımcıların eğitim inançlarının Daimicilik (n=15), Esasicilik (n=5), İlerlemecilik (n=54), Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık (n=40) ve Varoluşçuluk (n=9) eğitim felsefesi inançlarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu verilere göre katılımcıların önemli bir kısmının İlerlemecilik (n=54) eğitim felsefesini, en az ise Esasicilik (n=5) eğitim felsefesini benimsedikleri görülmektedir. Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerini klasik eğitim felsefelerine göre daha çok benimsedikleri dikkat çekmektedir.

4.1.1 Eğitim İnançları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Değerlerine İlişkin Bulgular

Analizlere başlamadan önce kullanılacak analiz ve testlere karar vermek üzere öncelikle normallik testi yapılmıştır. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak normallik sınanmıştır (Can, 2018). Normallik testine ait sonuçlar Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Normal dağılım varsayımının incelenmesine ilişkin bulgular

	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	d	p		
Daimicilik	0,08	109	0,10	0,09	0,39
Esasicilik	0,11	109	0,00	-0,04	0,68
İlerlemecilik	0,05	109	0,20	-0,04	-0,28
Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılık	0,13	109	0,00	-0,07	-0,85
Varoluşçuluk	0,09	109	0,04	0,17	-0,54
Eğitim İnançları Ölçeği	0,05	109	0,20	0,07	-0,40

Tablo 4.2. incelendiğinde Eğitim inançları ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov ve basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testlerinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0,05'ten büyük olan veriler normal dağılım sergilediği, küçük olan veriler için basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 2,0$ arasında olmasında (George ve Mallery, 2010) değerlerin normal dağılım gösterdiği değerlendirilerek analizler parametrik testler ile gerçekleştirilmiştir.

Bu veriler sonucunda araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeğinden aldıkları puanların istatistiği 0,05'tir.

Tablo 4.2.' ye göre öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeğinden aldıkları puanların çarpıklık katsayısı 0,07'dir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde

sırasıyla Daimicilik 0,09, Esasicilik -0,04, İlerlemecilik -0,04, Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılık -0,07 ve Varoluşçuluk 0,17'dir.

4.1.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Normallik Değerlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında uygulanan Eğitim İnançları için mesleki deneyim değişkeni alt grupları için yapılan normallik testi sonuçları tablo 4.3'te sunulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında puanların normal dağılım durumlarına karar verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ölçek puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Eğitim İnançları Ölçeği Alt Boyutları	Mesleki Kıdem Yılı	$\bar{x} \pm Ss$	F	p
Daimîcilik	0-5 Yıl	4,04±0,48	2,70	0,06
	6-10 Yıl	4,06±0,44		
	11-15 Yıl	3,88±0,40		
	16-20 Yıl	3,98±0,45		
	21 Yıl Ve Üzeri	3,96±0,43		
Esasicilik	0-5 Yıl	4,00±0,48	0,74	0,78
	6-10 Yıl	4,06±0,44		
	11-15 Yıl	3,91±0,39		
	16-20 Yıl	3,98±0,42		
	21 Yıl Ve Üzeri	3,75±0,45		
İlerlemecilik	0-5 Yıl	3,87±0,48	0,40	0,75
	6-10 Yıl	3,97±0,35		
	11-15 Yıl	4,18±0,41		
	16-20 Yıl	3,98±0,44		
	21 Yıl Ve Üzeri	3,90±0,40		
Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılık	0-5 Yıl	3,81±0,54	1,34	0,28
	6-10 Yıl	3,85±0,51		
	11-15 Yıl	4,03±0,49		
	16-20 Yıl	4,17±0,52		
	21 Yıl Ve Üzeri	3,98±0,67		
Varoluşçuluk	0-5 Yıl	3,63±0,60	0,74	0,53
	6-10 Yıl	3,69±0,56		
	11-15 Yıl	3,70±0,40		
	16-20 Yıl	3,77±0,47		
	21 Yıl Ve Üzeri	4,20±0,50		
Eğitim İnançları	0-5 Yıl	3,89±0,43		

Ölçeği	6-10 Yıl	3,98±0,36	0,31	0,82
	11-15 Yıl	3,96±0,36		
	16-20 Yıl	4,00±0,36		
	21 Yıl Ve Üzeri	3,94±0,39		

Tablo 4.3. incelendiğinde Eğitim İnançları Ölçeği ve alt boyut puanları mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.3.'e göre okul öncesi öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeğinden aldıkları puanların eğitim inançları alt boyutlarına göre incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanın en çok mesleki kıdem yılı 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerden ($4,00\pm0,36$) aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla mesleki kıdem yılı 0-5 arasında olan öğretmenler ortalama puanlarının en çok Daimicilik $4,04\pm0,48$ aralığında, 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin Esasicilik $4,18\pm0,41$ aralığında, 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin İlerlemecilik $4,18\pm0,41$ aralığında, 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık $4,17\pm0,52$ aralığında ve 21 yıl ve üzeri arasında olan öğretmenlerin Varoluşçuluk $4,20\pm0,50$ aralığında olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında uygulanan Eğitim İnançları Ölçeği için öğrenim durumu değişkeni alt grupları için yapılan normallik testi sonuçları tablo 4.4.'te sunulmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında puanların normal dağılım durumlarına karar verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ölçek puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Eğitim İnançları Ölçeği Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	$\bar{x}$	t	sd	p
Daimicilik	Lise	0	1,02	107	0,31
	Ön Lisans	$3,81\pm0,54$			
	Lisans	$4,02\pm0,45$			
	Lisansüstü	$3,88\pm0,38$			
Esasicilik	Lise	0	1,80	107	0,08
	Ön Lisans	$3,63\pm0,60$			
	Lisans	$3,93\pm0,42$			

	Lisansüstü	3,80±0,41			
	Lise	0			
İlerlemecilik	Ön Lisans	3,20±0,50			
	Lisans	4,13±0,49	0,32	107	0,75
	Lisansüstü	3,89±0,26			
	Lise	0			
Tolumsal Yeniden	Ön Lisans	3,77±0,40			
Yapılandırmacılık	Lisans	3,94±0,50	0,67	107	0,50
	Lisansüstü	3,83±0,47			
	Lise	0			
Varoluşçuluk	Ön Lisans	3,18±0,41			
	Lisans	3,68±0,51	-0,71	107	0,48
	Lisans üstü	3,89±0,26			
	Lise	0			
Eğitim İnançları	Ön Lisans	3,54±0,36			
Ölçeği	Lisans	3,97±0,38	0,83	107	0,41
	Lisansüstü	3,87±0,26			

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim inançları ölçeği ve alt boyut puanları eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 4.4.'e göre okul öncesi öğretmenlerinin Eğitim İnançları Eğitim İnançları Ölçeğinden aldıkları puanların eğitim inançları alt boyutlarına göre incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği'nden aldıkları ortalama puanın en çok öğrenim durumu lisans mezunu olan öğretmenlerden ($3,97\pm0,38$) aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla öğrenim durumu lise mezunu öğretmen araştırmaya hiç katılmamış olup, Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalama puanlarının en çok Daimicilik ($3,81\pm0,54$) aralığında, Lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalama puanlarının İlerlemecilik ($4,13\pm0,49$) aralığında ve Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ortalama puanlarının Varoluşçuluk ($3,89\pm0,26$) aralığında olduğu görülmüştür.

4.2 Nitel Bölüme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin araştırma çerçevesinde oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Nitel örneklem 123 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Elde

edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu amaçla, araştırmaya katılan 123 okul öncesi öğretmenine tez süreci paylaşılmış ve ölçeklere yönelik sorulara görüşlerinin belirtilmesi istenmiştir. Her katılımcıya bir soruya birden fazla yanıt verebilecekleri ifade edilmiştir. Daha sonrasında cevaplar analiz edilmiş, konularına göre sınıflandırılmış olup frekans tablolarında gösterilmiştir. Katılımcıların görüşleri ve fikirleri sunulurken kimlikleri gizli tutulmuştur. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar araştırmada kullanılan ölçek maddelerine verdikleri cevapların doğrulanması amacıyla analize dahil edilmiştir.

Araştırma için öncelikle yapılan ölçüm sürecinde farklı puanlayıcılar için kodlamalar arasındaki tutarlılık sonuçlarına bakılmıştır. Araştırmaca ölçme sonuçları iki farklı puanlayıcı üzerinden kodlanmıştır. Kodlamalardaki puanlayıcılar arası güvenirlik için Kappa istatistiği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında puanlayıcılar arası güvenirlik için uygulanan Kappa testi sonuçları tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Puanlayıcılar arası güvenirlik için kapa değerleri

Sorular	Kappa Değerleri
Soru 1	0,843
Soru 2	0,856
Soru 3	0,921
Soru 4	0,916
Soru 5	0,829
Soru 6	0,844
Soru 7	0,929
Soru 8	0,837

Yukarıdaki tabloda hangi maddelerde örtüşmenin en fazla ve en az olduğu sunulmuştur. Tüm maddeler incelendiğinde 0,70'den büyük değerler elde edildiği için puanlayıcıların verdikleri kodlardaki tutarlılığın yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan: “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları nedir?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

Katılımcılardan ilk olarak öğretmenlik eğitimi aşamasında eğitim felsefesi alanında ders ya da eğitim alıp almadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Ders alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre daha avantajlı olduğu aktarılmıştır. Tespit edilen bu farklar ders alan öğretmenlerin eğitim olgusu boyundaki düşüncelerinin lehine olduğu aktarılmıştır. Ardından ders almaları durumunda eğitim olgusuna yönelik inanç ve düşüncelerini hangi bağlamda değiştirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının eğitim felsefesi alanında ders ya da eğitim alma durumu sonuçlarına ilişkin görüşleri

