



**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİNİN
İNCELENMESİ (FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ İLE BİR
ÇALIŞMA)**

Zeynep Tokta

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zeynep

Soyadı : Tokta

Bölümü : Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri

İmza :

Teslim Tarihi : 23/10/2025

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin İncelenmesi (Fen Bilimleri Öğretmenleri ile Bir Çalışma)

İngilizce Adı : Examining Teachers' Educational Philosophy Tendencies (A Study with Science Teachers)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Zeynep Tokta

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zeynep Tokta tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin İncelenmesi (Fen Bilimleri Öğretmenleri ile Bir Çalışma)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melek Çakmak

(Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Sevinç Gelmez Burakgazi

(Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Halük Ünsal

(Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 05/09/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince değerli bilgileri, deneyimi ve sabrı ile bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Melek ÇAKMAK’a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Tez çalışmama katkılarından dolayı sayın Prof. Dr. Haluk ÜNSAL ve sayın Doc. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Hayatımın her alanında benden sevgilerini ve desteklerini esirgemeyen babam Celaleddin OVACIK, annem Hamiyet OVACIK ve kardeşim Duygu OVACIK’a çok teşekkür ediyorum. Son olarak her zaman yanımda olan ve bana bu zorlu çalışma sürecinde sabırla destek olan eşim Yasin TOKTA’ya, oğullarım Alp TOKTA ve Mert TOKTA’ya çok teşekkür ederim.

Zeynep TOKTA



Canım oğullarım Alp ve Mert'e...

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ (FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ İLE BİR ÇALIŞMA)

(Yüksek Lisans Tezi)

Zeynep Tokta

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimlerini çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve sınıf mevcudu) göre incelemektir. Betimsel modelde yürütülen bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama süreçleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler, Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında görev yapan 115 Fen Bilimleri öğretmeninden “Eğitim İnançları Ölçeği” aracılığıyla; nitel veriler ise 15 Fen Bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin ölçeğe dayalı elde edilen veriler kısmının analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Beşli Likert tipi ölçekten elde edilen veriler Normallik Testi, t-Testi, ANOVA testi ile incelenmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizi, Fen Bilimleri öğretmenlerinin genel olarak çağdaş eğitim felsefelerine eğilimli olduklarını, özellikle Varoluşçuluk ve İlerlemecilik eğitim felsefelerine daha fazla eğilim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuca ek olarak, öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Nicel sonuçlara benzer biçimde nitel verilerin analizi, Fen Bilimleri öğretmenlerinin İlerlemecilik eğitim felsefesine daha fazla eğilim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada ulaşılan nicel ve nitel veriler Fen Bilimleri öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın olduklarını göstermiştir. Bu sonuçlar aynı zamanda araştırmanın nicel ve nitel verilerinin birbirini desteklediğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının eğitim felsefesine

yönelik farkındalıklarının oluşması, bunun için programlarda yer alan dersler kapsamında ilgili bilgi ve uygulamaların gözden geçirilmesi, son olarak da bu alanda yapılacak yeni araştırmaların tasarlanmasına yönelik dikkat çekici noktalara işaret etmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin sınıf içi uygulamalarına yansımalarının belirlenmesine yönelik yapılacak yeni araştırmaların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı öngörülebilir.



Anahtar Kelimeler : Eğitim felsefesi, fen bilimleri, öğretmen, betimsel araştırma.
Sayfa Adedi : xviii + 103
Danışman : Prof. Dr. Melek Çakmak

**EXAMINING TEACHERS' EDUCATIONAL PHILOSOPHY
TENDENCIES (A STUDY WITH SCIENCE TEACHERS)
(M.S. Thesis)**

Zeynep Tokta

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2025

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the trends of science teachers' educational philosophy and to examine these trends in light of various variables (gender, professional seniority, educational background, and class size). Through a descriptive research paradigm, the research employed both quantitative and qualitative data collection methods. Quantitative data were obtained from 115 public middle school science teachers who work for the Ministry of National Education in Ankara using the "Educational Beliefs Scale," and qualitative data were obtained with semi-structured interviews with 15 science teachers. For quantitative data analysis, SPSS program was used. The data obtained with a five-point Likert-type scale were analyzed with the Normality Test, t-test, and ANOVA test. Quantitative analysis revealed that science teachers in general are inclined toward contemporary philosophies of education, particularly Existentialism and Progressivism. Additionally, it was determined that teachers' inclinations toward educational philosophy were not significantly different by gender, professional experience, level of education, or class size. The qualitative data collected using semi-structured interviews were analyzed using content analysis. As compared with the quantitative results, the qualitative outcomes indicated that science teachers were more inclined towards Progressivism. Quantitative and qualitative results both indicated that science teachers were closer to modern educational philosophies. These results also demonstrate that the quantitative and qualitative data in the study support each other. The research results highlight significant points regarding raising teacher candidates' awareness of educational philosophy in teacher preparation programs, reviewing relevant knowledge and practices within the program's courses, and ultimately, informing the design of new research in this area. Based on the research results, it can be anticipated that new research conducted to determine how teachers' educational philosophy

orientations at various levels are reflected in their classroom practices will make significant contributions to the literature.



Key Words : Philosophy of education, science course, teacher, descriptive research.
Page Number : xviii + 103
Supervisor : Prof. Dr. Melek akmak

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7

KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Felsefi Akımlar	7
2.1.1. İdealizm (İdealistlik)	7
2.1.2. Realizm (Gerçekçilik)	10
2.1.3. Pragmatizm (Faydacılık, Yararcılık)	11
2.1.4. Varoluşçuluk (Existentialism)	15
2.2. Eğitim Felsefesi ve Eğitim Felsefeleri.....	18
2.2.1. Daimicilik (Perennialism)	19
2.2.2. Esasicilik (Özcülük, Essentialism)	21
2.2.3. İlerlemecilik (Progressivism).....	24
2.2.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism).....	26
2.2.5. Varoluşçuluk (Existensialism)	28
2.3. Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Programları Bağlamında Eğitim Felsefesinin Rolü	31
2.4. İlgili Araştırmalar	35
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	35
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43
2.4.3. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi.....	44
BÖLÜM III	46
YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	46
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Anket Formu.....	49
3.3.1.1. <i>Eğitim İnançları Ölçeği</i>	49
3.3.1.1.1. <i>Ölçeğin Güvenilirlik Analizi ve Normallik Testi</i>	51

3.3.2. Görüşme Formu	51
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	52
3.4.1. Ölçeğin Uygulanması	52
3.4.2. Görüşme Formunun Uygulanması	53
3.5. Verilerin Analizi	53
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	53
3.5.1.1. <i>Normallik Testi</i>	54
3.5.1.2. <i>Fark Testleri</i>	54
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	54
3.6. Araştırmacının Rolü	57
BÖLÜM IV	59
BULGULAR VE YORUM	59
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	59
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	69
4.2.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	69
4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	70
4.2.3. Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	71
4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi	73
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	74
BÖLÜM V	82
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	82
5.1. Sonuçlar	82
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar	82

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	83
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....	84
5.2. Tartışma	85
5.2.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	85
5.2.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma.....	86
5.2.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma.....	88
5.3. Öneriler	88
KAYNAKLAR	90
EKLER.....	97
Ek 1. Ölçek Formu.....	98
Ek 2. Görüşme Formu	101
Ek 3. Ölçek İzin Belgesi.....	102
Ek 4. Etik İzin Belgesi.....	103

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Felsefî Akımların Genel Özellikleri</i>	18
Tablo 2. <i>Eğitim Felsefeleri ve Genel Özellikleri</i>	30
Tablo 3. <i>Araştırmanın Nicel Boyut Katılımcılarının Demografik Bilgileri</i>	47
Tablo 4. <i>Araştırmanın Nitel Boyut Katılımcılarının Demografik Bilgileri</i>	48
Tablo 5. <i>Ölçeğin Güvenilirlik Bulguları</i>	51
Tablo 6. <i>Ölçeğin Normallik Testi Bulguları</i>	54
Tablo 7. <i>Eğitimin Amacına İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri</i>	57
Tablo 8. <i>Araştırmanın Yöntemine İlişkin Özet</i>	58
Tablo 9. <i>Fen Bilimleri Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	60
Tablo 10. <i>Ölçeğin İlerlemecilik Boyutunda Verilen Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular</i>	62
Tablo 11. <i>Ölçeğin Varoluşçuluk Boyutunda Verilen Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular</i>	64
Tablo 12. <i>Ölçeğin Yeniden Kurmacılık Boyutundaki Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular</i>	65
Tablo 13. <i>Ölçeğin Daimicilik Boyutundaki Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular</i>	67
Tablo 14. <i>Ölçeğin Esasicilik Boyutundaki Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular</i>	68
Tablo 15. <i>Eğitim İnançları Ölçeği Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	70

Tablo 16. <i>Eğitim İnançları Ölçeği Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 17. <i>Eğitim İnançları Ölçeği Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i>	72
Tablo 18. <i>Eğitim İnançları Ölçeği Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 19. <i>Nitel Verilere Dayalı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimleri</i>	74



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Felsefi akımlar.....	7
Şekil 2. Eğitim felsefesi akımları	19
Şekil 3. Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programı.....	33
Şekil 4. Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programı ders içerikleri.....	34
Şekil 5. Nitel verilerin analiz aşamaları	56
Şekil 6. Eğitim felsefesi akımları için hesaplanan aritmetik ortalama değerler.....	61
Şekil 7. İlerlemecilik eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri ...	63
Şekil 8. Varoluşçuluk eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri...	65
Şekil 9. Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri	66
Şekil 10. Daimicilik eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri.....	68
Şekil 11. Esasicilik eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri	69
Şekil 12. Katılımcıların eğitimin amacına yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar).....	75
Şekil 13. Katılımcıların eğitimin içeriğine yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar).....	77
Şekil 14. Katılımcıların eğitim ortamına yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar).....	78
Şekil 15. Katılımcıların öğretmen rolüne yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar).....	79
Şekil 16. Katılımcıların öğrenci rolüne yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar).....	80

Şekil 17. Katılımcıların eğitimde değerlendirme sürecine yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar)81



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ESTT

Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri

MEB

Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK

Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, yaşam boyu devam eden ve bireyde yaşantılar yoluyla davranış değişikliği oluşturan bir süreçtir (Erden, 2021). Birey yaparak ve yaşayarak öğrenir (Canatan, 2018) ve bilgi birikimleriyle, tecrübeleriyle yaşamına yön verir. Bu bağlamda eğitim, bireyin yetenekleri yönünde kendini geliştirme ve tecrübelerini yaşantısına aktarma sürecidir (Küçükali, 2021). Eğitimle bireyi hayata hazırlamak ayrıca devletine karşı sorumlu olan, güçlü bir ahlaka, sağlam bir vicdana, sorumluluk bilincine, geniş bir dünya görüşüne sahip, topluma katkı sağlayan bireyler yetiştirmek amaçlanır (Şimşek ve Kartal, 2019). Eğitim ve öğretim birbirleriyle ilişkili ve birbirini destekleyen süreçlerdir. Öğretim; bilgiyi vererek zihni ortaya çıkarmakta, eğitim ise değerleri vererek bireyin ruhunu ve karakterini inşa etmektedir (Ülken, 2022). Eğitim bireye kültürel değerleri ve inançları aktararak, onları akıllı varlıklar olarak yetiştirmeyi amaçlar. Toplumun kültürel yapısı, inançları, değerleri ile bilgi birikimi gelecek kuşaklara bir plan doğrultusunda okullarda aktarılır (Küçükali, 2021).

Bireyle, yaşamın anlamıyla, toplumsal ve kültürel değerlerle ilgilenen, aynı zamanda bu olgularla ilgili sorulara cevap arayan felsefe ve bireyler ile toplumu şekillendirmek isteyen eğitim birbirleriyle ilişkili bilimlerdir (Günay, 2021). Felsefe kavramı üzerine, yaşamın her alanını konu edindiği için birçok tanım yapılagelmiştir. Sönmez (2011) felsefeyi kavram olarak “gerçeğin tümüyle temellendirilmesine dayalı bir bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik ürünler” (s. 65) şeklinde tanımlamıştır. Bir başka açıdan felsefe, bireyin aklına dayanarak hayatta karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretme uğraşıdır. Felsefe

bilgileri sorgulayarak eleştirel düşünerek gerçeği araştırır (Kahveci, 2021). İnsanın içinde yer aldığı dünyayı, aynı zamanda yaşamında gerçekleşen olayları açıklayıp anlamlandırmaya çalışırken kullandığı güç aklıdır ve felsefe de akla dayanan bir oluşumdur. İnsan, duyu organları aracılığıyla topladığı duyular ve deneyimleriyle bilgisini meydana getirir ve düşünme, akıl yürütme yoluyla yeni bilgiler üretir (Ergün, 2006).

Felsefenin her bilimle bağlantısı vardır, eğitim de felsefe ile ilişkili bir bilimdir (Ergün, 2006). Bu kapsamda felsefenin en önemli dayanağını eğitim felsefesi oluşturur (Ülken, 2022) ve eğitim felsefesi, eğitim bilimini felsefi yöntemlerle konu alır (Cevizci, 2014). Eğitim felsefesi farklı fikir, davranış ve yaklaşımların yer aldığı bir alandır (Eti ve Tepe, 2023) ve insanı, insanlık tarihini, sosyal ve kültürel yapıyı inceleyen, insanı kendi çevresi ve evrensel değerlerle tanımlayarak uygun eğitim anlayışı sunan felsefi bir disiplindir (Doğan, 2021). Eğitim felsefesi eğitime yön veren, aynı zamanda amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına rehberlik eden bir disiplin ya da sistemli fikir ve kavramlar bütünü (Fidan ve Erden, 1998'den aktaran Yılmaz vd., 2011) olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda eğitim felsefesinin amacı, eğitimin geleneksel ve modern bazı sorunlarını analiz etmek, çözümler sunmak; ayrıca zamanın toplumsal ve ekonomik dayanaklarının temel felsefelerine göre başarılı olacakları biçimde yürütülmesini sağlayacak eğitim sistemini oluşturmaktır (Ergün, 2006).

Bireyi, toplumu ve bireyin gelişme sürecinde alması gereken eğitimin konusunu ele alırken önem verilmesi gerekenlerin temelini felsefi tutumlar oluşturur. Eğitim programlarında temel öğeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleridir. Bu dört temel öğe birbiriyle ilişkilidir ve felsefeden etkilenir. Bu bağlamda her felsefi akımın yetiştirmek istediği insan profili birbirinden farklı olduğundan eğitim felsefesi eğitim programı oluşturma sürecinde hedeflerin belirleyicisidir (Demirel, 2012). Her eğitim modelinin temelini belirli felsefi temellerin oluşturduğu dikkate alındığında eğitim felsefesi, eğitimdeki uygulamalara yön vererek dün, bugün ve gelecek arasında bir bağ kurar (Günay, 2021).

Eğitim felsefesi akımları, dayandıkları felsefi görüşlerin temeli bağlamında amaç, temel ilkeler, öğretmen ve öğrenci özellikleri, öğretim programı, eğitim-öğretim ortamı gibi unsurlar bakımından farklı bakış açıları sunmaktadır. Eğitimin her aşamasında felsefeden yararlanılması eğitim felsefesinin, eğitim sisteminin temel dayanağı olduğunu göstermektedir. Çok yönlü olarak açıklanan eğitim felsefesi, geçmişten günümüze birçok araştırmanın da konusunu oluşturmuştur ve tema olarak çeşitli boyutları ile incelenmiştir.

