

Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi¹

The Investigation of The Philosophical Approaches of The Teachers at Anatolian High School According to Several Variables

Sinan Dağ², Temel Çalık³

Öz

Araştırmada, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitime yönelik felsefi yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Ankara'nın 9 merkez ilçesindeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak kullanılmıştır. Buna göre 660 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği yaklaşımlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasiciliktir. Öğretmenlerin felsefi yaklaşımları branş değişkenine göre farklılık göstermemekte, cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre ise bazı boyutlarda farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Anadolu Lisesi, Öğretmen Görüşleri.

Abstract

The purpose of this study is to determine of the philosophical approaches of the teachers at Anatolian High Schools to the education is aimed. A survey research method was employed this study. The population of the research consisted of teachers who had been working in Anatolian High Schools in Ankara's Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pirsaklar, Sincan and Yenimahalle sub-provinces in 2017-2018 academic years. Stratified sampling and simple random sampling methods were used gradually to determine the sample. Accordingly, data were collected from 660 teachers. Educational Beliefs Scale (EBC) were used as the data collection tools. Descriptive statistics, t-test and ANOVA analysis were used for data analysis. According to the results of the research, philosophical approaches of the teachers who have adopted in turn, existentialism, progressivism, re-constructionism, perennialism, essentialism has been found out. Teachers' philosophical approaches do not differ according to the branch variable, but they differ in some dimensions according to gender, age and seniority variable.

Keywords: Educational Philosophy, Anatolian High School, Teachers' Views

Gönderim Tarihi (Received) : 21.10.2019

Kabul Tarihi (Accepted) : 11.03.2020

¹ Bu çalışma 10-12 Mayıs 2018 tarihleri arasında Sivas'ta düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Tarih:14.08.2017 Sayı No:12224006)

² Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, sinandag66@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6687-5219

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, tcalik@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4702-4152

Giriş

Eğitim yönetimi, bilimsel bir araştırma alanı olarak merkezinde insan olan ve özellikle felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi sosyal bilimlerle ilgili bir disiplindir. Sosyal bilimlerdeki gelişmelerle karşılıklı etkileşime girerek olayları ve olguları toplumsal, siyasal, tarihsel, kültürel ve iktisadi boyutlarıyla etkileyen ve aynı zamanda bunlardan etkilenen disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Ancak eğitim yönetiminin bilim dalı olma yolunda (Anderson ve Jones, 2000; Balcı, 2008; Bush, 1999; Çelik, 1997; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Oplatka, 2009) çok yol almasına karşın küreselleşme (Çalık ve Sezgin, 2005) ve kısmen postmodernizmin radikal biçimde ortaya attığı değerler ve özelliğin (Evers ve Lakomski, 1994) tetiklediği eğitimin tüm dünyada içine girdiği büyük krizi (Egan, 2010) çözme yönünde yeterince başarıya ulaşamamıştır. Bu anlamda eğitimde kalitenin artırılması ve her öğrenciye potansiyelini en üst seviyeye çıkarma fırsatının verilebilmesi için gelişmişlik düzeyine bakılmaksızın tüm devletlerin önceliği eğitim haline gelmiştir (Özden, 2002). Bunda disiplinin eğitime amaç, yapı, süreç ve iklim (Bursalıoğlu, 2000) boyutlarında bütüncül bir yaklaşım sergilemeyerek referans noktası olarak örgütsel davranış (Oplatka, 2014) veya işletme yönetimi alanını (Özdemir, 2011) seçmesi ve alanın tüm boyutlarını kapsayan felsefi dayanaktan uzaklaşmasının etkisi büyüktür.

Eğitime yönelik çalışmalar yapmak bir anlamda içinde bulunulan ülkenin sosyal problemleriyle veya bu problemlerin başka alanlarda aldıkları türevleriyle ilgili çalışma yapmakla aynı anlama gelmektedir (Tozlu, 1997). Eğitim açısından felsefeyi önemli kılanda eğitimin bu sorunların çözümünde sahip olduğu sorumluluktur. Bu sorunların çözümünde felsefe sorduğu sorularla eğitime dinamiklik kazandırmakta, bütünsel yaklaşımla iç ve dış tutarlılık sağlamakta, koyduğu ölçütlerle hedeflere ulaşılmasına katkı sunmaktadır.

Eğitim ve felsefe ilişkisi hem eğitimde felsefeyi hem de felsefede eğitimi içeren, felsefenin eğitimden, eğitimin de felsefeden faydalanmasını esas alan bir zemin üzerine oturmaktadır. Bu zeminin merkezinde ise insan vardır. İnsana bütüncül bir yaklaşım sergilenerek insanın doğası, gereksinimleri, arayışları, gelişim kapasitesi, sınırlılıkları hakkında analiz ve sentezlerin yapılması kısacası insana ait tüm verilerin ortaya konulması eğitim felsefesi aracılığıyla gerçekleşmektedir (Fidan ve Erden, 1998). Dolayısıyla eğitim felsefesi eğitimi bir bütün olarak ele alan, eğitim politikalarına ve uygulamalara yön veren bir disiplin veya sistemli düşünce ve kavramlar bütünüdür. Eğitim sürecini engelleyen sorunlar kadar, eğitime yön veren olguları, kavramları ve ilkeleri açıklama etkinliğidir (Büyükdüvenci, 1987).