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ders Ya Da Eğitim Alma Durumu ve Onlara Katkıları	N	%
Ders ya da eğitim aldım	48	32,87
Olumlu bakış açısı kazanmak	21	14,38
Bireysel farklılıklara saygı duymak	11	7,53
Kişisel gelişimi desteklemek	6	4,1
Pratik yaşam becerileri oluşturmak	2	1,36
Kendini gerçekleştirmek	2	1,36
Uyum sağlamak	1	0,68
Ders ya da eğitim almadım	45	30,82
Boş	10	6,84

“Öğretmenlik eğitimi aşamasında eğitim felsefesi alanında bir ders ya da eğitim aldınız mı? Aldıysanız eğitim olgusuna yönelik inanç ve düşüncelerinizi nasıl şekillendirdiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların yarısına yakınının, oransal olarak da çoğunluğunun

eğitim felsefesi alanında bir ders ya da eğitim aldığını (n=48), eğitim felsefesi alanında bir ders ya da eğitim almanın onlara olumlu bakış açısı kazandırdığını (n=21) ifade etmişlerdir. Onlara kazandırdıklarını düşündükleri özelliğin ise “bireysel farklılıklara saygı duyma” (n=11), “kişisel gelişimi desteklediğini” (n=6), “pratik yaşam becerisi kazandırdığını” (n=2), “kendini gerçekleştirmelerine” (n=2), “olaylara uyum sağlama becerisi kazandırdığını” (n=1) ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısına yakını bu dersi almadığını (n=45) belirtmiş ve bu soruya cevap vermeyip boş bırakanlar ise (n=10) mevcuttur. Özetle çoğu katılımcı almış oldukları eğitim felsefesi dersinin düşüncelerini, eğitim olgusuna bakışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Bu verilere göre katılımcıların önemli bir kısmının (n=48) bu konuda eğitim aldığını ve daha çok katılımcıların olumlu bakış açısı kazandırdığını (n=21), bireysel farklılıklara saygı duyulmasını öğrettiğini (n=11), kişisel gelişimi desteklediğini (n=6) ifade etmektedirler. Dolayısıyla eğitim felsefesine ait aldıkları eğitimin katılımcılarda daha çok bireyselliği, bireysel gelişimi ve bireysel farklılık bilincine ait veriler olduğu dikkat çekmektedir.

Birinci alt problem sorusuna ek olarak katılımcılardan eğitim olgusunun amacını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim olgusunun amacına ilişkin görüşleri

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Eğitim Olgusunun Amacı	N	%
İyi, mutlu, keşfeden ve sorgulayan birey yetiştirmek	20	21,73
Kendini gerçekleştirmek	18	19,56
Yaşama hazırlık yapmak	12	13,04
Kendini özgürce ifade eden birey yetiştirmek	12	13,04
Bireysel gelişimi desteklemek	12	13,04
Kalıcı davranış değişikliği sağlamak	10	10,86
Bilgi aktarımı yapmak	2	2,17

Deneyim kazandırmak	1	1,08
Refah düzeyini arttırmak	1	1,08
Öğrenmeyi öğrenmek	1	1,08
Boş	3	3,26

“Size göre genel olarak eğitim olgusunun amacı nedir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu eğitim olgusunun amacının iyi, mutlu, keşfeden ve sorgulayan birey yetiştirmek olduğunu (n=20), kendini gerçekleştiren birey olmasını sağladığını (n=18), yaşama hazırladığını n=12), kendini özgürce ifade eden birey yetiştirdiğini (n=12), bireysel gelişimi desteklediğini (n=12), kalıcı davranış değişikliği sağladığını (n=10), bilgi aktarımı sağladığını (n=2), deneyim kazandırdığını (n=1), refah düzeyini arttırmayı amaçladığını (n=1), öğrenmeyi öğrenmeyi kazandırdığını (n=1) belirtmiştir. Bu soruya cevap vermayıp boş bırakanlar ise (n=3) mevcuttur.

Bu verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim olgusuyla ilgili inancı, keşfeden ve sorgulayan birey yetiştirmek (n=20), kendini gerçekleştiren birey olmasını sağlamak (n=18), bireyleri yaşama hazırlamak (n=12), kendini özgürce ifade eden birey yetiştirmek (n=12), bireysel gelişimi desteklemek (n=12)” gibi daha çok ilerlemeci ve varoluşçu felsefeye uygun olarak eğitim olgusunu ele aldıkları görülmektedir.

Birinci alt problem sorusuna ek olarak katılımcılardan çocuğun doğasını olduğu gibi kabul eden yaklaşımların mı yoksa belirlenmiş olan ideal hedefler mi çocuk eğitimde daha önemli olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun doğasının ya da belirlenmiş olan ideal hedeflerin eğitimde önemli olduğunu kabul eden yaklaşımlara ilişkin görüşleri

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri	N	%
Belirlenmiş olan ideal hedefler	27	21,42

Çocuğun doğasını olduğu gibi kabul eden ve belirlenmiş olan ideal hedeflerin birlikte kullanımı	66	62,26
Çocuğun doğasını olduğu gibi kabul eden yaklaşım	13	12,11

“Size göre çocuğun doğasını olduğu gibi kabul eden yaklaşım mı yoksa belirlenmiş olan ideal hedefler mi çocuk eğitimde daha önemlidir? Neden?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu çocuğun doğasının olduğu gibi kabul edilmesini (n=13), belirlenmiş olan ideal hedeflerin uygulanmasını (n=27) ve çocuğun doğasının olduğu gibi kabul eden ve belirlenmiş olan ideal hedeflerin birlikte kullanılmasını (n=66) belirtmişlerdir.

Bu verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğunun çocuğun doğasını olduğu gibi kabul eden ve belirlenmiş olan ideal hedeflerin birlikte kullanımı (n=66) gibi daha çok ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefesi akımlarına ait veriler olduğu dikkat çekmektedir.

4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan: “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

Araştırmanın 2/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimlerinin mesleki deneyimlerine göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri

Mesleki Kıdem Yılı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Yönelimi	N	%
0-5 Yıl	Daimicilik	6	5,6
6-10 Yıl	Esasicilik	2	1,86
11-15 Yıl	İlerlemecilik	52	48,59

16-20 Yıl	Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık	45	42,05
21 Yıl Ve Üzeri	Varoluşçuluk	2	1,86

“Genel olarak eğitim inancı noktasında kendinizi aşağıdaki eğitim felsefelerinin hangisine yakın hissediyorsunuz? Neden?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu kendini İlerlemecilik felsefesine yakın hissettiğini belirtmiştir (n=52). Bununla birlikte katılımcılar Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık (n=45), Daimicilik (n=6), Esasicilik (n=2) felsefelerine yakın hissettiklerini belirtmişlerdir.

Bu verilere göre mesleki kıdem yılı sırasıyla 0-5 yıl arasında olan katılımcıların Daimicilik (n=6), 6-10 yıl arasında olanların Esasicilik (n=2), 11-15 yıl arasında olanların İlerlemecilik (n=52), 16-20 yıl arasında olanların Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık (n=45), ve 21 yıl ve üzeri olanların Varoluşçuluk eğitim felsefesi akımlarına ait veriler olduğu görülmektedir.

Araştırmanın 2/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimlerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri

Öğrenim Durumu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Yönelimi	N	%
Lise		0	0
Ön Lisans	Daimicilik	3	2,8
	Esasicilik	3	2,8
Lisans	İlerlemecilik	56	52,31
Lisansüstü	Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık	45	42,05

“Genel olarak eğitim inancı noktasında kendinizi aşağıdaki eğitim felsefelerinin hangisine yakın hissediyorsunuz? Neden?” sorusuna ilişkin

öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu kendini İlerlemecilik (n=56) felsefesine yakın hissettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte katılımcılar Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılık (n=45), Daimicilik (n=3), Esasicilik (n=3) eğitim felsefelerine yakın hissettiklerini belirtmişlerdir.

Bu verilere göre araştırmaya öğrenim durumu lise mezunu olan katılımcı bulunmazken (n=0), önlisans olan katılımcıların Daimicilik (n=3) ve Esasicilik (n=3) eğitim felsefelerini benimsediği, lisans mezunu katılımcıların İlerlemecilik (n=56) eğitim felsefesini ve Toplumsal Yeniden Yapılandırmacılık (n=45) eğitim felsefesi akımlarına ait veriler olduğu görülmektedir.

4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan: “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları, eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimlerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

Araştırmanın 3/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimleri mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yöneliminin eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimini belirleme sonuçlarının mesleki deneyimlerine göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri

Mesleki Kıdem Yılı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Ortamını Düzenleme ve Öğretim Yöntemi Seçimini Etkileyen Faktörler	N	%
0-5 Yıl	Materyal	7	5,6
6-10 Yıl	İmkan	17	13,6
11-15 Yıl	Hazırbulunuşluk düzeyi	12	9,6
	Sınıf mevcudu	9	7,2
	Bireysel farklılıklar	7	5,6
	Yaş	4	3,2
	Dikkat süresinin kısalığı	1	0,8

16-20 Yıl	Aile katılımı	4	3,2
	Çevre	4	3,2
	Maddiyat	3	2,4
	Personel eksikliği	1	0,8
21 Yıl ve Üzeri	Teknoloji	3	2,4
Herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum		49	39,2

“Etkinliklerinizde yer alan öğretim yöntemlerini uygularken sorunlarla karşılaşılıyor musunuz? Varsa ne tür sorunlar ya da engellerle karşılaşıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcılar bu sorunları materyal (n=7), imkan (n=12), hazırbulunuşluk düzeyi (n=12), sınıf mevcudu (n=11), bireysel farklılıklar (n=9), yaş (n=4), aile katılımı (n=4), dikkat süresinin kısalığı (n=1), maddiyat (n=3), çevre (n=4), personel eksikliği (n=1), teknoloji (n=3) olarak belirtmişlerdir. Bu soruya etkinliklerinde yer alan öğretim yöntemlerini uygularken sorunlarla karşılaşmadıklarını belirten (n=49) katılımcılar da mevcuttur.

