

Öğretmen Adaylarının Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Felsefeleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Seyit ÇOŞKUN*

Pervin Oya TANERİ**

Makale Geliş / Recieved: 01.03.2021
Makale Kabul / Accepted:06.05.2021

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitim felsefeleri çerçevesinde, öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarını, öğretmenlik mesleğine ve eğitim-öğretime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Adayların eğitim görüşleri, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olarak ayrılan eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmektedir. Buna göre, öğretmen merkezli eğitim felsefeleri idealist ve realist bir bakış açısından hareket eden daimici ve esasici (özcü) görüşlerdir. Buna karşılık öğrenci merkezli eğitim felsefeleri ise pragmatizm, varoluşçuluk ve eleştirel pedagoji anlayışından hareket eden ilerlemeci ve yeniden kurmacı anlayıştır. Bu çalışmada, ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, en son tamamlanan eğitim düzeyi ve öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlerin benimsedikleri felsefi görüş üzerinde etkisi olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya İç Anadolu bölgesinde yer alan bir kamu üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi alan toplam 195 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen beş faktörlü 28 maddelik bir ölçek ile elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine (varoluşçu ve yeniden kurmacı) daha yakın oldukları, en az benimsedikleri eğitim felsefesinin ise esasicilik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim felsefesinin kaynakları, yaşam deneyimleri, değerleri, yaşadıkları çevre, başkalarıyla etkileşimleri ve felsefi yaklaşımlarla ilgili farkındalıklarıdır. Bu araştırmanın bulgularının, öğretmen adaylarının kendi eğitim yak-

* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Felsefe Bölümü, Felsefe Tarihi Anabilim Dalı, scoskun@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2491-7046.

** Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ptaneri@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3482-3868.

Künye: ÇOŞKUN, Seyit, TANERİ, Pervin Oya, (2021). Öğretmen Adaylarının Eğitim Yaklaşımlarının Eğitim Felsefeleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Dört Öge*, 19, 29-48.

<http://dergipark.gov.tr/dortoge>.

laşımları, öğretmenlik mesleğine ve eğitim-öğretime yönelik görüşlerini etkileyen etkenlerin neler olduğu üzerinde düşünceleri için bir güzergah sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Öğretmen Eğitimi, Aday Öğretmen, Öğrenci Merkezli Eğitim Felsefeleri, Öğretmen Merkezli Eğitim Felsefeleri.

Evaluation of Prospective Teachers' Educational Approaches within the Framework of Educational Philosophies

Abstract

Educational philosophy shapes the aims that guide education, educational practices, and individuals for what purposes and how to grow up. Educational philosophy also helps teachers to see education in all its aspects. It is also clear that a teacher who knows and evaluates the effects of philosophy on education will be more successful. The aim of this study is to reveal the prospective teachers' views on the teaching profession and education within the framework of educational philosophies. The educational views of the teacher candidates are evaluated within the framework of educational philosophies that are divided into teacher-centered and student-centered. Accordingly, teacher-centered educational philosophies are perennialist and essentialist views that act from an idealist and realist perspective. On the other hand, student-centered educational philosophies are progressive and reconstructive understanding based on pragmatism, existentialism and critical pedagogy. In this study, it was also tried to evaluate whether variables such as gender, age, department of graduation, education level and teaching experience of teacher candidates had an effect on their philosophical view. A total of 195 pre-service teachers who attended Pedagogical Formation Education in a public university in the Central Anatolia region participated in the study. The data of the study were obtained using a five-factor 28-item scale developed by the researchers. It has been observed that teacher candidates are closer to contemporary educational philosophies (existentialist and reconstructive), and the educational philosophy they adopt least is essentialism. The sources of the educational philosophy of teachers are their life experiences, values, the environment they live in, their interactions with others and their awareness of philosophical approaches. The findings of this study are thought to provide a route for prospective teachers to reflect on their own educational approach, the factors that affect their views on the teaching profession and education and training.

Keywords: Educational Philosophy, Teacher Education, Prospective Teacher, Student-Centered Education Philosophies, Teacher-Centered Education Philosophies.

Giriş: Eğitim Felsefesine Kısa Tarihsel Bir Bakış

Felsefenin, eğitimi konu edinmesi teorik olarak eğitimin ne olduğu ve nasıl olması gerektiğine ilişkin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik temelde ussal bir anlamlandırma ve açıklama çabasını ifade eder. Felsefenin ussal ve tutarlı biçimde ortaya koyduğu bu anlamlandırma ve açıklamalar, pratikte mevcut toplumsal, kül-

türel ve siyasal yapıyla bağlantılı olarak ele alınan ölçütler çerçevesinde uygulama niteliğine sahip olur. Bu anlamda, eğitimin ontolojisi, belirli amaçlar ve koşullar çerçevesinde dönüştürülmek ve biçimlendirilmek istenen insan varlığını konu edindir. Dolayısıyla ontolojik boyutta, amaç ve beklentiler doğrultusunda eğitilen ve eğiten, yani öğretmen ve öğrenci ilişkisiyle ve öğrenilen şey arasında biçimlenen ve nesnelleşen bir alan ortaya çıkar.

Eğitimin epistemolojisi, insanın eğitilmesi sürecinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, bilgi ve becerileri kazanmada izlenecek yol ve yöntemin ne olması gerektiğini gösterir. Eğitimin aksiyolojisi ise, eğitilende oluşturulmak istenen etik, estetik, kültürel, toplumsal ve siyasal değerlerin ne olduğu ve nasıl kazandırılması gerektiği üzerinde durur.

Eğitime ilişkin, ontolojik ve epistemolojik anlamda felsefi bir değerlendirmeyi ilk olarak Antik Yunan'da görüyoruz. Hayatı tüm yönleriyle ele alan Grek eğitim anlayışının, toplumsal ve siyasal yapıyla yakın bir ilişkisi vardır. Akıl ve erdem ölçütlerine göre ussal biçimde tasarlanan toplumsal ve siyasal yapı içerisinde bireylerin ruhunun biçimlendirilmesini amaçlayan Grek eğitim anlayışı, kamusal alanda konuşmasını ve eylemesini bilen, aileye ve devlete karşı ödevlerinin bilincinde olan iyi birer yurttaş yetiştirmeyi amaçlamaktaydı (Davidson, 2008, s. 7-38). Ancak, Grek eğitiminde iki farklı yaklaşım kendini göstermektedir.