Alanyazında yapılan birçok çalışmada özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ya da eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bir öğretmenin kendini neye göre geliştireceği, okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesi, okulun var olma nedeni, öğrencinin nasıl öğrendiği, öğretimde hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, hedef ve içerik seçimi, öğrenme-öğretme süreci, uygulanacak etkinlikler vb. konular felsefeye dayanır (Demirel, 2012) ve eğitim felsefesi eğitime yeni anlayışlar getirerek eğitimcilere yeni bakış açıları kazandırır (Günay, 2021). Bu noktada öğretmenlerin inançları ve değerleri çerçevesinde eğilim gösterdikleri eğitim felsefesi, öğretime bakış açılarının şekillenmesinde belirleyici unsur olmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesi, öğretim uygulamalarına yansımaları açısından da önem taşımaktadır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri öğrenme-öğretme süreçlerindeki rollerini, kullandıkları öğretim yaklaşımlarını/yöntemlerini, değerlendirme süreçlerine olan bakış açılarını doğrudan etkilemektedir. Bu yönde yapılan araştırmalar alanyazında mevcut olmakla birlikte ortaokul öğretmenlerinin alanları çerçevesinde eğitim felsefesi eğilimlerini incelemeye yönelik araştırmaların az sayıda olduğu görülmektedir.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ve bu eğilimlerin öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, ders verilen sınıf mevcudu gibi değişkenler açısından incelenmesi tasarlanmıştır. Araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine odaklanılmasında; araştırmacının da Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmasının, çalışmada özellikle görüşme süreçlerinde katılımcıların belirlenmesinde ve katılımcılarla çalışma noktasında olumlu bir etken olacağı düşünülmüştür. Araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi planlanmış olup değişkenlerin belirlenmesinde, araştırmacının gözlem ve deneyimleri ve bu alanda yapılan araştırmaların ulaştığı sonuçları karşılaştırma imkânı etkili olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin betimlenmesi ve bu eğilimlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmanın problemi “Ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin eğilimleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Belirtilen probleme dayalı olarak araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri nasıldır?
2. Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? Buna göre,
Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri;
 - 2.1. cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.2. öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.3. mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
 - 2.4. sınıf mevcudu değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
3. Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri kapsamında; eğitimin amacı, içeriği, öğrenme-öğretme ortamı, eğitimde öğretmen ve öğrenci rolleri, eğitim sürecinin değerlendirilmesi unsurlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazında ilgili araştırmalar incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının ve yükseköğretimde eğitim veren öğretim elemanlarının benimsedikleri eğitim felsefeleri konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların bir kısmında eğitim felsefesinin; özyeterlik inançları (Balcı, 2015), eleştirel düşünme becerileri (Ağdacı, 2018), mesleki etik ilkeleri (Kocabıyık, 2019), öğretim stilleri (Koç, 2019), meslek algıları (Önden, 2019), epistemolojik inançlar (Özbakış, 2019), değerler eğitimi tutumları (Ayaz, 2022) vb. konularla ilişkisi incelenmiş, bir kısım araştırmalarda (Balcı, 2015; Çelik, 2020; Görmez, 2015; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017) ise öğretmen adaylarının veya çeşitli branşlardan öğretmenlerin de dahil olduğu katılımcıların eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Alanyazın incelemesinde ayrıca ortaokul kademesinde branşlar temelinde öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin eğilimlerini inceleyen çalışmaların (Çoşkunoglu, 2022; İlgiz, 2019; Önden, 2019) bulunduğu, ancak bu yönde araştırmaların oldukça sınırlı olduğu gözlenmiştir. Tokta ve Çakmak (2024) tarafından yapılan bir çalışmada eğitim felsefesi odaklı çalışmaların örneklem grubunu ağırlıklı olarak okul öncesi öğretmenleri, ilkökul öğretmenleri ve öğrenimi devam eden öğretmen adaylarının oluşturduğu, araştırmaların genellikle nicel tasarımlı olduğu ve bu çalışmalarda veri toplama amaçlı

olarak ölçeklerin yaygın olarak kullanıldığı, nitel tasarımlı araştırmaların ise nadir olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, Doğanay ve Sarı (2003) öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerini belirlemede nicel yöntemlerin yeterli olmadığını, öğretmenlerin felsefi yaklaşımlarının belirlenmesinde nitel yöntemlerden de yararlanılması gerektiğini; bu konuda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ile nicel olarak yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplar arasında tam bir uyum olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim felsefesi odaklı çalışmalar incelendiğinde, alanyazında yalnızca Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemeye yönelik hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu betimsel tasarımlı araştırma ile ortaokul Fen Bilimleri öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerindeki uygulamalarını doğrudan etkileyen ve bu uygulamalara yön veren bir unsur olan eğitim felsefesi eğilimleri incelenmiş olup, bu yönüyle Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri alanında var olan alanyazına katkı sağlayacağı; araştırma sonuçlarının özellikle öğretmenler ve öğretmen adaylarının eğitimin temel dayanağı olan eğitim felsefesi konusunda farkındalıklarını artıracığı, bu alanda tasarlanacak yeni araştırmalar için ipuçları sunacağı ve çalışmanın bu açılardan önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada kullanılan anket formu ve kapsamında yer alan ölçekteki sorulara samimi bir şekilde cevap verdikleri,
- Araştırmada görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşmelerde soruları içtenlikle cevapladıkları, varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 115 Fen Bilimleri öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Felsefe: Gerçeğin tümüyle temellendirilmesine dayalı bir bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik ürünlerdir (Sönmez, 2011, s. 65).

Eğitim Felsefesi: Eğitimi felsefi tutum ve yöntemlerle epistemolojik, ontolojik, etik ve politik boyutlarıyla ele alan, eğitimin amaçları ve belirleyici temel etkenleri üzerinde yoğunlaşan ayrıca eğitime eleştirel, sorgulayıcı bir tutum ve kavrayışla yaklaşan uygulamalı felsefe türüdür (Cevizci, 2021).

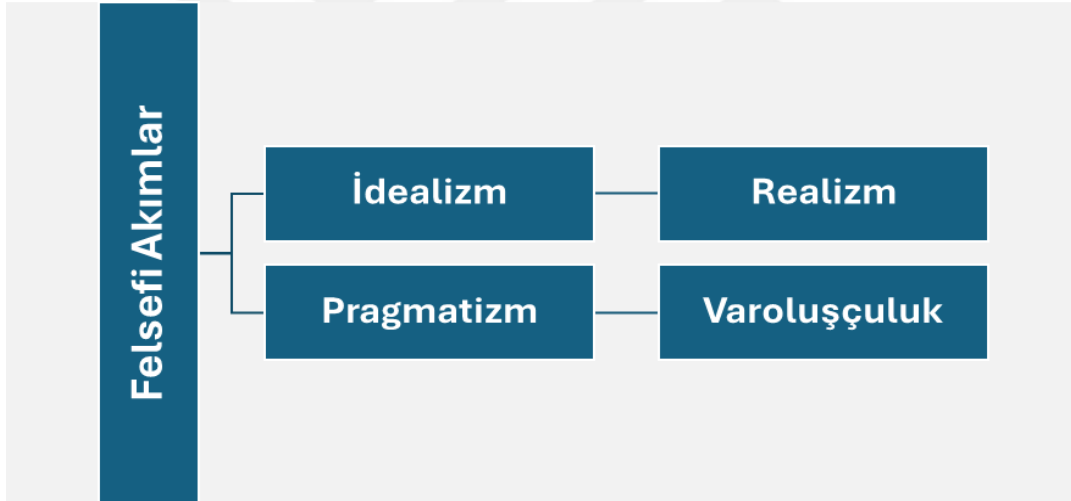


BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Felsefi Akımlar

Felsefi akımlar İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk olarak dört başlık altında toplanmaktadır. Aşağıda bu akımlar temel özellikleri ile tanıtılmıştır.



Şekil 1. Felsefi akımlar

2.1.1. İdealizm (İdealistlik)

İdealizm, klasik eğitim felsefesinin en eski akımlarındandır (Canatan, 2018). Bu akımın en önemli temsilcileri Platon, Sokrates ve Hegel'dir. İdealizm, zihinsel ya da ruhsal gerçeğe değinen düşünce akımıdır (Doğan, 2021) ve gerçeklik olgusu düşüncelerin ve ideallerin ürünüdür (Karakuşçu, 2023). İdealizm, insanın özü (doğası) olduğunu, insanın özünün ise manevi varlığı olduğunu belirtir. İnsan, ruh ve bedenden oluşan bir varlıktır (Cevizci, 2021) ve insanın zihni, değerleri evrenin yapısal bir parçasıdır (Büyükdüvenci, 2019). İdealizmin temeli ontolojik boyutta ruhsal gerçekliğe dayanır, epistemolojik boyutta gerçek bilginin akıl

ve sezgi yoluyla elde edilmesiyle ilgilidir, aksiyolojik boyutta ise ideal varlığa ulaşmanın taklit etme yoluyla gerçekleştiğini savunur (Doğan, 2021).

İdealizme göre gerçek kavramının temelini “idealar” oluşturur. İdealar mutlak, değişmez gerçeklerdir ve bu gerçekler Tanrı, akıl ve ruhla izah edilebilir (Küçükali, 2021). Bu noktada bilmek eylemi, insanın doğuştan zihninde taşıdığı ideaları yeniden düşünmek olarak ifade edilir (Erden, 2021). İyilik, doğruluk, adalet, güzellik gibi değerler gerçek dünyanın içinde bireyden bağımsız bir şekilde vardır. Bu değerler Tanrıya ait değerlerdir, evrenseldir ve insanın en temel amacı Tanrıya ulaşmaktır (Küçükali, 2021).

Bu akımın en önemli temsilcilerinden olan Platon, insanın özünün yaşadığı toplum açısından anlaşılabilceği fikrinden yola çıkarak toplum düzeni ve eğitim düzeni arasında güçlü bir bağ olduğunu savunur (Günay, 2021). Platon’a göre idea kavramı, gerçek yaşamda var olan yani ruhsal olarak algılanan, bireyin doğrudan algılayamadığı şeydir (Küçükali, 2021) ve bilgi gerçeğin bilgisi olarak ifade edilir, insan gerçeğe akli yoluyla ulaşır (Canatan, 2018). İdealar evrensel ve değişmezdir, iyilik, doğruluk, adalet, güzellik değerleri bu değişmezlik içinde yer alır. Eğitim; insanın aklını kullanarak gerçek, mutlak, değişmez değerlere ulaşmasına imkân tanır (Küçükali, 2021). Bireye bu evrensel değerlerle nasıl yaşaması gerektiği öğretilmelidir (Cevizci, 2021). Çünkü gerçekliğin kendisi gibi insana verilecek eğitim de evrensel ve ebedi olmalıdır (Ayaz ve Saylık, 2023). Platon, eğitimde bireyi ideal devlet düzenine uygun olarak yetiştirmeyi amaçlar. Platon’a göre eğitim yoluyla bireyde var olan güç ortaya çıkartılmalı, bireyin aklını doğru yönde kullanarak devletin ideal ilkelerine uygun insan yetiştirilmelidir (Yılmaz, 2021).

İdealistler bireyin olduğu şekilde değil, olması gerektiği şekilde eğitilmesi gerektiği gerçeğini benimseyerek eğitim verirler (Cevizci, 2021). Bu akımda bilgi bireyin zihninde inşa edilmelidir çünkü birey, bilgiyi kavramaya ve anlamlandırmaya çalışan fikir varlığıdır (Karakuşçu, 2023). Bireyin evrensel, değişmez ilkeler yönünde gerçeği arayan ve bu gerçeğe odaklı yaşayan biri haline gelmesi amaçtır (Yılmaz, 2021). İdealizmde eğitim insanı özgür bir şekilde Tanrı’ya ulaştırmalıdır (Şimşek ve Kartal, 2019) ve insanın doğuştan var olan bilgilerini keşfetmesini sağlamalıdır (Can, 2020). Bu doğrultuda eğitimin nihai hedefi bireyin kendini gerçekleştirmesi, yaşamını gerçek, iyilik, güzellik, doğruluk ilkelerine göre biçimlendirmesidir ve öğrencilerin, gerçeği arayan, gerçeğe göre yaşamına yön veren insanlar olmasıdır. Bilgi, gerçeğin bilgisidir ve bilgi akıl tarafından üretildiği için bilgiye yalnızca akıl kullanılarak ulaşılabilir (Cevizci, 2021) Gerçek bilgiye yalnızca bilimsel bilgilerle ulaşamaz, sezgisel düşünce de bilimsel yöntem kadar önemlidir (Doğan, 2021).

Eğitim sürecinde birey, doğuştan var olan becerilerinin farkına varmalı (Doğanay ve Sarı, 2003) ve eğitim ortamı, bireyin aklını çalıştırmaya imkân sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Doğan, 2021).

İdealistlere göre medeniyeti oluşturan en temel etken entelektüel kültürdür ve toplumun ilerlemesi bu kültürün ileri evrelere doğru her nesilden katkı sağlanması, nesillerce korunması ve diğer nesillere aktarılmasıyla mümkündür. Okul koruma, katkı sağlama ve aktarma görevinin hayata kazandırıldığı (Cevizci, 2021) ayrıca geçmişten gelen bilgilerin ve yetilerin korunduğu, aktarıldığı, öğrencilerin gizli kalmış bilgilerini, güçlerini ortaya çıkarmak için kurulan bir yapıdır (Şimşek ve Kartal, 2019). Okulun görevi önceki öğreti ve değerleri korumak, bu mirasla oluşturulmuş uygun eğitim programıyla öğrenciyi geleceğe, içinde yaşadığı topluma hazırlamaktır (Yılmaz, 2021).

İdealizm akımının öncülerinden olan Sokrates, öğrenme sürecinin insanın doğumundan önce bildiği, doğduğunda unuttuğu bilgileri yeniden hatırlamak olduğunu belirtir (Günay, 2019). İdealistler mutlak gerçeği arama ve ona ulaşma noktasında Sokrates'e ait diyalektik sorgulama yöntemini kullanırlar. Bu yöntem soru ve cevaplarla, akıl yürütme yoluyla doğruya ulaşma yöntemidir ve öğretmenin rehberliğinde gerçekleşir (Cevizci, 2021). Ayrıca bu yöntemle sık ve çeşitli sorular yöneltildiği için birey, doğru cevapları arayarak bulur ve henüz bilmediği bilgileri araştırmaya başlar (Günay, 2021). Birey, rol model olarak iyi, güzel, doğru davranışta bulunan erdemli insanları örnek almalı ve onları taklit ederek öğrenmelidir (Doğan, 2021). İdealist öğretmen uygun yöntem ve tekniklerle öğrencinin zihinsel gelişimlerine rehberlik etmeli (Büyükdüvenci, 2019), bu bağlamda öğretmen merkezli bir eğitim sürecinde öğretmen öğrencinin bilgiyi sezmesine, keşfetmesine yardımcı ve ideal davranış konusunda öğrenciye örnek olmalıdır (Doğan, 2021). Öğretmen ayrıca kültürel mirasın taşıyıcısı, öğrencilerini seven, heyecanlı bir karaktere sahip olmalıdır (Gutek, 2021).

İdealizme göre karakter eğitimi, eğitimin özüdür (Büyükdüvenci, 2019) ve eğitim, evrensel değerlerin öğretilmesi ve öğrencilere aktarılması konusuna odaklanmalıdır. İdealistler bütünden parçaya doğru hareket eden bir başka ifadeyle genel ve soyut disiplinlerden somut disiplinlere doğru hiyerarşik bir müfredatı benimserler (Cevizci, 2021). İdealizmde gerçek eğitim belli bir alanda uzmanlaşmak için gerekli işlevlerin kazandırılmasından çok genel bir eğitim verilmesiyle gerçekleşir. Mesleki eğitimde hedef, bireyi meslek için gerekli verimliliğe sahip duruma getirmektir. İdealizmin eğitim politikasında genel eğitim, mesleki eğitimden daha önemlidir (Gutek, 2021). Çünkü birey önce insan olmalı, sonra bir meslek

sahibi olmalıdır (Canatan, 2018). İdealizm akımında eğitimin merkezinde düşünceye dayanan disiplinler yer almalı (Şimşek ve Kartal, 2019) doğa ve fiziki bilimler arka planda kalmalıdır (Erden, 2021). Programda Felsefe, Edebiyat, Sanat, Teoloji, Tarih dersleri yer almalı ve bu derslerle evrensel değerler, kültürel miras öğrencilere aktarılmalıdır (Küçükali, 2021).

2.1.2. Realizm (Gerçekçilik)

Realizm, düşünce ve eylem olarak gerçekçilik anlamına gelir (Cevizci, 2021) ve gerçek dünyanın insanın zihninden bağımsız olduğunu savunur (Canatan, 2018). Realizm, idealizm felsefi akımına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Realizm felsefi akımının ortaya çıkmasında Aristoteles ve onun eğitimle ilgili görüşleri etkili olmuştur (Cevizci, 2021). Aristoteles'in eğitim anlayışında ahlaki boyut ön plana çıkar ve eğitim bireyin vatandaşlığa hazırlandığı, erdemli olarak yetiştiği bir süreç olarak görülür (Günay, 2021). Ayrıca Aristoteles, bireyin mutluluğa ulaşması noktasında en önemli aracın eğitim olduğunu belirterek eğitimin; bireyin erdemli olarak yetişmesine, kendini gerçekleştirmesine, böylece onun kendi mutluluğuna ulaşmasını sağladığına (Yılmaz, 2021) dikkat çekmiştir.

Realizm, ontolojik boyutta somut gerçekliğe dayanır, epistemolojik boyutta gerçekliğin yalnızca duyu organlarıyla öğrenilebileceğini savunur, aksiyolojik boyutta ise ahlaki ilkelerin nesnel olması, toplumlara göre değişmemesi ve toplumdaki bütün bireyler için ortak ahlaki ilkelerin bulunması gerektiğini ileri sürer. Realistlere göre bilgi, gerçek dünyadaki bilgilerle uyum sağladığında geçerlidir (Küçükali, 2021), başka bir ifadeyle, birey gerçeğe aklını kullanarak ulaşabilir (Can, 2020), duyu organlarını ve bilimsel yöntemleri kullanarak bilgi edinebilir (Doğan, 2021; Küçükali, 2021). Realizmde öğretim, doğa kanunlarını ve maddi gerçekleri anlamlandırma sürecidir (Karakuşçu, 2023) ve realist eğitimde amaç, deney ve gözlemlerle kanıtlanabilen maddenin bilgisine ulaşmaktır (Eti ve Tepe, 2023). Bu anlamda birey gözlem ve araştırma yoluyla nesneleri, nesnelerin birbirleriyle ilişkilerini belirler ve nesnelerin arasındaki ilişkiden düzeni, örüntüyü keşfederek evreni idare eden genel kuralların bilgisine ulaşır (Cevizci, 2021). Bu noktada realistler, idealizm felsefi akımını, gerçeğin insan zihninden bağımsız olduğu ve insanın zihnini duyuları aracılığıyla biçimlendirdiği noktasında eleştirirler (Küçükali, 2021).