Bu verilere göre mesleki kıdem yılı sırasıyla 0-5 yıl arasında olan katılımcıların materyal kullanımına önem vererek (n=7) geçmiş bilgi birikimlerini doğrudan doğruya öğrencilerine aktarmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla sınıfta Daimici bir eğitim anlayışı egemendir. 6-10 yıl arasındaki katılımcıların ise eğitim faaliyetlerinde sınıf ortamında imkan bulamadıklarını belirterek (n=17) Esasici anlayışı benimsediklerini belirtmişlerdir. 11-15 yıl arasındaki katılımcıların önemli bir kısmı ise daha çok hazırbulunuşluk düzeyi (n=12), sınıf mevcudu n=9 gibi faktörlere göre sınıfı düzenlediğini ifade etmişlerdir. Bireyselliği, bireysel gelişimi, hazırbulunuşluğu ve bireysel farklılıklara yönelik durumlara imkan bulmadıklarını dile getirerek İlerlemecilik eğitim anlayışının üzerinde durmuşlardır. 16-20 yıl arasındaki katılımcıların aile katılımı (n=4), maddiyat (n=3) gibi farklı fiziki etkenlerin eğitim faaliyetlerini etkilediğini belirterek; toplumsal olarak bir imkan oluşturma'nın önemini belirterek Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık eğitim inancının önemini belirtmişlerdir. 21 yıl ve üzeri katılımcıların ise teknolojik sorunların eğitim faaliyetlerini etkilediğini (n=3) söylemiş olup bireyin kendini bulmasının önemi üzerinde durduğunu belirtip Varoluşçuluk eğitim anlayışının önemini belirttikleri dikkat çekmektedir.

Araştırmanın 3/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yöneliminin eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimini belirleme sonuçlarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri

Öğrenim Durumu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Ortamını Düzenleme ve Öğretim Yöntemi Seçimini Etkileyen Faktörler	N	%
Lise		0	0
Ön Lisans	Materyal	22	12,29
	Okul ortamı	17	9,49
	Sınıf mevcudu	1	0,55
Lisans	Fiziki ve coğrafi koşullar	30	2,79
	Bireysel farklılıklar	5	16,74
Lisansüstü	Okulun imkanları	59	32,95
	Teknoloji	26	14,52
	Aile katılımı	19	10,61

“Sahip olduğunuz imkanlar etkinlik hazırlamada öğretim yöntemi seçimlerinizi etkilemekte midir? Nasıl?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcılar genel olarak okul ortamı (n=17), materyal (n=22), sınıf mevcudu (n=1), bireysel farklılıklar (n=5), fiziki ve coğrafi koşullar (n=26), okulun imkanları (n=59), aile katılımı (n=19), teknoloji (n=26) olarak belirtmişlerdir.

Bu verilere göre araştırmaya öğrenim durumu lise mezunu olan katılımcı bulunmazken (n=0), önlisans olan katılımcıların büyük çoğunluğu materyal (n=22) ve okul ortamı (n=17) gibi faktörlerin öğretim yöntemleri seçimlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Lisans mezunu katılımcılar daha çok okulun sahip

olduğu imkanların (n=59) ve fiziki ve coğrafi koşulların (n=30) önemli derecede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretim yöntemlerinde de daha çok çevresel faktörlerin eğitim sürecinde öğrenciye etki edeceği bilincine ait veriler olduğu dikkat çekmektedir. Lisansüstü mezunu olan katılımcıların ise teknoloji (n=26) ve aile katılımı (n=26) gibi çevresel faktörlerin eğitim sürecinde öğretim yöntemleri seçimlerini önemli ölçüde etkilediği gerçeği görülmektedir.

4.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan: “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki nedir?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

Araştırmanın 4/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimi doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve kullanma imkanlarının mesleki deneyimlerine göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri

Mesleki Kıdem Yılı	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Kullanma İmkanları	N	%
0-5 Yıl	Soru-cevap yöntemi	32	13,38
	Sunuş	28	11,71
	Gösteri	11	4,60
	Hikaye	2	0,83
6-10 Yıl	Gösterip-yaptırma	20	8,36
	Deney	14	5,85
	Gözlem	2	0,83
11-15 Yıl	Yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi	30	12,55
	Drama tekniği	30	12,55
	Örnek olay	13	5,43
	Proje	9	3,76

16-20 Yıl	Problem çözme	3	1,25
	İstasyon	3	1,25
	Gezi	15	6,27
	Oyun	1	0,41
21 Yıl Ve Üzeri	Beyin fırtınası tekniği	10	4,18
	Tartışma	8	3,47
	Buluş	8	3,47

“Eğitsel etkinliklerinizde daha çok hangi öğretim yöntemlerini tercih ediyorsunuz? Neden?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde eğitsel etkinliklerinde katılımcıların çoğu soru-cevap yöntemini (n=32), sunuş yöntemini (n=28), gösteri yöntemini (n=11), hikaye tekniğini (n=2), gösterip yaptırma yöntemini (n=20), deney yöntemini (n=14), gözlem yöntemini (n=2), yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini (n=30), drama tekniğini (n=30), proje yöntemini (n=3), örnek olay yöntemini (n=9), problem çözme yöntemini (n=13), istasyon tekniğini (n=3), gezi yöntemini (n=15), oyun yöntemini (n=1), beyin fırtınası tekniğini (n=10), tartışma yöntemini (n=8), buluş yöntemini (n=8) kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu verilere göre mesleki kıdem yılı 0-5 yıl arasında olan katılımcılar büyük oranda soru-cevap (n=32), sunuş (n=28) gibi daha çok kendilerinin sınıfta egemen olduğu, konuyu bizzat öğrencilerine kendilerinin ilk elden aktarıldığı öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. 6-10 yıl arasında olan katılımcılar daha çok gösterip-yaptırma (n=20), deney (n=14) gibi kendilerinin bilgiyi aktardığı, kültür ve değerlerini yansıtan konulara önem verdiği öğretim yöntemlerini benimsemişlerdir. 11-15 yıl arasında olan katılımcılar büyük oranda yaparak-yaşayarak (n=30), drama (n=30), örnek olay (n=13) gibi etkinlikler esnasında daha çok öğrencilerin aktif olduğu, fikir ve görüşlerini açıkça sunabildiği, bireyselliğe ve bireysel farklılığa önem veren öğretim yöntemlerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. 16-20 yıl arasında olan katılımcılar genellikle gezi (n=15) yöntemini tercih ederek öğrencilerin toplumla bütünleşmesini, tanınmasını ve değer vermesini amaçlamaktadır. 21 yıl ve üzeri olan katılımcılar ise beyin fırtınası (n=10), tartışma (n=8) ve buluş (n=8) öğretim yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin kendilerini anlatması, tanınması, öz benliklerini oluşturması açısından bu öğretim yöntemlerini kullandıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın 4/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları yönelimi doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve kullanma imkanlarının öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması sonuçlarına ilişkin görüşleri

Öğrenim Durumu	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri ve Kullanma İmkanları	N	%
Lise		0	0
Ön Lisans	Programı düzenlemek	7	4,43
	Kazanım-göstergeleri düzenlemek	3	1,89
Lisans	Bireysel farklılıkları desteklemek	41	25,94
	Çocuk merkezli yaklaşımı sağlamak	13	8,22
	Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlamak	3	1,89
Lisansüstü	Yenilikçi bireyler yetiştirmek	14	8,84
	Geleceğe yol gösteren bireyleri yetiştirmek	7	4,43
	Farklı inançlara özgürlük tanımak	3	1,89

“Eğitim sürecini planlarken öğretim yöntemi seçimlerinizde sahip olduğunuz eğitim inancının / eğitim felsefesinin etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Size göre nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcılar öğretim yöntemi seçimlerinde sahip oldukları eğitim inancının / eğitim felsefesinin etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu sayede programı düzenlediklerini (n=7), kazanım-göstergeleri düzenlediklerini (n=3), bireysel farklılıkları desteklediklerini (n=41), çocuk merkezli yaklaşımı sağladıklarını (n=13), yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladıklarını (n=3), yenilikçi bireyler

yetiştirklerini (n=14), geleceğe yol g stren bireyler yetiştirklerini (n=7), farklı inançlara özgürlük tanıdıklarını (n=3), belirtmişlerdir.

Bu verilere göre araştırmaya öğrenim durumu lise mezunu olan katılımcı bulunmazken (n=0),  nlisans olan katılımcıların büyük çoğunluğu programı d zenmek (n=7) gerektiğini belirterek  ğretmen odaklı  ğretim yöntemleri kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Lisans mezunu katılımcılar daha çok bireysel farklılıkların desteklenmesi (n=41) gerekliliğin üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu sayede her öğrenciye göre  ğretim yöntemi seçilmesi ve sınıf ortamında buna yöntemlere uygun imkan yaratılması gerekliliğinin üzerinde durmuşlardır. Lisansüstü mezunu olan katılımcıların ise yenilikçi bireyler yetiştirerek (n=14) toplumu geliştirmesi açısından bireylere ve sınıf yararına uygun  ğretim yöntemleri seçilmesi ve uygulama imkanı yaratılmasının önemli olduğu verisi dikkat çekmektedir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar alanyazındaki araştırmalar ile tartışılmıştır.