İlk yaklaşım olarak, karşılıklılık ilişkisinde biçimlenen ve “kişiyi uykusundan uyarmayı ve sarsmayı” amaçlayan Sokratesçi eğitim anlayışı, eleştirel ve özgürlükçü bir pedagojik tutumu ya da anlayışı yansıtır. Bu eğitim anlayışı, şu veya bu olmalısın ya da şöyle veya böyle yapmalısın biçiminde yönlendirici buyruklarla itaatkâr bireyler değil, sorumluluk alabilecek bireyler yetiştirmek ister. Çünkü “Sokrates, bu eğitim görevinin siyasal bir görev olduğuna inanıyordu. O, şehrin siyasal yaşamını düzeltmenin yolunun yurttaşları, benlik-eleştirisini yapacak biçimde eğitmek olduğu duygusuna kapılmıştı” (Popper, 1994, s. 131). Buna karşılık, ikinci yaklaşım olarak Platoncu anlayış, eğitimi, özellikle devletin yararı ve devamlılığı açısından ele alır. Bu anlamda, eğitim, sorumluluk almaktan çok verilen görevleri eksiksiz olarak yapacak itaatkar kişiler ya da yurttaşlar yetiştirmeye yönelik pedagojik bir araç olarak görülür (Platon, 1992). Aynı şekilde, insanı toplumsal ve siyasal bir varlık olarak gören Aristoteles de, eğitimin kamusal bir mesele olduğunu, dolayısıyla devletin görevinin bedensel ve ruhsal bakımdan yurttaşlarını eğitmesi ve erdemli kılması gerektiğini ifade eder (Aristoteles, 1993). Dolayısıyla, Antik Yunan eğitim felsefesi, toplumsal ve siyasal beklentiler çerçevesinde bireylerin bedensel ve ruhsal gelişimlerini uyumlu kılmayı amaçlayan özcü bir pedagojik anlayışı yansıtır. Ancak, eğitim, belli bir ideolojik amaç

için kullanıldığında, eleştirel, özgürlükçü ve akılcı olmaktan çıkacak, baskıcı ve dogmatik bir özellik kazanarak, benlik/kendilik eleştirisinden bir benlik/kendilik yapılandırıcılığına dönüşecektir.

Pratik ve ahlaki kaygı ve beklentiler çerçevesinde biçimlenen Roma eğitim anlayışı, ahlak ve hukuk öğretimine odaklanmış geleneksel ve pragmatist bir pedagojik anlayışı yansıtır. Dinsel temelde biçimlenen Ortaçağ eğitim anlayışı, pratik ve ahlaki kaygılarla kutsal kitap metinlerinin ezberletildiği, kiliselere bağlı okullar, manastırlar ve camilere bağlı medreseler aracılığıyla yürütülen otoriter ve geleneksel özcü bir pedagojik anlayışı yansıtır. 15. ve 17. yüzyıllar arasındaki tarihsel-olgusal gelişmeler, yani Rönesans ve Reform hareketleri, bilimsel-teknolojik buluşlar ve keşifler nedeniyle toplumsal-siyasal dönüşümlere bağlı olarak özellikle ulus-devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte devlet tarafından düzenlenen ve herkese açık hale gelen eğitim-öğretim sisteminde, seküler ve bilimsel bir pedagojik anlayış ortaya çıkar. Bu, aynı zamanda hümanist bir eğitim anlayışı ya da *Bildung* ideali olarak Avrupa eğitimi anlayışının temelini oluşturur. Yeni hümanist eğitim anlayışı, insanın kendi akli ve yetenekleri, onuru ve yüceliği sayesinde kendini geliştirebileceği inancına dayanır. Buna göre, bireysellik kişinin kendi kişiliğini, karakterini ve ruhunu keşfetme, geliştirme, şekillendirme ve ifade etme yükümlülüğünü ifade etmektedir. Bu nedenle, her insan bireyselliğini eğitim yoluyla mükemmel hale getirilmelidir. Hümanist eğitim çabalarının amacı bu nedenle gerçek insanlıktır (Zichy, 2010).

Dönemin ruhuna uygun olarak ilerlemeci bir anlayışla geleneksel eğitim anlayışına eleştirel bir tutumu Rousseau'da görmekteyiz. Eğitileni temele alan bir yaklaşımla özgür ve doğal bir eğitimi savunan Rousseau, "Emile" adlı eserinde, çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimine, ilgi ve yeteneklerine bağlı olarak, onu yaşama hazırlayacak bir eğitim-öğretimin nasıl olması gerektiğine ilişkin doğalcı ve eleştirel bir pedagojik anlayış önerir (Rousseau, 2011). Daha önce Montaigne'de ifade edilmiş olup, ancak 20. yüzyılda John Dewey tarafından daha ayrıntılı biçimde ortaya konulan bu bakış açısı, geleneksel öğretmen merkezli eğitim anlayışının aksine, yaşama bağlantılı olarak eğitilenin ilgi ve yeteneklerini kendi kendine geliştirmesini ve öğrenmesini temele alan öğrenci merkezli pedagojik anlayışı yansıtır (Kansu, 1939, s. 274-278). Dolayısıyla, "eğitim kuramının tarihi iki karşıt görüşle şekillenmiştir. Bunlardan ilki, eğitimin öğrencinin doğal yeteneklerine dayalı, içsel bir gelişim olduğudur. Bunun karşıtı olan görüş ise, eğitimin söz konusu yeteneklerden bağımsız bir dışarıdan oluşturma süreci olduğunu savunur" (Dewey, 2011, s. 19). Bu çerçevede, genel olarak arka planında çeşitli felsefi anlayışların olduğu iki temel kuram tespit edilebilir: Öğretmen merkezli geleneksel otoriter eğitim kuramı ve öğrenci merkezli demokratik eğitim kuramı.

Öğretmen Merkezli Eğitim Anlayışı

Geleneksel anlamda, idealist ve realist felsefi anlayışa dayanan daimici (perennialist) ve özcü/esasici (essentialist) eğitim kuramları, öğretmen merkezli ve otoriter olup, toplumsal ve siyasal beklentiler ve amaçlar çerçevesinde mevcut bilgi, beceri ve kuralların öğrenciye aktarılmasını amaçlarlar. Dolayısıyla bu kuramlar, öğretmeni aktif olarak konumlandırırken, öğreneni ya da öğrenciyi pasif biçimde düşünsel ve manevi olarak biçimlendirecek bir nesne gibi gören pedagojik bir anlayışı yansıtır.

Daimici pedagojik yaklaşım, ontolojik olarak var olanın ide ya da zihinsel gerçek olduğunu, epistemolojik olarak bilgiye akılla ulaşılabileceğini ve aksiyolojik olarak değerlerin nesnel-ideal gerçekliğini kabul eden idealist anlayışı temele alır. Dolayısıyla bu yaklaşım, "...insanlara hemen her yerde kalıcı bir önem ve değere sahip olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini, öğretilmesi gereken bu şeylerin de sürekli olarak değişen olgulardan ziyade, insanı insan yapan kalıcı değerler, evrensel ilkeler ve ezeli-ebedi fikirler olduğunu iddia eder" (Cevizci, 2011, s. 27). Dolayısıyla daimicilik için eğitimin amacı, evrensel ve değişmez kurallar çerçevesinde bireylerin duyuşsal ve bilişsel yeteneklerini istenilen doğrultuda geliştirmek ve dönüştürmektedir.