Eğitim felsefesi, eğitimsel yapılar içerisinde etkinlikte bulunma, düşünme ve bir bakış tarzı olduğundan kendi başına bir görüş açısı (Büyükdüvenci, 1987) teşkil etmektedir ve eğitim sistemi içerisinde bulunan bireylerin eğitim sürecine ilişkin zihinsel dünyasını yönlendirmekte, hem genel hem de bilimsel söylemde kullandığı dilin anlamını biçimlendirmektedir. Eğitim çalışanlarının benimsedikleri felsefi yaklaşımlar, eğitime yönelik düşünsel dünyalarının göstergesini, eğitime ilişkin tutum ve davranışlarını şekillendiren inançlarının (Önen, 2011, Rideout, 2006) referans noktasını oluşturmaktadır. Ancak Pajares, (1992) öğretmen inançları incelenirken net bir kavramsallaştırmanın yapılması, temel varsayımların dikkatlice incelenmesi, tutarlı anlayışlar ve kesin anlamlara bağlılık ve özel inanç yapılarının derinlemesine değerlendirilmesi ve araştırılması gerektiğini savunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) eğitim çalışanlarının referans aldığı eğitim felsefesine göre eğitimsel amaçlarını, öğrenciye karşı bakış açılarını, kullandıkları metodolojiyi ve sınıf yönetim anlayışını formüle ettiklerini ve bunları hayata geçirdiklerini göstermektedir. Ancak bazı araştırmalarda (Baki ve Gökçek, 2007; Çalışkan 2013; Turan ve Aktan, 2008; Yapıcı, 2013) öğretmenlerin felsefi yaklaşımlar arasında tercih yapamadıklarını, kendi felsefelerini oluşturamadıklarını veya düşünce ve uygulama bakımından iki farklı yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

İnsanlar, zihin dünyasında sahip oldukları değerler doğrultusunda karşılaştıkları olaylara ve olgulara tepki vermekte, tutum ve davranışlarını biçimlendirmektedirler. Değerler ise bireyin özelliklerine göre şekillenmektedir (Robbins ve Judge, 2013). Öğretmenlerin felsefi yaklaşımları demografik değişkenlere göre farklılaşabileceği gibi (Saban, 2004; Yapıcı, 2013) eğitim yönetimi alanında geliştirilen bilginin

yapısına göre de değişmektedir (Önen, 2011). Matematik öğretmenleri alanlarındaki bilginin yapısı gereği diğer branşlara oranla daha geleneksel yaklaşımları benimserken sosyal bilgiler öğretmenleri yeniden kurmacı yaklaşıma daha çok eğilimlidirler (Ekiz, 2007). Öğretmenler özellikle post-modernitenin baskısının hissedilmesiyle birlikte rollerinde meydana gelen değişimin (Hargreaves, 1998) etkisiyle daha çok varoluşçu ve ilerlemeci yaklaşımı benimserken, daimici ve esasici yaklaşımlarına olumsuz bakmaktadırlar (Çoban, 2007; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Ilgaz, Bülbül, ve Çuhadar, 2013; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Tuncel, 2002; Yılmaz ve Tosun, 2013).

Eğitim en sade anlamda bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci (Ergün, 1996; Sönmez, 2002) olarak tanımlandığında eğitim akımları bu değişikliğin biçimini ve yöntemini belirlemektedir. Alanyazında eğitim akımları daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık üzerinden kurgulanmaktadır (Altinkurt vd., 2012). Daimicilik ve esasicilik geleneksel; ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık çağdaş eğitim felsefeleri olarak tanımlanmaktadır (Apps, 1973; Kısakürek, 1982). Ancak modern, kelime olarak şimdiki zamanı, gelenekselden farklılaşmayı ve değişmeyi ifade ettiğinden (Çalık ve Er, 2018) ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefi yaklaşımlarının çağdaş yerine modern felsefi yaklaşımlar olarak değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Daimicilik ve esasicilik dayandıkları felsefeler (idealizm ve realizm) bakımından birçok ortak noktaya sahip olmasına karşın bu felsefi yaklaşımlar varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıkla sadece eğitim süreçlerinde kullanılan yöntem bakımından ortak noktaya sahipler. Örneğin daimicilik ve varoluşçuluk yaklaşımlarının her ikisi de bireyde var olduğuna inanılan bilgi ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasında sokratik tartışma yöntemini tercih etmektedir. İlerlemecilik bakımından durum biraz farklı bir hal almaktadır. İlerlemecilik James'in (2015) pragmatizmi tanımlarken kullandığı koridor metaforu gibi tüm felsefi akımlarla mutlaka bir veya birkaç ortak noktaya sahiptir.

Daimicilik ve esasicilik toplumsal yaşamda birey ve toplum arasında kurulması gereken denge için tercihlerini toplumdaki diğer yaklaşımlardan yana kullanarak, homojen bir toplum, türdeş bireyler oluşturma taraftarlarıdır. İlerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk ise bireyi ön plana çıkararak eğitim süreçlerinin merkezine konumlandırmaktadır. Dolayısıyla bireysel farklılıkların önemsendiği heterojen bir toplum yapısı tercih edilmektedir.

Geleneksel eğitim felsefelerinin muhafazakâr yapısı gereği değişim yavaş olurken modern eğitim felsefelerinde daha hızlı gerçekleşmektedir. Geleneksel yaklaşımlar başarı odaklı olup eğitim ortamlarında denetim ve kontrol iklimini kurarken modern yaklaşımlar gelişim odaklı olup eğitim ortamlarında özgürlükçü bir iklim yaratma arayışındadırlar. Geleneksel felsefi yaklaşımda öğrencilerin ne kadar bilgiyi ezberlediği önemliken modern felsefi yaklaşımlarda öğrencilerin ne kadar bilgiyi günlük hayata transfer ettiği önemlidir.