Araştırmanın ana problem durumu, “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile kullandıkları öğretim yöntemleri ve kullanma imkanları arasındaki ilişki” dir. Buradan ulaşılan sonuçlardan hareketle de, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının esas aldığı eğitim felsefesi yönelimleri ile uyuşup uyuşmadığını, buna dayanarak kullandıkları öğretim yöntemlerini ve bu öğretim yöntemlerini uygulamaya imkan bulma dereceleri incelenmiştir. Buna bağlı olarak ana problem durumu için alt problem durumları öğrenim durumu ve mesleki kıdem yılları değişkenlerine göre belirlenerek çalışma derinleştirilmiştir.

5.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları nedir?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Problem durumu ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Eğitim İnançları Ölçeği’nin alt boyutları olan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık ve Varoluşçuluk eğitim felsefelerine yönelim düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma istatistiği ile incelenmiştir. Öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri büyükten küçüğe sıralandığında ise sıralama İlerlemecilik, Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık, Daimicilik, Varoluşçuluk ve Esasicilik’tir. Okul öncesi öğretmenlerinin en fazla İlerlemecilik eğitim felsefesini, en az Esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri görülmektedir. Bu ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri, klasik eğitim felsefelerinden uzaklaştıkları görülmektedir.

Yapılan çalışmalar Ekiz (2005, 2007), Biçer vd. (2013) Koçak vd. (2012), Ilgaz vd. (2013) çalışmalarında elde edilen sonuçları ile paraleldir.

Bu sonuçlar incelendiğinde konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla uygulanan çalışmalarda öğretmenlerin genel olarak çağdaş eğitim felsefelerine yakınlaştığı görülmektedir. Onların çalışmalarına ve çalışma sonuçlarına bakıldığında Ekiz' in (2007) öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini İlerlemecilik ve Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık akımlarına yakın gördükleri; Biçer vd. (2013) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yakın hissettiği eğitim felsefelerini sırasıyla sırasıyla İlerlemecilik, Daimicilik, Varoluşçuluk, Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık ve Esasicilik olarak saptamıştır.

Koçak vd. (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini en çok Varoluşçuluk akımına yakın hissettiğini saptamıştır. Uyangör vd. (2016) yaptıkları çalışmada ise öğretmen adaylarının çağdaş eğitim yaklaşımlarını geleneksel yaklaşımlara göre benimsediklerini saptamıştır.

Bununla birlikte konu ile ilgili yapılmış olup farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar da bulunmaktadır. Üstüner' in (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kendilerine en fazla yakın gördüğü eğitim felsefesi Daimicilik, en az yakın gördüğü felsefenin ise Varoluşçuluk olduğu belirlenmiştir. Çetin vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının geleneksel eğitim yaklaşımlarını çağdaş yaklaşımlara göre benimsediklerini saptamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik eğitimi aşamasında ders ya da eğitim alan okul öncesi öğretmenleri ders ya da eğitimler sayesinde “olumlu bakış açısı kazandıklarını”, “bireysel farklılıklara saygıyı benimsediklerini” belirtmişlerdir. Nitekim yapılan analizler sonucu bu ders ya da eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin yönelimi İlerlemecilik ve Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık eğitim felsefeleri olurken; ders ya da eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinin Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefesine yönelimi bakımından anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu sonuç ders ya da eğitimi almayan öğretmenlerin klasik eğitim felsefelerine kendilerini yakın hissettiklerini göstermektedir. Eğitim felsefesi dersi sayesinde öğretmenler çağdaş eğitim felsefelerine yönelmiştir. Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenleri bu eğitim ve ders sayesinde çeşitli öğretim yöntemlerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenim sürecinde aldıkları bu hizmetlerin süreç içinde öğrencilerine, anlatacağı konuya

uygun olarak öğretim yöntemi seçimlerini etkilediklerinin önemi üzerinde durmuşlardır. Buna bağlı olarak öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin bireysel farklılıklara önem verdikleri ve derslerdeki uygulamalarında buna bağlı olarak oluşabilecek durumları önceden görüp çözüm yolları aramak noktasında daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılabilir.

Aslan'ın (2014) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının Eğitim Felsefesi dersini almadan önce ve aldıktan sonra uygulanan ölçeklerdeki puanlar arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Klasik eğitim anlayışının ön test puanları yüksek çıkmışken; son test puanlarında bu anlayışa ait puanlarda azalma görülmektedir.

Bununla birlikte Stipek vd. (2001) matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin inançlarıyla uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenim döneminde aldığı derslere ilişkin eğitim inançları ve sınıftaki uygulamaları arasında tutarlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bundan farklı olarak ise Mansour'un (2013) fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim aldıktan sonraki sınıf içi uygulamaları ve inançları arasındaki ilişki incelendiğinde ise geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin uygulamaları ve inançları arasında tutarlılık olduğu; yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin inanç ve uygulamaları arasında ise tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri eğitim olgusunun ne olduğu ve eğitim olgusunun amacı konusunda ise “iyi, mutlu, keşfeden ve sorgulayan bireyler yetiştirmenin”, “kendini gerçekleştiren bireylerin önemini” konusu üzerinde durduğu görülmektedir. Çoğunlukla öğretmenler eğitimin amacının “kişini kendini gerçekleştirmesi” ve “mutlu sorgulayıcı ve hayata hazırlayıcı amacı” olduğu noktasında yoğunlaşmaktadır. Gutek (2011) ise öğretmenlerin bireylerin ve toplum yapısının değişmesinde önemli ve büyük ölçüde etkili bir güç olduğunu belirtmektedir.

Perren vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin öz yeterliliklerinin ve eğitime karşı tutumlarının eğitim uygulamaları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile eğitime karşı tutumlarının eğitim olgusu üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu saptanmıştır.

21. yüzyılda MEB tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programı çocuğu merkeze alan bir program olup; yapılandırmacılık felsefesini odak

noktasına alır. Okul Öncesi Eğitim Programında Varoluşçu ve İlerlemeci felsefi yaklaşımların da etkili olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenleri bu yaklaşımların odak noktada olduğu ve sınıf ortamlarını, uygulamalarını, etkinliklerini bu yaklaşımlara göre düzenleyerek çalışmalar planladığı görülmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının felsefesi ile uyduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerine yakın oldukları; zaman zaman klasik eğitim felsefelerine başvurdıkları söylenebilir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken faydalı olacaklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlik eğitimi aşamasında ders ya da eğitim alan bireylerin konu hakkında daha çok fikre sahip olduğu ve eğitim felsefesi inançlarını büyük oranda etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerin “çocuğun doğasını kabul eden yaklaşımlara” yani çağdaş eğitim felsefelerine yakın olduğu yönündedir. Araştırma sonucu Altinkurt vd. (2012), Alkın-Şahin vd. (2014) ile Bayrak’ın (2019) çalışmalarında elde edilen sonuçları ile paraleldir. Fakat çalışmanın sonucu Doğanay ve Sarı (2003) ile Duman’ın (2008) çalışmalarının sonuçlarından farklıdır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler en çok deneyscilik ve realizm, en az idealizmdir felsefesine yönelmektedir. Farklılıkların kaynağının büyük oranda veri toplama araçları olduğunu ve çalışmalarda farklı ölçme araçlarının kullandığını söylemek mümkündür.

Araştırma sonuçlarına bakılacak olursa öğretmenlerin modern eğitim anlayışı ve kullanılan mevcut programın içeriğini oluşturan çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri; mevcut programın odak noktasında olan felsefe ile bunların okuldaki uygulayıcısı öğretmenlerin benimsedikleri felsefeler arasında uyum olduğunu söylemek mümkündür. Ancak araştırmalarda kullanıldığından dolayı anket, ölçek gibi nicel yöntemlerin araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmadaki cevaplamayı kısa sürede yapması, araştırma sorularının esnek olmaması gibi önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Elde edilen diğer sonuçlarda araştırmaların yapıldığı sosyal çevrenin, kullanılan veri toplama araçlarının, örneklemelerin demografik yapısındaki farklılıkların nedeni ile araştırmanın birtakım sonuçlarının alanyazındaki diğer çalışmalarla çelişmesi doğal karşılanabilir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesinin oluşmasında eğitime bakış açılarının, mesleki deneyimlerinin, yaşadıkları sosyo-kültürel çevrenin ve kendilerini sürekli yenilemelerinin etkili olduğunu göstermiştir. Çünkü okul ortamında zamanın büyük bir bölümünü geçirme, paylaşımlar, okul ortamındaki yaşantılar, olumlu-olumsuz duygular bir öğretmen için zengin yaşantılardır. Bu bağlamda eğitim inancının, onu uygulama yöntemlerinin ve buna imkan bulma derecesinin eğitim konusu için büyük bir güce sahip önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

5.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmamanın ikinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Araştırmamanın 2/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine tercih etmeleri belirli yıl aralıkları sunulmuştur. Katılımcılar “0-5 yıl arası”, “6-10 yıl arası”, “11-15 yıl arası”, “16-20 yıl arası” ve “21 yıl ve üzeri” mesleki kıdem yılına sahiptir. Araştırma sonucunda eğitim felsefesi yönelimleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre karşılaştırıldığında ise anlamlı bir fark vardır. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı arttıkça klasik eğitim felsefelerinden çağdaş eğitim felsefelerine yöneldiğini göstermektedir.