Bu yaklaşımda, bir yanda Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant ve Hegel gibi idealist düşünürler; diğer yanda ise Aristoteles, St. Thomas Aquinas, Locke ve Johan Fredrich Herbart gibi realist düşünürler yer almaktadır. Klasik idealist ve realist felsefi anlayıştan hareket eden daimiciliğin savunucuları arasında, R. Maynard Hutching, M. V. Doren, S. Buchanan, R. Livingstone, Mortimer J. Adler yer almaktadır (Akt. Sönmez, 2011, s. 69). İyi bir toplumsal düzen için, öncelikle bireylerin ruhsal, duyuşsal ve kişisel gelişimini amaçlayan daimici yaklaşımda, iyi yetişmiş alanında uzman öğretmenler gözetiminde önceden hazırlanmış, aşamalı ve birbiriyle ilişkili derslerin yer aldığı müfredata göre, Sokratik tartışma yönteminin ve tümdengelimsel akıl yürütmenin kullanıldığı eğitim-öğretim faaliyeti düzenli ve disiplinli biçimde yürütülmektedir. Eğitimin amacı, öğrenene evrensel doğruları ve nesnel değerleri aktarmaktır. Bu nedenle, öğrencilere, öncelikle felsefe, bilim, sanat, edebiyat alanındaki klasik yapıtlar okutulmalıdır.

Diğer taraftan, daimici eğitim anlayışına Goethe, Schelling, Schlegel, Schleiermacher gibi idealist ve romantiklerin, Nietzsche ve Schopenhauer gibi irrasyonalistlerin savunduğu *Bildung* ideali olarak kültürel yaklaşımı dâhil edebiliriz (Cevizci 2011, s. 105-106). İnsanlığın kültürel değerlerinin öğrenene kazandırılmasını amaçlayan *Bildung* ideali olarak pedagojik yaklaşım, "...bireylerin eksiksiz insani varlıklar olmaları için eğitilmeleri gerektiği yönünde salık verir; bireylerin

bilgisinde, kişiselliklerinin özünü oluşturmak üzere bilgi, estetik duyarlılık ve ahlaki farkındalık bir araya getirilir” (Heynen, 2011, s. 148). Yapılandırmacı bir tutum içinde olan bu anlayış, bireylerin bütünsel olarak yetenek ve duyarlılıklarının geliştirilmesini, düşünsel ve kültürel boyutla uyumlu biçimde olgunlaşmalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerini amaçlar.

Özcü pedagojik yaklaşım, “...eğitime düşen şeyin insanı akademik bilgi ve karakter gelişiminin özsel unsurlarıyla donatmak, okulun en temel misyonunun da insanlık kültürünün temel unsurlarını aktarıp korumak olduğunu savunur” (Cevizci, 2011, s. 49). Öğrenene evrensel kültürel değerleri aktarmayı amaçlayan öğretmen merkezli ve otoriter özcü pedagojik yaklaşım, bireylerin bedensel ve ruhsal bakımdan gelişmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerin bireylere kazandırılmasını amaçlamaktadır. Aristotelesçi eğitim anlayışına kadar geri giden özcü pedagojik yaklaşım, akla dayalı ve pratik alışkanlıklar yoluyla bireylerin ruhsal ve bedensel bakımdan doğal yetenekleriyle uyumlu biçimde gelişmelerini sağlamaya çalışır. Bu anlayışta eğitimin amacı, sadece kişilerin ruhsal ve bedensel gelişmelerini sağlamak değil, aynı zamanda onlara toplumsallaşmalarını sağlayacak beceri ve bilgiyi kazandırmaktır.

İdealist ve realist felsefi yaklaşıma dayanan esasicilik yaklaşımının savunucuları arasında, William Bagley, Isaac Kandel ve Herman H. Horne yer almaktadır (Sönmez, 2011, s. 90). İnsanı toplumsal ve kültürel varoluşu çerçevesinde bütünsel olarak ele alan özcü yaklaşımda, bireyler doğuştan hiçbir şey getirmezler. Bilgiler tümevarım yoluyla, yani deney ve gözlemlerle elde edilir. Dolayısıyla tecrübeyle doğrulanmış genel geçer bilgiler ve nesnel değerler her bakımdan donanımlı olan öğretmenler tarafından öğretilmelidir. Öğretmenin etkin, öğrencinin edilgen olduğu bu yaklaşımda eğitimin amacı, kültürel değerleri özümsemiş ve toplumla uyumlu hale gelmiş bilgili ve becerikli bireyler yetiştirmektir.

Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışı

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarını, genel olarak ilerlemecilik ve yapılandırmacılık olarak belirleyebiliriz. Bu anlamda, pragmatizm eğitimde ilerlemeci ve yapılandırmacı bir yaklaşımı benimserken, bireyciliği temele alan varoluşçuluk ve toplumsal yaklaşımı benimseyen neo-marksist eleştirel felsefe yeniden yapılandırmacı bir eğitim kuramını benimser.

Pragmatist felsefe, ontolojik olarak değişmez bir töz ya da öz anlayışına karşılık, sürekli bir değişim, dönüşüm ve akış halinde olan olay, olgu ve süreçlerin varlığını kabul eder. Dolayısıyla pragmatizm epistemolojik ve aksiyolojik olarak da evrensel, kalıcı doğrular ve değerler olamayacağını ileri sürer. Çünkü pragmatizm açısından, bir bilgi ya da fikir pratik olarak iş görme gücü bakımından, yani ya-

şamda yararlı olması ve hayatı rahat kılması bakımından doğru kabul edilmelidir, dolayısıyla aynı zamanda iyi olarak görülmelidir (James, 1986, s. 43). Dolayısıyla, pragmatizm için doğrular ve değerler, bireylerin içine doğdukları çevreleriyle deneyim ve etkileşimi temelinde oluşturulan ilke ve kuralları ifade eder.

Pragmatist pedagoji açısından insan, doğanın evrimsel değişim ve dönüşümüne bağlı olarak zihinsel ve bedensel bakımdan doğal, toplumsal ve kültürel çevresiyle sürekli etkileşim ve oluşum halinde olan bir varlıktır. Dolayısıyla sürekli bir ilerleme halinde olan bu etkileşim ve oluşum, her bir insan varlığının içine doğduğu nesnel koşulları deneyimlemesi ve içselleştirmesi temelinde kişiliğini ya da bireyliğini biçimlendirmesini sağlar. Buna göre, eğitimin amacı da "...gençlerin, öğretim materyali dahilinde olan düzenlenmiş bilgi bütünlerini ve hazırlanmış beceri biçimlerini almalarını sağlamak yoluyla, onları gelecekte alacakları sorumlulukları ve hayatta başarılı olmaya hazırlamaktır" (Dewey, 2011, s. 20). Bu nedenle, zihinsel ve bedensel gelişime bağlı olarak ilgi ve yetenekleri çerçevesinde, öğrencilerin, deneyim ve becerilerini arttırmalarını sağlayacak biçimde öğretilenlerin işlenmesi ve geliştirilmesi sürecine etkin biçimde katılmalarını sağlamaktır.