Geleneksel felsefeler bilgiyi değişmez olarak değerlendirirken modern felsefeler bilginin deneyimle elde edildiğini ve zamana ve mekâna göre değişim gösterebileceğini iddia etmektedir. Geleneksel felsefeler gözetimci bir kontrol yaklaşımıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde geleneksel anlayışı benimserken modern felsefeler insancıl bir yaklaşımla öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılandırmacı anlayışı tercih etmektedir. Geleneksel felsefeler aktarmacı eğitim inancına sahipken modern felsefeler ilerlemeci. Sınıf yönetimi inançları bakımından ise geleneksel felsefeler müdahale edici inancı uygularken modern felsefeler müdahaleci olmayan inancı hayata geçirmektedir. Okul geleneksel yaklaşımlarda öğrencileri gelecekteki hayatlarına hazırlarken modern yaklaşımlarda okul hayatın içinde olup öğrencileri bugüne hazırlamaktadır.

Eğitime yönelik felsefi yaklaşım kurgusal bir temele dayanmaktadır ve kurgu olması gerekeni ifade etmektedir. Devletler eğitimde hangi felsefe ya da felsefeleri merkeze alırsa, mevcut olguyu kurguya dönüştürmek için tüm eğitim sistemini de bu doğrultuda düzenlemektedir. Denetim odaklı bir yaklaşımla seçkin insan yetiştirmeyi hedefleyen devletlerin felsefesi idealist felsefe, daimici ve esasici eğitim felsefesi olurken (Öztürk, 1992) değişim ve gelişim odaklı bir yaklaşımla her bireyi ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmeyi hedefleyen devletlerin felsefesi ise pragmatik felsefe, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefeleridir (Ergün, 1996). Ancak bu durum Türkiye açısından problematik bir hal almaktadır (Sönmez, 2002). Cumhuriyetin kurucu lideri Mustafa Kemal Atatürk

genel anlamda eğitim felsefesini yeniden kurmacılık üzerine kursa da indirgemeci bir yaklaşım sergilemeyerek hedefler konusunda yeniden kurmacı, içerik bakımından esasici ve yeniden kurmacı, hedeflerin hayata geçirilmesi noktasında ilerlemeci bir yaklaşım benimsemiştir (Toprakçı, 2011). Atatürk'ün ölümünden sonraki süreçte ise teori ve uygulama arasında farklılaşmalar yaşanmış, benimsenen felsefe pragmatizm olurken uygulama idealizm ve realizm yönünde gerçekleşmiştir. Hazırlanan ilköğretim programları teoride pragmatist ve ilerlemeci ekole uygun olarak oluşturulmasına karşın uygulamada temel alınan felsefeye uyum sağlanamamıştır (Mala, 2011). Yapılan tüm yasa ve yönetmeliklerde bir taraftan daimici ve esasici ifadeler eğitimin amaçları arasında yer alırken diğer taraftan öğrenci eğitim süreçlerinin merkezine alınmak istenmiştir. Müfredat programları ve ders kitapları tek tipleştirilerek öğretmen ve öğrencilerin bunların dışına çıkmaları engellenmiştir. Bu eklektik yapıyı Hesapçıoğlu (2009) şu şekilde ifade etmektedir. Hesapçıoğlu'na göre Türk eğitim sistemi epistemolojik açıdan Fransız ekolüne, rasyonalist bir felsefeye, problem çözme yaklaşımları bakımından tümdengelimci bir felsefeye, yönetim anlayışı açısından merkezîyetçi bir felsefeye, doğru bilginin kıstasları açısından toplum merkezli Durkheimci bir felsefeye sahiptir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de eğitime yönelik felsefi yaklaşımlar konusunda az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Türkiye'de ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve okul yöneticilerinin eğitim felsefesi ile ilgili görüşlerini belirlemeye dönük bazı araştırmalar bulunmaktadır. Lise öğretmenlerinin eğitim felsefelerini açıklamaya yönelik ise sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin eğitime yönelik felsefi yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte çalışmayla eğitime felsefi bakış açısıyla bakarak alanın referans noktasının eğitimsel ilkelere doğru kaymasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İster teori-uygulama ister modernizm-postmodernizm bağlamında olsun eğitim yönetimi alanında yaşanan ikilemleri ve bu bağlamda değişen bilginin epistemolojik, ontolojik veya metodolojik boyutlarını araştırmaya yönelik çalışmak isteyen eğitimciler için yeni ufuklar açacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşımların çeşitli değişkenler açısından incelenerek var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığından tarama modellerinden birisi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Ankara'nın Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan resmî Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde tabakalı örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven aralığında 362 olarak hesaplanmış ve uygulamanın sonunda toplamda 660 öğretmenin görüşü değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Örneklemindeki Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	Frekans (n)	Yüzde (%)	Toplam	
				(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	436	66	660	100
	Erkek	224	34		
Yaş	40 -	194	29	660	100
	41-50	341	52		
	51 +	125	19		
Kıdem	10 -	91	14	660	100
	11-20	211	32		
	21 +	358	54		
Okuldaki Hizmet Süresi	5 -	333	51	660	100
	6-10	188	28		
	11 +	139	21		
Branş	Sayısal	230	35	660	100
	Sözel	354	53		
	Genel Yetenek	76	12		

