

# İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN SAHİP OLDUKLARI EĞİTİM FELSEFELERİNE İLİŞKİN ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ\* “ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFELERİ”

Ahmet DOĞANAY\*\*

Mediha SARI\*\*\*

## Özet

*Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretimdeki öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü, cinsiyet, hizmet yılı ve branş değişkenleri açısından değerlendirilerek bu görüşlerin eğitimin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı ile öğretmen ve öğrencinin rolü konularındaki görüşlerle tutarlılığının incelenmesidir. 2001-2002 Eğitim ve Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan 12 ilköğretim okulunda yürütülen bu araştırmanın çalışma grubu, belirlenen okullarda görev yapan 186 sınıf ve 126 branş öğretmeni olmak üzere toplam 312 öğretmenden oluşmuştur. Verilerin toplanmasında Wiles ve Bondi (1984, 80) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeği ile kişisel bilgiler bölümü ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları ile t-testi, güvenilirlik analizi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerinin ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ve eğitimin amacı, içeriği, ortamı ile öğretmen ve öğrencinin rolü konularındaki öğretmen görüşlerinin de ilk tercih olarak belirtilen eğitim felsefesi ile bazı istisnalar haricinde tutarlılık göstermediği ortaya çıkmıştır.*

**Anahtar sözcükler :** Eğitim felsefesi, felsefi görüş değerlendirme formu, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni

## Abstract

*The main purpose of this study is to evaluate elementary school teachers' perceptions about their own educational philosophy in terms of some variables including type of school graduated from, sex, experience and branch and to evaluate the consistency between teachers' perceptions and their views about aims and contents of education, teaching-learning environment and teachers and students roles in learning – teaching process. This study carried out in 12 elementary school in Adana Central Districts, in 2001 – 2002 educational year. Sample of the study consisted of total 312 teachers (186 classroom teachers and 126 subject matter teachers). “Philosophy Preference Assessment” scale developed by Wiles & Bondi (1984,80) was used to asses perceptions of teachers' educational philosophies. Data about independent variables were collected by using a questionnaire. To analyse the data frequency distribution, mean, standard deviation, t-test, reliability analyse and one-way ANOVA statistical techniques were used. It is found that there are no significant differences between teachers' educational philosophies and their sex, type of school graduated from, experience and branch. It is also found that, there are no consistency between teachers' views about aims and content of education, teaching – learning environment and teachers and students roles in teaching –learning process and their primary preferences of educational philosophies.*

**Key words:** Educational philosophy, philosophic perceptions evaluation form, classroom teacher, subject matter teacher

“Felsefenin olmayışı, eğersiz atın üstüne binerek, çılgın bir şekilde oradan oraya gitmeye benzer.”

(William Van Till, 1965, 18;

Akt: Demirel, 2002, 21)

Bilgiyi veya bilgeliği sevmek, araştırmak ve peşinden koşmak anlamına gelen felsefe, insan düşüncesinin gelişimi sürecinde ortaya çıkmış bir bilgi türüdür. Bilginin ve bilgeliğin ne olduğu, felsefenin nasıl tanımlanacağı konusunda “felsefe düşünmeyi öğreten sanattır”, “felsefe yaşama sanatıdır”, “felsefe insanın aklını kullanarak, varolan hakkında soru sorup, cevap arama etkinliğidir”, “felsefe evren, dünya, insan ve toplum hakkında soru sorup, varlığı ve yaşamı anlamlandırma çabasıdır” gibi bir çok değişik görüş vardır. Bütün bu

\*Bu araştırma 23-26 Ekim 2002 tarihlerinde Yakın Doğu Üniversitesi'nde yapılan XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Yazışma adresi: \*\*Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay ve \*\*\*Arş. Gör. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yüreğir/Adana

tanımlardan hareketle “felsefe gerçeği ve doğruluğu araştırma ve bilme etkinliğidir” denilebilir (Çüçen, 2001, 41-45). Barnett’e (1966, xii) göre de felsefe, “iyi bir yaşamı” tanımlamak için işe koşulan bir etkinliktir.

Felsefe kişisel inanç ve değerlerimizle ilgilenmemize, kim olduğumuzu, var olma nedenimizi ve bir ölçüde nereye gideceğimizi anlamamıza yardımcı olur. Gerek bireyi gerekse toplumu ve konu alanını ele alırken neye önem verileceğinin temelinde felsefi görüş ve tutumlar vardır. Felsefe, gerçeğin temellendirilmesine dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen ürünlerin dirik bir bütünüdür (Demirel, 2002, 21).

Eğitim felsefesi, eğitimin imkanı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri, felsefeye özgü yöntemlerle konu alan, eğitimin olanaklı olup olmadığı, eğitimin bir ideoloji ya da öğreti aktarmaktan bağımsız olup olmadığı, eğitimde bir öğretime gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı yoksa bilgilendirme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olguları mı konu alması gerektiği, bilgiyi amaçlayan eğitimin eyleme yönelen eğitimden farklılık gösterip göstermediği benzeri soruları yanıtlamaya çalışan felsefe dahildir (Cevizci, 2000, 305). Fidan ve Erden (1998, 106) ise eğitim felsefesini, eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin ya da sistemli fikir ve kavramlar bütünü olarak tanımlamaktadırlar.

Ross (Akt: Patel, 1956, 4), eğitimle felsefe arasındaki ilişkiyi bir madeni paranın iki yüzüne benzettir. Bir yüzü düşünceye ait teorik tarafıyken, diğer yüzü de uygulamaya dayalı tarafıdır. Bunun yanı sıra eğitim ve felsefe birbirini karşılıklı olarak etkiler. Felsefe eğitimin açık ve kesin ifadelerine, eğitim de felsefenin rehberliğine ihtiyaç duyar (Patel, 1958, 8). Marler da (1975, 13) eğitim felsefesinin eğitimin teorisine, politikasına ve uygulamasına olan katkısının, felsefenin zamanla test edilmiş hayat deneyimlerine dayandığını belirtir.

Patel (1956, 8), batıda Socrates’den John Dewey’e, doğuda Yajnavalkya’dan Gandhiji’ye kadar büyük filozofların çoğunun aynı zaman da birer eğitimci olduğunu da belirtmektedir. Son yıllarda da Popper, Illich gibi felsefeye uğraşan bilim adamlarının eğitim hakkındaki görüşleri ve bu görüşler arasındaki çatışmalar dikkatimizi çekmektedir. Smith (1965, 50), eğitimi ve felsefeyi ayrı ayrı ele almanın nasıl bir çok yolu varsa, eğitim felsefesini de ele almanın bir çok değişik yolu olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre eğitimde felsefe, eğitimi felsefi yaklaşımı karakterize eden geniş ve esnek bir tutumla ele alma girişimidir (Smith, 1965, 59). Worsfold’a (2001) göre ise, eğitim felsefesi öyle bir ara yüze yerleşmelidir ki, eğitim felsefesiyle uğraşanlar birer arabulucu gibi olmalıdır.

İlgili literatürde eğitime yön veren felsefi akımlar genellikle, daimicilik (perennializm), temel esasçılık (essentializm), ilerlemecilik (progressivizm), yeniden yapısalılık (reconstructionizm), doğacılık (natüralizm) ve varoluşçuluk (existentializm) olarak ele alınmaktadır. Eğitim uygulamalarının kaynağını oluşturan bu felsefelerin bazıları, genel felsefi akımların doğurgusu olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin temel esasçılık kaynağını idealizm ve realizmden almaktadır. İlerlemecilik ve doğacılık ise pragmatizmin eğitim felsefeleridir. Wiles ve Bondi (1984) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada da kullanılan “Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği” felsefi akımları daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk olarak ele almıştır. Bu yüzden felsefeler, bu çalışmada da bu adlar altında ele alınmıştır. Şimdi bu felsefi akımların nasıl bir eğitim öngördüğü sorusunu kısaca yanıtlamaya çalışalım.