Pragmatist eğitim felsefesi, dışarıdan zorlama ve disiplin uygulama düşüncesine karşı, bireyselliğin özgür biçimde ifade edilmesini ve geliştirilmesini; kitaplardan ve öğretmenlerden aktarma yoluyla pasif biçimde öğrenme yaklaşımına karşı, aktif deneyimler ve yaşantılar yoluyla öğrenmeyi; yaşamdan soyutlanmış becerilerin ve tekniklerin öğrenilmesine karşı, bunların amaçlara ulaşmada bir başvuru kaynağı olarak alıştırmaya yaparak öğrenilmesini; uzak bir geleceğe hazırlık yapma düşüncesine karşı, günümüz yaşamının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde nasıl yararlanılabileceği ve durağan amaç ve araçlara karşı değişen dünya ile tanışık olma düşüncesini temele alır (a.g.e., s. 22-23). Aktif biçimde öğrenme sürecine katılan öğrenciler ya da bireyler, öz-denetim gücüne sahip kendi düşünce ve eylemlerinin sorumluluklarını üstlenmiş, dolayısıyla özerk ahlaki bireyler olarak toplumsal yaşama dâhil olacaklardır.

İkinci olarak, öğrenci merkezli eğitim anlayışı bireyi ya da özneyi temele alan bir yaklaşımdır. Yeniden yapılandırmacı bir eğitim kuramını benimseyen bireyseli yaklaşımın temel varsayımları varoluşçuluğa (egzistansiyalizm) dayanmaktadır. Varoluşçuluk, genel, nesnel ve ussal olana karşı, bireysel, öznel ve irrasyonel ya da duygusal olanı temele alır. Bu akımın başlıca savunucuları arasında Sören Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre ve Albert Camus yer alır. Metafiziksel ve ontolojik olarak varoluşçu düşünürlerin paylaştığı ortak çıkış noktası "varoluş, özden önce gelir" (Sartre, 1997, s. 61) anlayışıdır. Bu temel üze-

rinden düşüncelerini açan varoluşçular, geleneksel felsefe anlayışının karşısına bu savla çıkarken, önceden belirlenmiş ve tanımlanmış olan her türlü varlık ve nesnel doğruluk anlayışına da karşı çıkmış oluyorlardı. İşte, bütün bu belirlenimlere karşı çıktığını ileri süren varoluşçular, önceden var olan bir insan özü ya da doğası olmayacağını ileri sürerler.

Varoluşçu anlayış, ontolojik olarak varoluşun özden önce geldiğini kabul ettiği için insanın kendi seçimleri ve eylemleriyle kendi özünü ve kişiliğini oluşturması gerektiğini ileri sürer. Epistemolojik anlamda insan, ussal ve duygusal bir varlık olarak dünyayla ilgisi ve ilişkisi bağlamında bilgiyi olanaklı kılabilir. Dolayısıyla bilginin değeri ve geçerliliği, dünyayla ilgileri ya da çıkarları doğrultusunda yönelen ve yaptığı seçimler ile özünü oluşturmaya çalışan insanların öznel ve kişisel deneyimlerine bağlıdır. Aksiyolojik açıdan varoluşçuluk, “özgürlüğe mahkûm olan insanın”, anlamdan yoksun dünyada seçimleriyle kendi değerlerini yaratabileceğini ileri sürer. Özgür seçimleriyle kendini yaratan insan, dilediği gibi de davranamaz. Çünkü insan özgürlüğü istediğinde, bunun bir başkasının özgürlüğünden geçtiğini bilir; dolayısıyla kendi özgürlüğümü isterken başkalarının özgürlüğünü de istemek durumundadır (a.g.e, s. 93). Bu nedenle, bireyler, anlamsız dünyayı anlamlı kılmak çabasıyla kendileri için olduğu kadar başkaları içinde seçimde bulunarak değerleri yaratırlar.

Öğrenci merkezli varoluşçu eğitimin amacı, öncelikle öğrenci veya bireyin içinde yaşadığı toplum ve dünyaya ilgisi ve yönelimi çerçevesinde kendi özgür seçimleriyle kimliğini oluşturmasını, yani varoluşuna ilişkin bir benlik/kendilik bilincini kazanmasıdır. Başka bir ifadeyle, öğrencinin, otantik bir varoluşa sahip olması, çevresine karşı duyarlı ve eleştirel bir bakış açısı edinmesi, kişisel kimlik duygusu oluşturması ve başkalarına karşı empatik bir bakış açısı geliştirmesi amaçlanır. Eğitimi özelleşmiş bir meslek ya da iş olarak görmeyen varoluşçu yaklaşımda öğretmen, birtakım bilgilerin aktarıcısı, bir teknisyen ya da uzman değil, bireylerin kendi varoluşlarının sorumluluğunu almalarını sağlayacak biçimde onları eğitip dönüştüren kişidir. Yaşamını eğitime adanmış kişi olarak öğretmen, öğrencisine kendi seçimleriyle değerini ve kişiliğini nasıl oluşturması gerektiğini gösterir. Bu çerçevede, müfredatın öğretilmesinde Sokratik sorgulama yönteminin kullanıldığı varoluşçu yaklaşımda, öncelikle öğrencinin sahip olduğu bilgi ve inançlarla ilgili tutarlı bir kavrayışa ulaşması amaçlanır. Daha sonra ise, bu inanç ve bilgilerin anlamının öğrencinin kendisinde sorgulaması ve bunları kendi varlığı ve yaşamı ile bağlantıya sokarak anlamlı kılması sağlanmalıdır (Cevizci, 2011, s. 152-157). Dolayısıyla varoluşçu eğitimden beklenen, içinde yaşadığı dünyayla bağlantılı olarak geniş bir kavrayış ve eleştirel bakışa sahip, özgür seçimleriyle kişiliğini oluşturabilecek sorumlu bireyler yetiştirmektir.

Öğrenci merkezli eğitim kuramlarından bir diğeri de eleştirel pedagojik yaklaşımdır. Yeniden yapılandırmacı bir kuramı benimseyen eleştirel pedagoji, öncelikle Marksist ve neo-Marksist Frankfurt Okulu'nun eleştirel felsefe anlayışına dayanır. Eleştirel bir pedagojik yaklaşımın felsefi dayanağını oluşturan, Eleştirel Toplum Teorisi olarak da bilinen Frankfurt Okulu'nun en tanınmış iki temsilcisi M. Horkheimer, T. W. Adorno'dur. Marksist bilinç ve ideoloji kuramından hareket eden Frankfurt Okulu, modern kapitalist toplumun birey, toplum ve kültür anlayışına yönelik alternatif bir bakış açısı ve eleştirel bir çözümleme ortaya koyar.

Modern topluma yönelik yapılan eleştirilerin yer aldığı "Aydınlanmanın Diyalektiği"nde, Adorno ve Horkheimer gelinen tarihsel süreçte, insanın bilgi ve emeğiyle ortaya çıkarılan uygarlığın, insana kurtuluş ve özgürlük sağlayamadığını ileri sürerek, Aydınlanmanın aklın egemenliği biçiminde otoriter ve totaliter bir anlayış ve yapı biçiminde insanın kendine dönmüş olduğunu belirtirler. İnsanın yarattığı uygarlık insanın kendisine boyunduruk altına alan bir egemenliğe dönüşmüştür. Bu totaliter ve otoriter 'akıl', insanın kendini gerçekleştirme ve var etmesi amacıyla 'doğayla' girmiş olduğu olumsuzlama ilişkisi çerçevesinde nesnel aklının, insanın kendine yabancılaşmasına neden olan öznel-araçsal akıl biçimine dönüşmesini ifade eder. Bu öznel araçsal-akıl, kendini doğada ihtiyaçların karşılanması için hâkim olunacak bir araç biçiminde açarken, bireyi 'otoriter' ilişkiler çerçevesinde biçimlendirmiş, toplumsal ve siyasal alanda 'totaliter' bir yapıyı oluşturmuştur (Horkheimer; Adorno, 1995, s. 19-28). Dolayısıyla eleştirel bir eğitimin amacı, özgür ve adil bir dünyanın kurulması için, maddi üretim koşullarınca belirlenmiş toplumsal ve siyasal yapıdaki çıkar, sömürü ve iktidar ilişkilerini dönüştürecek biçimde bireyleri aydınlatmak, eğitmek ve bilinçli hale getirmek olmalıdır.