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 66'sı ($n = 436$) kadın, % 34'ü ($n = 224$) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. 40 yaş ve altı öğretmenlerin oranının % 29 ($n = 194$), 41-50 yaş arası öğretmenlerin oranının % 52 ($n = 341$) ve 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin oranının % 19 ($n = 125$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 14'unu ($n = 91$), 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 32'sini ($n = 211$) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin örneklemin % 54'ünü ($n = 358$) oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca branşı sayısal olan öğretmenlerin oranının % 35 ($n = 230$), sözel olanların oranının % 53 ($n = 354$) ve genel yetenek olan öğretmenlerin oranının % 12 ($n = 76$) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altıncı ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin her bir felsefi yaklaşıma katılım düzeyleri en düşük 1, en yüksek 5 olarak derecelendirilmiştir. Elde edilen ortalamalar öğretmenlerin her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsediklerini göstermektedir. Herhangi bir eğitim felsefesinden alınan puanın yüksek olması katılımcıların o eğitim felsefesini benimsediğini, düşük olması ise o felsefi yaklaşıma inancının az olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe yapılan geçerlik, güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin KMO değerinin .88, Barlett's (X^2) katsayısının 3533.22 ($p < .001$) olduğu görülmüş ve uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek maddelerinin beş faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Ancak ölçek maddelerinden 8 tanesinin faktör yükleri uygun şekilde dağılım göstermediği için ölçekten çıkarılmıştır. İlerlemecilik yaklaşımının faktör yük değerlerinin .47 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .88 olduğu ve toplam varyansın % 16.20'sini açıkladığı, Varoluşçuluk yaklaşımının faktör yük değerlerinin .73 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .93 olduğu ve toplam varyansın % 17.45'ini açıkladığı, Yeniden kurmacılık yaklaşımının faktör yük değerlerinin .56 ve .80 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .81 olduğu ve toplam varyansın % 10.15'ini açıkladığı, Daimicilik yaklaşımının faktör yük değerlerinin .55 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .78 olduğu ve toplam varyansın % 8.46'sını açıkladığı ve Esasicilik yaklaşımını faktör yük değerlerinin .73 ve .81 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .84 olduğu ve toplam varyansın % 10.58'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin bütün halinde faktör yük değerlerinin .47 ve .82 arasında değiştiği, Cronbach's Alpha katsayısının .90 olduğu ve toplam varyansın % 62.84'ünü açıkladığı görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizinde birçok doğrulayıcı uyum indeksi kullanılmaktadır. Ki-kare/serbestlik derecesi uyum indeksinin 5'ten küçük olması kabul edilebilir düzeyde, 2.5'ten küçük olması ise mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk, Şekercioglu, ve Büyüköztürk, 2010). RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksinin .06'dan küçük olması modelin mükemmel uyumlu olduğunu, .10'dan küçük olması uyum düzeyinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. NFI

(Normed Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) uyum indekslerinin .95'e eşit veya büyük olması modelin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). GFI (Goodness of Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indekslerinin .90 ve üzerinde olması iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2000). RMR (Root Mean Square Residuals) uyum indeksinin .05'ten küçük olması da iyi bir uyumun göstergesidir (Çokluk vd., 2010). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (X^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($X^2/sd = 3.55$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI = .86, AGFI = .84, RMSR \leq .05, RMSEA \leq .05, RMR ve SRMR \leq .08, CFI \geq .95, NFI ve NNFI \geq .95, PGFI = .75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların felsefi yaklaşımlarının karşılaştırmalarında t-testi ve ANOVA analizleri uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit çıkması ve gruplardaki örneklem sayılarının eşit olması sebebiyle Tukey-HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlara İlişkin Katılım Düzeyleri

Anadolu Lisesi öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlara ilişkin katılım düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlara Katılım Düzeyleri

Felsefi Yaklaşımlar	Öğretmen (n = 660)	
	\bar{X}	S
Daimicilik	3.99	.71
Esasicilik	2.76	.87
İlerlemecilik	4.38	.63
Varoluşçuluk	4.53	.58
Yeniden Kurmacılık	3.99	.71

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime yönelik felsefi yaklaşımlarında en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk ($\bar{X} = 4.53$, $S = .58$), ilerlemecilik ($\bar{X} = 4.38$, $S = .63$), daimicilik ($\bar{X} = 3.99$, $S = .71$), yeniden kurmacılık ($\bar{X} = 3.99$, $S = .71$) ve esasicilik ($\bar{X} = 2.76$, $S = .87$) şeklindedir. Öğretmenler en çok varoluşçuluğu benimserken en az esasicilik yaklaşımına katılım göstermektedirler. En homojen dağılımı varoluşçuluğu benimseyen öğretmenler gösterirken en heterojen dağılımı esasiciliği benimseyen öğretmenlerde görülmektedir.

2. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımları benimseme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Benimsedikleri Felsefi Yaklaşımın Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Felsefi Yaklaşım	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	T	sd	P
Daimicilik	Kadın	436	4.03	.72	-1.70	658	.08
	Erkek	224	3.93	.70			
Esasicilik	Kadın	436	2.66	.85	4.44	658	.00
	Erkek	224	2.97	.88			
İlerlemecilik	Kadın	436	4.43	.62	-2.82	658	.00
	Erkek	224	4.28	.64			
Varoluşçuluk	Kadın	436	4.56	.60	-1.52	658	.12
	Erkek	224	4.49	.55			

Yeniden Kurmacılık	Kadın	436	4.00	.72	-.34	658	.72
	Erkek	224	3.98	.68			

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçlarına ilişkin Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin daimicilik [$t_{(658)} = -1.70, p > .05$], varoluşçuluk [$t_{(658)} = -1.52, p > .05$] ve yeniden kurmacılık [$t_{(658)} = -.34, p > .05$] yaklaşımları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Esasicilik [$t_{(658)} = 4.44, p < .05$] ve ilerlemecilik [$t_{(658)} = -2.82, p < .05$] yaklaşımlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yaşandığı, ilerlemecilik yaklaşımını kadın öğretmenlerin, esasicilik yaklaşımını ise daha çok erkek öğretmenlerin benimsedikleri görülmektedir.

3. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Felsefi Yaklaşım	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
Daimicilik	Gruplar arası	4.83	2	2.41	4.74	.01	1-2
	Gruplar içi	334.67	657	.51			
	Toplam	339.50	659				
Esasicilik	Gruplar arası	5.24	2	2.62	3.43	.03	1-3
	Gruplar içi	502.56	657	.76			
	Toplam	507.80	659				
İlerlemecilik	Gruplar arası	.20	2	.10	.24	.77	
	Gruplar içi	265.87	657	.40			
	Toplam	266.07	659				
Varoluşçuluk	Gruplar arası	.03	2	.02	.05	.95	
	Gruplar içi	229.08	657	.34			
	Toplam	229.11	659				
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	1.01	2	.51	1.00	.38	
	Gruplar içi	332.59	657	.51			
	Toplam	333.60	659				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin felsefi yaklaşımları ilerlemecilik [$F_{(2-657)} = .24, p > .05$], varoluşçuluk [$F_{(2-657)} = .05, p > .05$] ve yeniden kurmacılık [$F_{(2-657)} = 1.00, p > .05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken; daimicilik [$F_{(2-657)} = 4.74, p < .05$] ve esasicilik [$F_{(2-657)} = 3.43, p < .05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik felsefi yaklaşımlarında farklılıkların hangi yaş aralıklarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 40 yaş ve altı öğretmenler daimicilik yaklaşımını 41-50 yaş arası öğretmenlere, esasicilik yaklaşımını ise 50 yaş ve üstü öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha az benimsemektedirler.

4. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Felsefi Yaklaşım	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
Daimicilik	Gruplar arası	4.05	2	2.04	3.96	.01	1-3
	Gruplar içi	335.45	657	.51			
	Toplam	339.50	659				
Esasicilik	Gruplar arası	17.38	2	8.69	11.64	.00	1-2
	Gruplar içi	490.42	657	.74			
	Toplam	507.80	659				

İlerlemecilik	Gruplar arası	.65	2	.32		
	Gruplar içi	265.42	657	.40	.81	.44
	Toplam	266.07	659			
Varoluşçuluk	Gruplar arası	.29	2	.14		
	Gruplar içi	228.82	657	.34	.41	.66
	Toplam	229.11	659			
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	.35	2	.17		
	Gruplar içi	333.25	657	.50	.34	.71
	Toplam	333.60	659			

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının kıdem değişkenine göre analiz sonuçlarını belirten Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin felsefi yaklaşımları ilerlemecilik [$F_{(2-657)} = .81, p > .05$], varoluşçuluk [$F_{(2-657)} = .41, p > .05$] ve yeniden kurmacılık [$F_{(2-657)} = .34, p > .05$] alt boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Daimicilik [$F_{(2-657)} = 3.96, p < .05$] ve esasicilik [$F_{(2-657)} = 11.64, p < .05$] alt boyutlarında ise kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik felsefi yaklaşımlarında farklılıkların hangi kıdem aralıklarında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre kıdemi 10 yıl ve altı ($\bar{X} = 3.18$) olan öğretmenler daimicilik yaklaşımını 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.05$) kıdeme sahip olan öğretmenlere, esasicilik yaklaşımını ise 11-20 yıl arası ($\bar{X} = 2.83$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 2.83$) kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha az benimsemektedirler.

5. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının branş değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Felsefi Yaklaşımlarının Branş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Felsefi Yaklaşım	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark (Tukey)
Daimicilik	Gruplar arası	1.94	2	.97			
	Gruplar içi	337.56	657	.51	1.89	.15	
	Toplam	339.50	659				
Esasicilik	Gruplar arası	1.12	2	.56			
	Gruplar içi	506.67	657	.77	.73	.48	
	Toplam	507.79	659				
İlerlemecilik	Gruplar arası	1.51	2	.75			
	Gruplar içi	264.56	657	.40	1.88	.15	
	Toplam	266.07	659				
Varoluşçuluk	Gruplar arası	1.78	2	.88			
	Gruplar içi	227.33	657	.34	2.57	.07	
	Toplam	229.11	659				
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	.01	2	.01			
	Gruplar içi	333.59	657	.50	.01	.99	
	Toplam	333.60	659				

Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının branş değişkenine göre analiz sonuçlarını belirten Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin felsefi yaklaşımları daimicilik [$F_{(2-657)} = 1.89, p > .05$], esasicilik [$F_{(2-657)} = .73, p > .05$], ilerlemecilik [$F_{(2-657)} = 1.88, p > .05$], varoluşçuluk [$F_{(2-657)} = 2.57, p > .05$] ve yeniden kurmacılık [$F_{(2-657)} = .01, p > .05$] alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda Anadolu Lisesi öğretmenlerinin eğitime yönelik felsefi yaklaşımları açısından en yüksek katılım gösterdiği alt boyutlar varoluşçu eğitim ile ilerlemeci eğitim anlayışı olurken en az katılım gösterdiği alt boyut esasicilik olmuştur. Bu da öğretmenlerin modern eğitim felsefelerini daha