Araştırma sonucu Biçer vd. (2013) ile Bayrak’ın (2019) çalışmaları ile paraleldir. Bu çalışmalarda da öğrenim düzeyi arttıkça öğretmenler klasik eğitim felsefelerinden çağdaş eğitim felsefelerine doğru yönelmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenim durumu arttıkça bireysel farklılıklara önem verdiği, buna göre olan yaklaşımlara öncelik verdikleri ve programlarını uyguladıkları, çocukları oldukları gibi kabul ederek etkinlikler planladıkları sonucuna varılabilir. Bunun yanında Yapıcı (2013) ise yaptığı çalışmada mesleki kıdem yılına göre klasik eğitim felsefeleri açısından anlamlı fark tespit etmiştir. Can’ın (2020) çalışmasında ise

çağdaş eğitim felsefelerinin mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı; klasik eğitim felsefelerinin ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Kanatlı ve Schreglman'ın (2014) yaptığı çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefelerine yönelimi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok ilerlemecilik anlayışını benimsedikleri belirlenmiştir. Fakat mesleğini benimseyemeyen, mesleki yılı az olan öğretmenlerin daha çok daimicilik anlayışına yakın oldukları belirlenmiştir. Meslekteki çalışma yılı arttıkça daimicilikten ilerlemeci eğitim felsefesine doğru değişim görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın 2/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği'ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerine bu yanıtları verirken lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü seçenekleri sunulmuştur. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde araştırmaya “lise mezunu öğretmen katılmamış olup”, “önlisans”, “lisans” ve “lisansüstü” mezunu okul öncesi öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenleri kendi içerisinde karşılaştırıldıklarında öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine yönelimlerinin öğrenim durumu düşük olanlara göre daha baskın olduğuna ulaşılmıştır. Yani lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inancı ve yönelimleri önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerine göre çağdaş eğitim felsefelerine daha yakındır. Öğrenim düzeyi arttıkça klasik eğitim felsefelerinden uzaklaşmaktadır. Nitel bölümde görüş bildiren katılımcılardan ön lisans mezunu olan öğretmenler daha çok Daimicilik, Lisans mezunu olan öğretmenler daha çok İlerlemecilik, lisansüstü mezunu olan öğretmenler ise daha çok Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık eğitim felsefelerine yakın olduklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri bu farklılığın kaynağını “öğretmenlik eğitimi aşamasında eğitim felsefesi alanında ya da eğitim almasına”, “bu sayede hayata karşı olumlu bakış açısı kazandığı”, “olumlu bakış açısı kazanıp”, “bireysel farklılıklara saygı duyduğu” şeklinde belirtmişlerdir. Burada hareketle öğretmenlerin öğrenim durumu arttıkça klasik eğitim felsefelerinden uzaklaşıp; çağdaş eğitim

felsefelerine yöneldikleri, mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonuçlarına varılabilir.

Sang vd. (2012) Çin’de öğretmen adayları ile geleneksel ve yapılandırmacı eğitim inancına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel eğitim inancı açısından öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

5.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları, eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimlerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Araştırmanın 3/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimleri mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri mesleki kıdem yılları arttıkça eğitim ortamını düzenleme ve karşılaştıkları sorunları betimleme biçiminin ve pratik çözümlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Genellikle 0-5 yıl arası öğretmenler “materyal” yapmakta ve bulmakta zorlanırken, 6-10 yıl arası öğretmenler “imkanların” kendileri için olması gerektiğini belirtmiştir. 11-15 yıl arası öğretmenler büyük çoğunlukla “hazırbulunuşluk düzeyi” ve “sınıf mevcuduna” göre öğretim yöntemi seçtiğini, 16-20 yıl arası öğretmenler “aile katılımı” ve “çevreye” önem vererek eğitimle bütünleştirmeye çalışırken zorlandıklarını ve 21 yıl ve üzeri öğretmenler “teknolojiyi” kullanmada bazen sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ise herhangi bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir.

Benzer bir çalışma Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) tarafından fen bilgisi öğretmenleri ile uygulanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin etkinliklerini uygularken karşılaştıkları güçlükler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda yetersiz

materyal, öğretmenlerin yeterli anlamda teknolojiyi kullanamamaları, dersin verimli bir şekilde işlenmesi açısından gerekli olan laboratuvarın okulda bulunmaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Simonsen vd. (2008) öğretmenlerle yaptığı meta analiz çalışmasında mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin istenmeyen davranışa müdahale edilmesi, fiziki ortamın oluşturulması, gibi yönetim stratejilerinin daha etkili kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın 3/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu arttıkça eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemini buna göre ayarlama becerilerinin artması açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Araştırmaya lise mezunu öğretmen katılmazken, ön lisans mezunu öğretmenler genellikle “materyal hazırlama ve edinme” konusunda öğretim yöntemlerini belirlerken, lisans mezunu adaylar “fiziki ve coğrafi koşulları” ve “çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak” yapacağı etkinliğe uygun seçimler yaptıklarını, lisansüstü mezunu adayların ise “teknoloji”, “okulun imkanları” gibi çevresel faktörleri baz alarak öğretim yöntemlerini seçtiklerini belirtmişlerdir.

Benzer bir çalışma Güler, Bıkmaz’ın (2002) çalışmasında ise maddi kaynakların yetersiz olması ve okul ortamındaki fiziki eksikliklerin eğitime olumsuz yansıdığı sonucuna varılmıştır. Florin’in (2011) yürüttüğü çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetimi stratejilerinin belirlenmesi ve çocuklarda olan etkileri araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumları arttıkça kendilerini yetkin gördükleri ve öğretmenlerin buna göre kullandıkları öğretim yöntemlerinin çocukları her anlamda geliştirdiği belirlenmiştir.

5.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim

yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki nedir?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Araştırmanın 4/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinden mesleki kıdem yılı 0-5 yıl arasında olanlar genellikle “soru-cevap”, “sunuş”, “gösteri”, “hikaye” gibi daha çok kendilerinin aktif olup öğrencilerinin pasif olduğu öğretim yöntemlerini, 6-10 yıl arasında olanlar “gösterip-yaptırma”, “deney”, “gözlem” gibi öğrencilerin biraz daha aktif olduğu öğretim yöntemlerini, 11-15 yıl arasında olanlar “yaparak-yaşayarak öğrenme”, “drama”, örnek olay”, “proje” gibi öğrencilerin aktif olduğu ve öğretmenlerin onlara rehberlik ettiği öğretim yöntemlerini, 16-20 yıl arasında olanlar “gezi” ve “oyun” öğretim yöntemlerini ve 21 yıl ve üzeri olanlar ise “beyin fırtınası”, “tartışma”, “buluş” gibi öğrencilerin kendilerini ve çevresindeki olayları sorgulayarak öğrenebileceği öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmenleri mesleki deneyimleri arttıkça çocukları daha fazla tanıdıkları ve onlara uygun olan öğrenme yöntemlerini seçtiklerini belirtmişlerdir.

Benzer bir çalışma Şimşek vd. (2012) tarafından fen bilgisi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin proje, gezi gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin aksine soru-cevap, anlatım gibi klasik öğretim yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Güneş vd. (2010) fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise bu sonuç değişmemiş olup fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde açıklama, soru-cevap gibi teknikleri kullandıkları görülmüştür. Sapkova (2013) yaptığı çalışmada matematik öğretmenlerinin öğretme yöntemleri üzerine inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda mesleki yılı fazla olan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş uygulamalarında ise geleneksel yaklaşıma yönelik öğretim yöntemlerini seçtiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin

görüşlerinin demografik değişkenlere ve bölgelere göre anlamlı farkların bulunduğunu saptanmıştır.

Araştırmanın 4/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin katılımcıların Eğitim İnançları Ölçeği’ne ve araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar birlikte incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri genellikle eğitim sürecini planlarken sahip oldukları eğitim inancının öğretim yöntemini etkilediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya lise mezunu öğretmen katılmamış olup ön lisans mezunu öğretmenler genellikle “programı düzenleme” ve “kazanım-göstergeleri düzenlemek” olarak daha klasik öğretim yöntemlerinin önemini belirtip “sunuş”, “soru-cevap” gibi öğretim yöntemlerini kullanırken, lisans mezunu öğretmenler “bireysel farklılıkları desteklemek”, “çocuk merkezli yaklaşımları sağlamak”, “yaparak-yaşayaraköğrenmeyi sağlamak” gibi öğrencilerin aktif oldukları “gösterip-yaptırma”, “deney”, “gözlem”, “drama”, “yaparak-yaşayarak öğrenme”, “proje”, örnek olay”, “problem çözme”, “istasyon” gibi öğretim yöntemlerinin önemini belirtirken, lisansüstü mezunu öğretmenler ise “yenilikçi bireyler yetiştirmek”, “geleceğe yol gösteren biretler yetiştirmek”, “farklı inançlara özgürlük tanımak” gibi toplumsal konulara ağırlık veren “gezi”, “oyun” gibi öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına arttıkça bireysel farklılıklara önem vererek çağdaş eğitim yöntemlerine yöneldikleri, zaman zaman klasik öğretim yöntemlerine başvurdukları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri genellikle eğitim sürecini planlarken sahip oldukları eğitim inancının öğretim yöntemini etkilediğini belirtmişlerdir. Yapılan analizler sonucu öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin öğretim yöntemleri seçimi ve seçtikleri yöntemleri kullanma imlanları, öğrenim durumu düşük olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna varılabilir.