### **Daimicilik**

Bu görüşü savunanlar eğitimin evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde dururlar. Bireyler insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda sağlam ve doğru karakterli olarak yetiştirilmelidir. Bilginin kaynağı akıl olduğundan entelektüel eğitim (zihin gelişimi) önemlidir. Eğitim hayatın bir kopyası değil, ona hazırlıktır. Okulun temel işlevi kültürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarmaktır. Öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalı bunun için de klasiklerin öğretimine önem verilmelidir (Demirel, 2002, 24-25).

### **İdealizm**

İdealist bir eğitimin amacı; öğrencileri temelde değişmeyen evrenin hep aynı kalan, birbiriyle ilişki unsurları olan iyi, doğru ve güzeli araştırmaya teşvik etmektir. Öğretme – öğrenme sürecinde öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerin farkına varmalarını sağlanmalıdır. Sosyal bir kurum olarak okul, kültürel mirası oluşturan değerleri aktarmalıdır. Eğitim programının merkezinde evrensel mutlak doğrular vardır. Öğretimde merkezi bir yere sahip olan öğretmen, Sokratik diyaloglara önem vermelidir (Guttek, 2001, 26-33).

### **Realizm**

Bir eğitim felsefesi olarak realizmde temel olarak kabul edilen husus, insan bilgisinin bağımsız olarak var olduğu, gerçek olduğudur (Tozlu, 1997, 50). Realistlere göre okulun görevi öğrencilere dünyayı olduğu gibi öğretmektir. İyilik doğanın kanunlarında ve fiziksel dünyanın düzenindedir. Doğrular gözlemlere dayanır. Okul matematik ve bilim gibi gerçek dünyanın konularına yer vermelidir. Öğrenciler uzmanlık için gerçek bilgilerle donatılmalıdır. Öğretmen öğrencilere bu gerçekliğin bilgisini vermeli ya da gözlem ve araştırma için onalar benzer gerçeklikler sunmalıdır. Tıpkı doğadaki gibi düzenli ve katı disiplinli sınıflar da öğrenciler pasif katılımcılar olarak yer almalıdır (Wiles ve Bondi, 1984, 52).

### **Deneyselelilik**

Özünü pragmatizm felsefesinden alan deneyselelilik felsefesi, değişmeyi gerçeğin temeli olarak görür. Bu nedenle de eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülür. Çocuk kendi ilgileri doğrultusunda düzenlenen eğitim ortamlarında aktif olmalıdır. Yaşantıları edinmede, geliştirmede ve yeniden düzenlemede önemli bir araç olan bilgi, etkileşim içinde ve çocuğun ilgilerine bağlı olarak kazanılmalıdır. Eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılması oluşturmaktadır. Bilimsel yöntem ve problem çözme bilgi edinmede esastır. Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisidir. Öğretmenin görevi öğrencilere rehberlik etmektir. Okul demokratik eğitim ortamlarında öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmelidir (Demirel, 2002, 27-28; Ergün, 2001, 59).

### **Varoluşçuluk**

Bu eğitim felsefesine göre, insan hangi yolu seçeceğine karar verebilir ve bu seçme özgürlüğü onu evrendeki diğer tüm varlıklardan ayırmaktadır. Herkes kendi doğru ve yanlışının yargıcidir. Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmektir. Eğitimde temel sorun, bilgiyi aktarma teknikleriyle değil, uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir (Büyükdüvenci, 1994,46). Varoluşçulara göre, gerçek bilgi akıl ile elde edilmez, gerçekliği daha çok duyuşmak gerekir (Bilhan, 1991, 140). Bu bağlamda eğitim programlarının bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Öğrenci kendi yaşantılarını kendisi seçmeli ve düzenlemeli, bunların sonuçlarından da kendisi sorumlu olmalıdır (Sönmez, 1996, 131). Varoluşçu bir yöntem biliminde öğretmen, yaşamın anlamına ilişkin sorularla kişisel doğruyu aramaları için teşvik etme yoluyla öğrencilerin “farkına varma” düzeylerini yoğunlaştırır. Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin bireyselliklerini ifade ettikleri bu türden bir eğitim sağlamaktır (Gutok, 2001, 144).

Eğitim işiyle uğraşan herkese, tüm aşama ve uygulamalarda bir zemin ve dayanak oluşturan eğitim felsefesi, eğitimin ve okulların varlık nedenini, toplumun ve onu oluşturan bireylerin hangi yönde şekillendirileceğini, bu süreçte hangi yöntemlerin ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşımlarla ele alınacağını gösterir. Eğitim sistemindeki tüm bireylerin (öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, uzman vb.) sistemin neresinde yer alacakları eğitim felsefesine göre belirlenir. Bu nedenle felsefe, Demirel’in de belirttiği gibi program hedeflerini, araçlarını ve sonuçlarını belirlemede bir ölçüt haline gelmiştir. Hedefler, felsefi inançlara dayalı değerleri; araçlar, felsefi tercihleri yansıtan süreç ve yöntemleri; sonuçlar ise gerçekleri ve öğrenilmiş davranışları içerir (Demirel 2002, 21).

Kagan’a (1995) göre, öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları, aslında öğrenciler için eğitim fırsatlarını şekillendiren inançlardır (Akt: Livingston ve McClain, 1995). Felsefe işlevsel anlamda öğrencileri nasıl eğiteceğimize etki eder. Felsefi görüş ve hedeflere sistematik bir bakış, bir profesyonel için, öğretimin genel yapısının iç yüzünün görülmesi demektir (Livingston ve McClain, 1995). Öğretmenler, sınıflarını bilgileri çerçevesinde oluşturdukları görüşleri ve öğretmenin rolü konusundaki fikirleri doğrultusunda yönetirler (McNervey ve Herbert, 1995; Akt: Livingston ve McClain, 1995). Campbell’e (1990) göre de öğretmen, büyük ölçüde, ancak belli bir eğitim felsefesine sahip olduktan sonra hangi eğitim yöntemini kullanacağına karar verebilir, aksi takdirde seçtiği yöntem onun eğitim felsefesini etkileyecektir.

Bir ülkede düzenlenen eğitim programlarında temele alınan felsefe, toplumda hakim olan felsefeyle uyum içinde olmalıdır. Eğitim işiyle uğraşan herkes, toplumda hangi felsefenin hakim olduğunu açıkça bilmelidir. Özellikle programı geliştiren kişiler olan uzmanlarla, uygulayıcı kişiler olan öğretmenlerin uluşça izlenen eğitim felsefesini yakından tanıyıp benimsemeleri önemlidir. Ancak, ülkemizde eğitim felsefesini ele alan kaynaklar incelendiğinde, hiç birinin net bir şekilde “biz bu felsefeye, şu nedenlerle inanıyoruz. Buna göre amacımız, içeriğimiz, sürecimiz ve değerlendirme sistemimiz budur” şeklinde somut açıklamalar getirmediğini, programın dahi öğrenciyi, öğretmeni, yöneticiyi, uzmanı, veliyi vb. nerede gördüğünün belirsizlikten kurtulamadığı görülmektedir.

Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sistemi, kağıt üzerinde pragmatist felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik (progressivism) akımına dayanmakla birlikte, uygulamada ilerlemeciliğin değil, Esasici ve Daimici eğitim akımlarının etkisinde kaldığı görülmektedir. Yani ilerlemeciliğin gerektirdiği şekilde hareket edilmemiştir. Buna göre öğrenci yerine öğretmen ve konular merkeze alınmış, bilimsel yöntemi kullanan, özgür ve esnek düşünen, demokratik, laik, sosyal adaletçi, sevgi ve saygı dolu vb. insan yerine, öğretmenin söylediklerini, kitapların yazdıklarını ezberleyen, bildiklerinin kesin doğru olduğunu savunan, çekingen, taklitçi, diktacı eğilimleri baskın, yaşamdan kopuk, skolastik düşünce sistemine sahip vb. özelliklerle donanık kişiler yetiştirilmiştir (Sönmez, 1996, 155). Hedeflerle uygulama arasındaki bu uçurum, uygulayıcıların programın dayandığı felsefeyi tam olarak anlayamamış olmalarından da kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenler her ne kadar hizmet öncesi eğitimlerinde bir felsefi akım çerçevesinde eğitilmeler de; aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak, eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlar geliştirmektedirler. Bu görüş ve inanışların oluşmasında, öğretmenin aldığı eğitimle birlikte, onun yaşama ve olaylara bakış açısı, içinde yaşadığı ev ve okul ortamı gibi faktörlerin de etkisi vardır. Öğretmenin eğitim hakkındaki bu görüş ve inanışları öğrencilere sundukları eğitimin niteliğinin de önemli bir belirleyicisidir. Tüm Türkiye’de bir tek eğitim programı uygulanmasına karşın, sınıflarda bu program farklı şekillerde uygulanmaktadır. Öğretimin içeriği bu program çerçevesinde düzenlenmekle birlikte; sınıflarda öğrenme – öğretme ortamı, sınıfta oluşan kültür ve öğrenme – öğretme sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin çerçevesini, öğretmenin bilgi, beceri, görüş ve inanışları oluşturmaktadır. Sınıflar da farklılığı yaratan da böylece öğretmen olmaktadır. Öğretmenlerin bilinçli olarak bir eğitim felsefesi çerçevesinde eğitim yaptığını söylemek pek doğru olmayabilir. Ancak her öğretmenin eğitim ve öğretime bir bakış açısı vardır. Öğretmenin bu bakış açısı ve inançları sınıf içinde öğretimin nasıl yapıldığını etkilemektedir. Öğretmenin amaçları belirlemesinde, öğrenme – öğretme ortamının düzenlenmesinde ve değerlendirme yöntemini seçmede bu görüş ve inançlarından oluşan felsefe öğretmene kaynaklık ve kılavuzluk eder (Ediger, 2000).

Hazırlanan programların uygulamadan kaynaklı yetersizlikler nedeniyle amacına tam olarak ulaşamayı, milli eğitimin genel amaçlarına ulaşamamasında, bu bağlamda da eğitim kurumlarının toplumun beklentilerini arzu edilen yeterlikte karşılayamamasında da etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerinin incelenerek bunların program açısından tutarlılıklarının değerlendirilmesi bu sorunların giderilmesinde etkili çözümler önerilmesine katkıda bulunabilir. Böyle bir gereksinimden hareketle yapılması uygun görülen bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. İlköğretimdeki sınıf ve branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları nedir?
2. İlköğretimdeki sınıf ve branş öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşleri mezun olunan okul türü, cinsiyet, hizmet yılı ve branş değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin ilk tercih olarak gösterdikleri eğitim felsefeleri ile eğitimin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme ortamı ve öğretmen ve öğrencinin rolü konularındaki görüşleri tutarlı mıdır?

Bu araştırma soruları çerçevesinde dört denence oluşturulmuş ve test edilmiştir. Bunlar:

- İlköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark vardır.
- İlköğretim öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı farklılıklar vardır.
- İlköğretim öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar vardır.
- İlköğretim öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında hizmet yılına göre anlamlı farklılıklar vardır.

### **Yöntem**

Bu araştırma ilköğretimdeki öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul türü, cinsiyet, hizmet yılı ve branş değişkenleri açısından değerlendirilmesine yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

### **Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubu, Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) ilköğretim okulları arasından kurayla belirlenen 12 ilköğretim okulunda görev yapan ve anketlerin uygulandığı gün okullarında bulunan 170’i kadın, 142’si erkek olmak üzere toplam 312 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerden 186’sı sınıf öğretmeni diğerleri ise branş öğretmenidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler, Wiles ve Bondi (1993, 80) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” (FTDF) (Philosophy Preference Assessment) kullanılarak toplanmıştır. Bu formun arkasına, öğretmenlerin araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik 6 kapalı uçlu ve eğitimin amaç, içerik, öğrenme ortamı ile öğretmen ve öğrencinin rolü boyutlarıyla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 4 açık uçlu soru olmak üzere toplam 10 soruluk bir form eklenmiştir.

Veri toplama aracının uyarlanması, araştırmacılar tarafından orijinal form önce Türkçe’ye daha sonra geri çevirisi yapılarak tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir. Daha sonra tekrar Türkçe’ye çevrilerek 20 kişi üzerinde pilot çalışması yapılmış ve testin dil bakımından anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Formun ikinci bölümünün geliştirilmesinde ise literatür taraması yapılarak öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesinin en çok hangi boyutlarda ortaya çıkabileceği belirlenmiş, buna göre sorulacak açık uçlu soruların, eğitimin amacı ve içeriği, öğrenme ortamı ve öğretmen ve öğrencinin rolleri ile ilgili görüş belirlemeye yönelik olmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen formun birinci bölümü, likert tipi beş derecelendirmeli 40 maddeden; ikinci bölümü ise kişisel bilgilere yönelik 6 ve öğretmenlerin görüşlerini daha ayrıntılı bir şekilde belirlemeye yönelik 4 soru olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları çerçevesinde, iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve Cronbach alpha değerinin ise .81 olduğu görülmüştür. Ölçeğin iki yarısının tutarlılığını incelemek amacıyla yapılan test yarı test analizinde ise, ilk yarıya ait alpha değerinin .63, ikinci yarıya ait alpha değerinin ise .74 olduğu görülmüştür. Guttman Split-half değeri ise .74 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler dikkate alındığında, ölçeğin iç tutarlılık gösterdiği ve öğretmenlerin felsefi eğilimlerini belirlemede rahatlıkla kullanılabilmesi söylenebilir.

Bu çalışmalardan sonra hazırlanan form belirlenen okullara gidilerek o gün okulda bulunan öğretmenlerden araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerin tamamına uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, varyans analizi, güvenirlik analizi, bağımsız gruplar t testi yapılmış ve verilerin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmaları incelenmiştir. Nitel veriler için ise betimsel analiz yapılmıştır.

## **Bulgular**

### **İlköğretimdeki Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kendi Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıları**