Yeniden yapılandırmacı eleştirel pedagojinin en önemli temsilcilerinden birisi Paulo Freire'dir. Ona göre, günümüze kadar uygulanmış olan ideolojik eğitim anlayışı, bilginin kendisinin ve bilgilenmenin hayatta kalmak ve daha iyi bir yaşam için temel güç olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla insanın öncelikli amacı, eğitimle bilgiyi elde ederek toplumsal yaşamda istediği saygınlık ve statüyü kazanmak olmalıdır. Bu eğitim anlayışında, "...öğrenciler yatırım nesnelere, öğretmen ise 'yatırımcı' konumunda olduğundan, öğrencilerin yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olan bankacı eğitim modelidir" (Freire, 1995, s. 51). Bu modelde, öğretmen ve öğrenci ilişkisi karşılıklı diyalog biçiminin aksine, bir uzman-amatör şeklinde tek taraflı monolog bir ilişkidir. Öğretmen bilen olarak aktif, öğrenci öğrenen olarak pasif bir durumda olduğu bir özne-nesne ilişkisidir. Bu nedenle,

böyle bir eğitim anlayışı öğrencileri ya da bireyleri özgürleştirmek yerine, edilgen ve bağımlı kişiler olarak yetiştirmektedir.

Özgürlükçü bir toplum modelini olanaklı kılacak eleştirel bir eğitim anlayışı, praxis olarak düşüncenin eyleme geçirilmesini amaçlar. Bu amaç, özgürleşen bireylerin dünyayı değiştirme ve dönüştürme yönünde bir bilinçliliğini ve eylemselliğini ifade eder. Praxis, düşünce ve eylem birliği olarak ortaya konulan özgür etkinliği ifade etmektedir. Bu anlamda “praxis, ...en geniş genellikte yaşamın ilişki tarzlarının formüle edilmesidir” (Gadamer, 1967, s. 81). Dolayısıyla insan, dünyayı nasıl kavramışsa, o yönde bir eylem biçimi ortaya koyacaktır. Bu eylemi belirleyen özgürleştirici bir düşünce anlayışı da, ancak karşılıklı bir diyalog ve ilişki üzerine kurulmuş bir eğitim anlayışıyla mümkün olabilecektir. Çünkü özgürleşmek için önce aklı özgür kılmak gerekir. Dolayısıyla diyaloga dayalı eleştirel bir eğitimle ancak öğrencilere belirli bir kendilik ya da benlik bilinci kazandırılabilir ve böylelikle onlar kendi kararlarının ve eylemlerinin sorumluluğunu taşıyabilecek özgür bireyler ya da kişiler olarak yetiştirilebilir. Başka bir ifadeyle, eğitimci ya da öğretmen, bilgiyi öğrenciye ezberletmek ya da dikte etmek yerine, öğrenciyle birlikte diyalog ilişkisinde bilgiyi birlikte keşfetmeye ya da mevcut kanıları eleştirel ve gerekçelere dayalı olarak karşılıklı akıl yürütmede bilgiye dönüştürmeye çalışmalıdır. Özgür koşullarda yapılacak böyle bir araştırmacı ve eleştirel bir eğitim, düşünceyi, dolayısıyla da insanı özgür kılacaktır.

Bu çalışmanın amacı, eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarını, öğretmenlik mesleğine ve eğitim-öğretime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Öğretmen adayları hangi eğitim felsefesine uygun bir eğitim yaklaşımını daha fazla benimsemektedir? Öğretmen adaylarının benimstedikleri eğitim felsefesi cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm (branş) gibi değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Tarama çalışmalarında genellikle veriler doğrudan evrenden veya örneklemden toplanarak gerçeği bulmak için kullanılmaktadır. Eğitim araştırmalarında en sık kullanılan betimsel yöntemlerden biri olan tarama araştırmalarında, “özellikleri, fikirleri, tutumları veya önceki deneyimleri hakkında bilgi edinmek” için evren ya da örneklemden bilgi toplanmaktadır (Leedy ve Ormrod, 2005, s. 183). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarını, öğretmenlik mesleğine ve eğitim-öğretime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaya amaçlayan bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmaya İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Pedagojik Formasyon Eğitimine katılan toplam 195 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin 128'i (%66) kadın, 67'si (%34) ise erkektir. Katılımcıların yaşları 21-37 arasında değişmektedir; yaş ortalamaları 26'dır. Katılımcıların 50 farklı üniversiteden mezun oldukları görülmüştür. Katılımcıların %14'ü Çankırı Karatekin, %9'u Gazi ve %6'sı Afyon Kocatepe Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Katılımcıların %71,3'ü 2010-2013 yılları arasında, diğerleri 2000-2009 yılları arasında lisans mezunu olmuştur (%28,7). Katılımcıların mezun oldukları programlara (branşlarına) göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de de görüldüğü üzere katılımcıların %28'i Türk Dili ve Edebiyatı, %21'i ise tarih alanında öğretmen adaydır.

Tablo 1
Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Programlara Göre Dağılımı

<i>Program</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Türk Dili ve Edebiyatı	55	28
Tarih	41	21
Matematik	29	15
Biyoloji	25	13
Coğrafya	22	11
Diğer	23	12
Toplam	100	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen, beş temel eğitim felsefesini yansıtan 28 maddelik '*Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Ölçeği*' ile elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek ve faktör desenini ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Tablo 2). Açımlayıcı faktör analizi öncesinde veri yapısı örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için uygun bulunmuştur (Kaiser-Mayer-Olkin testi. 73). Bartlett testi. 01 düzeyinde manidardır. Yani veriler çok değişkenli normal dağılımdan gelmektedir. Örneklem büyüklüğü 195 olduğundan faktör yükleri, 40'ın altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Kim-Yan, 2004). Ölçek özdeğeri 1'in üzerinde olan 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin son halinde 6. maddenin analiz dışı bırakılması ile beş faktörün varyansı açıklama oranı % 49.46 olan 28 madde yer almaktadır.