Realizme göre eğitim bir bilimdir, bundan dolayı eğitimin içeriği, yöntem ve teknikleri bilimsel olmalıdır (Yılmaz, 2021). Eğitim, bireyi istenilen biçimde yönlendirmemeli,

çevresine uyum sağlayacak düzeye getirmelidir. Eğitimde genel olarak amaçlanan bireyin yaşadığı toplumla uyumlu olmasını sağlamak, gelecek nesillere kültürel değerleri aktarmak, mutlu ve iyi karakterli yetişmesini sağlamaktır (Doğan, 2021). Ayrıca eğitim öğrencinin sahip olduğu potansiyelini harekete geçirmeli, mutlu bireyler olmaları konusunda yardımcı olmalıdır (Cevizci, 2021). Bütün bu bağlamda realist eğitimde tündengelim yöntemi tercih edilir, bu nedenle bireysel farklılıklara dikkat edilmeden bireysel eğitimden çok toplumsal eğitime ağırlık verilir (Öksüz, 2020). Bu akıma göre eğitim; bireyi kendi yetilerine göre şekillenen farklı birey olarak değil, toplumsal çevresiyle her yönden uyumlu, hoşgörülü birey olarak yetiştirir (Büyükdüvenci, 2019). Realizm akımında okulun temel görevi; öğrencilere belirli düşünce disiplinlerini öğretmek bazı yetenekleri kazandırmak (Cevizci, 2021), dünyayı olduğu gibi tanıtmak (Önden, 2019), öğrencilerin zihinsel olarak gelişmelerini; kültürel olarak donanımlı, bilgili, becerikli bireyler olmalarını sağlamaktır (Doğan, 2021).

Realizm akımında eğitimin merkezinde konu ve öğretmen yer alır (Canatan, 2018). Öğretmenler nitelikli, alanında uzman, kendini iyi yetiştirmiş olmalıdır. Öğretmenin temel görevi; öğrenciyi tanımak, onu en iyi şekilde nasıl eğiteceğini bilmek, öğrencilere güvenilir ve sistematik bilgileri aktararak onları araştırmaya yönlendirmek (Cevizci, 2021) ve eğitim sürecinde anlatım, tartışma, deney, gözlem gibi yöntemleri uygun ve yerinde kullanmaktır (Doğan, 2021; Şimşek ve Kartal, 2019). Realizme göre eğitim-öğretim ortamı katı ve disiplinli olmalı, öğrenciler eğitim-öğretim sürecine pasif olarak katılmalıdır (Doğanay ve Sarı, 2003), bununla birlikte öğrenme işlevinin sorumluluğu öğrencide olmalıdır. Öğrenci gözlem ve araştırma yaparak, tecrübe kazanarak yaşadığı çevreyi anlamalıdır (Doğanay ve Sarı, 2003; Karakuşçu, 2023). Programlarda ise pozitif bilimlerden Matematik, Kimya, Mantık, Fizik, Biyoloji dersleri, sosyal bilimlerden Sosyoloji, Antropoloji, Tarih dersleri yer almalıdır (Doğan, 2021).

2.1.3. Pragmatizm (Faydacılık, Yararcılık)

Bu akımın en önemli temsilcisi John Dewey'dir. Pragmatizm, faydacılık veya yararcılık olarak ifade edilir. Pragmatizm, eski Yunan dilinde "eylemek, yapmak" anlamlarına karşılık gelen 'pragma' kelimesinden türemiş olan felsefi akımdır (Yılmaz, 2021). Pragmatizm; düşüncelerin, inançların, hipotezlerin neticelerini analiz ederek gerçek bilgiye ulaşma yoludur (Demirel, 2012). Bu akıma göre dünya devamlı olarak bir değişim içindedir (Cevizci, 2021). Gerçek olan bilgi, bireyin yaşantıları sonucunda oluşan bilgidir. Bu

bağlamda pragmatistler klasik felsefi akımların bilgi anlayışına karşı bir tutuma sahiptir (Küçükali, 2021). Geleneksel felsefi akımlar bilgiyi merkezlerine alırken, Pragmatizmde bilgi ve doğruluk yaşam için sadece bir araç olarak görülür (Günay, 2021). Bilgi ancak yaşamda yararlı olduğu, iş görme potansiyelinin yüksek olduğu zaman doğru, iyi ve anlamlıdır (Çoşkun ve Taneri, 2021).

Pragmatizm, ontolojik boyutta gerçekliğin esas dayanağını deneyimlere bağlı olan değişimin oluşturduğunu, epistemolojik boyutta bilginin bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluştuğunu ve bilginin doğru olmasından çok bireyde nasıl etki oluşturduğunun önemli olduğunu, aksiyolojik boyutta ise değer kavramının evrensel ve değişmez olmayıp göreceli olduğunu (Doğan, 2021), değerlerin bireylerin değişen koşullara göre tepkilerinin neticesi olarak belirlediğini savunur (Cevizci, 2021). Pragmatizmde önyargılı, engelleyici, mutlak ve değişmez bilgi ve ölçütler yoktur; sonuca odaklanan, bireye fayda sağlayan ölçütler vardır (Ayaz, 2022). Ayrıca Pragmatizmde bilginin ana kaynağı deneyimlemektir ve deneyimlemek eylemi, gerçekleştirilen durumlarla bu durumların sonuçları arasında ilişki kurmaktır (Balcı, 2015).

Pragmatizmin en önemli temsilcilerinden John Dewey'in eğitim anlayışının temelinde 'devamlılık' ve 'etkileşim' ilkeleri yer alır (Günay, 2021). Birey içinde bulunduğu dünyayla etkileşim içindedir ve deneyimleri aracılığıyla yaşadığı dünyayı keşfeder, kendi gelişimine katkı sağlar (Yılmaz, 2021). Ayrıca Dewey'in eğitim anlayışında özgürlük ve demokrasi ayrı bir öneme sahiptir çünkü özgürlük, bireyi deneyimlemeye teşvik eder (Günay, 2021); deneyimlemek ve özgürce düşünmek de ancak demokratik bir eğitim ortamında gerçekleşebilir. Eğitim süreci deneyimlerin tekrar tekrar düzenlenmesi, yapılandırılması ve dönüştürülmesidir. Pragmatistlere göre eğitimin esas amacı; gelecekteki deneyimleri yönlendirmeyi mümkün kılacak biçimde bireyi geliştirmektir (Yılmaz, 2021). Ayrıca eğitim 'gelişme' olgusu üzerinde durarak bireyin özel güçlerini, ihtiyaçlarını keşfetmeli, kendi potansiyellerinin farkında olmalarını sağlamalı, deneyimleri sürekli düzenleyip yeniden inşa etmelidir (Büyükdüvenci, 2019).

Pragmatizm akımında eğitim devamlı olarak gelişen bir süreçtir. Eğitim ortamı öğrencinin istek, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve öğrenci bu sürece aktif olarak katılmalıdır. Eğitimin temelini oluşturan nokta, deneyimlerin devamlı olarak yeniden yapılandırılmasıdır (Doğanay ve Sarı, 2003). Eğitim; gerçek yaşama uygun olmalı, öğrenci yeni gelişecek koşullar ve durumlar karşısında araştırmacı, problem çözücü olmalıdır (Doğan, 2021). Problemlerin çözümünde en etkili yöntem, faydalı olanın seçilmesi ve deneysel çalışmalardır

(Nacak Deniz, 2021). Ayrıca eğitimle bireyin yetenekleri bütün olarak geliştirilmelidir (Büyükdüvenci, 2019).

Pragmatizm; uygulamayı okuldan sonraki yaşam sürecine erteleme doğru olmadığını, uygulamanın ertelenmesi durumunda öğrencinin var olan yaşama değil, daha farklı bir yaşama hazırlanmış olacağını öne çıkaran ve bu nedenle öğrencilerin var olan problemleri çözmelerine imkân sağlanması, eğitim sürecinin ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesini savunan (Cevizci, 2021) bir akımdır. Bu akıma göre eğitim ile öğrenciye uygun çalışma yöntemleri, durumları ve deneyimlerinin analizi öğretilmelidir (Doğan, 2021). Bireyin edindiği deneyimlere bağlı olduğu için pragmatist anlayış, eğitimin amacı ve öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerde esnekliğe, devamlı denemelere ve düzeltmelere imkân sağlar (Demirel, 2012). Bir fikrin doğru olabilmesi yaşamımızda karşılaştığımız sorunları çözüme kavuşturmasına, yaşamımızda ilişkili olduğumuz durumlarla ilişkimizi kolaylaştırmasına bağlıdır. Fikirlerin ve değerlerin anlamlı olmalarını sağlayan kendilerinden ziyade neticeleridir (Küçükali, 2021). Dolayısıyla pragmatist eğitim bilginin temel kriterinin gerçekleşen olayların kendilerinde değil, bu olayların sonuçlarında ve sebep oldukları etkilerinde olduğu, bireyin bir sorun karşısında çözüm üretmek katkıda bulunmasının önemli olduğunu savunur (Yılmaz, 2021).

Pragmatist eğitim anlayışı genel anlamda bireysel özgürlüğü merkezine alarak dışarıdan zorlama ve katı disiplin uygulamalarına karşı çıkar. Diğer yandan öğrencinin pasif kaldığı, kitaplardan ve öğretmenlerden aktararak gerçekleştirilen öğrenme yerine öğrencinin aktif olduğu, tecrübeler ve yaşantılar yoluyla öğrenmeyi ayrıca geleceğe hazırlık yapmak yerine günümüz yaşamında karşılaşılan durumlarda çözüm yolları üretmeyi öğretmeye yönelik bir eğitim anlayışı etrafında şekillenir (Çoşkun ve Taneri, 2021).

Pragmatizme göre okul, yaşamın devam ettiği (Günay, 2021), eylemle bilgiyi ve teoriyle uygulamayı birleştiren kurumdur. Okul öğrencilerde araştırmaya teşvik edici, öğrencilerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için uygun problem çözme yöntemini kazanacakları yerdir (Cevizci, 2021). Pragmatist eğitim anlayışının temelinde demokrasi yer aldığı için (Ayaz ve Saylık, 2023), okulun koşulları da demokratik olmalıdır. Okul yaşama hazırlanmak olmamalı, yaşamın kendisi olmalıdır. Öğrenme süreci bireyin çevresiyle etkileşimiyle gerçekleştiği için öğrenmede aktif katılım olmalıdır (Doğan, 2021). Okul ortamında öğrenciler, uygun deneyimlerle yaşadıkları toplum içinde eşit, kıymetli ve sorumluluk bilincinde bireyler olarak yetiştirilmelidir (Canatan, 2018).

Pragmatist okul ortamı öğrencilerin hem kendi hem de içinde yaşadıkları toplumun gelişimini desteklemeleri noktasında uygulama yaparak öğrendikleri küçük topluluk olmalıdır (Yılmaz, 2021). Okul, öğrencilere mutlak doğruları öğretmekten ziyade doğruların değişebileceğini, değişen doğrulara nasıl ulaşacaklarını ve onlara nasıl uyum sağlayacaklarını öğretmelidir (Ayaz, 2022). Bununla birlikte okul basit hale getirilmiş bir çevre sağlamalı, özel hazırlanmış yaşam ortamı oluşturmali, bireyin sosyal çevresindeki etkenleri dengelemelidir. Eğitim uygulama ağırlıklı olmalı, düşünme yöntemi eğitimin içeriğinden daha önemli olmalıdır. Çünkü öğrenciler öğretim sürecinde aldıkları dersleri hayatta karşılaşacakları olaylara hazırlıklı olmak için öğrenirler (Doğan, 2021). Ayrıca okul ortamında sıkı bir disiplin, tehdit, ceza, geleneksel sınıf düzenleri ve kuralları gibi durumların yer almaması gerekir, çünkü bu durumlar öğrencinin hem hareket özgürlüğünü kısıtlar hem de özgür düşünme becerilerinin gelişimine engel olur (Günay, 2021). Diğer taraftan okul, öğrencileri bir rakip gibi yarıştıran eğitim ortamı yerine onların işbirliği içinde çalışabilecekleri bir eğitim ortamı sunmalıdır (Doğanay ve Sarı, 2003).

Pragmatist eğitim öğrenciyi merkezine alır ve eğitim süreci öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre planlar ayrıca öğrenci gerçek yaşamdan istediği sorunu sınıf ortamına getirip tartışabilir ve çözüm yolları üretebilir (Şimşek ve Kartal, 2019). Pragmatistler bireysel eğitimin yanı sıra sosyal eğitime de önem verir. Eğitim; bireyin gelişiminden sorumlu olduğu kadar, toplumun demokratik olarak yapılandırılmasından da sorumludur. Bu bakış açısında eğitimin sosyalleşmeyi sağlamak ve kültürel değerleri aktarmak gibi sosyal amaçları da vardır. Eğitim toplumun kültürel değerlerini gelecek nesillere aktarır, aynı zamanda dil, teknoloji gibi etkenlerin aktarılan kültürel değerleri değiştirmeyi veya dönüştürerek tekrar oluşmasını sağlar (Cevizci, 2021).

Pragmatizme göre bilgiye ulaşmada bilimsel yöntem ve problem çözme en etkili yöntemlerdir (Doğanay ve Sarı, 2023). Birey bilimsel yöntemleri uygulayarak kültürel değerleri tekrar oluşturur, değişimin yönünü belirler ve bu yönde kendisine, çevresine, geleceğine yenilik kazandırır (Cevizci, 2021). Bu noktada öğretmenin öğretici rolü yerine, rehberlik rolü etkin olmaktadır (Kumral, 2015) ve öğretmen öğrencinin planlarını yaşamına uygulama noktasında öğrenciye rehber olmalıdır, öğrenciye bağımsız düşünme becerisini kazandırmalıdır (Doğan, 2021).

Pragmatizm akımı bağlamında eğitim programında; öğrencinin neleri değil, nasıl öğrenecekleri noktalarına dikkat ederek (Şimşek ve Kartal, 2019) bilgiyi yapılandırmaları, anlamlandırmaları ve var olan bilgilerine yenilerini ekleyecek etkinlikler, işbirlikli ve proje

tabanlı öğrenme anlayışını benimseyecekleri etkinlikler yer almalıdır. Müfredatta öğrencinin zaman ve yer olarak deneyimlerinin ev ve okul çevresinden itibaren sosyal yaşama genişlemesinden dolayı Coğrafya dersi, bilgiye ulaşmada bilimsel yöntem kullanıldığı için Bilimsel Metodoloji ve Doğa Bilimleri dersleri yer almalı (Cevizci, 2021), insanların geçmişteki deneyimlerini temsil etmesi ve yol gösterici olması bakımından tarih dersine önem verilmelidir (Küçükali, 2021).

2.1.4. Varoluşçuluk (Existentialism)

Varoluşçuluk akımının en önemli temsilcileri Soren Kierkegaard, Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre, Albert Camus ve Karl Jaspers'tir (Çoşkun ve Taneri, 2021). Varoluşçuluk idealist ve realist anlayışa karşı çıkan bireysel bir yaklaşımdır (Cevizci, 2021). Akıma göre, bireyin varoluşu, özünden önce gelir. Çünkü birey dünyaya geldiğinde bilgi sahibi veya bilgisiz değildir ve özünü kendi eylemleriyle şekillendirir (Alkayış, 2020). Varoluşçuluk, merkezinde bireyin olduğu, bireyin kendi özgür seçimleri doğrultusunda kararlar aldığı ve bu doğrultuda yaşamına yön verdiği düşünce akımıdır (Doğan, 2021). Çağdaş toplum, kendi eğitimlerinin ve seçimlerinin sorumluluğunu almanın bilincinde olan bireylere ihtiyaç duymaktadır (Büyükdüvenci, 2019). Bu nedenle Varoluşçuluk akımında bireylerin sormaktan çekinmeyen, kendini tanıyan ve tanımlayan, kendi olanaklarını keşfederek özünü bulabilen (Küçükali, 2021) bireyler olması önemlidir.

Varoluşçuluk felsefi akımı; yirminci yüzyılın sorunlarına çözüm arayan bir akımdır. Varoluşçu eğitimciler; yirminci yüzyılda yaşanan iki dünya harbine, savaşlara ve yıkımlara şahitlik etmiş toplumların, bir tarafta yıkıma sebep olan insanların, bir tarafta da bunalan, özgürlük isteyen insanların olduğu bir zaman diliminde insanı açıklamaya çalışmışlardır. Bu yaşananlarla birlikte toplumdaki insanların varlıklarının bir anlamı kalmadığını, insanların geçmişleriyle bağlarının koptuğunu, insanlığın yitip gitme tehlikesi içinde olduğunu ifade etmişlerdir (Yılmaz, 2021). Varoluşçuluk, çağın getirdiği savaşlar, trajediler, sosyolojik ve psikolojik bunalımlar karşısında çözüm üreten bir reçete olarak görülmektedir (Ayaz ve Saylık, 2023). Ayrıca bu akım eğitimi toplum açısından ele alan felsefi akımlar yerine bireye odaklanan, hümanizme dayalı bir eğitim anlayışını savunmaktadır (Büyükdüvenci, 2019).