çok benimsediklerini, geleneksel eğitim felsefesi olarak bilinen esasicilik eğitim felsefesini daha az benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarında cinsiyet değişkenine göre ilerlemecilik ve esasicilik alt boyutlarında, yaş ve kıdem değişkenlerine göre daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Branş değişkenine göre ise farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenler en çok varoluşçu felsefi yaklaşımı, en az ise esasici yaklaşımı benimsemektedirler. Bu sonuç son yıllarda özellikle 2005 yılında yapılan müfredat değişiminden sonra üzerinde sıklıkla durulan yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitim anlayışının neticesinden kaynaklanan bir durum olarak değerlendirilebilir. Tuncel'in 2002 yılında yapmış olduğu araştırmada varoluşçuluk ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktan sonra en çok benimsenen yaklaşım olması da bu görüşü destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmenler söylem olarak öğrenci merkezli anlayışı ve modern eğitim felsefesini benimsemiş gözükmektedir. Bu sonuç Altinkurt ve diğerleri (2012), Ilgaz ve diğerleri (2013), Kahramanoğlu ve Özbakış (2018), Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ve Yılmaz ve Tosun'un (2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin en çok benimsedikleri felsefi yaklaşım varoluşçuluk olarak tespit edilmiştir. Varoluşçu eğitimin amacı, bireyi özgürleştirmek, özgünlüğünü fark ettirmek ve seçim yapabilme hakkının önemli olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır (Ergün, 1996; Gutek, 2006). Varoluşçu felsefi yaklaşıma göre eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmektedir. Öğrenci eğitim süreçlerinin nesnesi değil öznesidir ve öğrencinin düşündükleri, hissettikleri ve eylemleri değerlidir. Eğitim amaç olmayıp bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir araçtır (Sönmez, 2002). Oysa Türkiye'de öğrenci ve öğretmenlerin müfredat programlarını belirleme hakları yoktur. Ülkenin her yerinde farklı türlerde okullarda aynı seviyedeki öğrencilere aynı müfredat programları uygulanmakta ve kademeler arası geçişte tek tür merkezi sınavla öğrenciler üst öğrenime gidebilmektedir. Bu ise varoluşçu eğitim yaklaşımıyla tezatlık yaratmaktadır.

Araştırmada dikkat çekici bir diğer bulgu öğretmenlerin en az esasicilik ve yeniden kurmacılık yaklaşımlarını benimsemiş olmalarıdır. Bu iki felsefi yaklaşımın ortak özelliği bireyi toplumsal düzene uyumlu hale getirmektir. Esasicilik bunun geleneksel yanını, yeniden kurmacılık ise postmodern yanını temsil etmektedir. Bu ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireyi ön plana çıkaran felsefi yaklaşıma inandıklarının göstergesidir. Araştırmada öne çıkan bir diğer nokta ise Pragmatist felsefeye dayanan ilerlemecilik daha fazla benimsenirken yine aynı felsefeye dayanan ve ilerlemeciliğin devamı olan yeniden kurmacılığa daha az inanılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkeniyle ilgili farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha kontrolcü, öğretmen merkezli ve disiplin yanlısı sonucuyla paralellik gösteren araştırmalar (Aslan, 2017; Beytekin ve Kadı, 2015; Savran ve Çakıroğlu, 2004) olmasına karşın cinsiyet farklılığının benimsenen felsefi yaklaşımda anlamlı farklılık yaratmadığına dair araştırmalarda bulunmaktadır (Altinkurt vd., 2012; Çoban, 2007, Doğanay ve Sarı, 2003; Ilgaz vd., 2013, Karadağ vd., 2009; Kaya, 2007; Temel, 2010; Tuncel, 2002; Türkeli, 2011; Yapıcı, 2013). Yılmaz ve Tosun (2013) araştırmalarında daimici ve esasici eğitim felsefelerine erkek öğretmenlerin, varoluşçu eğitim felsefesine ise kadın öğretmenlerin daha yüksek katılım gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Oğuz ve diğerleri (2014) kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha çok varoluşçu olduklarını, Kahramanoğlu ve Özbakış (2018) ise kadın öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluğa erkeklere oranla daha fazla, esasiciliğe daha az inandıklarını ortaya koymuştur. Benzer durumu öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da görmek mümkün (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Biçer, Er ve Özel, 2013). Yani anlamlı fark olsun ya da olmasın, genel olarak geleneksel eğitim (esasicilik) felsefelerine ilişkin yaklaşımlarda erkek öğretmen adaylarının, modern eğitim (ilerlemecilik veya varoluşçuluk) felsefelerine ilişkin yaklaşımlarda ise kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğudur (Beytekin ve Kadı, 2015; Kumral, 2015).

Araştırma bulguları öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşları ilerledikçe daha fazla geleneksel felsefi yaklaşımları benimsediklerini göstermektedir. Bu sonuç Kahramanoğlu ve Özbakış'ın (2018) yapmış olduğu araştırma ile örtüşmekte, Tuncel (2002) ve Türkeli'nin (2011) araştırmalarıyla örtüşmemektedir. Kahramanoğlu ve Özbakış'a göre anlamlı olmasa da öğretmenlerin yaşı ilerledikçe modern felsefi yaklaşımlara olan inançları azalmakta, geleneksel felsefi yaklaşımlara artmaktadır. Tuncel ve Türkeli'ye göre ise yaş değişkeni felsefi yaklaşım için anlamlı bir sonuç ortaya koymamaktadır.