Tablo 2
Faktör Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>	<i>F5*</i>
Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama ağırlık verilmelidir.	.71				
Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.	.68				
Eğitim programı bütün öğrencilerin bilmesi gereken temel bilgileri içermelidir.	.52				
Öğretmenler ve okul, akademik düzen, disiplin, sıkı çalışma ve otoriteye saygı duymanın önemini vurgulamalıdır.		.65			
Eğitim programı önemli olduğundan öğretmen, programda bulunan bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmalıdır.		.58			
Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.		.57			
Öğretmenler klasik eserleri öğretmelidir, çünkü bu büyük kitaplarda günümüzde yaşanan zorluklar ve meselelerle ilgili önemli bakış açıları bulunabilir.		.54			
Eğitim programı tüm zamanlarda canlılığını koruyan önemli/büyük düşüncelere odaklanmalıdır.		.52			
Öğrencilere, nasıl siyaset okuryazarı olunacağı ve insanların yaşam kalitelerini nasıl iyileştireceklerini düşünmeleri öğretilmelidir.		.50			
Eğitim programları ülkenin dünya pazarıyla ekonomik yönden rekabet edebilmesi için yetenekli çalışanlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır.		.42			
Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaları da sürekli değişmelidir.			.78		
Toplum değiştiğinden eğitim programları da sürekli değişmelidir.			.77		
Ders çalışmak istemeyen öğrenciler çalışmaya zorlanmamalıdır.			.54		
Derslerde işlenen konular yaşamdan seçilmeli, kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.			.49		
Gerçek dünya ile okul arasındaki boşluğu kapatmak için, eğitim sürecinde alan gezileri, staj eğitimi gibi etkinliklere yer verilmelidir.			.45		

Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde/dışında gerçek ve güncel konularla ilgili bilgiler öğrenmelerine önem vermelidir.	.76
Okul, öğrencileri sınıf dışında karşılaşacakları sosyal sorunları analiz etmeye ve çözmeye hazırlamalıdır.	.71
Okul, farklı kültürler hakkında bilgiler öğreterek gruplar arası olumlu ilişkiler gelişmesine yardımcı olmalıdır.	.71
Eğitim programları, öğrencilerin yaşantılarına uygun ve ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde tasarlanmalıdır.	.70
Eğitim öğrencilerin adaletsizlikleri görmesini sağlamalı, okul toplumdaki eşitsizlikleri düzelterek projeler geliştirilmesini desteklemelidir.	.66
Öğrenciler sosyal etkileşimle daha iyi öğrendikleri için, okullar eğitim programlarında gerçek bir sosyal etkileşim planlamalıdır.	.62
Eğitimin amacı, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır.	.67
Okulun amacı öğrencilerin kendilerini anlamalarına, kendi ayırt edici yeteneklerine değer vermelerine ve dünyadaki biricik yerlerini bulmalarına yardım etmektir.	.65
Öğretimde kişiye değişik seçenekler vererek, doğruyu bulma ve kendi gerçeklerini seçme fırsatı verilmelidir.	.65
Okulun temel görevi öğrencilere seçenekler ve seçme hakkı sunmaktır.	.53
Eğitimin amacı bireyi ekonomik rekabet dünyasına hazırlamak değil, öğrencilerin okumayı, öğrenmeyi ve çeşitli düşünceleri tartışmayı sevmelerini sağlamak olmalıdır.	.51
Derslerde işlenen konular öğrenci için ulaşılması gereken amaç değil, toplumsal değişim ve düzen için araç olmalıdır.	.50
Her öğrenci ne öğreneceğine kendisi karar vermelidir, öğretmenler sadece rehberlik etmelidir.	.42

*F1: Esasicilik, F2: Daimicilik, F3: İlerlemecilik, F4: Yeniden yapılandırıcılık, F5: Varoluşçuluk

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS Programı kullanılarak betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) ve yordayıcı istatistikler (t testi, varyans analizi) kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Ölçeğinden elde edilen toplam puanların ve ölçeğin alt boyutlarından (eğitim felsefeleri) alınan puanların cinsiyet, yaş, mezun olunan alana göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ölçümlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular 0.05 ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular

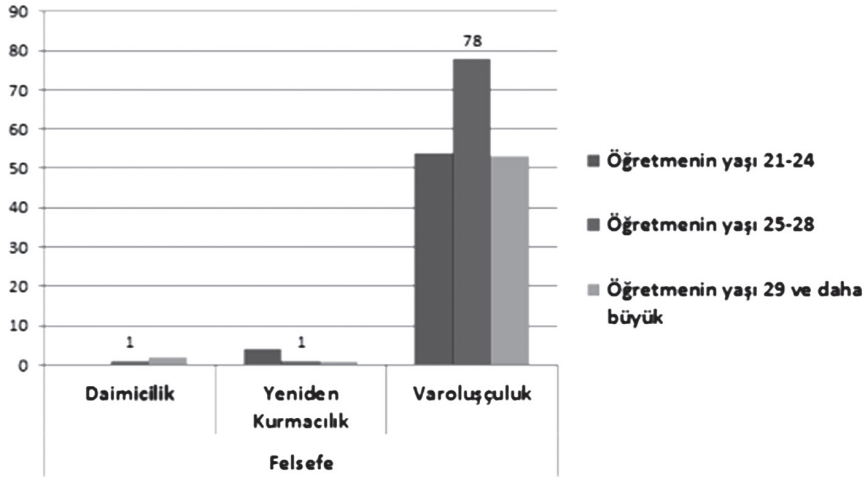
Öğretmen adayları en fazla varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerine uygun eğitim yaklaşımlarını benimsemektedir. Benimsedikleri eğitim felsefeleri açısından kadın ve erkek adayların ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının en az esasicilik felsefesini benimsedikleri görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Dağılımı

<i>Eğitim Felsefesi</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Ortalama</i>
Esasicilik	Kadın	8,05
	Erkek	7,82
İlerlemecilik	Kadın	19,25
	Erkek	18,78
Daimicilik	Kadın	23,81
	Erkek	23,81
Yeniden yapılandırıcılık	Kadın	26,58
	Erkek	26,78
Varoluşçuluk	Kadın	32,63
	Erkek	32,84

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri yaş gruplarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bütün yaş gruplarında en çok benimsenen felsefe varoluşçuluktur (Şekil 1).



Şekil 1:

Öğretmen Adaylarının Yaşa Göre Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Dağılımı

Benimsedikleri eğitim felsefeleri açısından mezun olunan bölüme (branş) göre adayların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının, mezun oldukları bölüm ne olursa olsun en az benimsedikleri eğitim felsefesinin esasicilik, en fazla benimsedikleri eğitim felsefesinin ise varoluşçuluk olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Bölüme Göre Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Dağılımı

Mezun olunan bölüm	Eğitim felsefesi				
	Esasicilik	Daimicilik	İlerlemecilik	Yeniden yapılandırmacılık	Varoluşçuluk
Türk dili ve edebiyatı	7,93	24,24	19,85	26,95	32,44
Matematik	8,13	23,63	18,23	26,37	32,40
Fizik	8,74	24,30	17,87	25,78	32,09
Tarih	8,00	23,90	19,23	26,48	33,33
Coğrafya	7,00	22,27	20,00	26,68	32,86
Biyoloji	7,96	23,84	18,52	27,36	33,04

Tartışma ve Sonuç

Eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim yaklaşımlarını, öğretmenlik mesleğine ve eğitim-öğretime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, katılımcıların en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, yeniden yapılandırıcılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik olduğu görülmüştür. Aday öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın oldukları görülmüştür. Bu bulgu alan yazınla da tutarlıdır (Yazon ve Ang-Manaig 2019; Sönmez-Öktem, 2019; Bingöl ve Kinay, 2018; Yılmaz ve Tosun, 2013). Yazıcı (2017) müzik öğretmeni adayları ile, Sönmez-Ektem (2019) eğitim fakültesinde ve pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların en çok varoluşçu ve ilerlemeci eğitim felsefesini, en az esasicilik felsefesini benimserken ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışmada Aksu vd., (2008) de öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının daha çok ilerlemeci olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde, Yazon ve Ang-Manaig (2019)'in çalışmasına katılan öğretmenlerin de %50'si, öğretmenin öğrencileri sınıf dışında karşılaşacakları sorunları analiz etmeye ve çözmeye hazırlaması gerektiğine kuvvetle inanan ilerlemeciler olduğu görülmüştür.