Varoluşçuluk, bireysel özgürlük ve sorumluluğun merkezinde şekillenen bir felsefi akımdır (Günay, 2021). Bu felsefi akım, ontolojik boyutta bireyin tanımlanmış bir özü olmadığını, bireyin özünü özgürce oluşturmasını, olmak istediği şekilde kendini tanımlaması ve

tanımladığı gibi olması gerektiğini savunur. Epistemolojik boyutta, bilginin insanın zihninde var olanlardan meydana geldiğini, bilginin bireyin deneyimlerine ve çevresiyle kurduğu ilişkiye bağlı bulunduğunu, bilgi ve deneyimin öznel ve bireysel olduğunu ifade eder. Aksiyolojik boyutta özgürlüğün sorumluluktan bağımsız olmadığını savunur (Doğan, 2021). Bu bağlamda birey hem kendi seçimlerinden sorumludur ve seçimleri çevresini de etkilediği için herkese karşı sorumluluğu vardır. Anlamdan ve hedeften mahrum dünyaya bir amaç ve anlam kazandırmak sorumluluğu bireye aittir (Alkayış, 2020; Cevizci, 2021), birey yaptığı seçimlerin toplumdaki diğer bireyleri de etkileyebileceğinin bilincinde olmalıdır (Çoşkun ve Taneri, 2021).

Varoluşçuluk eğitim felsefesi hümanist bir eğitim anlayışı benimsediği için hareket noktası bireydir. Birey eğitimle var olmanın anlamını kavramalı, kendini anlamalı, yaşamına anlam katarak bir değer oluşturmali ve çevresindeki diğer yaşamlar için kaygı duyan bir birey olmalıdır (Küçükali, 2021). Birey yaşamını sürdüreceği toplumsal yapıyı seçemez ancak o toplum içindeki tutum ve davranışlarının seçimi kendisine aittir (Alkayış, 2020). Bu noktada eğitimin nihai amacı; öğrencinin kendisini tanımasını sağlamak, var oluşunun sorumluluğunun farkında olmasını sağlamak, öğrenciye bilinç kazandırarak hayatına yön vermesine imkân tanımadır. Eğitimin genel amaçları ise samimi ve gerçekçi olmak, maneviyatı yüksek şekilde yaşamak, eleştirel düşünme becerisine sahip olmak, kişisel karakter oluşturmak, empatik düşünce geliştirmektir (Cevizci, 2021).

Varoluşçu eğitimin temel hedefi toplumdaki her bireyin özgür ve sorumlulukların bilincinde olarak kendi varoluşunu gerçekleştirmesini sağlamaktır (Günay, 2021). Eğitim bireyin varoluşunun farkına varmasına, kendini tanımasını, varoluşunu gerçekleştirmesine imkân tanımalıdır ve bireye kendi varlığının ve özgürlüğünün bilgiden, toplumdan, her türlü değerden önce geldiğini benimsetmelidir (Doğan, 2021). Bu felsefi akımın temelinde bireyin özgürleşmesi vardır. Birey hayatıyla ilgili kararları kendi aldığıında, hayatını istediği gibi düzenlediğinde özgürleşecektir (Küçükali, 2021). Eğitim bireye eğitimiyle ilgili alternatifler sunmalı, bireyin kendi doğrularını seçmesine imkân vererek bireyi özgürleştirmeli, bireyin özgürlüğüne engel olan etkenleri belirlemeli ve ortadan kaldırmalıdır (Doğan, 2021). Bu bağlamda iyi bir eğitim sistemi, bireylerin kendilerini yönetebilen, düşünüp karar alabilen, sorumluluk sahibi bireyler haline getirebilecek imkanları sunmalıdır (Günay, 2021). Birey, kendi seçimlerini yapmalı ve neticelerin sorumluluğunu almalıdır (Doğanay ve Sarı, 2003). Bu felsefede, bilgi özneldir, bireyin ilgi, istek ve ihtiyaçlarıyla ilişkili olmalıdır (Cevizci, 2021). Eğitim sürecinde bilgi edinmede Sokratik tartışma yöntemi tercih edilir. Bu yöntemle

öğrencilerin karar verme yetilerini geliştirmeye yardımcı olunmalıdır. Yöntemin uygulanması sürecinde öğretmen objektif olmalı, öğrencilere bir doğruyu dayatmamalıdır (Doğan, 2021). Varoluşçu eğitimde öğretmen, öğrenci ve müfredattan oluşan eğitim sürecinde temel unsur öğrencidir. Öğretmenler öğrenciyi belirli kurallar çerçevesinde eğitip toplum ve kurumların isteklerine uydurmaz, tüm öğrencilerin aynı biçimde başarılı, uyumlu, takdir gören bireyler olmalarını savunmaz aksine öğretmen öğrenciyi eğiten, dönüştüren, sorumluluklarının bilincinde bireyler olmalarını sağlayan kişidir (Cevizci, 2021). Öğretmen bir rol model, bilgiyi sunan öğretici, danışman konumunda değil; öğrencinin kendini tanıma ve özgürleşme durumunda yardımcı konumdadır ve mutlu, mütevazı, güvenilir, öğrencileriyle düzgün ve doğrudan ilişki kurabilen bir karaktere sahip olmalıdır (Doğan, 2021). Eğitim süresince öğrencinin kendi düşünce sistemini zorlama olmadan, bağımsız olarak geliştirmesi konusunda yardımcı olunmalıdır (Demirel, 2012).

Varoluşçu eğitimin merkezinde öğrenci yer aldığı için (Alkayış, 2020), programın odak noktası da öğrenci olmalıdır (Cevizci, 2021). Dersler öğrencinin kendini tanımasına, varlığını anlamlandırmasına, davranışlarının sorumluluğunu almasına imkân tanıyacak biçimde yapılandırılmalıdır (Yılmaz, 2021). Öğretim programı öğrencinin istek, ihtiyaç ve ilgilerine göre düzenlenen bireysel farklılıkları dikkate alan esnek bir yapıda olmalıdır (Cevizci, 2021). Eğitimin içeriği, öğrencilerin gelişimlerini destekleyen, kendilerini ifade etme becerilerini geliştiren, kendi öğrenmelerine yön veren ve kendi seviyelerinde öğrenmelerini sağlayan yaşantılar sunacak biçimde düzenlenmelidir (Erden, 2021). Bu doğrultuda eğitim müfredatında felsefe, edebiyat, tarih, sanat gibi derslere, insanı merkeze alan psikoloji konularına yer verilmelidir (Doğan, 2021). Müfredatta temelde şiir, roman, Müzik, Felsefe gibi beşerî ilimler ayrıca öğrencinin topluma bağımlılığını, topluma karşı olan sorumluluklarının farkına varmasına yardımcı olacak Toplum Bilimleri dersleri yer almalıdır. Özne gerçeğin, nesnel gerçeklikten daha önde olduğunu belirten bu anlayışta programda ağırlıklı olmasa da Matematik, Doğa Bilimleri gibi dersler de yer almalıdır (Cevizci, 2021).

Buraya kadar detaylı tanıtılan felsefî akımların genel özellikleri, hedefleri ve eğitimdeki uygulamalarına örnekler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Felsefi Akımların Genel Özellikleri

Felsefi Akım	Hedefler	Eğitim Uygulamaları
İdealizm	Bireyin aklını ve ruhunu geliştirerek evrensel, mutlak, değişmez değerleri tanımasını; erdemli, ahlaklı ve entelektüel olgunluğa ulaşmasını sağlamak.	• Öğretmen merkezlik • Öğretmenin rehber ve rol model olması. • Öğrencilere evrensel ilkelerin (iyi, doğru, güzel) öğretilmesi • Klasik eserlerden yararlanılması • Programda Felsefe, Edebiyat, Sanat ve Tarih gibi disiplinlerin ağırlık kazanması.
Realizm	Bireyin toplumla uyumlu olmasını, gözlem ve deney yoluyla bilgiye ulaşabilmesini sağlamak, bilgiyi somut gerçekliğe dayandırmak.	• Disiplinli sınıf yapısı • Öğretmenin bilgi kaynağı ve otoriter olması. Gözlem, deney ve araştırmanın esas alınması • Programda Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerinin merkezde yer alması
Pragmatizm	Bireyin yaşantıları yoluyla bilgiye ulaşmasını ve bu bilgiyi günlük yaşamında kullanabilmesini sağlamak; problem çözme, eleştirel düşünme becerileri ile topluma katkı sağlamanın önemini kazandırmak.	• Öğrenci merkezli eğitim anlayışı • Deneyime dayalı öğrenme süreçleri • İşbirlikli ve proje tabanlı etkinlikler • Demokratik sınıf ortamı
Varoluşçuluk	Bireyin özgürlüğünü, kendini tanımasını, seçimlerinin sorumluluğunu almasını ve yaşamına anlam katmasını sağlamak; eğitimle bireyin kendi varoluşunu gerçekleştirmek.	• Öğrenci merkezli eğitim • Öğrencinin bireysel farklılıklarının dikkate alınması • Öğretmenin rehber olması • Programın esnek, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenmesi

*Kaynaklar: Cevizci, A. (2021). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say; Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem; Doğan, S. (2021). *100 soru cevapta eğitim felsefesi*. İstanbul: Kitapyurdu Doğrudan; Küçükali, R. (2021). *Eğitim felsefesi*. R. Küçükali (Ed.), *Eğitim felsefesi ve eğitim akımları* içinde (s. 56-78). Ankara: Anı; Yılmaz, Z. (2021). *Eğitim felsefesi*. R. Küçükali (Ed.), *Klasik eğitim felsefesi* içinde (s. 93-111). Ankara: Anı.

2.2. Eğitim Felsefesi ve Eğitim Felsefeleri

Eğitim felsefesi, eğitimin temelini oluşturan değişkenlerin kuramsal olarak incelendiği (Günay, 2021) ve eğitimle ilgili tüm durum ve uygulamaların bütüncül olarak ele alındığı, değerlendirildiği bir disiplindir (Erden, 2021). Eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını ve eğitimi belirleyen ana unsurları ele alır (Cevizci, 2021) ve eğitim sürecini planlayarak eğitim sorunlarının belirlenmesi ve gerekli çözümlerin üretilmesi konularında yol gösterir (Doğan, 2021). Eğitim felsefesi akımları alanyazında birçok kaynakta (Küçükali, 2021; Sönmez, 2011; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011); Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk olarak sıralanmaktadır. Bununla birlikte, alanyazında bazı kaynaklarda (Demirel, 2012; Doğan, 2021; Erden, 2021) ise Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olarak sıralanmakta, Varoluşçuluk bu sıralamada yer almamaktadır. Bu çalışmada eğitim felsefesi akımları Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk olarak gruplandırılmıştır.



Şekil 2. Eğitim felsefesi akımları

2.2.1. Daimicilik (Perennialism)

Daimicilik, eğitim felsefesi akımları içinde en tutucu ve eski olan eğitim felsefesidir (Küçükali, 2021), temeli İdealizm ve Realizm felsefi akımlarına dayanır (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Daimiciliğin Türkçe karşılığı değişmezliktir. Temsilcileri Maynard Hutching, Mortimerd ve Adler'dir. Geçmişe yönelerek mutlak hakikat, erdemli davranışlar, iyilik, güzellik, evrensel kültürel değerler gibi unsurların önemini savunur (Doğan, 2021). Daimicilere göre birey akılcıdır (Erden, 2021) yani bireyin en önemli yönü bir akla sahip olması ve onu kullanabilme yetisidir. Bu sebeple eğitimde entelektüel eğitim odağında bireyin zihinsel gelişimi üzerinde durulmalıdır (Demirel, 2012). Daimiciliğe göre, ahlaki ilkeler ve değerler tüm zamanlarda ve tüm toplumsal yapılarda aynıdır, değişmez; bu nedenle eğitim bu değişmez değerler etrafında şekillenmelidir (Çoşkunoglu ve Ünal, 2022) ve birey bu değerlerle eğitilmelidir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Diğer taraftan bu eğitim felsefesinde karakter eğitimi de önemli bir yer tutar. Akım karakter eğitiminin, bireyin ahlaki yönden gelişimine büyük katkı sağladığını (Eti ve Tepe, 2023) savunur.

Daimiciliğe göre, insanın sahip olduğu en önemli varlığı aklıdır. İnsan aklını bilinçli şekilde belirlenmiş hedefler yönünde geliştirmeli, akı geliştirmede etkili olan entelektüel eğitime ağırlık verilmelidir (Küçükali, 2021). Evrensel ve entelektüel bir eğitim sistemi, iyi, doğru, güzel, erdemli insan yetiştirmeye yönelik uygulamalar, maddi ve manevi gerçeklerin öğretilceği, klasik eserlerin okutulduğu bir program, yaşamla aynı olmayacak, yaşama hazırlık olacak bir eğitim modeli daimici eğitimin temel ilkeleridir (Demirel, 2012).

Daimicilik bakış açısından eğitim yaşamın bir kopyası değil, yaşama bir hazırlık sürecidir (Günay, 2021).

Daimicilikte eğitimin amacı; öğrencinin aklını ve iradesini en etkili şekilde kullanmasını sağlayarak, öğrenciyi entelektüel, seçkin ayrıca özgür ve sorumluluğunun bilincinde olan bir birey olarak yetiştirmek, öğrenciye mutlak ve evrensel gerçeğe, değerlere uyum sağlamasının önemini benimsetmek, öğrencinin disiplinli ve sıkı çalışmasını sağlamak, eğitim sürecini hayata hazırlayıcı olacak biçimde düzenlemektir (Doğan, 2021; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Gerçek bilgi ve değerler, hiçbir zaman hiçbir toplumda değişmez ve birey özünde her yerde aynıdır. Bu nedenle eğitimin amacı ve süreci her yerde ve herkes için aynı olmalıdır (Küçükali, 2021).

Daimici eğitim sisteminde okul; bireyin zihinsel gücünü geliştirmek amacıyla kurulmuş toplumsal bir yapı (Gutek, 2021), bireyin zihinsel gelişimini gerçekleştirmek için özel olarak meydana getirilmiş bir kurumdur (Tuncer ve Yılmaz, 2024). Okul ortamı gerçek yaşamın aksine entelektüel gelişimi sağlayacak şekilde yapay bir ortam olmalıdır. Eğitim ortamında hayatın gerçekleri yerine ideal gerçekler yer almalı, öğrencilerin zihinlerini ve iradelerini geliştirecek durumlar oluşturulmalıdır (Küçükali, 2021).

Daimici eğitim sürecinde bilgiye ulaşmada Sokratik tartışma yöntemi ve bilgileri aktarmada tümdengelim yöntemi kullanılmalı; ayrıca düz anlatım, gezi ve gözlem gibi tekniklerden de yararlanılmalıdır (Erden, 2021). Sokratik yöntem sorularla zihni ortaya çıkartır ve zihnin doğru sonuçlara ulaşmasını sağlar (Eti ve Tepe, 2023).

Daimicilikte öğretmen alanında uzman, kültürlü, evrensel gerçeklerin kültürel değerler içinde tekrar oluşmasında yardımcı olan konumdur. Öğrenci taklit yoluyla öğrendiği için, öğretmen öğrenciye ahlaki rol model olmalıdır (Sönmez, 2011). Ayrıca öğretmen, toplumsal ve kültürel değerlerin taşıyıcısı olduğu için öğrenciye örnek olmalıdır (Şimşek ve Kartal, 2019). Daimici eğitimin merkezinde öğretmen yer alırken öğrenci, öğretilcek konuların, aktarılacak bilgilerin neler olması gerektiği noktasında yeterli donanıma sahip olmadığından pasif alıcı olarak görülür (Çoşkunoglu ve Ünal, 2022).

Daimici eğitim sisteminde derslerin içeriği evrensel ilkelere göre düzenlenmeli, öğrenciye toplumsal miras ve değerlerin benimsetildiği konular yer almalıdır (Günay, 2021). Eğitim müfredatında hem bilişsel hem de duyuşsal alanı geliştiren Felsefe, Teoloji, Matematik, Sanat, Eleştiri, Tarih, Edebiyat, Otobiyografi dersleri olmalıdır. Tarih derslerinde kadın ve erkek kahramanların yaşamları; edebiyat ve sanat derslerinde evrensel olarak değerli

kılınmış klasik eserler okutulmalı, dil eğitimine önem verilmelidir (Sönmez, 2011). Daimici eğitimde Batının klasik eserlerinin yer aldığı üst seviye program olması gerekir (Küçükali, 2021). Ayrıca klasik eserlerin derslerde okutulması ile bireye nesnel değerler aktarılır (Eti ve Tepe, 2023) ve bu eserler bireyin sahip olduğu en yüksek seviyedeki duygu ve fikirlerin ürünüdür (Günay, 2021). Daimici eğitimde, değerlendirme sürecinde sınavlar öğrencinin aklını kullanma becerisini ölçecek şekilde ezbere dayanmalıdır. Sorular öğrencinin gerçek yaşamındaki durumları değil, olması gereken ideal yaşam durumlarını kapsamalıdır (Sönmez, 2011).

Daimici eğitim felsefesinin eleştirildiği noktalar sıkı, disiplinli ve elit kesime hitap eden entelektüel bir eğitimi istemesi, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini önemsememesi ve herkes için aynı eğitim verilmesi gerektiğini savunmasıdır (Küçükali, 2021). Ayrıca daimicilik akademik olarak toplumun elit kesimine hitap eden bir eğitim anlayışını benimsediğinden, akademik olarak yeterli olmayan topluma eğitim verilmesine imkân sağlamaz. Entelektüel eğitim odaklı olduğu için toplumla ilgili problemlerin görmezden gelinmesine sebep olabilir (Doğan, 2021).