Sarıtaş (2016) buna benzer bir çalışmayı sınıf öğretmenleri ile uygulamıştır. Çalışmada öğretim yöntemleri ve eğitim inançları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Ritter ve Hancock (2007) öğrenim durumu az olan öğretmenler ile öğrenim durumu fazla olan öğretmenlerin uyguladıkları sınıf içi öğretim yöntemlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenim durumu fazla olan öğretmenlerin ders uygulamalarında ve çocukların davranışlarının kontrol edilmesinde daha az emek gösterdikleri saptanmıştır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Yapılan bu çalışma, Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarında halen görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançlarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programının esas aldığı eğitim felsefesi yönelimleri ile uyuşup uyuşmadığını, buna dayanarak kullandıkları öğretim yöntemlerini ve bu öğretim yöntemlerini uygulamaya imkan bulma derecelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların öğrenim düzeyleri ve mesleki kıdem yılları belirlenmiş olup, eğitim felsefesi inançlarına olan yönelimlerini, kullandıkları yöntemleri ne derecede etkilediğini ve bu yöntemlere çalışma ortamında imkan bulabilme ihtimalleri incelenmiştir. Araştırmanın ana problem durumu, “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ile kullandıkları öğretim yöntemleri ve kullanma imkanları arasındaki ilişki” dir. Bu bölümde ana problem durumuna ve alt problemlere ilişkin sonuçlar sunulmuştur

6.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları nedir?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgulara, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri büyükten küçüğe sıralandığında, sıralama İlerlemecilik, Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık, Daimicilik, Varoluşçuluk ve Esasicilik olduğu görülmüştür. Katılımcıların en yüksek katılımı İlerlemecilik eğitim felsefesine, en düşük katılımı ise Esasicilik eğitim felsefesine gösterdikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin en fazla İlerlemecilik ve Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık eğitim inancını içselleştirdikleri gözlenmiştir. Katılımcıların felsefi yönelimlerine ait ortalamaların sıralaması göz önünde bulundurulduğunda çağdaş eğitim felsefelerine yöneldikleri, klasik eğitim felsefelerinden ise uzaklaştıkları söylenebilir.

Bu araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının felsefesi ile uyuştugu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerine yakın

oldukları; zaman zaman klasik eğitim felsefelerine başvurdıkları söylenebilir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programını uygularken faydalı olacaklarını göstermektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri kendi içlerinde karşılaştırıldığında, eğitim felsefesi alanında ders ya da eğitim alan ile eğitim felsefesi alanında ders ya da eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlik eğitimi aşamasında ders ya da eğitim alan bireylerin konu hakkında daha çok fikre sahip olduğu ve eğitim felsefesi inançlarını büyük oranda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ders ya da eğitim alan öğretmenler çağdaş eğitim felsefelerine yönelirken; almayanlar klasik eğitim felsefelerine yakındır. Katılımcılar bu ders ya da eğitimler sayesinde hayata karşı olumlu bakış açısı kazandıkları, bireysel farklılıklara saygı duydukları ve kişisel gelişimi destekledikleri noktalarında yoğunlaşmışlardır. Dolayısıyla eğitim felsefesine ait aldıkları eğitimin katılımcılarda daha çok bireyselliği, bireysel gelişimi ve bireysel farklılık bilincine ait veriler olduğu dikkat çekmektedir.

Eğitim olgusunun amacı noktasında ise okul öncesi öğretmenleri çoğunlukla eğitimin amacının kişini kendini gerçekleştirme ve sorgulaması, bireyler yaşama hazırlaması, ve mutlu bireyler yetiştirme, bireysel gelişimi destekleme amacı olduğu noktasında yoğunlaşmışlardır. Bu sebeple katılımcıların daha çok ilerlemeci ve varoluşçu felsefeye uygun olarak eğitim olgusunu ele aldıkları görülmektedir.

Ayrıca okul öncesi öğretmenleri çocuğun doğasını kabul eden yaklaşımların önemi üzerinde durmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin bu anlamda aldığı ders ya da eğitimler sayesinde bireysel farklılıklara önem veren, yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen, yapılandırmacı yaklaşımların önemini anlayan bir birey olarak yetiştiğinden dolayı çağdaş eğitim felsefelerine yakın olduğu görülmektedir. Bundan dolayı bu konuların daha çok ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefesi akımlarına ait özellikler olduğu dikkat çekmektedir.

6.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan: “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile demografik özellikleri arasında anlamlı bir

fark var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir.

Araştırmanın 2/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgularda, mesleki kıdem yılı sırasıyla 0-5 yıl arasında olan katılımcıların Daimicilik (n=6), 6-10 yıl arasında olanların Esasicilik (n=2), 11-15 yıl arasında olanların İlerlemecilik (n=52), 16-20 yıl arasında olanların Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık (n=45), ve 21 yıl ve üzeri olanların Varoluşçuluk eğitim felsefesi akımlarına ait veriler olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyim yılı arttıkça klasik eğitim felsefelerinden uzaklaşıp; çağdaş eğitim felsefelerine yöneldikleri, mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonuçlarına varılmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenler hayatı boyunca yaşadıkları deneyimler sayesinde zamanla çağdaş eğitim felsefelerine yaklaşmaktadır.

Araştırmanın 2/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgularda, öğrenim durumu lise mezunu olan katılımcı bulunmazken (n=0), önlisans olan katılımcıların büyük çoğunluğunun Daimicilik (n=6) eğitim felsefesini benimsediği, lisans mezunu katılımcıların İlerlemecilik (n=56) eğitim felsefesini ve Toplumsal Yeniden Yapılandırımcılık (n=45) eğitim felsefesi akımlarına ait veriler olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine yönelimlerinin öğrenim durumu düşük olanlara göre daha baskın olduğuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğretmenlerin öğrenim durumu arttıkça bireysel farklılıklara önem verdiği, buna göre olan yaklaşımlara öncelik verdikleri ve programlarını uyguladıkları, çocukları oldukları gibi kabul ederek etkinlikler planladıkları sonucuna varılmıştır. Yani lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inancı ve yönelimleri önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerine göre çağdaş eğitim felsefelerine daha yakındır.

6.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan: “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları, eğitim ortamını düzenleme ve öğretim

yöntemi seçimlerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir.

Araştırmanın 3/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimleri mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgularda, mesleki kıdem yılı sırasıyla 0-5 yıl arasında olan katılımcıların materyal kullanımına önem vererek geçmiş bilgi birikimlerini doğrudan doğruya öğrencilerine aktarmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla sınıfta Daimici bir eğitim anlayışı egemendir. 6-10 yıl arasındaki katılımcıların ise eğitim faaliyetlerinde sınıf ortamında imkan bulamadıklarını belirterek Esasici anlayışı benimsediklerini belirtmişlerdir. 11-15 yıl arasındaki katılımcıların önemli bir kısmı ise daha çok hazırbulunuşluk düzeyi, sınıf mevcudu gibi faktörlere göre sınıfı düzenlediğini ifade etmişlerdir. Bireyselliği, bireysel gelişimi, hazırbulunuşluğu ve bireysel farklılıklara yönelik durumlara imkan bulmadıklarını dile getirerek İlerlemecilik eğitim anlayışının üzerinde durmuşlardır. 16-20 yıl arasındaki katılımcıların aile katılımı, maddiyat gibi farklı fiziki etkenlerin eğitim faaliyetlerini etkilediğini belirterek; toplumsal olarak bir imkan oluşturma önemini belirterek Toplumsal Yeniden Yapılandırıcılık eğitim inancının önemini belirtmişlerdir. 21 yıl ve üzeri katılımcıların ise teknolojik sorunların eğitim faaliyetlerini etkilediğini söylemiş olup; bireyin kendini bulmasının önemi üzerinde durduğunu belirterek Varoluşçuluk eğitim anlayışının önemini belirttikleri dikkat çekmektedir. Buna göre mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kendi inancına ve sınıf düzeyine uygun eğitim ortamı oluşturma ve öğretim yöntemi seçimlerinde hizmet yılı az olan öğretmenlere göre deneyimleri sayesinde daha az zaman harcadıkları görülmüştür. Yapılan analizler sonucu mesleki kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin eğitim ortamını düzenleme ve karşılaştıkları sorunları betimleme biçiminin ve pratik çözümlerinin anlamlı olarak fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın 3/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları ile eğitim ortamını düzenleme ve öğretim yöntemi seçimleri öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgularda, öğrenim durumu lise mezunu olan katılımcı bulunmazken, önlisans olan katılımcıların

büyük çoğunluğu materyal ve okul ortamı gibi faktörlerin öğretim yöntemleri seçimlerini etkilediğini belirtmişlerdir. Lisans mezunu katılımcılar daha çok okulun sahip olduğu imkanların ve fiziki ve coğrafi koşulların önemli derecede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretim yöntemlerinde de daha çok çevresel faktörlerin eğitim sürecinde öğrenciye etki edeceği bilincine ait veriler olduğu dikkat çekmektedir. Lisansüstü mezunu olan katılımcıların ise teknoloji ve aile katılımı gibi çevresel faktörlerin eğitim sürecinde öğretim yöntemleri seçimlerini önemli ölçüde etkilediği gerçeği görülmektedir. Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin eğitim ortamı oluşturma ve öğretim yöntemi seçiminde öğrenim durumu düşük olan öğretmenlere göre anlamlı bir fark olduğu görüşmüştür. Yapılan analizler sonucu öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin bireysel farklılıklara önem verdikleri ve derslerdeki uygulamalarında buna bağlı olarak oluşabilecek durumları önceden görüp çözüm yolları aramak noktasında daha başarılı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin daha çok çağdaş öğretim yöntemlerine önem verip etkinliklerinde bu yöntemleri kullandıkları görülürken; öğrenim durumu düşük olan öğretmenler daha çok klasik öğretim yöntemlerini kullanmaktadır.