Yaş değişkeniyle alakalı olarak öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine ilişkin yapılan araştırmalarda da benzer sonuç rastlamak mümkündür. Örneğin Biçer ve diğerleri sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yıllarında daha çok "daimicilik" eğitim felsefesini benimserken, son yıllara geldiklerinde bu eğitim felsefesine olan inançlarının azaldığını belirlemiştir. Bu durum nedenini ise eğitim fakültelerinde, genelde 3. ve 4. sınıflarda felsefi derslerin azalıp pedagojik ders yükünün artması ve öğretmenlik uygulamalarının yapılmaya başlanması ile birlikte öğrenci ve öğretmen rolleri, hedef, içerik, yöntem ve sınav durumları açısından "ilerlemecilik" ve "yeniden kurmacılık" eğitim felsefeleri ile örtüşen yapılandırmacı yaklaşıma vurgu yapılmasına bağlamaktalar (Biçer vd., 2013).

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ilerledikçe daimicilik ve esasicilik yaklaşımlarına olan inançlarında artış yaşandığı bulgusu elde edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin kıdemleri arttıkça daha fazla gelenekselci yaklaşıma inanmaktalar. Anlamlı olmasa da modern olarak tanımlanan felsefi yaklaşımlara olan inançları azalmaktadır. Oğuz ve diğerleri (2014) kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin daimicilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerine olan inançları, 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde 10 yılın altında ve 10-19 yıl kıdemi olan öğretmenler daha kıdemli öğretmenlere göre ilerlemecilik eğitim felsefesine daha fazla inanmaktadırlar. Altunkurt ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada da 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında ise hizmet süresi yüksek öğretmenlerin idealizm ve realizm eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırmada esasicilik dışında diğer eğitim felsefelerine olan inancın kıdem arttıkça azalması dikkat çekicidir. Bu durumun nedenleri arasında öğretmenlerin içinde bulunduğu kariyer evresi gösterilebilir.

Bakioğlu (1996) öğretmenlerin giriş evresi, durulma evresi, deneyci evre, uzmanlık evresi ve sakinlik evresi olmak üzere 5 kariyer evresinden geçtiğini belirtmektedir. Kıdemi 20 yılın üstünde olan öğretmenler sakinlik evresi içerisinde düşünülebilir.

Bakioğlu (1996) bu evrede bulunan öğretmenlerin kariyerlerinde geleceğe yönelik bir beklentilerinin kalmadığını, enerji ve heyecanlarında bir azalma olduğunu, ancak meslekte geçirdikleri deneyimden sonra kendilerine olan güven ve kendini kabullenme ile ilgili bir rahatlık hissettiklerini ifade etmektedir. Ayrıca kıdemi yüksek öğretmenlerin özellikle de 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrenim yaşantılarında daha fazla daimici ve esasicilik bir anlayışla yetiştirilmiş olması, bu eğitim felsefelerine olan inançlarının diğer öğretmenlerden daha fazla olmasının nedeni olarak gösterilebilir.

Çünkü Türk eğitim sistemi her ne kadar yasal metinlerde pragmatik felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayansa da Köy Enstitüleri hariç Türk eğitim sistemindeki uygulamalar daha çok esasicilik ve daimicilik temelinde olmuştur (Sönmez, 2002). Ancak son yıllarda özellikle 2005 yılında yapılan müfredat değişimleriyle birlikte modern eğitim yaklaşımlarının da etkisiyle öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesine gidilmiştir. Böylece ilerlemecilik eğitim felsefesi Türk eğitim sisteminde ilk defa yöntem ve sonuç odaklılığın ötesine geçebilmiştir. Değişimle toplum kökenli bir Durkheimci eğitim felsefesinden birey tabanlı bir eğitim felsefesine geçilmeye çalışılmıştır (Hesapçioğlu, 2009). Kıdemi az dolayısıyla da daha genç öğretmenlerin modern eğitim felsefelerine olan inançlarının daha fazla olması bu çalışmaların da bir dereceye kadar başarılı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin felsefi yaklaşımları branş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Altunkurt ve diğerleri (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik

eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerinin bransa göre değiştiğini, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha daimici ve esasici görüşe sahip olduklarını belirlemişlerdir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasa da Yılmaz ve Tosun'un (2013) bulguları bu sonucu destekler niteliktedir. Oğuz ve diğerleri (2014) meslek dersi öğretmenlerinin daimicilik ve ilerlemecilik yaklaşımlarına olan inançlarını sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha az bulmuştur. Geçici ve Yapıcı (2008) daimicilik yaklaşımında Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri lehine, varoluşçuluk yaklaşımında Matematik ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Diğer taraftan Doğanay ve Sarı (2003), Karadağ ve diğerleri (2009), Yapıcı (2013) araştırmalarında branş değişkenine göre farklılık bulamamışlardır.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da branş değişkeninin felsefi yaklaşım bakımından istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Kumral (2015) okul öncesi, sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin daha geleneksel (pozitivist, modernist) düşüncelere; İngilizce ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının ise daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) düşüncelere sahip olduklarını bulmuştur. Duman (2008) ve Ekiz (2007) farklı olarak sosyal bilgiler ve okul öncesi bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesine sahip olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Çalışkan (2013) ise fen öğretmen adaylarının büyük bölümünün ilerlemeci ve deneyselci yaklaşımın etkisinde olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde üç farklı görüşün var olduğu görülmektedir. Birincisi öğrencileri yetişkin toplumun güncel norm ve gelenekleri çerçevesinde yetiştirmek. İkincisi öğrenciyi dünya hakkında neyin gerçek ve doğru olduğunu anlamalarını sağlayacak bilgiyi öğretmek. Üçüncüsü ise her öğrencinin bireysel kapasitelerini geliştirmelerini teşvik etmek (Egan, 2010). Bu üç görüş farklı felsefi yaklaşımlarda hayat bulmaktadır ve bunlar hiçbir şekilde uyuşmamaktadır. Örneğin öğrenciyi toplumsallaştırıp homojenleştirdikçe öğrencinin özneliği kısıtlanmaktadır.