2.2.2. Esasicilik (Özcülük, Essentialism)

Esasicilik, dünya genelinde en çok benimsenen ve en uzun uygulanan, birçok felsefi akımla ilişkili olan eğitim felsefesidir (Küçükali, 2021). Esasicilik akımının temeli Realizm ve İdealizm felsefi akımlarına dayanmaktadır (Erden, 2021) bununla birlikte Esasicilik bir felsefi akımı temeline almaktan ziyade doğrudan eğitim hareketi olarak var olmuştur (Demirel, 2012). Esasicilik felsefi akımının temsilcileri William Bagley, Walter H. Ryle, Herman H. Horne ve Isaac Kandel'dir (Doğan, 2021).

Bu akıma göre, birey sosyal ve kültürel bir varlıktır, zihni boş olarak dünyaya gelir ve eğitim yoluyla bilgi edinir (Hayırsever ve Oğuz, 2017). Esasicilikte odak noktası kültürel mirastır ve geçmişten miras kalan bilgilerin gerekli ve önemli kısımlarının alınıp gelecek kuşaklara öğretilmesi üzerinde durulur (Demirel, 2012). Eğitimin temel görevi toplum tarafından oluşturulan bilgi ve değerleri doğrudan bireye aktarmak (Ekiz, 2005), erdemli ve mutlu bireyler yetiştirmektir (Şimşek ve Kartal, 2019).

Esasici eğitimin amacı; öğrencilerin zihinsel olarak kendilerini geliştirmelerine imkân sağlamak; ancak toplumsal yapıya ve otoriteye karşı gelmesini önlemek, öğrenciye kültürel değerleri benimsetmek ve kültürel değerlere sahip çıkmasını sağlamaktır (Sönmez, 2011).

Diğer taraftan eğitim bireyi ruhsal ve bedensel yönden geliştirmeli ayrıca bireyin toplumla uyumlu olmasını sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmalıdır (Çoşkun ve Taneri, 2021). Esasiciliğe göre, eğitim yoluyla geçmişten miras kalan bilgi ve değerler korunup gelecek nesillere aktararak, gelecek nesillerle geçmiş değerlerin üzerinde güçlü bir medeniyet oluşturulabilir (Demirel, 2012). Esasicilikte okulun görevi kültürel mirası korumak ve aktararak varlığının devamlılığına imkân sağlamak (Küçükali, 2021) ayrıca öğrencileri erdemli, dürüst, ahlaklı bireyler olarak yetiştirerek toplumla uyumlu olmalarına yardımcı olmaktır (Çoşkunoglu ve Ünal, 2022).

Esasicilikte öğretim, eğitimden daha önemli ve daha önceliklidir. Bu nedenle eğitimin merkezinde konu yer alır (Eti ve Tepe, 2023). Öğrenmenin iyi, etkili ve kalıcı olması sistemli bir şekilde düzenlenmiş disiplinlerin, konu merkezli hazırlanan müfredatın ve konu alanında uzman ve tecrübeli öğretmenlerin olmasıyla mümkündür (Şimşek ve Kartal, 2019). Bu bakış açısında eğitim zor bir süreçtir ve sıkı çalışma, emek, disiplin gerektirmektedir. Esasicilikte eğitimin merkezinde öğretmen vardır (Sönmez, 2011) ve öğretmen otoritesinin öğrenci üzerinde yeniden etkili olması gerektiği savunulur (Demirel, 2012).

Esasici öğretmen otoriter, konu alanında uzman ve donanımlı, bilgi aktarımında kullanılacak yöntemlere hâkim, yeterli tecrübeye sahip olmalıdır (Şimşek ve Kartal, 2019). Öğrenci ise öğretmene itaat etmeli, dediklerini yapmalı, ezberlemeli, okulun kurallarına öğretmenine karşı gelmeden uymalı, öğrenmeden sorumlu olmalıdır. Kurallara uymayan, karşı gelen öğrenci ceza alır, ceza anlamında dayak bir araçtır. Öğretmen öğrencinin öğrenmesinden sorumlu değil, müfredattaki konuları işlemek ve bitirmekten sorumludur (Sönmez, 2011) ancak öğrencinin bilgi ve becerilerini geliştirmesi konusunda öğretmen ve yetişkinlere ihtiyaç duyar. Öğretmen yetişkinlerle çocuklar arasında bir birlik oluşturduğu için uzman ve sınıf ortamında lider olmalıdır (Demirel, 2012). Ayrıca öğretmen tüm öğrencilere aynı konuları öğreteceği için bireysel farklılıklara önem verilmez (Eti ve Tepe, 2023). Öğrencinin gizli yeteneklerini keşfedip geliştirme ve yetişkin hayatındaki rolüne hazırlanma sürecinde öğretmenin yol gösterici rolü olmalıdır (Küçükali, 2021).

Esasicilikte eğitim sürecinde bilgi ve değer aktarımında temelde tümevarım yöntemi tercih edilmeli, özel olgulardan yola çıkarak genel, mutlak ve evrensel bilgiye ulaşılmalıdır (Sönmez, 2011). Eğitimde genel olarak kullanılan öğretim yöntemleri düz anlatım yöntemi, ezber yöntemi, alıştırma ve tekrar yapma, Sokratik tartışma yöntemi, bilgisayar ve görsel-işitsel laboratuvar yöntemleridir (Doğan, 2021). Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman kaybına sebep olduklarından sorunların çözümleri öğrenciye vermeli, öğrencinin

kendi başına problem çözmesine, tartışmasına engel olunmalıdır (Sönmez, 2011). Problem çözme tekniği her duruma uygulanamaz. Geçmişten miras kalan temel bilgi ve değerler soyuttur ve bu bilgiler her zaman problemlerle ilişkilendirilemeyebilir. Bu nedenle eğitim sürecinde soyut düşünme becerisi, ezber, tekrar ve alıştırma yöntemleri tercih edilmelidir (Demirel, 2012). Eğitim programında toplumsal bilgi ve değerler yer almalı, henüz çözümü olmayan ve geleceğe dair sorunları içeren konular yer almamalıdır (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012) bu bağlamda öğrencinin öğretilecek konularla ilgili olmayan sorunları ders ortamına getirmesine izin verilmez (Eti ve Tepe, 2023). Öğrenci kitaptaki bilgileri ve öğretmenin aktardıklarını kullanarak bilgi ve becerilerini geliştirmelidir (Sönmez, 2011).

Esasici eğitim müfredatında Sosyoloji, Psikoloji gibi toplum bilimleri dersleri, Fen Bilimleri, Dil, Matematik, Geometri, Güzel Sanatlar, Felsefe gibi genel kültür dersleri yer almalı ve bu derslerin içeriği toplumsal kültürel değerlerle ilişkili olmalıdır (Sönmez, 2011). Esasici görüşe göre eğitim müfredatında yer alması gereken olgular şu şekildedir: 1) İlk adımda okuma ve yazma yetisini kazandıracak eğitim verilmeli, 2) İkinci adımda müfredat Tarih, Fen, Dil ve Edebiyat, Matematik derslerini içermeli, 3) Üçüncü adım okul ortamında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için disiplin sağlanmalı, 4) Öğrencilere, otoriteye, kurallara saygı duyma bilinci kazandırılmalıdır (Gutek, 2021). Esasiciler de Daimiciler gibi öğretim sürecinde içeriği merkeze alırlar ancak içerikte Batının klasik eserlerinin ağırlıklı olmasını reddederler. Eğitimin toplumun her kesimine hitap etmesi gerektiğini savunurlar. İçeriğin uygulamalarından çok öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini, özgürlüğünü merkeze aldıkları ayrıca disiplini geri planda bıraktıkları için İlerlemecileri eleştirirler (Küçükali, 2021). Esasicilikte eğitim sürecinin değerlendirilmesi için hazırlanan sınav soruları, öğretmenin eğitim sürecinde işledikleri ve kitaplarda yer alan bilgilerden oluşmalı, öğrencilerden cevap olarak bu bilgilerin aynısını yapmaları beklenmelidir (Sönmez, 2011).

Esasici eğitim, bireyi eğitim süreci boyunca kendisi için düşünmeye yönlendirmez bunun yerine birey kendi seçimini yapmadığı, ihtiyaç ve ilgilerini dikkate almayan içerikleri öğrenmeye zorlanır (Günay, 2021). Bu eğitim felsefesi, sürekli değişim içinde olan kültürel değerler için durağan kaldığı, öğrenciyi kendi seçimi olmayan bir içeriği benimsemeye zorladığı, öğretmeni ve konuyu merkeze aldığı için öğrencinin özgürlüğünü, demokrasi bilincini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiremediği için eleştirilir (Küçükali, 2021).

2.2.3. İlerlemecilik (Progressivism)

İlerlemecilik geleneksel eğitim felsefelerine karşı çıkan hızla değişen ve gelişen dünyada sanayi toplumunun gereksinimlerini karşılamaya ve yaşam şartlarını iyileştirmeye çalışan bir eğitim felsefesidir (Tuncel, 2004). Yirminci yüzyılın başlarında Amerika’da ortaya çıkan bu eğitim akımı, geleneksel eğitim sistemlerine ve geleneksel okul yapılanmalarına karşı tepki göstermiş o dönemin toplumsal değişim ve gelişimlerine (sanayileşme, kentleşme, göçler, yönetsel sorunlar) uyum sağlayacak bir eğitim felsefesi olması hedeflenmiştir. Bu eğitim felsefesi akımı demokrasi, sanayi devrimi ve bilimsel çalışmaların gelişmesiyle şekillenmiştir (Keskin ve Şahin, 2018).

İlerlemecilik eğitim felsefesinin temeli Pragmatizm felsefi akımıdır. Bu eğitim felsefesi geleneksel eğitimin disiplin anlayışı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve becerilerini dikkate almadan onları geri planda tutması, amacı olmayan uygulamalara karşı uzun süren çalışmalar sonucunda yeni eğitimcilerce geliştirilmiştir (Küçükali, 2021). İlerlemecilik eğitim felsefesinin odağı değişimdir (Sönmez, 2011). Temsilcileri ise Comte, Hippias, Protagors, Gogias, Bacon, Harecliyus, Prodikos ve Dewey’dir (Doğan, 2021). İlerlemeci eğitim felsefesi, eğitimin merkezine mutlak ve evrensel olarak nitelendirilen doğrular yerine değişimi alarak (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) geleneksel akımlara karşı çıkmıştır (Doğan, 2021). İlerlemeci eğitimin başlıca temel ilkeleri öğrenciler arasında farklılıkların varlığı, öğrenme sürecinin düzenlenmesinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasının gerekliliğidir (Küçükali, 2021).

Eğitim bir ürün değil, hayat boyu devam eden bir süreçtir (Çoşkunoglu ve Ünal, 2022). İlerlemecilikte eğitim, öğrencinin ilgi ve isteklerine göre düzenlenen, öğrencinin özelliklerine uygun bir programda yer aldığı aktif bir süreç olmalıdır (Demirel, 2012). İlerlemecilik evrensel ve değişmez olarak kabul edilen bilgi ve değerleri kabul etmez değişim olgusunu eğitimin merkezine alır (Beytekin ve Kadı, 2015). Bu felsefi akımda eğitimciler programlarını, yöntem ve tekniklerini değişime göre ayarlamak durumundadır (Demirel, 2012). İlerlemeci eğitimde amaç, öğrenmenin yaşantılar yoluyla gerçekleşmesini, bireyin kendini gerçekleştirmesini (Doğan, 2021) ve öğrencinin yeteneklerini keşfederek geliştirmesini sağlamaktır (Sönmez, 2011). Diğer taraftan İlerlemeci eğitimin görevi öğrenciye toplumsal değişmezlikleri öğretmek değil, devamlı değişen hayatı öğretmektir (Ekiz, 2005).

Deneyim bir diğer ifadeyle tecrübe, bireyin kendisi ile yaşadığı dünya arasındaki etkileşimdir (Keskin ve Şahin, 2018). İlerlemeciliğe göre öğrenmeler; deneyimlerle

gerçekleşir ve öğrenmede öğrencinin geçmiş deneyimleri de önemlidir. Eğitim ortamı öğrencinin farklı yaşantıları deneyimlemesine olanak tanıyacak, öğrencinin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2011).

Değişim ve gelişme için temel şartlardan biri demokrasidir (Demirel, 2012). Bu yüzden İlerlemeci felsefede okul ortamı demokratik ve özgür olmalıdır. Öğrenci kendi öğretmenini seçebilmeli, düşüncelerini çekinmeden ifade edebilmeli, gerektiğinde eleştiri yapabilmelidir (Sönmez, 2011). Ayrıca okulda öğrenciler kendi kendilerini idare etmeli, düşüncelerini özgürce tartışmalı, okulda yapılacak etkinlikler öğrencilerle beraber planlanmalı, tüm öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılımı sağlanmalı (Demirel, 2012); demokratik ve özgür bir ortamın olduğu eğitim siteminde cezaya asla yer verilmemelidir (Sönmez, 2011). İlerlemecilikte demokratik okul, öğrenciye gelişme imkânı tanımalı ve onu içinde yaşadığı toplumdaki kısıtlamalardan ve ekonomik eşitsizliklerden korumalıdır (Günay, 2021).

İlerlemeci eğitim bireyin düşünme becerisini geliştirmeye önem verir çünkü birey kendi kendine düşündükçe, fikir ürettikçe bağımsız öğrenme gerçekleşir böylece bireyin baskıcı ve otoriter güçlerce düşüncelerin yönetilmesi engellenir (Tuncel, 2004). Sonuç olarak İlerlemeci eğitimde sınıf ortamı; öğretmenin yöneten ve bilgiyi aktaran otoriter rolünden sıyrılarak, danışman rolünde olduğu, problem çözmeye ve uygulamaya odaklı, toplumsal ve zihinsel ilkeleri geri planda tutan özgür ve demokratik bir laboratuvarıdır (Küçükali, 2021).

İlerlemeci eğitim programlarının odağında; değişimin özünü anlamak, faydalı olanı ortaya çıkarmak, bilimsel yöntem ve teknikleri kullanmak, deneyimler sonucu gizil yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlamak ve bu yetenekleri geliştirmek olmalıdır (Doğan, 2021). Eğitim programı, ilkel ve basit problemleri çözme becerisinden ziyade daha karmaşık ve gelişmiş problemlerle ilgilenmeye odaklanan bir program olmalıdır. Eğitimin içeriği gereksiz bilgilerle doldurulmamalı, bilgiler ezberletilmemelidir (Günay, 2021). İlerlemecilere göre eğitim hayatın kendisidir, hayata hazırlık değildir. Okullarda öğrencinin hayatta karşılaşacakları sorunlar, mesleklerle ilgili her türlü konuda ders verilmelidir, bu noktada konular öğrencinin hayata hazırlanma noktasında amaç değil, araçtır. İlerlemeci eğitim müfredatında Doğa Bilimleri, Coğrafya, Tarih, İş ve Meslek Eğitimi, Müzik, Dil, Beden Eğitimi, Matematik, Resim, Geometri dersleri yer almalıdır (Sönmez, 2011).

Eğitim sürecinin değerlendirilmesinde uygulanan sınavlar öğrencinin gizil yeteneklerini ortaya çıkarmalıdır (Şimşek ve Kartal, 2019). Sınavlar ezbere dayalı olmamalı, sorular derste işlenen konularla ilgili değil, hayatta karşılaşacağı durumlarla ilgili olmalı, öğrencinin bilimsel yöntemleri kullanarak problem çözebileceği sorular sorulmalı, sınavlar öğrencinin

yeteneklerini ortaya çıkararak uygun eğitim verilmesine imkân sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır (Sönmez, 2011).

Tüm bu özellikleri belirtilen İlerlemeci eğitim felsefesi, eğitim sürecinin yaşamın kopyası olmaması, okulların belli bir amaç doğrultusunda eğitim veren kurumlar olması, okulda gerçek yaşam ortamını sağlamanın çok zor olması, her öğrencinin istek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim vermenin güçlüğü gibi açılardan eleştirilmiştir (Doğan, 2021).

2.2.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi akımı, İlerlemecilik eğitim felsefesinin devamıdır ve temeli Pragmatizm felsefesine dayanır (Ayaz ve Saylık, 2023). Başlangıç noktası toplumsal değişim (Sönmez, 2011) olup, en önemli temsilcileri John Dewey, T. Brameld ve Isaac Bergson'dur (Küçükali, 2021). Yeniden Kurmacılık, Pragmatizm felsefesinin rehberliğinde modern dünyanın içinde bulunduğu savaşlar, ekonomik bunalımlar ve nükleer silahlar gibi toplumları yok edecek güçlere karşı demokratik değerleri savunacak, yeni dünya düzenine uyum sağlayacak bir sosyal düzen olması gerektiği görüşünü savunur (Tuncel, 2004).

İlerlemeciler eğitimin merkezine bireyi ve bireyin ihtiyaçlarını alırken Yeniden Kurmacılar eğitimin merkezine toplumu ve toplumun ihtiyaçlarını alarak demokratik bir toplum düzeni inşa etmeyi amaçlarlar (Ayaz ve Saylık, 2023). Yeniden Kurmacı eğitimin nihai amacı, çağın sosyal ve kültürel sorunlarını aşmak için gerçek bir demokratik zeminde toplumsal yapıyı yeniden düzenlemektir (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Bir başka ifadeyle eğitimle, bilim ve teknolojinin hızla geliştiği dünya düzeninde meydana gelen değişimlerin sebep olacağı tehlikeleri yok etmek, toplum huzurunun bozulmasına ve toplumun bir bunalıma girmesini engellemek için yeni bir düzen getirmek de amaçlanır (Küçükali, 2021). Mevcut kültürel problemleri aşabilmek için ortak değerlere sahip bir toplum oluşturulmalıdır ve böyle bir toplumun oluşması için de eğitim en önemli araçtır (Hayırsever ve Oğuz, 2017).