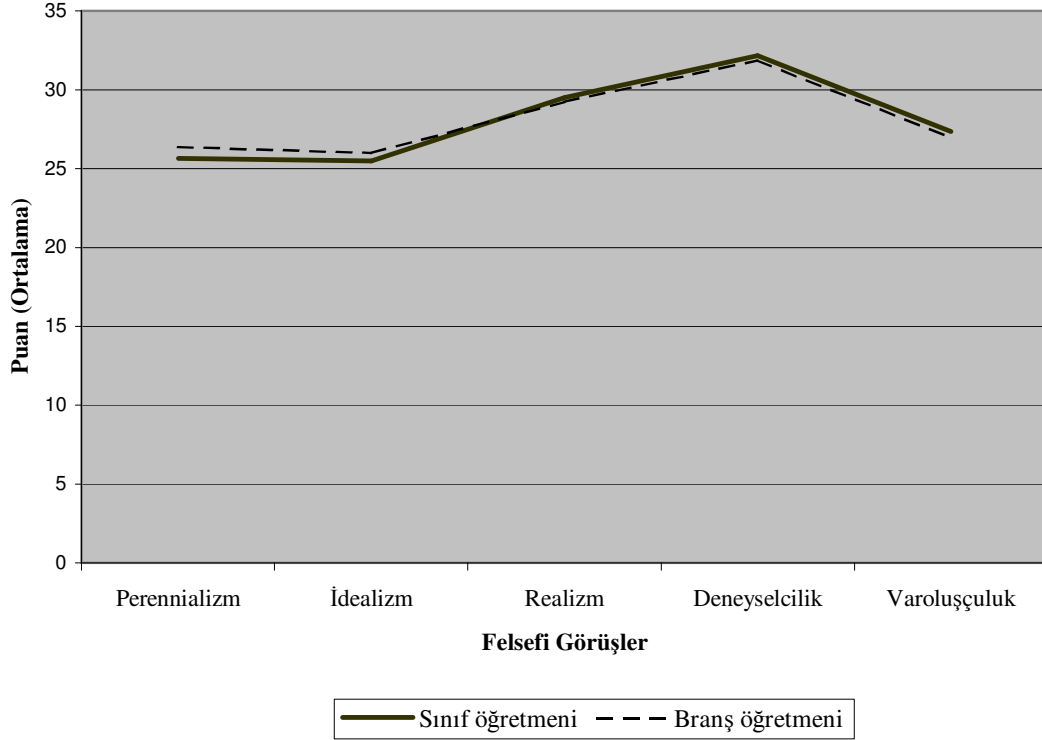
Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıları Grafik 1’de verilmiştir. Grafik 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan sınıf ve branş öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesini daha çok deneyselcilik (sınıf öğretmenlerinin ortalaması 32.19, branş öğretmenlerinin ortalaması 31.87) olarak belirttikleri ve idealizmin her iki grupta da en az kabul gören eğitim felsefesi olduğu görülmektedir.

### **İlköğretimdeki Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Algıları**

Sınıf ve branş öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan sınıf ve branş öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesini daha çok deneyselcilik (sınıf öğretmenlerinin ortalaması 32.19, branş öğretmenlerinin ortalaması 31.87) olarak belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinde en düşük ortalamaya sahip eğitim felsefesi idealizm (25.51) iken, daha sonra daimicilik (perennializm) (25.65), varoluşçuluk (27.37) ve realizm (29.52) gelmektedir. Branş öğretmenlerinde de en düşük puana sahip eğitim felsefesinin yine idealizm (25.98) olduğu, ardından daimicilik (26.37), varoluşçuluk (26.94) ve realizm (29.25) felsefelerinin geldiği görülmektedir. Ortalamaların birbirine yakınlığından da anlaşılabilirliği gibi, sınıf ve branş öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

**Grafik 1. Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıları**



**Tablo 1. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma t ve p Değerleri**

Eğitim Felsefesi	Sınıf Öğretmenleri			Branş Öğretmenleri			t	p
	N	Ortalama	Ss	N	Ortalama	Ss		
Daimicilik (Perennializm)	186	25.65	4.74	122	26.37	4.71	-1.294	.987
İdealizm	186	25.51	4.50	122	25.98	3.63	-.975	.276
Realizm	186	29.52	3.10	122	29.25	3.37	.716	.747
Deneysehcilik	186	32.19	3.70	122	31.87	4.25	.686	.181
Varoluşçuluk	186	27.37	3.47	122	26.94	3.76	1.043	.319

### Öğretmenlerin Sahip Oldukları Eğitim Felsefesine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin algılarının mezun olunan okul türü, cinsiyet ve hizmet yılı değişkenleri açısından dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 mezun olunan okul türü açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin algılarının daimicilik (perennializm) dışında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Daimicilikte görülen .009 düzeyindeki fark, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin daimicilik felsefesine ilişkin görüşlerinin ortalamaları arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Eğitim fakültesi mezunlarının görüşleri ortalaması 24.87, Fen Edebiyat fakültesi mezunlarının görüşlerinin ortalaması 27.54).

Cinsiyet açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde, ortalama ve standart sapmaların genel olarak birbirine yakın değerler gösterdiği ve öğretmen görüşlerinin bu değişken açısından anlamlı bir farklılık taşımadığı görülmektedir.

**Tablo 1. Öğretmen Görüşlerinin, Mezun Olunan Okul Türü, Cinsiyet ve Hizmet Yılı Değişkenlerine Göre Dağılımı (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)**

		Daimicilik		İdealizm		Realizm		Deneyselcilik		Varoluşçuluk	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi	24,87	4,67	25,13	4,54	29,08	3,42	32,30	3,55	27,27	3,75
	Fen Edebiyat Fakültesi	27,54	4,34	26,15	3,63	29,88	3,04	32,02	4,44	27,27	3,36
	Ziraat Fakültesi	25,41	4,77	26,07	4,12	30,00	3,92	30,90	4,61	26,30	2,59
	Yüksekokul	26,29	4,05	26,60	3,70	29,80	2,37	32,40	3,90	28,04	2,46
	Diğer	26,17	4,97	26,28	3,91	29,28	3,19	31,98	3,91	26,81	3,76
	<b>df</b>	4		4		4		4		4	
<b>f</b>	3.46		1.45		.89		.47		.94		
<b>p</b>	.009		.217		.467		.754		.439		
Cinsiyet	Kadın	26,05	4,71	25,76	4,36	29,33	3,34	32,07	3,84	27,24	3,54
	Erkek	25,72	4,88	25,57	3,96	29,38	3,19	31,91	4,13	26,96	3,83
	<b>df</b>	1		1		1		1		1	
	<b>f</b>	.351		.158		.024		.132		.437	
	<b>p</b>	.554		.691		.878		.716		.509	
Hizmet Yılı	0 – 5	25,65	4,53	24,98	3,28	28,73	3,03	32,22	3,28	27,07	3,22
	6 – 10	26,41	5,40	25,31	3,79	29,85	3,28	32,01	4,75	27,59	3,80
	11 – 15	26,16	5,05	27,26	6,13	29,79	3,56	32,24	3,45	26,61	3,27
	16 – 20	24,99	4,56	25,11	5,40	28,18	2,78	29,97	4,89	26,34	3,37
	21 ve üstü	26,28	5,14	26,80	3,78	30,37	3,64	32,40	4,53	27,51	4,81
	<b>df</b>	4		4		4		4		4	
	<b>f</b>	.502		2.690		2.905		1.581		.824	
<b>p</b>	.735		.032		.022		.180		.511		

Öğretmen görüşleri meslekteki hizmet yılı bakımından incelendiğinde ise, yalnızca idealizm ve realizmi ilk tercih olarak belirten öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Farkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Scheffe testinde anlamlı farklar görülmemiş olmakla beraber, öğretmen görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde, idealizmde en düşük ortalamanın 24.98 ile 0 – 5 yıllık meslek kıdemine sahip öğretmenlere, en yüksek ortalamanın ise 11 – 15 yıllık meslek kıdemine sahip öğretmenler lehine, 27.26 olduğu gözlenmiştir. Realizmdeki öğretmen görüşlerine ait ortalamalar incelendiğinde ise, 21 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenlerin lehine, 30.37 olduğu görülmüştür. Bu felsefeyi ilk tercih eden öğretmen görüşleri arasında en düşük ortalama 28.18 ile 16 – 20 yıldır görev yapan öğretmenlere aittir.