Benzer şekilde düşünen, yorum yapan, rasyonel gerçeği sorgulayan kişi ile homojenleşen birey uyum içinde olmamaktadır. Öğretmenlerin her felsefi yaklaşım hakkında görüşünün olması bu üç görüşü de benimsediğinin ve zihinsel dünyalarında bu görüşleri birleştirdiklerinin göstergesidir.

Öğretmenlerin öğrenciyle toplumu bütünleştirmeye yönelik görüşleri esasici; öğrencilerin dünya hakkında rasyonel ve gerçekçi düşünce geliştirecek bilgiye sahip olmaları yönündeki düşünceleri daimici; her bir öğrencinin öznel potansiyelini gerçekleştirme, eleştirel düşünceyi ve bildiği ile ne yapacağını farkına varması ilerlemeci ve varoluşçu felsefi yaklaşımı benimsediklerini dolayısıyla bu üç farklı amacı birleştirdiklerinin kanıtıdır. Bu anlamda öğretmenlerin felsefi yaklaşımları amaçsal çatışmayı önleyici niteliktedir.

Kaynakça


- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. & Ulubey, Ö. (2014) Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y. Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Anderson, G. L., & Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.
- Apps, J.W. (1973) *Toward a working philosophy of adult education*, Wisconsin: Syracuse University
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 25(4), 1453-1468.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2007). Matematik öğretmeni adaylarının benimsedikleri öğretmen modeline ilişkin bazı ipuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 22-31.
- Bakioğlu, A. (1996, Eylül). Öğretmenlerin kariyer evreleri. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu*, İstanbul.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimsel düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.

- Beytekin, O. F. & Kadı, A.(2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013) Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 229-242.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management & Administration*, 27(3), 239-252.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi üzerine yazılar*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Çalık, T. & Er, E. (2018). Türk modernleşmesinin yol ayrımı, *Devlet Dergisi*, 15(478), 38-45.
- Çalık, T. & Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 1*, 68-83.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 31-43.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7 (4). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf adresinden 19 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamalı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların 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.
- Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Egan, K. (2010). *Eğitilmiş zihin*. (F. Keser, Çev.). Ankara: PegemA Yayınları.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1994). Three dogmas: A rejoinder. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 28-37.
- Fidan, N.& Erden M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Geçici, Ş. & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 57-64.
- Gutek, G.L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times- teachers work and culture in the postmodernage*. London: Redwood Books.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (29), 121-138.
- Ilgaz, 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.
- James, W. (2015). *Pragmatizm*, (T. Karakaş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kahramanoğlu, R. & Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 8-27.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.

- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kısakürek, M.A. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri üzerine, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 15(1), 67-75.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 59-68.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları*. (G. Arastaman, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Oğuz, A., Altunkurt, Y., Yılmaz, K., Hatipoğlu, S. (2014) Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki, *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Oplatka, I. (2014). Differentiating the scholarly identity of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 116-136.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Önen, A.S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A.
- Öztürk, H. (1992). *Eğitim felsefesi*. Konya: Arı Ofset Matbaacılık.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2000). A method for comparing completely standardized solutions in multiple groups. *Structural Equation Modeling*, 7, 292-308.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 67-71.
- Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem: Çev Ed.). Ankara: Nobel Akademik.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 124-130.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Temel, D. (2010). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün eğitim felsefesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 1-27.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Tuncel, G. (2002) *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S., & Aktan D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türkel, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies* 8(8), 1431-1452.
- Yılmaz, K. & Tosun, M.F. (2013) Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2(4), 215-218.

Yılmaz, K. Altinkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011) Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(1), 335-350.

Araştırma İzin Belgesi



**T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/12224006 14.08.2017
Konu: Araştırma Uygulama İzni

Sayın Sinan DAĞ
(Harbiye Mahallesi Ş.A. Saraç Yakupoğlu Sokak 51/10 Dikmen/ ANKARA)

İlgi : a) 10/08/2017 tarihli dilekçeniz
b) 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı genelge

İlgi (a) yazı ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi Sinan DAĞ'ın "Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Benimsedikleri Felsefi Yaklaşım ile Okul İklimi ve Öğrenci Davranışlarını Kontrol Etme Eğilimi Arasındaki İlişki" konulu doktora tezi kapsamında hazırlamış olduğu veri toplama araçlarının Ankara ve İzmir illerinde bulunan her tür ve derecedeki liselerde görev yapmakta olan idareci ve öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir

Denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul kurum idaresinde olmak üzere; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edileri, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esas olmak üzere uygulanmasına ilgi (b) genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

**Güvenli Elektronik İmza
Aşısı İle Aynıdır**

15 Ağustos 2017

Sevda BERKİTEN

Bilal TIRNAKÇI
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Araçları (6 sayfa)

Emniyet Mahallesi Mılas Sokak No: 8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT Öğretmen
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Anıta DEMİRBAŞ
Koordinatör

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 2d8c-a565-3dd4-8ac8-b5ca kodu ile teyit edilebilir.