Yeniden Kurmacılık felsefi yaklaşımında eğitim sürecinde sadece içinde yaşanılan zaman dilimi değil, gelecek zaman da önemlidir. Bu nedenle eğitim ortamında önceden yaşanmış, şu an yaşanıyor olan ve gelecekte yaşanabilecek durum ve olaylar yer almalıdır. Eğitimin içeriğindeki bilgilerin değişebileceği belirtilmelidir (Sönmez, 2011). Ayrıca bu eğitim felsefesinde evrensel ve değişmez değerler yerine her bir öğrenci toplumsal kültürün bir değeri olarak görülür (Ayaz ve Saylık, 2023).

Toplumsal ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen eēitim süreci ile toplum gelişir ve deēiřen dünyaya uyum saēlar (Eti ve Tepe, 2023). Bu nedenle ortak deēerlere dayalı bir toplum düzeni oluşturmak için eēitim en önemli araçtır (Altinkurt, Yılmaz ve Oēuz, 2012). Ayrıca eēitim, gerçek bir demokrasinin uygulandıēı, toplumsal yenileşme hareketini gerçekleştirir (Tuncel, 2004). Toplumsal deēiřim ve eēitim arasında karşılıklı bir ilişki söz konusu olduēundan toplum, bireyin iyi bir eēitim almasını saēlamalı, birey de almış olduēu eēitimle toplumun deēiřimine ve yeniden düzenlemesi sürecine olumlu yönde katkıda bulunmalıdır (Küçükali, 2021).

Yeniden Kurmacılıkta okul; toplumsal deēiřim hareketlerinin gerçekleşmesinde en temel araçtır (Doēan, 2021). Okulun amacı deēiřen ve gelişen dünyada toplumsal düzeni ve huzuru saēlamak, bireyin toplumu bu gelişmelere göre yeniden inşa etmesi bilincinde yetişmesini saēlamaktır (Küçükali, 2021). Okullar ve sınıf ortamları demokratik olmalı, cezaya asla yer verilmemelidir (Hayırsever ve Oēuz, 2017). Eēitim ortamında Yeniden Kurmacı eēitimin hedeflerine uygun düşünce ve durumlar yer almalı, ērenciler tartışma yöntemiyle sonuca ulaşmalıdır ve ērencilerin gelecekte oluşabilecek toplumsal durumlar üzerinde tartışmasına, uygun çözüm nerileri üretebilmesine imkân saēlanmalıdır (Sönmez, 2011). Okullar toplumsal ve politik sorunları çözüme ulaştıran bir araçtır (Tuncel, 2004). Bu baēlamda okul ortamında problemlerin incelenip açıklanması, çözümlenmesi ve deēerlendirilmesi deēil, problemlerin çözümüne ulaşmak için fikirlerin üretilmesi saēlanmalıdır (ořkunoēlu ve nal, 2022). Ayrıca okul bir rekabet ortamı olarak görülmemeli, ērenciler arasında iřbirliēi geliştirilmelidir (Doēan, 2021).

Yeniden Kurmacılara göre önemli olan hedeflerdir, konular ve dersler birer araçtır. Bu sebeple eēitim programları hedeflere uygun düzenlenir. Toplumu deēiřirme ve yeniden kurmada temel vazife okullarda ve ēretmenlerdedir (Sönmez, 2011). Yeniden Kurmacı eēitim sisteminde ēretmen bilgiyi aktaran ve ērenciyi yönlendiren deēil, ērenciye rehberlik edendir (Doēan, 2021). ēretmenler eleştirel bakış açısıyla toplumsal deēerleri inceler, daha iyi bir toplum düzeni ve yeni bir dünya görüşünün oluşmasını saēlar (Tuncel, 2004).

Yeniden Kurmacı eēitimde programlar toplumsal sorunları çözüme kavuşturacak ve toplumsal yapıyı yeniden düzenlemeyi saēlayacak şekilde oluşturulmalıdır (Küçükali, 2021). Eēitim sürecinde ērencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve önceki yaşantıları dikkate alınarak bu bilgilere yeni ērenmeler eklenmelidir. ērenme sürecinde düz anlatım yöntemi, ezbere dayalı yöntemler, gösteri gibi ērencinin geri planda kaldıēı ēretim yöntemleri

değil, öğrencinin aktif olduğu bilgiyi keşfetmesine, araştırma ve inceleme yapmasına, problem çözmesine imkân tanıyan istasyon, beyin fırtınası, drama gibi öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Doğan, 2021).

Eğitim öğretim sürecini değerlendirmede sınavlar; öğrencilerin bilimsel yöntem ve teknikleri kullanmayı, eleştirel ve tartışmaya imkân veren düşünme becerilerini ölçmeyi, gelecekte meydana gelebilecek toplumsal problemler ve bu problemleri çözmede etkili olacak çözüm önerilerini sunmalarını sağlayacak şekilde olmalı; ek olarak öğrencilerin gizli yeteneklerini keşfederek ve geliştirerek onların yeteneklerine uygun öğretim programlarına yerleştirilmelerini sağlamalıdır (Sönmez, 2011).

2.2.5. Varoluşçuluk (Existensializm)

Varoluşçuluk eğitim felsefesi, Varoluşçuluk felsefi akımının eğitimde şekillenmiş halidir (Beytekin ve Kadı, 2015) ve merkezine insanı yerleştirdiği için felsefeyi bir insan bilimi olarak nitelendirmektedir (Büyükdüvenci, 2019). İnsanı diğer varlıklardan farklı kılan en önemli özelliği kendi hayatı hakkındaki kararları kendisinin verebilmesi yani seçme özgürlüğünün olmasıdır (Doğanay ve Sarı, 2003). Varoluşçu eğitimin amacı; bireyi özgürleştirmek, bireyin özgür olduğunun farkında olarak kendi tercihlerini bağımsız bir şekilde belirlemesinin önemli olduğunun farkına varmasını ve sorumlulukların bilincinde olmasını sağlamaktır (Alkayış, 2020; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011).

Birey kendi yaptığı seçimlerin sonucunda başkalarında suç aramamalı, sonuçlarının arkasında durmalıdır. Eğitim programındaki dersler de bu karar ve sorumluluk almayı sağlayacak şekilde (Sönmez, 2011), eğitim ortamı da bireyin vizyonu geliştirecek ve seçimler yapmasına imkân tanıyacak yaşantılarla düzenlenmelidir (Hayırsever ve Oğuz, 2017). Toplumsal olaylar bireyin kendini gerçekleştirme konusunda birer araç olduğu için eğitimin içinde geniş bir çerçeve içerisinde yer almalıdır (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Öğrenci kendi eğitim sürecini planlayabilmeli, öğretmenini ve dersini seçebilmeli, sürece istediği zaman katılıp istemediğinde eğitim sürecinden ayrılabilmelidir. Böyle bir eğitim sistemi açık okul sistemi ile mümkündür. Bu felsefeye göre eğitim programındaki dersler çok çeşitli olmalı, öğrenci istediği programı seçebilmeli, eğitim ortamı öğrencinin kendini özgür bir şekilde yetiştirebileceği imkanlarla donatılmalıdır (Sönmez, 2011). Varoluşçu eğitim programında içeriğin öğretiminde Sokratik yöntem tercih edilir. Öğrencinin öncelikle sahip olduğu bilgi ve değerleri kavraması, içselleştirmesi daha sonra

da bu bilgi ve değerleri sorgulayarak kendi varlığı ile yaşamı arasında ilişki kurması sağlanmalıdır (oşkun ve Taneri, 2021).

Varoluşçu eğitim felsefesinde okulun temel görevi, bağımsız karar verme yetisini geliştirmektir (Doğanay ve Sarı, 2003). Varoluşçulukta ğretmen, yol gösterici değil öğrencinin kendini keşfetmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan danışmandır. Varoluşçu eğitim felsefesinin değerlendirmesinde yapılan sınavlar öğrencinin kendini gerçekleştirme durumunu sağlayıp sağlamadığını, seçimleri konusunda özgürleşip zgrleşmediğini, sorumluluk duygusunun gelişip gelişmediğini vb. lecek şekilde yapılmalı ve sorular ezber yntemiye cevaplandırılacak şekilde hazırlanmamalıdır. Öğrenci kendi kendini değerlendirmeli, okul ve ğretmen tarafından değerlendirilmemelidir (Sönmez, 2011).

Tablo 2’de eğitim felsefeleri amaç, içerik, eğitim ortamı, ğretmen ve ğrenci rolleri, eğitim sürecinin değerlendirilmesi alt boyutlarında anahtar noktalara yer verilmiş, tabloda ayrıca eğitim felsefelerinin ilişkili oldukları felsefi akımlar belirtilmiştir.

Tablo 2

Eğitim Felsefeleri ve Genel Özellikleri

Eğitim Felsefesi	Dayandığı Felsefi Akım	Eğitimin Amacı	Eğitimin İçeriği	Eğitim Ortamı	Öğretmenin Rolü	Öğrencinin Rolü	Değerlendirme
Datmıcılık	İdealizm ve Realizm	Zihinsel gelişim ve entelektüel eğitim ön plandadır. Öğrencinin evrensel doğrulara ve değişmeyen ilkelere uyum sağlaması amaçlanır.	Evrensel ve entelektüel konular; klasik eserler, felsefe, teoloji, matematik, edebiyat ve tarih.	Gerçek yaşamdan soyutlanmış, zihinsel gelişimi destekleyen, yapay, disiplinli, öğretmen merkezli bir ortam.	Alanında uzman, kültürlü ve otorite sahibidir ve Sokratik yöntemle öğrencilere rehberlik eden, rol model.	Disiplinli, çalışkan ve öğretmenin rehberliğinin, evrensel değerlere uyum sağlayan birey.	Ezbere dayalı sınavla ölçme ve değerlendirme, ideal yaşam durumlarına yönelik sınav soruları
Esasçılık	Realizm ve İdealizm	Temel bilgi ve beceriler kazandırılarak kültürel mirasın aktarılması hedeflenir.	Temel bilgi ve beceriler; tarih, fen, matematik, dil, edebiyat, toplum bilimleri.	Disiplinli, otoriteye ve kurallara dayalı, öğretmen ve konu merkezli, geleneksel sınıf ortamı.	Otorite, bilgiyi aktaran ve yönlendiren, kurallara uyan, uyulmasını sağlayan, uzman.	İtaatkar, öğretmene saygılı, kurallara uyan, ezberci ve öğrenmeden sorumlu birey.	Kitap ve ders içeriğine dayalı, ezberci sınavlarla ölçme ve değerlendirme.
İlerlemecilik	Pragmatizm	Öğrencinin bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamı sunulur; topluma uyum sağlayan yaratıcı bireyler yetiştirmek amaçlanır.	Uygulamaya yönelik programlar; doğa bilimleri, tarih, coğrafya, sanat, meslek eğitimi, deneyim temelli bilgiler.	Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıkları dikkate alan, demokratik, özgür, katılımcı ve işbirlikli öğrenmeye açık sınıf ortamı.	Rehber ve danışman, öğrencinin hayatını planlamasına yardımcı birey.	Aktif katılımcı, öğrenmeye istekli ve meraklı, kendi öğrenme sürecini planlayan, işbirliğine açık, problem çözen, araştırma ve inceleme yapan birey.	Ezbere dayalı olmayan; öğrencinin yeteneklerini, problem çözme ve bilimsel düşünme becerilerini ölçen değerlendirme.
Yeniden Kurnacılık	Pragmatizm	Toplumsal sorunları çözebilecek ve bireyler yetiştirmek amaçlanır.	Toplumsal sorunlar, reform konuları, eleştirel düşünme, bilimsel ve teknolojik gelişmeler.	Demokratik, tartışmalara ve problem çözmeye, geleceğe yönelik düşünmeye imkân tanıyan sınıf ortamı.	Öğrenciye düşünme, sorgulama, çözüm üretme sürecinde yol gösteren, rehber.	Aktif, toplumsal sorunlara çözüm arayan, sorumluluk alan, araştıran ve tartışan birey.	Eleştirel düşünme becerilerine, çözüm üretme ve toplumsal katkı kriterlerine göre değerlendirme.
Varoluşçuluk	Varoluşçuluk	Bireyin kendini tanıması, sorumluluk sahibi birey olarak yaşamasını sağlamak amaçlanır.	Öğrencinin kendini tanımasına yardımcı olacak bireysel, felsefi, sanatsal, toplumsal içerikler.	Bireysel farklılıklara uygun, öğrencinin kendini ifade etmesine olanak sağlayan bir ortam.	Danışman ve destek olan, öğrencinin kendini bulmasına yardımcı olan.	Sorumluluk sahibi, karar veren, kararlarının sorumluluğunu alan, kendini tanıyan birey	Öğrencinin sorumluluk ve kendini gerçekleştireme düzeyine göre öz değerlendirme.

*Kaynaklar: Cevizci, A. (2021). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say; Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem; Doğan, S. (2021). *100 soru cevapta eğitim felsefesi*. İstanbul: Kitapyurdu Doğrudan; Gutek, L. G. (2021). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (4. Baskı, N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya; Küçükali, R. (2021). Eğitim felsefesi. R. Küçükali (Ed.), *Eğitim felsefesi ve eğitim akımları* içinde (s. 56-78). Ankara: Anı; Sönmez, V. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. V. Sönmez, (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 61-63). Ankara: Anı; Yılmaz, Z. (2021). Eğitim felsefesi. R. Küçükali (Ed.), *Klasik eğitim felsefesi* içinde (s. 93-111). Ankara: Anı.

2.3. Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Programları Bağlamında Eğitim Felsefesinin Rolü

Eğitim felsefesinin etkileri çok yönlü olarak değerlendirilebilir. Öğretim programları, eğitim felsefesinin etki oluşturduğu unsurlar arasında yer alır (Ngene, 2023). Etkili bir program, belirli bir eğitim programını oluşturan felsefeyi, hedefleri, amaçları, öğrenme deneyimlerini, öğretim kaynaklarını ve değerlendirmeleri yansıtmalıdır (Alsubaie, 2016). Öğretim programları ve felsefe ilişkisi bakımından örneklandırmek gerekirse, Türkiye’de Cumhuriyetin kuruluşundan 1940’lı yıllara kadar Türk eğitim sisteminde, İdealizm ve Realizm felsefi akımları ile bu felsefi akımların temelini oluşturduğu Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerinin etkileri görülmektedir (Toker Gökçe, 2012). Köy enstitülerinin kurulmasıyla Türk eğitim sisteminin temelinde Pragmatizm felsefi akımı yer almaya başlamış, günümüze kadar belirlenen hedefler doğrultusunda Pragmatizm felsefi akımı ve bu akıma dayanan İlerlemecilik eğitim felsefesi etkili olmuştur (Sönmez, 2011). Günümüz eğitim sistemi Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ise eğitime yeni bir model sunulmuş, eğitimde bütüncül eğitim yaklaşımı etkili olmuştur (Arslankara ve Arslankara, 2024). Bütüncül eğitim yaklaşımı Pragmatizm felsefi akımına dayanır ve bilgiyi kullanmaya, becerilere ve zihinsel etkinlikleri uygulamaya dönüştürmeye önem verir. Ayrıca değişim, dönüşüm ve Türkiye’nin çağa uyumu olgularının öne çıkarılması noktasında günümüz eğitim sisteminde İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerinin etkileri görülmektedir (Akpınar ve Köksalan, 2024).

Eğitim felsefesinin etki alanlarından bir diğeri öğretmen eğitimi programlarıdır. Eğitim sisteminin en etkili öğelerinden biri şüphesiz öğretmendir. Öğretmen, öğrencilere bilgi aktaran, karakteri ve davranışlarıyla ona örnek olan, eğitimin hedeflerine ulaşması için bilgisini uygun araç ve gereçlerle birleştiren, öğrencinin öğrenmesinden sorumlu kişi olarak tanımlanmaktadır (Küçükali, Kadan ve Ada, 2021). Eğitim sisteminin dayandığı felsefeye inanan, onun hedeflerini uygulayan, sistemin düzenli ve etkili işlemesini sağlayan öğretmendir (Küçükali, 2021). Öğretmen; eğitim felsefesi ile öğrenci arasında bağ kuran kişidir (Demir ve Aktı Aslan, 2021). Öğretmenin eğitim sürecindeki rolü ve işlevi kendi doğasına ilişkin düşüncelere dayanır (Gutek, 2021), çünkü öğretmen kendi hayat deneyimlerini, mesleki ve kültürel geçmişini, inanç ve değerlerini eğitim sürecindeki uygulamalarına yansıtır (Erden, 2021). Öğretmenin eğilim gösterdiği felsefi değerler, onun eğitimdeki rolünü, öğrencilerine karşı yaklaşımını, eğitimle ulaşmak istediği hedeflerini, öğretim sürecinde kullandığı yöntem, teknik ve uygulamalarını, süreç sonucunda öğrenciyi değerlendirme kriterlerini belirler. Örneğin; bir öğretmen geleneksel eğitim felsefelerine

dayanan bir eğitim sistemi içinde yetişmiş ve bu yönde eğilim gösteriyorsa kendi otoritesini ve konu alanlarını eğitimin merkezine alır. Öğrencinin farklılık ve yeteneklerini dikkate almadan, herkes için aynı olan ayrıca katı kuralların ve sıkı bir disiplinin yer aldığı eğitim sistemini savunur. Öğretim sürecinde ise geleneksel yöntem ve teknikleri (düz anlatım, gözlem, tartışma, ezber, tekrar ve alıştırma vb.) tercih eder ve öğrenci pasif alıcı bir konumda yer alır. Bu yaklaşıma karşılık çağdaş eğitim felsefelerine eğilim gösteren öğretmen öğrenciyi, onun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini, demokrasiyi eğitimin merkezine alır. Eğitim sürecinde öğrenciye rehberlik ederek onun kendi potansiyelinin farkına varmasını, kendini gerçekleştirmesini ayrıca çağdaş yöntemlerle (araştırma ve incelemeye dayalı bilimsel yöntemler, problem çözme, eleştirel düşünme, işbirlikli ve proje tabanlı öğrenme vb.) bilgiye ulaşmasını sağlar. Öğrenci özgür, sorumluluklarının bilincinde, hayatta karşılaşacağı sorunlara yönelik çözüm üreten, topluma katkı sağlayan birey olarak yetişir.