6.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan: “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki nedir?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir.

Araştırmanın 4/a) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgulara, mesleki kıdem yılı 0-5 yıl arasında olan katılımcılar büyük oranda soru-cevap, sunuş gibi daha çok kendilerinin sınıfta egemen olduğu, konuyu bizzat öğrencilerine kendilerinin ilk elden aktarıldığı öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar. 6-10 yıl arasında olan katılımcılar daha çok gösterip-yaptırma, deney gibi kendilerinin bilgiyi aktardığı,

kültür ve değerlerini yansıtan konulara önem verdiği öğretim yöntemlerini benimsemişlerdir. 11-15 yıl arasında olan katılımcılar büyük oranda yaparak-yaşayarak, drama, örnek olay gibi etkinlikler esnasında daha çok öğrencilerin aktif olduğu, fikir ve görüşlerini açıkça sunabildiği, bireyselliğe ve bireysel farklılığa önem veren öğretim yöntemlerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. 16-20 yıl arasında olan katılımcılar genellikle gezi yöntemini tercih ederek öğrencilerin toplumla bütünleşmesini, tanınmasını ve değer vermesini amaçlamaktadır. 21 yıl ve üzeri olan katılımcılar ise beyin fırtınası, tartışma ve buluş öğretim yöntemlerini kullandıkları görüştür. Öğrencilerin kendilerini anlatması, tanınması, öz benliklerini oluşturması açısından bu öğretim yöntemlerini kullandıklarını söylemek mümkündür. Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenleri çalışma ve hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin her anlamda geliştiği ve okul, sınıf ve ortamı bu tecrübelerine göre düzenleyerek eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın 4/b) alt problemi olan “Okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi/inançları doğrultusunda tercih ettikleri öğretim yöntemleri ile yöntemleri kullanma imkanları arasındaki ilişki öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgularda, öğrenim durumu lise mezunu olan katılımcı bulunmazken, önlisans olan katılımcıların büyük çoğunluğu programı düzenlemek gerektiğini belirterek öğretmen odaklı öğretim yöntemleri kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Lisans mezunu katılımcılar daha çok bireysel farklılıkların desteklenmesi gerekliliğinin üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu sayede her öğrenciye göre öğretim yöntemi seçilmesi ve sınıf ortamında buna yöntemlere uygun imkan yaratılması gerekliliğinin üzerinde durmuşlardır. Lisansüstü mezunu olan katılımcıların ise yenilikçi bireyler yetiştirerek toplumu geliştirmesi açısından bireylere ve sınıf yararına uygun öğretim yöntemleri seçilmesi ve uygulama imkanı yaratılmasının önemli olduğu verisi dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenleri genellikle eğitim sürecini planlarken sahip oldukları eğitim inancının öğretim yöntemini etkilediğini belirtmişlerdir. Yapılan analizler sonucu öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin öğretim yöntemleri seçimi ve seçtikleri yöntemleri kullanma imkanları, öğrenim durumu düşük olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin genellikle eğitim

sürecini planlarken sahip oldukları eğitim inancının öğretim yöntemini etkilediğini belirtmiş olup; en fazla bireysel farklılıklara önem vererek seçim yaptıklarını, eğitim ortamlarını bunu göz önünde bulundurarak düzenlediklerini ve bu faktörlerin öğretim yöntemi seçiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

6.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda ortaya çıkan bilgiler ışığında oluşturulan ve sonrası için yapılabilecek olan araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1 Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Olarak Yapılan Öneriler

1. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında fakültelerde Eğitim Felsefesi dersi ya da eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini benimsemelerinde bu ders ya da eğitimin büyük önem arz ettiği görülmüştür. Eğitim Felsefesi dersinin fakültelerdeki ağırlığı artırılmalıdır. Ayrıca fakültede eğitim esnasında öğrencilere danışmanlık hizmetleri verilerek öğrenciler Eğitim hakkında bilgilendirilmelidir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin mesleki kıdem yılı arttıkça klasik eğitim felsefelerinden uzaklaştığı görülmüştür. Öğretmenler hizmetiçi ve lisansüstü eğitimler konularında teşvik edilmelidir. Bu eğitimler alınırken çağdaş eğitim felsefelerini temel alan konu ve çalışmalara yer verilmelidir.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının öğretim yöntemlerine olan bakış açısı ve eğitim ortamını düzenlemedeki etkisinin büyük bir önem arz ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için çeşitli vakıf ve kuruluşlar hatta üniversiteler tarafından farklı öğretim yöntemleri hakkında eğitimler, seminerler verilip yeni öğrendikleri öğretim yöntemleri hakkında uygulama imkanı yaratıldığı zaman onların yöntemlere olan bakış açıları değiştirilebilir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmenlere benimsedikleri eğitim inancı doğrultusunda çeşitli olanaklar sağlanarak seçtiği öğretim yöntemlerini uygulaması için her anlamda çeşitli imkanlar oluşturulmaya çalışılmalıdır. Bu durum okul, öğretmen, öğrenci, çevre gibi yapılar verimli bir eğitim için üzerine düşen sorumlulukların bilincinde hareket etmeye çalışmalıdır.

6.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Yapılan Öneriler

1. Bu çalışma sonuçları aynı veri toplama aracı kullanılan çalışma sonuçları ile paralel sonuç verirken; farklı veri toplama araçları ile yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar vermiştir. Bu alanda uzman olan araştırmacılar hatalardan uzaklaştırılmış bir şekilde durum tespiti yapabilir.

2. Bu araştırma Bolu ili okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan okul öncesi öğretmenleri ile yapılmıştır. Farklı illerde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin de eğitim inançlarına bağlı olarak kullandıkları öğretim yöntemleri ve bu yöntemlere bağlı olarak uygulamaya imkan bulma dereceleri araştırılabilir.

3. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin, eğitim felsefesi inançları, öğretim yöntemleri ve bu öğretim yöntemleri uygulamaya imkan bulma dereceleri belirlenip, farklı branşlarla ilgili karşılaştırmalar yapılabilir.

4. Öğretmenlerin eğitim inançlarını farklılaştıracak diğer kavramlar hakkında da araştırmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Alkın Şahin, S., & Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Online, Elementary Education*, 13(4).
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K., & Aytunga, O. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31(2), 1–19. doi:10.7822/egt174.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 48(48), 1–14. doi:10.17755/esosder.73598.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teachers' educational beliefs and curriculum orientations: A relational research. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 45-53. doi: 10.19352/ 92567
- Bayrak, E. N. (2019). *Fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bayraktar, N. (2016). Sınıf disiplini problemine varoluşçu felsefe perspektifinden genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1397-1404. doi: 10.31681/jetol.972577.
- Bıçer, B., & Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229–242.
- Bilen M. (1993). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Takav Matbaacılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş: Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Çelik, A. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerin Okul içi Okul Dışı faaliyetlerde Karşılaştıkları sorunların İncelenmesi (Trabzon İli Uygulaması)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- 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. doi:10.1108/etpc-11-2018-0096
- Çiftçi, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersi için oyunla öğretim yöntemiyle düzenlenen öğrenme ortamının altı basamaklı doğal sayılarda dört işlem kazanımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Çilenti, K., & Özer, B.(1988). *Özel öğretim yöntemleri, fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoban, A. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Demir, T., (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148. doi: 10.31681/jetol.972577.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilek, H., & T. (2014). Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 143–158. doi: 10.47344/sdu bulletin. v58i1.734
- Diñer, Ç., & Akgün, E. (2015). Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 177(40), 187-201. doi: 10.13572/ 56473
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “Öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321–337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.15m
- Ekiçi, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.15m
- Erciyeş, G. (2007). *Öğretim yöntem ve teknikleri. öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/442/file/ebgbolum3_ek.pdf.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2012). *Eğitimin felsefi temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkılıç, T. A. (2008). *Felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Florin, L. D. (2011). *Kindergarten teachers' classroom management beliefs and practices and their implications on students' social and academic outcomes*. Doktora Tezi, Old Dominion University, United States of America
- Çiftçi, F. (2005). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersi için oyunla öğretim yöntemiyle düzenlenen öğrenme ortamının altı basamaklı doğal sayılarda dört işlem kazanımına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, Boston: Pearson. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.524
- Gutek, Gerald L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Güler, D., & Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarda Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 249-267. doi: 10.7827/turkishstudies.12255
- Güneş, T., & Dilek, N. Ş., & Çelikoğlu, M., & Demir, E. (2010). *The using levels of the teaching methods and techniques by science and technology teachers and class teachers*. 3th World Conference on Educational Sciences, Bahçeşehir University, İstanbul.
- Haney, J. J., & Lumpe, A. T., & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377. doi: 10.1093/elt/XVII.2.63
- Harmandar, H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Harrison J., & Blakemore C. (1984). Instructional Strategies for Secondary School Physical Education. *Wmc Brown Pub*, 42(3), 644-645. doi: 10.54012/jcell. v3i1.160.
- Harper, M. D. (2014). *Guidance/Classroom management strategies of choice and teachers' perceptions of effectiveness in early childhood classrooms*. Doktora Tezi, Texas Women's University, United States of America. www.twu.edu alındı.
- Hermans, R., & Tondeur, J., & Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & education*, 51(4), 1499-1509. doi:10.1108/etpc-11-2018-0096
- İlgaz, G., & Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- İflazoğlu, A., & Bulut, S. (2005). *Ana sınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: nitel bir çalışma örneği*. I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi. İstanbul.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kalafatoğlu, E. (2019). *Uluslararası bakalorya eğitim felsefesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kanatlı, F., & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 5(9), 127-139. doi: 10.19128/turje.57532
- Karamustafaoğlu S., & Kandaz U. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 27. doi: 10.58515/629548
- Kılıç, E. (2016). "Platon'un Devlet Diyalogu Bağlamında Eğitim Anlayışı". Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kızılloluk H. (2001). "Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay ve Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri.", *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 87-96. doi: 10.96752/94627
- Koçak, C., & Ulusoy, F. M., & Önen, A. S (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bölümü, Niğde. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2428-30_05_2012-18_24_47.pdf
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275. doi: 10.1080/02619760701486159
- MEBTTKB (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı) (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6-7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. . <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen> 17.09.2011 tarihli taramada elde edilmiştir.
- Nebioglu, D. (2004). *Beden eğitimi dersi (Genel esasları, planlaması ve denetim)*. Bursa: Alp Yayınevi.
- Okan, K. (1993). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Okan Yayınları
- Öztürk, Y., & Gangal, M., & Beşken Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224- 238. doi: 10.9779/PUJE563
- Perren, S., & Herrmann, S., & Iljuschin, I., & Frei, D., & Körner, C., & Sticca, F. (2017). Childcentered educational practice in different early education settings: associations with professionals' attitudes, self-efficacy and preprofessional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148. doi: 10.1080/0013838X.2011.604578
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206-1216.
- Sadık, F., & Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 14 (11), 631-664.
- Sang, G., & Valcke, M., & Tondeur, J., Zhu, C., & Van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417-425.