### Öğretmenlerin İlk Tercih Olarak Belirttikleri Eğitim Felsefesi İle Eğitimin Amaçları, İçeriği, Öğrenme – Öğretme Ortamı, Öğretmen ve Öğrencinin Rolü Hakkındaki Görüşleri Arasındaki Tutarlılık

Sınıf ve branş öğretmenlerin hangi eğitim felsefesini ilk tercih olarak belirttikleri "Felsefi Görüş Değerlendirme Formu"ndan aldıkları aritmetik ortalamalara göre belirlenmiştir. Formdaki 6, 8, 10, 13, 15, 31, 34 ve 37. maddeler daimicilik; 9, 11, 19, 21, 24, 27, 29 ve 33. maddeler idealizm; 4, 7, 12, 20, 22, 23, 26 ve 28. maddeler realizm; 2, 3, 14, 17, 25, 35, 39 ve 40. maddeler deneyselcilik; 1, 5, 16, 18, 30, 32, 36 ve 38. maddeler de varoluşçu felsefeye ilişkin maddelerdir. Öğretmenlerin beşli bir derecelendirme üzerinden bu maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak her bir eğitim felsefesinin toplam puanı ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip eğitim felsefesi öğretmenlerin ilk tercihleri olarak kabul edilmiş ve değerlendirmeler de bunun üzerinden yapılmıştır. Bu aşamada farklı eğitim felsefelerinden eşit puan alan 16 sınıf öğretmeni ile 11 branş öğretmeni olmak üzere toplam 28 öğretmen (öğretmenlerin yaklaşık %9'u) analizlere dahil edilmemiş ve değerlendirmeler 280 öğretmenin görüşlerine dayanılarak yapılmıştır.

Öğretmenlerin branşlarına göre hangi eğitim felsefesini ilk tercih olarak belirttikleri Tablo.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin İlk Tercih Olarak Belirttikleri Eğitim Felsefelerinin Branşlara Göre Dağılımı

	Eğitim Felsefeleri											
	Daimicilik		İdealizm		Realizm		Deneyselcilik		Varoluşçuluk		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sınıf Öğretmeni	11	6.4	6	3.5	23	13.4	126	73.3	6	3.5	172	100
Branş Öğretmeni	8	2.9	4	3.7	13	12	80	74	3	2.7	108	100
Toplam	19	6.8	10	3.6	36	12.9	206	73.6	9	3.2	280	100

Tablo 3. incelendiğinde, hangi eğitim felsefesine sahip olduğu belirlenen 172 sınıf ve 108 branş öğretmenini olmak üzere toplam 280 öğretmenin % 73.6'sının deneyselcilik felsefesine sahip olduğu görülmektedir. Bunun ardından % 12.9 ile realizm, % 6.8 ile daimicilik, % 3.6 ile idealizm ve % 3.2 ile varoluşçuluk gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %6.4'ü daimicilik, %3.5'i idealizm, %13.4'ü realizm, % 73.3'ü deneyselcilik ve % 3.5'i varoluşçuluk felsefesini; branş öğretmenlerinin ise % 2.9'u daimicilik, % 3.7'si idealizm, % 12'si realizm, % 74'ü deneyselcilik ve % 2.7'si varoluşçuluk felsefesini ilk tercih olarak belirtmiştir.

Eğitimin amacı, içeriği, öğrenme ortamı ve öğretmen ve öğrencinin rolü konularındaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar için yapılan betimsel analizde, öğretmenlerin ilk tercih olarak belirttikleri eğitim felsefeleri ile bu sorulara verilen yanıtlar arasındaki tutarlılık, eğitim programı açısından ele alınarak incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin programın temel öğeleri olarak kabul edilen, amaç, içerik, öğrenme – öğretim ortamı ve öğretmen ve öğrencinin rolü konusundaki görüşlerinin ilk tercih olarak belirttikleri felsefeyle ne ölçüde tutarlı olduğu, ilgili eğitim felsefesinin öngördüğü eğitim anlayışıyla karşılaştırılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Felsefi Tercih Değerlendirme formuyla beraber verilen açık uçlu sorulardan eğitimin amacı ve öğretmenin rolü ile ilgili sorulara 268, eğitimin içeriği ve öğrencinin rolü ile ilgili sorulara 264 ve öğrenme ortamı ile ilgili olan soruya da 270 öğretmen yanıt vermiştir. Analizlerde verilen yanıtlar gruplandırılarak dağılımlar her bir soruya verilen yanıtların frekansları üzerinden yapılmıştır. Bu değerlendirmeler Tablo 4'de gösterilmiştir.

Eğitimin amacıyla ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, en çok belirtilen görüşün “Toplumla uyumlu ve toplumun yararını ön planda tutan bireyler yetiştirmek, toplumu aydınlatıp bilinçlendirmek ve geliştirmek” olduğu (% 27.9) görülmektedir. Bu amacın arkasından %23.9 oranında belirtilen “Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak, bireyin mutluluğu, doyumu, ilgileri ve kendiyi barışık olması doğrultusunda eğitim vermek” görüşü gelmektedir. Tablo 4. ilk tercih olarak belirtilen eğitim felsefesi bakımından incelendiğinde ise, ilk tercihini “daimicilik” olarak belirten öğretmenlerin eğitimin amacını en çok (%31.6) “Toplumla uyumlu ve toplumun yararını ön planda tutan bireyler yetiştirmek, toplumu aydınlatıp bilinçlendirmek ve geliştirmek” olarak belirttikleri, ilk tercihi “idealizm” olan öğretmenlerin ise en yüksek oranda (%28.6) “Bireyleri hayata ve geleceğe hazırlamak” görüşünü ifade ettikleri görülmektedir. İlk tercihi “realizm” olan öğretmenler arasında, eğitimin amacına yönelik olarak, “Toplumla uyumlu ve toplumun yararını ön planda tutan bireyler yetiştirmek, toplumu aydınlatıp bilinçlendirmek ve geliştirmek” ile “Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak, bireyin mutluluğu, doyumu, ilgileri ve kendiyi barışık olması doğrultusunda eğitim vermek” ifadeleri en çok (%21.6) belirtilen görüşler olmuştur. İlk tercihi “deneyselcilik” olan öğretmenler eğitimin amacı olarak yine “Toplumla uyumlu ve toplumun yararını ön planda tutan bireyler yetiştirmek, toplumu aydınlatıp bilinçlendirmek ve geliştirmek” görüşünü en yüksek oranda (29.3) belirtirken, ilk tercihini “varoluşçuluk” olarak belirten öğretmenler arasında en yüksek oranda belirtilen amaç %38.4 ile “Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak, bireyin mutluluğu, doyumu, ilgileri ve kendiyi barışık olması doğrultusunda eğitim vermek” olmuştur.

Tablo 4. eğitimin içeriği konusundaki öğretmen görüşleri bakımından incelendiğinde, “Toplumsal olaylar ve günlük hayatta karşılaşılan her şey” ifadesi içerikte en çok yer alması gereken görüş olarak belirtilmiştir (% 40.3). İlk tercih olarak belirttikleri eğitim felsefelerine göre, içerikle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Toplumsal olaylar ve günlük hayatta karşılaşılan her şey” ifadesinin, ilk tercihleri daimicilik (%30.4), idealizm (%50), realizm (%43.2) ve deneyselcilik (%42.5) olan öğretmenler arasında en yüksek oranda belirtilen görüş olduğu görülmektedir. Varoluşçuluk akımını ilk tercih olarak belirten öğretmenler ise içeriğin nasıl olması gerektiği konusunda en çok “Çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun konular” (%38.5) görüşünü vurgulamışlardır.