Sonuç olarak öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri; kendi inançlarını, değerlerini yansıtmaktadır. Bu felsefi eğilimler gerek toplumsal yaşamlarında gerek eğitim sürecinde öğretmenlerin davranışlarını belirleyerek yetiştirdikleri bireyleri, eğitim sürecini etkiler ve eğitimi şekillendirir. Bu bağlamda öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlayan öğretmen eğitimi programlarının önemli rolleri bulunmaktadır. Eğitim felsefesi öğretmenlere belirli öğretim uygulamalarını yalnızca nasıl yapacaklarını değil, neden gerçekleştirdiklerini anlamalarına da yardımcı olması açısından önem taşır. Bu noktada felsefenin eğitimde uygulanması teorik bağlamla sınırlı olmayıp, aynı zamanda gerçek sınıf uygulamalarına rehberlik eden kavramsal bir çerçeve rolündedir (Rosyid vd., 2025).

Özetle, eğitim felsefesi, eğitimin doğası, amacı ve yöntemleri ile toplum ve bireyle ilişkisi gibi eğitimle ilgili temel soruları inceleyen bir felsefe dalı olarak eğitim uygulamalarına rehberlik eden temel ilke ve değerleri anlamaya yönelik çeşitli felsefi bakış açılarını ve teorileri inceleyen geniş bir alandır. Bu özellikleri ile eğitim felsefesi, tüm eğitim programlarının temel bir bileşeni rolü oynar. Bu yönleri ile eğitim felsefesi ayrıca eğitimcilerin ve öğrencilerin eğitim uygulamalarının ve inançlarının temelini oluşturur. Ayrıca, program geliştirmede, öğretme ve öğrenme süreçlerini yönlendirmede bir çerçeve sunar (Simamora ve Faliq, 2024).

Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine hazırlanma sürecinde çeşitli dersler kapsamında eğitim felsefesi kavramı ve kapsamını tanır. Aşağıda 30 Mayıs 2018 tarihinde güncellenen YÖK Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarından

bu araştırmada Fen Bilimleri öğretmenleri katılımcılar olarak belirlendiğinden Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programına yer verilmiştir.

2

FEN BİLİŞİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2	0	2	3
Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
Yabancı Dil 1	2	0	2	3
Türk Dil 1	3	0	3	5
Bilgiye Teknolojileri	3	0	3	5
Fizik 1	2	2	3	3
Kimya 1	2	2	3	3
Genel Matematik 1	2	0	2	2
Toplam	20	4	22	30

II. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
Yabancı Dil 2	2	0	2	3
Türk Dil 2	3	0	3	5
Fizik 2	2	2	3	3
Kimya 2	2	2	3	3
Biyoloji 1	2	2	3	4
Genel Matematik 2	2	0	2	3
Toplam	19	6	22	30

III. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Öğretim İlkeleri ve Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4
Seçmeli 1	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4
Fen Öğretimi ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3
Biyoloji 2	2	2	3	4
Fizik 3	2	2	3	3
Kimya 3	2	2	3	3
Toplam	18	6	21	30

IV. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Seçmeli 2	2	0	2	4
Seçmeli 2	2	0	2	3
Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
Seçmeli 2	2	0	2	4
Fen Öğretimi Programları	2	0	2	3
Biyoloji 3	2	2	3	4
Var Bilimi	2	0	2	3
Toplam	17	4	19	30

V. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4
Seçmeli 3	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4
Fen Öğretimi 1	3	0	3	6
Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1	1	2	2	4
Astronomi	2	0	2	3
Toplam	16	2	17	30

VI. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitimde Etik ve Etik	2	0	2	3
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Seçmeli 4	2	0	2	4
Seçmeli 4	2	0	2	3
Seçmeli 4	2	0	2	4
Fen Öğretimi 2	3	0	3	6
Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 2	1	2	2	4
Bilimsel Muhakeme Becerileri	2	0	2	3
Toplam	16	2	17	30

VII. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulamaları 1	2	6	5	12
Okulda Rehberlik	2	0	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4
Seçmeli 5	2	0	2	4
Disiplinlerarası Fen Öğretimi	2	0	2	4
Çevre Eğitimi	2	0	2	3
Toplam	12	6	15	30

VIII. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulamaları 2	2	6	5	12
Coğrafya ve Kariyer	2	0	2	3
Seçmeli 6	2	0	2	4
Seçmeli 6	2	0	2	4
Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları	2	0	2	4
Bilimin Doğası ve Öğretimi	2	0	2	3
Toplam	12	6	15	30

Genel Toplam						
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
Merkez Bilgisi	44	12	50	90	56	34
Genel Kültür	26	2	27	42	28	16
Alan Eğitimi	60	22	71	108	82	48
Toplam	130	36	148	240	166	100

Şekil 3. Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programı (Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://eski.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.)

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine hazırlandıkları öğretmen eğitimi programları çerçevesinde Eğitime Giriş, Eğitim Felsefesi, Karakter ve Değer Eğitimi gibi zorunlu ve seçmeli çeşitli dersler kapsamında eğitim felsefeleri hakkında bilgi kazanmaktadır. Bu derslere ilişkin kur tanımları aşağıda verilmiştir:

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ

I. Yarıyıl

MB Eğitime Giriş

Eğitim ve öğretimin ilgili temel kavramlar; eğitimin amaçları ve işlevleri; eğitimin diğer alanlarla ve bilimlerle ilişkisi; eğitimin hukuki, sosyal, kültürel, tarihî, politik, ekonomik, felsefi ve psikolojik temelleri; eğitim bilimlerinde yöntem; bir eğitim ve öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf; öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler; yirmi birinci yüzyılda eğitimle ilgili yönelimler.

MB Eğitim Felsefesi

Felsefenin temel konuları ve sorun alanları; varlık, bilgi, ahlak/değerler felsefesi ve eğitim; temel felsefi akımlar (idealizm, realizm, natüralizm, ampirizm, rasyonalizm, pragmatizm, varoluşçuluk, analitik felsefe) ve eğitim; eğitim felsefesi ve eğitim akımları: Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, eleştirel/radikal eğitim; İslam dünyasında ve Batıda bazı felsefecilerin (Platon, Aristoteles, Socrates, J. Dewey, İbn-i Sina, Farabi, J. J. Rousseau vd.) eğitim görüşleri; insan doğası, bireysel farklılıklar ve eğitim; bazı siyasi ve ekonomik ideolojiler açısından eğitim; Türkiye'de modernleşme sürecinde etkili olan düşünce akımları ve eğitim; Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri.

MB

MESLEK BİLGİSİ SEÇMELİ DERSLERİ

Karakter ve Değer Eğitimi

Kavramsal çerçeve: Karakter, kişilik/şahsiyet, değer, erdem, ahlak, huy, mizaç vd.; karakter gelişimi ve eğitimi; karakter gelişiminde ve eğitiminde aile, çevre ve okul; değerlerin tanımı ve sınıflandırılması; değerlerin kaynakları ve bireysel, toplumsal, kültürel, dini, ahlaki temelleri; karakter ve değer eğitimi yaklaşım ve uygulamaları; karakter ve değer eğitiminde kültürlerarası farklılaşma ve birlikte yaşama kültürü; eğitim felsefesi ve hedefleri yönünden karakter ve değer eğitimi; karakter/değer eğitiminde öğretim yöntemleri ve teknikleri; modern ve çok kültürlü toplumlarında değerler krizi ve eğitim; insanı-kültürel kalkınma sürecinde değer eğitimi; Türk eğitim ve kültür tarihinden değer eğitimiyle ilgili örnekler, Türkiye'de değerler eğitimi uygulamaları ve araştırmaları; karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen.

Şekil 4. Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programı ders içerikleri (Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://eski.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.)

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazın taraması sonucunda ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin çeşitli açılardan incelendiği yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan örneklere yer verilmiştir. Araştırmalar tarihsel kronolojiye uygun olarak sunulmuştur.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Doğanay ve Sarı (2003) tarafından yapılan tarama modelindeki betimsel çalışmada; ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefeleri cinsiyet, branş, öğrenim durumu, hizmet süresi etkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği, kişisel bilgiler bölümü ve açık uçlu sorulardan oluşturulan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ve ortaokul branş öğretmenlerinin en çok Deneysencilik felsefi akımını benimsedikleri, bunu Realizm felsefi akımının izlediği belirlenmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir başka sonuç ise mezun olunan okul türü ile Daimicilik eğitim felsefesine yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre Daimicilik felsefesini daha çok benimsedikleri görülmüştür.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yapılan tarama modelindeki araştırmada; ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmış olup 206'sı ilköğretim, 173'ü ortaöğretimde görev yapan toplam 379 öğretmenden görüş alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, katılımcı öğretmenlerin Varoluşçuluk eğitim felsefesini en fazla, Esasicilik eğitim felsefesini en az düzeyde benimsediklerini göstermiştir. Araştırmada ayrıca branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre Daimicilik ve Esasicilik felsefelerine daha yakın oldukları belirlenmiş, birinci sınıf öğretmenlerinin Daimicilik ve Esasicilik felsefelerine, dördüncü sınıf öğretmenlerinin ise İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefelerine daha yakın oldukları belirlenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalara benzer olarak kıdem yılı 10 yıldan az olan öğretmenlerin İlerlemecilik ve Varoluşçuluk felsefelerini daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Görmez (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, bu felsefi inançların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği, eğitim ortamlarının özelliklerini taşıdığı eğitim felsefeleri açıklanmaya çalışılmıştır. Betimsel ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak alan yazın taraması sonucunda uzman görüşleriyle desteklenerek geliştirilen Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Görüşleri Belirleme Anketi kullanılmıştır. Anket çeşitli branşlardan (Fizik, Kimya, Matematik ve Sınıf öğretmenliği) öğretmen adaylarına ve aynı şekilde çeşitli branşlardan (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Edebiyat, İngilizce, Fen Bilimleri, Türkçe, Müzik, Din Kültürü, Beden Eğitimi, Rehberlik) öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının daha çok İlerlemecilik, öğretmenlerin ise Esasicilik akımını benimsedikleri belirlenmiştir.

Balcı (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançları ve özyeterlik inançları; mezun olunan program türü, cinsiyet, mesleki kıdem değişkenleri bakımından incelenmiş, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 165 okul öncesi öğretmeni ile 106 okul öncesi son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış; veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği ve Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarından en çok Varoluşçuluk ve İlerlemecilik felsefeleri yönünde eğitim inancını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin Daimicilik eğitim inancını öğretmen adaylarına göre, öğretmen adaylarının da İlerlemecilik eğitim inancını öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri; kadın öğretmen adaylarının da İlerlemecilik eğitim inancını erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Baş (2015) tarafından yapılan ve ilişkisel araştırma modelinde yürütülen araştırmada; veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitimde İnanç Ölçeği ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada çağdaş eğitim felsefelerinden İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık felsefi inançlarına sahip öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile geleneksel eğitim felsefelerinden Daimicilik

ve Esasicilik felsefi inançlarına sahip öğretmenlerin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışma yapan Ugurlu ve Çalmaşur (2017) araştırmalarında nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak nicel boyutta Eğitim İnançları Ölçeği, nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu sonucunda öğretmenler ve öğretmen adaylarınca en fazla benimsenen eğitim felsefesinin Varoluşçuluk ve İlerlemecilik; en az benimsenen eğitim felsefesinin ise Esasicilik olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu sonucunda öğretmenlerin en çok Yeniden Kurmacılık, en az Esasicilik, öğretmen adaylarının ise en çok İlerlemecilik en az ise Varoluşçuluk eğitim felsefelerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığının ortaya çıkmasıdır.

Ağdacı (2018) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve eleştirel düşünme becerileri cinsiyet, okul türü, kıdem yılı, branş değişkenleri açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmaya ilkökul, ortaokul, lise düzeyinde eğitim veren 440 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Semerci'nin (2000) Kritik Düşünme Ölçeği adlı ölçeğinden uyarlanan Eleştirel Düşünme Ölçeği ile Semerci ve Çerçi (2002) tarafından geliştirilen Eğitim-Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin en çok İlerlemecilik eğitim felsefesini en az ise Esasicilik eğitim felsefesini benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Esasicilik eğitim felsefesinde en yüksek ortalama erkek öğretmenler için ortaya çıkarken Daimicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık felsefelerinde en yüksek ortalama kadın öğretmenler için ortaya çıkmıştır. Branş bazında bakıldığında, İlerlemecilik felsefesini en çok benimseyen sınıf öğretmenleri olurken Daimicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık felsefelerini en çok benimseyen ise branş öğretmenleri olmuştur. Kıdem yılı değişkeni açısından bakıldığında İlerlemecilik felsefesini kıdem yılı 5-9 yıl olan öğretmenlerin daha çok benimsediği, kıdem yılı 15-20 yıl olan öğretmenlerin ise daha çok Daimicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık felsefelerini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme becerilerinin birbirini destekleyici etkide oldukları görülmüştür.

Güner (2018) tarafından yapılan ilkökul öğretmenlerinin eğitim felsefesine yönelik algılarının belirlendiği ayrıca eğitim programı ve kendi uygulamaları hakkında görüşlerinin

incelendiği çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desenden yararlanılmıştır. Araştırmaya 231 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış Felsefi Tercih Değerlendirme Formu kullanılırken, nitel veri toplama aracı olarak nicel verilerin analizi sonrası araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin en fazla benimsedikleri eğitim felsefesinin Deneyselcilik olduğu görülmüş, bununla birlikte diğer eğitim felsefelerini de (Varoluşçuluk, İdealizm, Daimicilik) benimsedikleri için eğitim inançları bakımından eklektik bir anlayışta oldukları belirtilmiştir. Araştırmada dikkat çeken bir nokta ise öğretmenlerin felsefi görüşlerinin gelişmesinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinden daha çok mesleki deneyimlerin etkili olduğu sonucuna varılmasıdır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile cinsiyet, hizmet yılı, yaş değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Özbakış (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim ve epistemolojik inançlarını cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiş, ayrıca eğitim inançları ve epistemolojik inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanıldığı karma desene dayalı araştırmaya 387 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada nicel boyutta veri toplama aracı olarak Shommer (1990) tarafından geliştirilen Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Epistemolojik İnanç Ölçeği ile Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği, nitel araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin nitel boyutta en fazla İlerlemecilik, nicel boyutta en fazla Varoluşçuluk felsefesi olduğu görülmüştür. Nicel veriler ise öğretmenlerin en fazla Varoluşçuluk ve İlerlemecilik eğitim felsefelerini, en az Esasicilik felsefesini benimsediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin daha çok İlerlemecilik ve Varoluşçuluk felsefelerini, erkek öğretmenlerin ise daha çok Esasicilik felsefesini benimsedikleri; yaş değişkeni açısından Varoluşçuluk eğitim felsefesini 20-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin 51 yaş ve üstüne göre daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançlarının; eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı; öğretmenlerin eğitim inançları ile epistemolojik inançlarının birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Çardak (2019) tarafından yapılan araştırmada fizik öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefeleri belirlenmiş ve eğitim sürecindeki uygulamaları incelenmiştir. Çoklu durum desenine dayalı araştırmaya yedi fizik öğretmeni katılmış, veriler Öğretmen Öğretim Felsefesi Envanteri, Yapılandırılmış Öğretmen Anketi, Fen Sınıf Gözlem Rubriği, Yapılandırmacı Öğretmen Ortamı Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları kullanılarak toplanmıştır. Bu tez çalışmasının diğer çalışmalardan farkı öğretmen ve öğrencilerin birlikte araştırma sürecine katılmasıdır. Öğretmenlerin eğitim felsefelerini ve bu felsefelerinin sınıftaki uygulamalarına ne derece yansıdığını gözlemlene sürecinde öğrencilerin de görüşlerinin dikkate alınması ve araştırmacı tarafından ders anlatımı sırasında gözlem yapılması konuyla ilgili yapılan çalışmalara farklı bir boyut kazandırmıştır.

Kocabıyık (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile sahip oldukları eğitim inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama yöntemine dayalı araştırmaya 345 öğretmen katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında Koçyiğit ve Karadağ (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Etik İlkeler Envanteri” ile Woolley, Benjamin ve Woolley (2004) tarafından geliştirilen ve Duru (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile benimsedikleri eğitim inançları arasında düşük seviyede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin geleneksel eğitim inançlarını, yapılandırmacı eğitim inançlarından daha çok benimsemeleri ve kadın öğretmenlerin geleneksel eğitim inançlarına erkek öğretmenlerden daha yakın olmaları araştırmada dikkat çekici diğer sonuçlardır.