Aday öğretmenlerin varoluşçuluk ve ilerlemecilik gibi eğitim felsefelerini benimsemelerinin nedeni değişen eğitim programlarında öğrenci merkezli eğitim felsefelerinin vurgulanması ve dolayısıyla öğretmen yetiştiren pek çok fakülte ve eğitim kurumunda öğrenci merkezli eğitim felsefelerinin değerinin kabul edilmesi olabilir. Ayrıca, eğitim felsefelerinin öğretmen-öğrenci ilişkisini açıklama biçimini de aday öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olmaktadır. Öğrencinin özgürlüğünü ön plana çıkaran bazı felsefeler öğretmenin de ders kitapları veya diğer öğretim materyalleri gibi sınıfta (sabit) bir kaynak olduğunu ima etmektedir. Örneğin neoliberalizmde tüketici öğrencilerin gözünden bir hizmet sağlayıcı olarak görülen öğretmenler, ilerlemeci yaklaşımda bir kolaylaştırıcı olarak ele alınmaktadır. Liberal yaklaşım ise öğretmenin rolünü, rasyonel olarak özerk öğrenciler yaratma amacını taşıyan değerli etkinlikleri takdir etmek olarak açıklamaktadır. İlerlemecilik görüşü zaman içinde değişmiş olsa da, vurgusu, çocuğun içinde geliştirebileceği özgürlük koşullarını yaratmaktır.

Öğretmenin rolü, bu koşulları kolaylaştırmak ve çocuğa keşif yoluyla öğrenmesi için yeterli alan sağlamaktır. İlerlemeci eğitim felsefelerinde sıklıkla vurgulanan 'seçim özgürlüğü' kavramı, 'özgürlük' kavramını varoluşçu kullanımından uzaklaştırmakta ve öğretmene biçilen rolü değersizleştirmektedir. Varoluşçu felsefe ise 'özgürlük' kavramını genişleterek ve merkeze alarak öğretmen-öğrenci ilişkisi anlayışına yeni bir boyut katabilir (Brady, 2019). Bu bakımdan aday öğretmenlerin varoluşçu eğitim felsefelerini benimsemeleri, 'kolaylaştırıcı olarak öğretmen' ifadesiyle desteklenen, yoksullaştırılmış bir öğretim anlayışının değişmesinde önemli

bir adım olabilir. Sosyal yeniden yapılanma ya da yeniden kurmacılık, toplumsal sorunların ele alınmasını ve daha iyi bir toplum ve demokratik bir yaşam biçimi yaratma arayışını vurgulayan bir felsefedir. Bu bakımdan bu felsefeyi benimseyen öğretmen adaylarının, eğitimin amacı olarak sosyal reformu vurgulayan bir eğitim programına odaklanmak olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, felsefe akımlarıyla ilgili görüşleri, cinsiyet açısından karşılaştırılmış ve akımların toplam puanları arasında, anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu Yapıcı (2013)'ün ilköğretim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemekle ilgili araştırmasıyla tutarlıdır. Benzer çalışmalarda, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyeti, sahip oldukları derece ve deneyimleri ile öğretim tarzları ve eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Fritz, 2008; Watkins, 2006).

Öğretmen adaylarının felsefe akımlarına ilişkin görüşleri, branş değişkeni açısından karşılaştırıldığında, akımların hiçbirisinde anlamlı farklılık bulunamamakla birlikte; fizik bölümündeki öğretmen adaylarının öğretmen merkezli akımları (esasicilik ve daimicilik), Türk dili ve edebiyatı bölümündeki öğretmen adaylarının yeniden yapılandırmacılık, coğrafya bölümündeki öğretmen adaylarının ilerlemecilik, tarih bölümündeki öğretmen adaylarının ise varoluşçuluk akımını benimsedikleri görülmektedir. Bireylerin politik duruşu aslında eğitim felsefesinin bir göstergesidir. Geleneksel görüşte olanlar, tüm zamanlarda yaşamını sürdüren değerleri ve kuramsal bilgileri vurgulayan, öğretmen-merkezli felsefeleri ve uygulamaları desteklemektedir. Kendini değişime aday olanlar ise, öğrenci-merkezli felsefelerden daha çok hoşlanırlar. Öğretmenlerin eğitim inançları, eğitim felsefesine dayalı olarak oluşur ve öğretmenin öğretimle ilgili davranış kalıplarını biçimlendirir (Thompson, 1992), öğretmenlerin teorik yönelimlerini yansıtır, öğretim sürecinde kullandıkları öğretim uygulamalarını, yaptıkları öğretim planlarını, öğretim sürecinde öğrencileri için uygun görecekları ve işe koşacakları etkinlik türlerinin seçimini etkiler (Dooley, 1997; Heilman, 1998).

Sosyal yeniden yapılanma uzmanları gibi eleştirel teorisyenler, baskının üstesinden gelmek ve insan koşullarını iyileştirmek için sistemlerin değiştirilmesi gerektiğine inanırlar. Freire (1995), eğitimin ve okuryazarlığın sosyal değişimin en önemli araçları olarak görmektedir. Eğitimcilerin rolünün öğrencilerin kafalarında bilgi biriktirdiği “bankacı öğretim modeli” yerine, öğretme ve öğrenmeyi, çocuğun dünyayı icat etmesi ve yeniden icat etmesi gereken bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bakımdan aday öğretmenlerin diyalog ve eleştirel bilinç, tahakküm ve baskının üstesinden gelmek için farkındalığın gelişmesini sağlayacak nitelikteki eğitim felsefelerini benimsemeleri demokratik bir topluma ulaşma yolundaki çabaları destekleyebilir.