**Tablo 4. Eğitimin Amacı, İçeriği, Öğrenme – Öğretme Ortamı ve Öğretmen ve Öğrencinin Rolü Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin****İlk Tercih Olarak Belirtilen Eğitim Felsefelerine Göre Dağılımı**

	Öğretmen Görüşlerinin İlk Tercih Olarak Belirtilen Eğitim Felsefelerine Göre Dağılımı											
	Daimicilik		İdealizm		Realizm		Deneyselcilik		Varoluşçuluk		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	f	%
<b>A. Eğitimin amacı ne olmalıdır?</b>												
1. Toplumla uyumlu ve toplum yararını ön plânda tutan bireyler yetiştirmek, toplumu aydınlatıp bilinçlendirmek ve geliştirmek.	6	31.6	1	14.3	8	21.6	66	29.3	3	23	84	27.9
2. Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak, bireyin mutluluğu, doyumu, ilgileri ve kendisiyle barışık olması doğrultusunda eğitim vermek.	5	26.3	-	-	8	21.6	54	24	5	38.4	72	23.9
3. Bireyleri hayata ve geleceğe hazırlamak.	1	5.3	2	28.6	5	13.5	30	13.3	1	7.7	39	13
4. Öğrencilerin kişiliğini ve davranışını şekillendirmek, gelişimini sağlamak, yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek.	1	5.3	1	14.3	5	13.5	17	7.6	1	7.7	25	8.3
5. Öğrencinin davranışını istendik yönde değiştirmek, çağın gelişmelerine uyumlu, iyi karakterli bireyler yetiştirmek ve onları iyiye doğru yönlendirmek.	2	10.5	-	-	4	10.8	13	5.7	1	7.7	20	6.6
6. Düşünen, tartışan, eleştiren, özgür ve yaratıcı bireyler yetiştirmek.	1	5.3	1	14.3	2	5.4	11	4.9	-	-	15	5
7. Bilgi, beceri ve ahlakî kuralları öğretmek.	2	10.5	-	-	-	-	12	5.3	-	-	14	4.6
8. Kişinin yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmek ve bireyi üretime, mesleğe yönlendirmek.	-	-	1	14.3	1	2.7	9	4	1	7.7	12	4
9. Öğrencilere araştırma ve incelemeyi öğretmek, bilgiye ulaşma yollarını öğretmek, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine zemin hazırlamak	1	5.3	-	-	3	8.1	6	2.7	-	-	10	3.3
10. Demokratik ve çağın gelişmelerine uyumlu bireyler yetiştirmek, insanlar arası sevgi, saygı ve hoşgörüyü kazandırmak; bireyi iyiye, doğruya ve üretime yönlendirmek.	-	-	1	14.3	1	2.7	7	3.1	1	7.7	10	3.3
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>7</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>225</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>301</b>	<b>100</b>
<b>B. Eğitimin içeriği ne olmalıdır?</b>												
1. Toplumsal olaylar ve günlük hayatta karşılaşılan her şey	7	30.4	5	50	16	43.2	90	42.5	1	7.7	119	40.3
2. Bilimsel araştırma ve incelemeye yönelik konular	5	21.7	-	-	8	21.6	38	17.9	1	17.7	52	17.6
3. Çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun konular	3	13	1	10	5	13.5	26	12.3	5	38.5	40	13.6
4. Uzmanlaşmaya yönelik konular	1	4.3	1	10	2	5.4	14	6.6	4	30.8	22	7.5
5. Geleceğe hazırlayıcı bilgiler	2	8.7	-	-	1	2.7	12	5.7	-	-	15	5
6. Öğrencilerin değişime uyum sağlamalarına yönelik konular	1	4.3	-	-	1	2.7	12	5.7	-	-	14	4.7
7. Ortak öğrenilmesi gereken konular	-	-	-	-	1	2.7	7	3.3	1	7.7	9	3
8. Çevre, doğa ve tarihle ilgili bilimsel konular	-	-	-	-	1	2.7	6	2.8	1	7.7	8	2.7
9. Dinî ve ahlakî konular	2	8.7	1	10	1	2.7	2	0.9	-	-	6	2
10. Pozitif bilimler	2	8.7	1	10	1	2.7	2	0.9	-	-	6	2
11. Sanatsal konular	-	-	1	10	-	-	3	1.4	-	-	4	1.4
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>212</b>	<b>100</b>	<b>13</b>	<b>100</b>	<b>295</b>	<b>100</b>

**Tablo 4. (Devam)**

	Öğretmen Görüşlerinin İlk Tercih Olarak Belirtilen Eğitim Felsefelerine Göre Dağılımı											
	Daimicilik		İdealizm		Realizm		Deneysellik		Varoluşçuluk		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	f	%
<b>C. Öğrenme – öğretme ortamı nasıl olmalıdır ?</b>												
1. Araç – gereç ve fizikî koşullar bakımından yeterli olmalıdır.	9	34.6	2	22.2	13	28.9	78	27.3	2	18.2	104	27.6
2. Disiplinli ve önceden yapılandırılmış olmalıdır.	9	34.6	1	11.1	12	26.6	65	22.7	2	18.2	89	23.6
3. Demokratik, özgür, öğretmen ve öğrencinin rahat edebileceği bir ortam olmalıdır.	4	15.4	3	33.3	5	11.1	64	22.3	3	27.3	79	21
4. İnceleme ve araştırmaya yöneltici, yaparak–yaşayarak öğrenmeye elverişli olmalıdır	1	3.8	1	11.1	5	11.1	29	10.1	1	9	37	9.8
5. Verilecek bilgiye göre esnek ve değiştirilebilir olmalıdır.	2	7.7	1	11.1	5	11.1	23	8	1	9	32	8.5
6. Öğrenci merkezli olmalıdır.	1	3.8	-	-	2	4.4	19	6.6	-	-	22	5.8
7. Farklı ilgi ve ihtiyaçlara cevap verici nitelikte olmalıdır.	-	-	-	-	2	4.4	6	2	1	9	9	2.4
8. Yapılandırılmamış her türlü ortam olmalıdır.	-	-	-	-	1	2.2	2	0.6	-	-	3	0.8
9. Öğretmen merkezli olmalıdır.	-	-	1	11.1	-	-	-	-	1	9	2	0.5
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>286</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>377</b>	<b>100</b>
<b>D. Öğretmenin rolü ne olmalıdır ?</b>												
1. Öğretmen bilgiye ulaşma yollarını gösteren bir rehber olmalıdır.	10	28.6	3	33.3	13	31	99	34.6	4	33.3	129	33.6
2. Yol gösterici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı olmalıdır.	8	22.8	1	11.1	11	26.2	69	24.1	3	25	92	24
3. Öğrenci için bir örnek olmalıdır.	11	31.4	2	22.2	8	19	57	19.9	3	25	81	21
4. Bilgiyi öğretici olmalıdır.	4	11.4	1	11.1	2	4.8	17	5.9	1	8.3	25	6.5
5. Demokratik, çağdaş ve ileri görüşlü olmalıdır.	1	2.9	-	-	4	9.6	14	4.9	1	8.3	20	5.2
6. Sevgi dolu, şefkatli ve öğrenciyle arkadaş gibi olmalıdır.	-	-	-	-	2	4.8	9	3.1	-	-	11	2.9
7. Otoriter olmalıdır.	-	-	-	-	1	2.4	9	3.1	-	-	10	2.6
8. Konusunda uzman ve kendini iyi yetiştirmiş olmalıdır.	-	-	1	11.1	-	-	8	2.8	-	-	9	2.3
9. Lider olmalıdır.	1	2.9	-	-	1	2.4	3	1	-	-	5	1.3
10. Yaratıcı ve yorumlayıcı olmalıdır.	-	-	1	11.1	-	-	1	0.3	-	-	2	0.5
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>286</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>384</b>	<b>100</b>
<b>E. Öğrencinin rolü ne olmalıdır?</b>												
1. Öğrenci düşünen, araştıran, sorgulayan ve tartışan bir birey olmalıdır.	6	22.2	5	45.4	15	32.6	107	41.2	5	45.5	138	38.9
2. Öğrenci aktif ve öğrenmeye istekli olmalıdır.	10	37	4	36.4	21	45.6	97	37.3	3	27.3	135	38
3. Öğrenci örnek olmalıdır.	6	22.2	-	-	6	13	20	7.7	1	9	33	9.3
4. Öğrenci itaatkâr, terbiyeli ve toplumla uyumlu olmalıdır.	-	-	-	-	-	-	15	5.7	-	-	15	4.2
5. Öğrenci derslerine çok çalışsan, derse hazır gelen biri olmalıdır.	2	7.4	2	18.1	1	2.2	8	3	-	-	13	3.7
6. Öğrenci öğretmene uymalı ve bilgilerin alıcısı olmalıdır.	1	3.7	-	-	2	14.4	8	3	1	9	12	3.4
7. Öğrenci bilgiyi paylaşan, demokratik değerlere sahip bir birey olmalıdır.	2	7.4	-	-	1	2.2	5	1.9	1	9	9	2.5
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>46</b>	<b>100</b>	<b>260</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>355</b>	<b>100</b>