- Sapsağlam, Ö. (2014). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1). <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/7323/95839> adresinden erişildi.
- Sarıtaş, E. (2016). Relationship between philosophical preferences of classroom teachers and their teaching styles. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1533-1541.
- Simonsen, B., & Fairbanks, S., & Briesch, A., & Myers, D., & Sugia, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and treatment of children*, 31(3), 351-380. <https://eric.ed.gov/?id=ED528593>
- Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayınları
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Stipek, D. J., & Givvin, K. B., & Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-226. 25.01.2023 tarihinde <http://l2mastery.com/featured-articles/mindmapping> sitesinden indirilmiştir.
- Süral, S. (2015). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1027-1038. doi:10.29000/rumelide.417491
- Şentürk, F., ve Yıldız İkizkardeş, N. (2011). Öğrenme ve öğretme stillerinin 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 250-276.
- Şimşek, H., Hırça, N. & Çoşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Tamer K., & Pulur A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Anraka: Kozan Ofset Matbaası
- Taşpınar, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90121> adresinden erişildi.
- Türer, C. (1998). W.James'in pragmatik felsefesinde özgürlük ahlak ilişkisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- 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. doi: 10.76836/issn.4672-664.1.5c.3s.34m
- Üredi, L., & Güven, Y. (2007). İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 163-179. doi: 10.54926/479215
- Üredi, L., & Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 133-144.
- Üstüner, M. (2008). Türk ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33, 177-192. doi: 10.35583/258945

- Vural, B. (2006). *Eğitim-öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yapıcı, G. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Yavaş, M., & İlhan, A. (1996). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Melisa Matbaacılık.



8. EKLER

EK 1 Eğitim İnançları Ölçeği Sahiplerinden Alınan Ölçek Kullanım İzinleri



Eğitim İnançları Ölçeği Kullanım İzni İsteği

Gelen kutusu



ben 12 Oca 2022



alıcı: [redacted]...

Merhaba hocam,
Ben [redacted]. Şuan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım. "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları İle Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ve Kullanma İmkanları Arasındaki İlişki" adlı tez uygulamam için sizin geliştirmiş ve uygulamış olduğunuz "Eğitim İnançları Ölçeği" adlı ölçeği tez uygulamamda sizin izniniz ile kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim, iyi günler.



Fwd: Eğitim İnançları Ölçeği



Gelen kutusu



[Redacted Name] 13 Oca



alıcı: ben ✓

Merhaba.

Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...



Eğitim İnançları
Ölçeği_TR.doc



Doküman



[Redacted Name] 14 Oca



alıcı: ben v

Sayın [Redacted Name],
Tarafımızdan geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz. Başarılar dilerim.

[Redacted Name]

[Redacted Name] >, 12 Oca
2022 Çar, 22:03 tarihinde şunu yazdı:

...

EĞİTİM
İNANÇLARI...



PDF



12 Oca



alıcı: ben ✓

Merhaba, elbette kullanabilirsiniz. Benim açımdan hiçbir sakıncası yok. Başarılar dilerim. Hoşça kalın.

iPhone'umdan gönderildi

> Merve Ferikeya

< [redacted] > şunları yazdı (12 Oca 2022 22:03):

>

>



**EK 2 Veri Toplama Araçları (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Ve Eğitim İnançları Ölçeği)**

Değerli Öğretmenimiz,

" Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları İle Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ve Kullanma İmkanları Arasındaki İlişki " üzerine yapılan bu araştırmada sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma bilimsel bir amaç ve etik kurallar çerçevesinde yapılacak olup ölçeklere isim yazmanıza gerek yoktur.

Açıklama ve ölçek sorularının dikkatlice okunması, soruların boş bırakılmadan özenle ve samimiyetle cevaplanması çalışmanın amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Çalışmaya verdiğiniz katkılar için şimdiden teşekkür eder; saygılarımı sunarım.

İletişim:

E-mail: [Redacted]

BAİBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi

Telefon: [Redacted]

1. BÖLÜM : KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Öğrenim Durumunuz: () Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

2. Meslekteki Kıdem Yılıınız: () 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl
() 16-20 Yıl () 21 Yıl Ve Üzeri

2. BÖLÜM

1- Öğretmenlik eğitimi aşamasında eğitim felsefesi alanında bir ders ya da eğitim aldınız mı? Aldıysanız eğitim olgusuna yönelik inanç ve düşüncelerinizi nasıl şekillendirdiğini düşünüyorsunuz ?

2- Size göre genel olarak eğitim olgusunun amacı nedir ?

3- Size göre çocuğun doğasını olduğu gibi kabul eden yaklaşım mı yoksa belirlenmiş olan ideal hedefler mi çocuk eğitimde daha önemlidir ? Neden ?

4- Genel olarak eğitim inancı noktasında kendinizi aşağıdaki eğitim felsefelerinin hangisine yakınhissediyorsunuz? Neden ?

() Daimicilik () Esasicilik () İlerlemecilik () Toplumsal
Yeniden Yapılandırmacılık

5- Eğitim sürecini planlarken öğretim yöntemi seçimlerinizde sahip olduğunuz eğitim inancının / eğitim felsefesinin etkisi olduğunu düşünüyor musunuz ? Size göre nasıl bir ilişki vardır ?

6- Eğitsel etkinliklerinizde daha çok hangi öğretim yöntemlerini tercih ediyorsunuz ? Neden ?

7- Sahip olduğunuz imkanlar etkinlik hazırlamada öğretim yöntemi seçimlerinizi etkilemekte midir? Nasıl?

8- Etkinliklerinizde yer alan öğretim yöntemlerini uygularken sorunlarla karşılaşıyor musunuz ? Varsa ne tür sorunlar ya da engellerle karşılaşıyorsunuz?

3. BÖLÜM

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ (EİÖ)						
Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtan derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizde, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin doğru ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçeğe size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz;						
					1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Orta Derecede Katılmıyorum 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum	
	1	2	3	4	5	
1						1
2						2
3						3
4						4
5						5
6						6
7						7
8						8
9						9
10						10
11						11
12						12
13						13
14						14
15						15
16						16
17						17
18						18
19						19
20						20
21						21
22						22
23						23
24						24
25						25
26						26
27						27
28						28
29						29
30						30
31						31
32						32
33						33
34						34
35						35
36						36
37						37
38						38
39						39
40						40

**EK 3 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan
Araştırmaları Etik Kurulu Onayı**



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

■■■■■■■■■■
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim

Sayın ■■■■■■■■■■

"Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Kullanma İmkanları Arasındaki İlişki" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/319) kurulumuzun 27.08.2022 tarihli ve 2022/09 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

■■■■■■■■■■
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

■■■■■■■■■■
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

■■■■■■■■■■
Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

■■■■■■■■■■
Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

■■■■■■■■■■
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

■■■■■■■■■■
Doç. Dr. Abdullah DURAĞOĞLU (Üye)

■■■■■■■■■■
Av. Zuhal Demirci (Üye)

EK 4 Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Onayı



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-61367256
Konu : Araştırma İzin Talebi

19.10.2022

([Redacted])

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 05/10/2022 tarih ve 2200142384 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 14/10/2022 tarih ve 60978313 sayılı onayı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı Öğrencisi [Redacted]'nın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim İnançları İle Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Kullanma İmkanları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere ilimiz [Redacted] bulunan [Redacted] ve Bolu Anaokulu öğretmenleri ile uygulama yapma talebine ilişkin ilgi (c) olur yazımız ekinde gönderilmiştir.

İzin onayı verilen araştırmanın uygulanmasında imzalanan ve mühürlenerek ekteki veri toplama araçları kullanılacaktır. Araştırmacıların tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarının çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumumuza gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

[Redacted]
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- İlgi (c) Onay (1 Sayfa)
- 2- Veri Toplama Araçları(37 Sayfa)

Dağıtım:

İlgili Okul Müdürlüklerine
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

[Redacted]