Öneriler

Eğitim felsefesi büyük ölçüde eğitim programlarının bileşenlerini analiz etmek ve sorgulamaya odaklanmaktadır. Bir öğretmenin eğitim felsefesi, sadece öğretimle ilgili inançları, etiği ve ilkeleri yansıtmakla kalmaz, zaman içinde öğretmenin öğretim deneyimleri, katıldığı mesleki eğitimleri, gözlemleri ve araştırmaları sonucu gelişen ve değişen öğretme yaklaşımıdır. Benimsenen eğitim felsefeleri hem öğretmenin kendini nasıl anladığının hem de sınıfta nasıl davranmaya başladığının anlaşılması açısından önemlidir. Öğretmenlerin felsefi görüşlerinin bilinmesi, pedagoji, öğretim uygulamaları ve öğrenme süreci gibi alanlarda değişimin ve yeni bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Aday öğretmenlerin beraberinde getirdiği özellikler öğretmen yetiştirme süreci için önemli bir temel oluşturmaktadır. Günümüzde, eğitim programının amaçlarını, öğretme ve öğrenmenin özelliklerini anlayan, felsefi olarak bilgili, kendi mesleki yargılarını oluşturabilen, savunabilen ve başkalarının kararlarını etkileyebilen, bağımsız düşünen, mesleki sorunları kendi endişeleri haline getirebilen ve mesleki liderlik yapabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adaylarının yaptıkları işin anlamlarını daha geniş bir perspektiften anlamaya ihtiyaçları vardır. Bu bakımdan, öğretmen eğitiminin amacı, uyuma dayalı teknisyenler ya da kolaylaştırıcılar yetiştirmek yerine bağımsız mesleki muhakeme yeterlilikleri gelişmiş bireyler geliştirmek olmalıdır.

Aday öğretmenlerin eğitim felsefesi, öğretme ve öğretmeye yönelik inanç ve tutumları, 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun olacak şekilde öğretmen yetiştirme programları ile oluşturulmalıdır (Gökmenoğlu, 2013). Hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin gelişip olgunlaşmasında önemli bir role sahiptir (Austin ve Reinhart, 1999). Öğretmenlerin farklı eğitim felsefeleri hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitim programlarının felsefi temelini daha iyi anlamalarını, dolayısıyla programı daha etkili uygulamalarını sağlayacaktır (Karakuş, 2006).

Eğitimsel öğretmen merkezli ya da öğrenci merkezli öğretim tarzını desteklediğini belirtebilir, ancak sınıf uygulamalarının görüşleriyle eşleşip eşleşmediğini belirlenmesi önemli bir sorunsaldır. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını farklı eğitim felsefeleri ve bunların eğitim öğretim ortamına yansımaları konusunda bilinçli bir biçimde yetiştirmeye odaklanmalı, eğitim felsefesi dersinin içeriğini uygulamaya dönük olarak düzenlemelidir. Ayrıca farklı ülkelerde, başarılı bir biçimde uygulanan eğitim programları incelenerek, uygulamaların temelinde yer alan eğitim felsefelerinin rolü üzerinde durulmalıdır. Bu çalışmada sınırlı sayıda aday öğretmenin benimsedikleri felsefeler betimlenmiştir, gelecekteki araştırmacıların öğretmenin felsefesi, öğretme stili ve perfor-

mansı arasındaki ilişkileri sorgulayan, öğretmenin değişen felsefesinin ve öğretim stillerinin onların performanslarını nasıl etkilediğini ortaya çıkaran araştırmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aksu, M., Daloğlu, A., Yıldırım, S., Kiraz, E. ve Engin-Demir, C. (2008). "Geleceğin öğretmenleri kimler: Eğitim fakülteleri öğrenci profili", *İlköğretmen*, 16, 44-49.
- Aristoteles (1993). *Politika*. Çev. Mete Tunçay, 4. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Brady, A. (2019). "The teacher-student relationship: an existential approach", in T. Feldges (ed.), *Philosophy and Education: New Perspectives on a Complex Relationship*, London: Routledge.
- Bingöl, U. ve Kinay, İ. (2018). "Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği)", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647.
- Cevzici, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çağırğan-Gülten ve Batdal-Karaduman, G. (2011). "İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları", *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya-Turkey.
- Davidson, T. (2008). *Greklere Eğitim Düşüncesi*. Çev. Ahmet Aydoğan, İstanbul: Say Yayınları.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve Eğitim*, Çev. Sinan Akıllı, 2. Baskı, Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Freire, P. (1995). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fritz, A. (2008). *Educational Philosophies and Teaching Styles of Elementary Public School Teachers of English Language Learners*. Unpublished doctoral dissertation. Stillwater: Oklahoma State University.
- Gadamer, H. G. (1991). *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft: Aufsätze*. (3rd Ed.). Shurkamp.
- Gökmenoğlu, T. (2013). "Preparing Teachers: Expectations and Existing Situation at Faculties of Education", *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, October, 4(4), 39-54.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev: Kale N.). 2. Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Heynen, H. (2011). *Mimarlık ve Modernite*. Çev. Nalan Bahçekapılı ve Rahmi Öğdül. İstanbul: Versusu Yayınları.
- Horkheimer, M. ve Adorno, T. W. (1995). *Aydınlanmanın Diyalektiği*. Çev. Oğuz Özügül, İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- James, W. (1986). *Pragmacılık*. Çev. Muzaffer Aşkın, 2. Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kansu, N. A. (1939). *Pedagoji Tarihi*. 5. Basım, İstanbul: Maarif Matbaası.

- Kiraz E., Engin-Demir, C., Aksu, M., Daloğlu, A. ve Yıldırım, S. (2010). “Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi”, *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540, 2010.
- Küçükahmet, L., Külahağlu, Ş., Çalık, T., Güçlü, N., Ankaş, A. Korkmaz, A., Öksüzöğlü, A. F., Kayaabaşı, Y., Topses, G. ve Şirin, H. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leedy, P. D. ve Ormrod, J. E. (2005). *Practical Research Planning and Design*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Lucas, C. J. (1971). “The demise of educational philosophy”, *The School Review*, 79 (2), 269-277. <http://www.jstor.com/stable/1084263>.
- Neumann, U. ve Reuter, L. R. (2004). “Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen - neuere Entwicklungen”, *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 803-817.
- Ok, A. ve Önkol, P. (2007). “Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili”, *Eğitim ve Bilim*, 32 (143), 13-25.
- Platon (1992). *Devlet*. Çev. Selahattin Eyüboğlu; M. Ali Cimcoz, 7. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Popper, K. (1994). *Açık Toplum ve Düşmanları*. Çev. Mete Tunçay, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da Çocuk Eğitimi*. Çev. Cumhuriyet Atay, İstanbul: Parşömen Yayınları.
- Sartre, J. P. (1997). *Varoluşçuluk*. Çev. Asım Bezirci, İstanbul: Say Yayınları.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi*. 10. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez-Ektem, I. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391- 2402.
- Watkins, J. (2006). *The educational beliefs and attitudes of title 1 teachers in Tulsa Public Schools*. Unpublished doctoral dissertation. Stillwater: Oklahoma State University.
- Yazıcı, T. (2017). “Müzik öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 627 – 642.
- Yazon, A. D. ve Ang-Manaig, K. (2019). *Teacher's Educational Philosophy, Teaching Style and Performance*. KnE Social Sciences, 4th International Research Conference on Higher Education, pp. 760-773.
- Zichy, M. (2010). *Das Humanistische Bildungsideal*. (Der.) Martina Schmidhuber, Fromen der Bildung, Peter Lang GmbH, Internationlaer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.