“Öğrenme – öğretme ortamı nasıl olmalıdır” sorusuna verilen yanıtlar açısından Tablo 4. incelendiğinde, en yüksek orana sahip olan yanıtın “Araç- gereç ve fiziki koşullar bakımından yeterli olmalıdır” (% 27.6) ifadesi olduğu görülmektedir. Aynı yanıt ilk tercihini “deneyselcilik” olarak belirten öğretmenler arasında % 27.3 oranı ile; ilk tercih olarak “realizm” akımını belirten öğretmenler arasında ise % 28.9 oranı ile en çok belirtilen görüş olmuştur. İlk tercihi “daimicilik” olan öğretmenler arasında ise “Araç- gereç ve fiziki koşullar bakımından yeterli olmalıdır” ile “Disiplinli ve önceden yapılandırılmış olmalıdır” görüşleri % 34.6 oranıyla en çok belirtilen görüşler olmuştur. İlk tercihleri “idealizm” olan öğretmenler arasında “Demokratik, özgür, öğretmen ve öğrencinin rahat edebileceği bir ortam olmalıdır” ifadesi % 33.3 oranı ile en çok belirtilen görüştür. Aynı ifade % 27.3 oranı ile ilk tercihini “varoluşçuluk” olarak belirten öğretmenler arasında da en çok belirtilen görüş olmuştur.

Öğretmenin rolü ile ilgili olarak sorulan soruya en çok verilen yanıt, % 33.6 oranı ile “bilgiye ulaşma yollarını gösteren bir rehber olmalıdır” ifadesi olmuştur. Aynı yanıt ilk tercihi “idealizm” olan öğretmenler arasında % 33.3; “realizm” olan öğretmenler arasında % 31, “deneyselcilik” olan öğretmenler arasında % 34.6 ve “varoluşçuluk” olan öğretmenler arasında % 33.3 oranlarıyla en çok belirtilen görüşken, ilk tercihini “daimicilik” olarak belirten öğretmenler arasında en çok belirtilen görüş “Öğrenci için bir örnek olmalıdır” (% 31.4) ifadesi olmuştur.

“Öğrencinin rolü ne olmalıdır?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde ise, “Öğrenci, düşünen, araştıran, sorgulayan ve tartışan bir birey olmalıdır.” ifadesinin en çok belirtilen görüş olduğu (%38.9) görülmektedir. Aynı görüş, ilk tercihini “idealizm” olarak belirten öğretmenler arasında % 45.4; “deneyselcilik” olarak belirten öğretmenler arasında % 41.2 ve “varoluşçuluk” olarak belirten öğretmenler arasında % 45.5 oranında en çok belirtilen ifade olmuştur. “Öğrenci aktif ve öğrenmeye istekli olmalıdır” görüşü ise, “daimicilik” akımını ilk tercih olarak belirten öğretmenler arasında % 37 oranı ile; “realizm”i ilk tercih olarak belirten öğretmenler arasında ise % 45.6 oranı ile en çok belirtilen görüş olmuştur.

### Sonuç ve Tartışma

İlköğretimdeki öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları incelendiğinde, hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksek oranda (sınıf öğretmenlerinde ortalama 32.19, branş öğretmenlerinde ise 31.87) “deneyselcilik” olarak algıladıkları belirlenmiştir. Daha sonra sırasıyla realizm, varoluşçuluk ve daimicilik felsefeleri 2., 3. ve 4. sırada yer almış, “idealizm” ise her iki grupta da en düşük oranda belirtilen eğitim felsefesi olarak belirlenmiştir. Livingston ve McClain’in (1995) yaptığı çalışmada da benzer bulgular elde edilmiş ve bu çalışmada da kullanılan “Felsefi tercih değerlendirme formu” kullanılarak elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algılarının daha çok “deneyselcilik” felsefesinde yoğunlaştığı bulunmuştur. Öğretmenlerin kendi eğitim felsefesine ilişkin algıları en yüksek ortalamadan başlayacak şekilde sıralandığında Livingston ve McClain’in de bu sıralamayı benzer olarak “deneyselcilik, realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizm” olarak yaptıkları görülmektedir. Bu durum hizmet öncesi eğitimde, öğretim elemanları ve eğitim bilimleriyle ilgili yazılan kitapların özünün bu felsefi akımın eğitim uygulamalarını desteklemesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimleri sırasında kendi eğitim anlayışlarını oluştururken bu faktörlerden etkilendikleri söylenebilir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testinde, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşleri mezun olunan okul türü, cinsiyet, hizmet yılı ve branş değişkenleri açısından incelendiğinde, bu değişkenler açısından öğretmen görüşlerinin genel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak, mezun olunan okul türü bakımından öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin “daimicilik” felsefesinde farklılaştığı (0.09) ve bu farkın, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle ( $\bar{x} = 24.87$ ) fen-edebiyat fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ( $\bar{x} = 27.54$ ) görüşlerine ait ortalamalar arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. Kısaca eğitim fakültesi mezunu öğretmenler fen – edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daimicilik felsefesini daha az tercih etmişlerdir. Eğitim fakültesinde öğrenme ve öğretme ön planda tutulurken, fen – edebiyat fakültesinde içerik (konu alanı) ön planda tutulmaktadır. Öğrenme – öğretme alanında yazılan kitapların çoğu, çocuğu merkeze almakta ve öğrenme ve öğretimin onun gereksinimleri doğrultusunda şekillenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Dört yıl boyunca sürekli vurgulanan bu doğrultudaki görüşler, öğretmen adaylarını etkilemiş olabilir. Buna karşın, eğitim fakültesi mezunu olup da, daimicilik felsefesini ilk tercih olarak belirten öğretmen oranı da azımsanmayacak düzeydedir ( $\bar{x} = 24.87$ ). Bu durum da bazı öğretmenlerin kişisel inanç ve görüşleriyle eğitim anlayışlarını kaynaştırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın diğer önemli bir sonucu da, öğretmenlerin ilk tercih olarak belirttikleri eğitim felsefeleri ile eğitimin amaçları, içeriği, öğrenme – öğretme ortamı ve öğretmen ve öğrencinin bu ortamdaki rollerine ilişkin

görüşleri arasındaki tutarlılıklarla ilgilidir. Genel anlamda, ilk tercihini varoluşçuluk felsefesinden yana kullanan öğretmenlerin, eğitimin amacı, içeriği, öğrenme – öğretme süreci ve öğretmenin ve öğrencinin bu süreçteki rolleri konusundaki görüşlerinin, varoluşçuluğun eğitim anlayışıyla tutarlı olduğu görülmektedir. İlk tercihlerini daimicilik, idealizm, realizm ve deneyselcilik olarak belirten öğretmenlerin eğitimin değişik boyutları hakkındaki görüşleri birkaç istisna hariç birbirine oldukça benzemektedir. Bu sonuç, bazı öğretmenlerin ilk tercih olarak belirttikleri felsefi akımın özüne uymayan görüşleri taşıdıkları anlamına gelmektedir. Örneğin, ilk tercihini deneyselcilikten yana kullanan öğretmenlerin yaklaşık beşte birden fazlası (%22.7) öğrenme – öğretme ortamının disiplinli ve önceden yapılandırılmış olması gerektiğini savunmaktadırlar. Aynı şekilde, ilk tercihini varoluşçuluk olarak belirten öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri (% 23) ise eğitimin amacının “toplumla uyumlu, toplum yararını ön planda tutan bireyler yetiştirmek” olduğunu belirtmişlerdir.

Bununla birlikte ilk tercih edilen felsefe ile eğitim hakkındaki görüşler arasında tutarlılıklar olduğu da görülmektedir. Örneğin, ilk tercih olarak varoluşçuluğu seçenlerin yaklaşık beşte ikisi (%38.4) eğitimin amacının “bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak, bireyin mutluluğu, doyumu ve ilgileri doğrultusunda eğitim vermek” olduğunu belirtmişlerdir. aynı şekilde ilk tercihi daimicilik olanların yaklaşık üçte biri (%31.4), öğretmenin rolünün “öğrenci için iyi bir örnek” olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim uygulamaları hakkında, serbest olarak açık uçlu sorular aracılığıyla belirttikleri görüşleri ile felsefi akımlar hakkındaki yapılandırılmış sorulara yanıt vererek belirttikleri görüşleri arasında tam bir uyum söz konusu değildir. Livingston ve McClain'in (1995) öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada da buna benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen eğitim uygulamaları hakkında karar verirken, bu karara bir çok faktörün etki ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Felsefe, bu kaynaklardan sadece biridir.

Bu sonuçlar yorumlanırken dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da, öğretmenlerin felsefi görüşlerinin belirlenmesinde niceliksel yöntemlerin yetersizliğidir. Her ne kadar güvenilirlik katsayıları yüksek ölçme araçlarıyla yapılmış olsa da, felsefi görüş gibi karmaşık bir özelliğin ölçülmesinde niteliksel yöntemlere ağırlık verilmesi gerektiği açıktır. Bu bağlamda benzer bir araştırmanın görüşme ve gözlem gibi nitel yöntemler kullanılarak yapılması önerilebilir. Böylece öğretmenlerin kendi eğitim felsefeleriyle ilgili görüşleri daha derinlemesine ve ayrıntılı olarak belirlenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak yapılabilecek ikinci öneri, eğitim fakülteleri ders programından kaldırılan eğitim felsefesi derslerinin yeniden programa alınması ile ilgilidir. Böylece öğretmenlerin bu konuda hizmet öncesi eğitimlerinden itibaren kendi eğitim felsefelerini oluşturmaları ve bu kişisel felsefelerini Türk Millî Eğitim sisteminin temel aldığı eğitim felsefesiyle bütünleştirmeleri sağlanmaya çalışılacaktır.

Araştırma sonuçlarından hareketle yapılabilecek üçüncü öneri ise, eğitim sistemimizin dayandığı eğitim felsefesini ve bunun gereklerini tüm kademelerdeki öğretmenlere tanıtmak ve benimsetmek amacıyla okul, üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi şeklindedir. Böylece öğretmenler, kendi kişisel eğitim felsefeleri ile Türk Millî Eğitimin dayandığı eğitim felsefesini daha tutarlı bir şekilde bütünleştirebilecek ve bunu, sınıf içi uygulamalarına daha sağlıklı bir şekilde yansıtacaklardır.

### **Kaynaklar**

Barnett (Ed.). (1966). *Philosophy and educational development*. Boston: Houghton Mifflin Company

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi* (1. cilt). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:164

Büyükdüvenci, S. (1994). *Varoluşçuluk ve eğitim*.

Campbell, L. P. (1990). Philosophy – methodology – motivation – learning.  
[http://www.web3.epnet.com/citation.asp?tb=1&\\_ug](http://www.web3.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug) adresinden alınmıştır.

Cevzici, A. (2000). *Paradigma Felsefe Sözlüğü* (4. basım). İstanbul: Paradigma Yayınları

Çüçen, A. K. (2001). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: ASA Kitabevi

Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology*.  
<http://www.findarticles.com/cf/0/m0FCG/2> adresinden alınmıştır.

- Ergün, M. (2001). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Demirel, Ö.; Kaya, Z.). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Fidan, N.; Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Gutek, G. L. (2001) *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (2. basım) (Çev: Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Livingston, M. J. ve McClain, B.R. (1995). Assessing The Consistency Between Teachers' Philosophies And Educational Goals. *Education*, 00131172, Fall95, Vol. 116, Issue 1.
- Marler, C. D. (1975). *Philosophy And Schooling*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Patel, M. S. (1965). The Educational Philosophy Of Mahatma Gandhi. Ahmedabad: Navajivan Publishing House
- Smith, P. G. (1965). *Philosophy Of Education*. New York: Harper & Row Publishers.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi* (4. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Wiles, J. ve Bondi, J. (1984). Curriculum development: *A guide to practice* (2.nd ed.). New York: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Worsfold, W. L. (2001). Teaching philosophy of education today. *Educational Theory*, Summer 2001, Vol. 51 Issue 3

## *Summary*

# **EVALUATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR OWN EDUCATIONAL PHILOSOPHIES**

**Ahmet DOĞANAY\*\***

**Mediha SARI\*\*\***

Philosophy, which means the love of knowledge or wisdom and searching for it, is a kind of knowledge which has emerged from progress of the human thought. Philosophy is the work of searching and knowing the truth. Educational philosophy which forms a basic foundation for those who work in education in every stage and application, shows what the aims of schooling and education, are in what ways the society and individuals who form it are shaped, and which methods should be used in which circumstances of this process. The role and the place of all staff working in an educational system (teachers, students, administrators, supervisors, specialists, etc.) are determined by educational philosophy. For this reason, educational philosophy has become a criterion to determine curricular aims, mediums, and outcomes. Aims contain values which are based on philosophical beliefs, mediums contain methods and processes which reflect philosophical preferences, and outcomes contain learned behaviours and facts.

In the literature, there are many kinds of educational philosophies but five of them are distinct. These are perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, naturalism, and existentialism. Some of the educational philosophies which have become the sources of the educational applications have emerged from the implications of the general philosophies; for example, essentialism gets its roots from the realism and idealism. Progressivism and naturalism are the educational philosophies of pragmatism. "Philosophy Preference Assessment Scale" developed by Wiles & Bondi (1984) considered philosophical trends as perennialism, idealism, realism, experimentalism, and existentialism. That's why, these philosophical movements which were measured by "Philosophy Preference Assessment Scale" were used in this study.

The main purpose of this study is to evaluate elementary school teachers' perceptions about their own educational philosophy in terms of some variables including type of school graduated from, sex, experience and branch and to evaluate the consistency between teachers' perceptions and their views about aims and contents of education, teaching-learning environment and teachers and students roles in learning – teaching process. This study carried out in 12 elementary school in Adana Central Districts, in 2001 – 2002 educational year. Sample of the study consisted of total 312 teachers (186 classroom teachers and 126 subject matter teachers). "Philosophy Preference Assessment" scale developed by Wiles & Bondi (1984,80) was used to asses perceptions of teachers' educational philosophies. Data about independent variables were collected by using a questionnaire. To analyse the data frequency distribution, mean, standard deviation, t-test, reliability analyse and one-way ANOVA statistical techniques were used. It is found that there are no significant differences between teachers' educational philosophies and their sex, type of school graduated from, experience and branch. It is also found that, there are no consistency between teachers' views about aims and content of education, teaching – learning environment and teachers and students roles in teaching --learning process and their primary preferences of educational philosophies.

Based on the findings of this study, it is suggested that an educational philosophy course should be added to the curriculum of educational faculties. Teachers who already work should be educated in in-service training programs. Educational philosophies of teachers should studied not only by using quantitative techniques but also by using qualitative methods.

---

Address for Correspondence: \*\*Yard. Doç. Dr. Ahmet Doğanay ve \*\*\*Arş. Gör. Mediha Sarı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yüreğir/Adana, Turkey.