Koç (2019) tarafından yapılan çalışmada lise düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin eğitim inançları, öğretim stilleri ve bunların arasındaki ilişki araştırılmıştır. Karma desende yürütülen araştırmaya 282 öğretmen katılmış olup veriler Eğitim İnançları Ölçeği, Öğretim Stili Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Varoluşçuluk eğitim felsefesine daha yakın oldukları tespit edilmiştir.

Önden (2019) tarafından yapılan araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür ve çalışma için veriler 657 öğretmenden Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği ile TED (2014) araştırmacılarınca oluşturulan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla benimsedikleri eğitim felsefesi Varoluşçuluk, en az benimsedikleri Esasicilik eğitim felsefesi olmuştur. Yaş ve kıdem yılı değişkenleri açısından sonuçlar incelendiğinde 50 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin ve kıdem yılı fazla olan

öğretmenlerin Esasicilik eğitim felsefesine eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın en dikkat çekici noktası öğretmenlerin anne ve babalarının eğitim durumlarının konuyla ilişkisinin araştırılmasıdır. Araştırma sonuçlarıyla aynı zamanda; anne eğitim durumunun öğretmenlerin eğitim felsefesi üzerinde anlamlı düzeyde bir etki oluşturmadığı, ancak baba eğitim durumunun Esasicilik eğitim felsefesi boyutunda anlamlı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde baba mesleği ile Yeniden Kurmacılık felsefesi boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

İlengiz (2019) tarafından yapılan çalışmada karma desen modeli kullanılmış olup Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya 120 öğretmen katılmış ve veriler Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefelerinden Varoluşçuluk felsefesine daha yakın oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet, mezun olunan okul, görevdeki hizmet süresi faktörlerinin öğretmenlerin felsefi inançlarının şekillenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise öğretmenlerin genel olarak çağdaş eğitim felsefelerinden Varoluşçuluk felsefesini benimsemelerine rağmen derslerde zaman sıkıntısı, öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmen alışkanlıkları gibi faktörlerin de etkisiyle geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını belirtmeleri olmuştur.

Öksüz (2020) yapmış olduğu araştırmada ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim felsefeleri (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık) eğilimleri incelenmiştir. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmaya 239 öğretmen katılmış, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Ekiz (2005) tarafından geliştirilen Eğitim Felsefesi Akımları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerine daha yakın oldukları, yeniliğe açık ve öğrenciyi merkezde tutan eğitim felsefelerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca yaş değişkeni açısından, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin Esasicilik eğitim felsefesine daha yakın oldukları, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin Esasicilik eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri belirlenmiştir.

Çelik (2020) tarafından yapılan karma yöntem dayalı araştırmada veriler 381 okul öncesi öğretmen adayı ve 298 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veriler nicel boyutta Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği ile nitel boyutta ise

görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada, meslek türü değişkeni açısından okul öncesi öğretmenlerinin Yeniden Kurmacılık, okul öncesi öğretmen adaylarının Daimicilik felsefesi eğilimlerinin daha fazla olduğu; öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından ise birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının Esasicilik eğitim felsefesine dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla eğilimleri olduğu görülmüştür.

Can (2020) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri cinsiyet, mesleki kıdem ve ders verilen sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmaya 300 sınıf öğretmeni katılmış, araştırmada öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemek için Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; sınıf öğretmenlerinin en fazla Varoluşçuluk, en az Esasicilik eğitim felsefelerine eğilim gösterdikleri belirlenmiş; öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark gözlenmiş; erkek öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerini kadın öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri görülmüştür.

Doruk, (2021) tarafından yapılan ve Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalında (ESST) yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelendiği tez çalışmasında ise diğer çalışmalardan farklı olarak, ESTT alanında yayımlanan tezlerin analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarında; alanda en fazla 'Eğitimin Sosyal Temelleri' boyutunda en az ise 'Eğitimin Felsefi Temelleri' boyutunda çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmada aynı zamanda; ESTT alanında yapılan tezler veri toplama teknikleri bakımından incelendiğinde; daha çok alanyazın taraması, doküman incelemesi, anket üzerinde yoğunlaştığı, anket kullanımının ise sınırlı sayıda olduğu; tezlerin örneklem birimlerine göre dağılımlarına bakıldığında; çalışmaların örneklemine genel olarak dokümanlar, dergiler, kitapların oluşturduğu ve yöntem olarak çeşitlilik olsa da ağırlıklı biçimde tarama modeli, tarihsel araştırma yöntemleri ve nitel yöntemlerin tercih edildiği görülmüştür.

Ayaz (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler (cinsiyet, branş, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü, branş) açısından incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmaya ilkökul ve ortaokul kademelerinde görev yapan 370 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) tarafından geliştirilen Eğitimde İnanç Ölçeği ile Çetin (2018) tarafından geliştirilen Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla benimsedikleri eğitim felsefesi Varoluşçuluk, en az benimsedikleri eğitim felsefesi ise

Esasicilik olmuştur. Bu konu ile ilgili yapılmış diğer araştırma sonuçlarına benzer olarak Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerini erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Branş bazında yapılan inceleme sonucunda branş öğretmenlerinin en fazla Esasicilik, sınıf öğretmenlerinin ise en fazla İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefelerine yakın oldukları görülmüştür. Ayrıca yaş grubunun ve meslekteki kıdem yılının artmasıyla öğretmenlerin Esasicilik ve Daimicilik felsefelerine yakınlıklarının arttığı belirlenmiştir.

Boyacı (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, anne ve baba eğitim düzeyi, çalışma süresi, gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırmaya ilkökul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 411 öğretmen katılmış, veriler Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin en fazla Varoluşçuluk, en az Esasicilik eğitim felsefesini benimsediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, anne eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bununla birlikte öğretmelerin eğitim felsefeleri ile çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış, mesleğinin başında olan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine, mesleğini uzun yıllar icra etmiş öğretmenlerin ise geleneksel eğitim felsefelerine daha yakın oldukları görülmüştür.

Çoşkunoglu (2022) tarafından yapılan araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri, epistemolojik inançları ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Eğitim İnançları Ölçeği, Epistemolojik İnançlar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin en çok Varoluşçuluk, sonrasında ise sırasıyla İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik eğitim felsefelerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların eğitim felsefeleri ile cinsiyet, yaş, mesleki hizmet yılı, mezun oldukları fakülte değişkenlerin etkisinin de incelendiği araştırmada; cinsiyet değişkeni açısından Varoluşçuluk eğitim felsefesinin kadınlar lehine, Esasicilik eğitim felsefesinin erkekler lehine farklılık gösterdiği, yaş değişkeni açısından ise öğretmenlerin yaşları ilerledikçe disiplini ön planda tutan ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı olan Esasicilik felsefesini benimsedikleri belirlenmiştir.

Güven (2022) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmaya 346 sınıf

öğretmeni katılmış, veriler Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirmiş olduğu Eğitimde İnanç Ölçeği ile Çetin (2017) tarafından geliştirilen Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin en çok İlerlemecilik ve Varoluşçuluk eğitim felsefelerini, en az ise Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, meslekteki kıdemleri arttıkça Esasicilik eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Silvenail (1992) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokul öğretmenlerinin eğitim felsefeleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Amerika'da yapılan bu araştırmaya 284 öğretmen katılmış, veriler 21 maddeden ve Gelenekselcilik (Traditionalism), İlerlemecilik (Progressivism) ve Romantizm (Romanticism) olmak üzere üç eğitim felsefesi bağlamında maddelerden oluşan Likert türünde 'Eğitim İnançları Anketi (EBQ)' kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla İlerlemecilik (progressivist) felsefesini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bakış açısını Gelenekselcilik izlemiş, son sırayı ise Romantizm almıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim felsefeleri, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; erkek öğretmenler Gelenekselci görüşlere kadın öğretmenlerden daha fazla katılmış, kadın öğretmenler ise Romantik eğitim anlayışını erkek öğretmenlerden daha fazla desteklemiştir. Bununla birlikte İlerlemeci eğitim felsefesi açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Branş değişkenine göre; Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenleri geleneksel eğitim anlayışına daha fazla yönelmiş, İngilizce ve Sosyal Bilimler öğretmenleri İlerlemeci eğitim anlayışını daha fazla desteklemiştir. Araştırmacı bu bulgunun, Matematik ve Fen Bilimlerinin daha yapısal ve hiyerarşik bir bilgi aktarımı gerektirdiği fikrinden kaynaklanıyor olabileceğini belirtmiştir. Sınıf gruplama tercihi değişkenine göre ise, homojen (aynı seviyedeki öğrencileri bir araya getiren) sınıfları destekleyen öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına, heterojen (farklı seviyedeki öğrencileri bir araya getiren) sınıfları destekleyen öğretmenlerin ise İlerlemeci ve Romantik eğitim anlayışına daha yatkın oldukları görülmüştür.

Bir başka çalışma Cavar ve Jukic (2024) tarafından yapılmış olup ortaokul öğretmenlerinin eğitim felsefeleri; deneyim, okul türü ve eğitim programları açısından incelenmiştir. Hırvatistan'da yapılan bu çalışmaya 355 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim Felsefesi Tercih Ölçeği kullanılmış ve bu ölçekle iki temel alt

boyut (geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri) analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel olarak; çağdaş (modern) eğitim felsefelerini geleneksel (klasik) eğitim felsefelerine kıyasla daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Okul türü değişkenine göre fen liselerinde çalışan öğretmenlerin daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerine daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır. Eğitim programı değişkenine göre ise geleneksel eğitim felsefelerine yönelik eğilim, yalnızca mesleki eğitim programında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında önemli bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Relator (2024) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise Filipinler’de öğretmenlerin eğitim ve pedagojik uygulamalara ilişkin felsefi inançları incelenmiş, yapılan çalışma ile öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin inançlarının, sınıf içi uygulamalarını nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 2019-2020 eğitim yılında bir ilkokul ve bir lisede görev yapan 30 öğretmen katılmıştır. Nicel bir araştırma yöntemi kullanılarak, öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin inançları ve bu inançların pedagojik uygulamalara yansımaları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla benimsedikleri eğitim felsefesinin İlerlemecilik, en az benimsedikleri eğitim felsefesinin ise Esasicilik olduğu görülmüştür.

2.4.3. Araştırmaların Genel Değerlendirilmesi

Buraya kadar verilen yurtiçi ve yurtdışı çalışma örnekleri incelendiğinde;

- “Eğitim felsefesinin” eğitim açısından oldukça önemli bir unsur olduğu, bu konuda yapılan çalışmaların 2000-2022 yılları arasında yoğunluk kazandığı;
- Konuyla ilgili yazılan tezlerin sayı bakımından yıllara göre düzenli bir dağılımının olmadığı, özellikle 2019 yılında konuyla ilgili yapılan tez çalışmasının arttığı ve bu konudaki tez çalışması sayısında belirgin bir artış olduğu,
- Araştırma yöntemi açısından incelendiğinde yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği, eğitim felsefesi odağında karma yöntem tercih edilen tez sayısının oldukça az olduğu,

- Yapılan çalışmalarda verilerin toplanmasında genel olarak konu alanında uzmanlar tarafından hazırlanmış olan ölçeklerin tercih edildiği ve genel olarak sayısal verilerin göstergelerinin sunulduğu;
- Örneklem grubu olarak en çok öğretmenlerle çalışmaların yapıldığı, branş bazında bazı alanlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefelerinin daha az sayıda çalışmada incelendiği, bununla birlikte çalışmalarda örneklem grubunu en çok sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu;
- Araştırma bulgularında genelde birbirini destekler sonuçlara ulaşıldığı, genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının günümüz eğitim sistemine yön veren Varoluşçuluk ve İlerlemecilik eğitim felsefelerini benimsedikleri gözlenmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine, erkek öğretmenlerin ise geleneksel eğitim felsefelerine daha fazla eğilim gösterdiği; bununla birlikte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine, mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin ise geleneksel eğitim felsefelerine daha yakın eğilimde oldukları tespit edilmiştir.
- Yurtdışında yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde; yurt içi araştırmalara benzer biçimde öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine daha fazla eğilim gösterdikleri; araştırma yöntemi olarak yurtiçinde yapılan çalışmalara benzer biçimde nicel yöntemlere dayandıkları, veri toplama aracı olarak ölçeklerin ağırlıklı kullanıldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ya da bu yöndeki eğilimlerinin incelendiği araştırmalara genel bir çerçevede bakıldığında; öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine geleneksel eğitim felsefelerinden daha yakın oldukları gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin; bireyi merkezine alan, bireysel farklılıklara değer veren ve bu farklılıklara göre demokratik, deneyimlemeye açık, donanımlı eğitim ortamları oluşturan, ezberci ve evrensel değerlerin dayatıldığı bir eğitim sistemi yerine problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek işbirliği ve dayanışmayı sağlayan durumları sınıf ortamına getiren, öğrenci üzerinde sert bir disiplinle otorite kurmak yerine ona destek sağlayarak rehberlik eden bir öğretmen olma anlayışında olduklarını göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, verilerin toplanması ve analizi konularında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemini daha iyi tanımlamak, verileri daha kapsamlı toplayarak araştırmayı daha detaylı yürütmek amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar konuyu dikkatli ve tam olarak tanımlayan araştırmalardır ve çalışmanın bütüncül ve dikkatli olarak tanımlanmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin tercih edilmesinde amaç nicel ve nitel yöntemlerin avantajlarını kullanarak araştırmanın detaylı yürütülmesini sağlamaktır. Ayrıca araştırma problemi çoklu veri toplama yoluyla daha iyi ve daha kapsamlı şekilde cevaplandırılır (Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019) ve araştırmacı verilerini farklı yöntemlerle toplayarak araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlama düşüncesiyle araştırmasını yapılandırır (Cresswell, 2014). Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması ile öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemede daha detaylı ve kapsamlı bilgiler sunarak çalışmanın daha verimli olmasına imkân sağlaması beklenmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında ortaokul kademesinde görev yapan Fen Bilimleri

öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda örneklem grubunda, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 115 Fen Bilimleri öğretmeni yer almaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, verilerin daha kolay ulaşılabilecek ve daha kolay uygulama yapılabilecek örneklem grubundan toplanması şeklinde tanımlanmakta olup, yöntemin temel amacı zaman, işgücü ve para kaybına engel olmaktır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, çalışması için gerekli sayıda örneklem grubuna en ulaşılabilir katılımcılardan başlayarak örneklemini oluşturur (Büyüköztürk vd., 2024). Bu çalışmada, avantajları göz önünde bulundurulduğunda, daha hızlı olma ve katılımcılara ulaşma konusunda çıkabilecek güçlükleri en aza indirme olanağı verdiğinden uygun örnekleme kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutuna dahil olan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Araştırmanın Nicel Boyut Katılımcılarının Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kadın	101	87,8
	Erkek	14	12,2
	Toplam	115	100.0
Öğrenim Durumu	Lisans	89	77,4
	Yüksek Lisans/Doktora	26	22,6
	Toplam	115	100.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	3	2,6
	6-10 yıl	29	25,2
	11-15 yıl	28	24,3
	16-20 yıl	15	13,0
	21 yıl ve üzeri	40	34,8
	Toplam	115	100.0
Sınıf Mevcudu	1-20 öğrenci	7	6,1
	21-25 öğrenci	33	28,7
	26-30 öğrenci	54	47,0
	31-35 öğrenci	16	13,9
	36-40 öğrenci	5	4,3
	Toplam	115	100.0

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcıların 101'inin (%87,8) kadın, 14'ünün (%12,2) erkek olduğu, 89'unun (%77,4) lisans mezunu, 26'sının (%22,6) yüksek lisans/doktora mezunu olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdemleri açısından verilere bakıldığında; üç öğretmenin (%2,6) 1-5 yıl arasında, 29 öğretmenin (%25,2) 6-10 yıl arasında, 28 öğretmenin (%24,3) 11-15 yıl arasında, 15 (%13,0) 16-20 yıl arasında, 40 öğretmenin (%34,8) 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu ve yedi öğretmenin (%6,1) 1-20 öğrencinin olduğu sınıflarda, 33 öğretmenin (%28,7) 21-25 öğrencinin olduğu sınıflarda, 54 öğretmenin (%47) 26-30 öğrencinin olduğu sınıflarda, 16 öğretmenin (%13,6) 31-35 öğrencinin olduğu sınıflarda,

beş öğretmen (%4,3) 36-40 öğrencinin olduğu sınıflarda eğitim verdiği görülmektedir. Bu verilere göre; araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların büyük çoğunluğunu (%88) kadın öğretmenlerin oluşturduğu, dörtte üçünden fazlasının (%77) lisans mezunu olduğu, üçte birinden fazlasının (%35) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu, yarısına yakınının (%47) 26-30 öğrencinin olduğu sınıflarda ders verdiği görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcılar amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, daha kapsamlı verilere ulaşmak ve çalışmanın inanılabilirliğini artırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemde araştırmacı, belirlediği örneklem içinden araştırmasına daha çok katkı sağlayacağını düşündüğü küçük bir alt grup seçer (Baltacı, 2018). Amaçlı örnekleme tekniği, araştırmanın amacına ulaştıracak ve bilgi bakımından daha fazla katkı sağlayacak durumların seçilmesiyle araştırmanın daha detaylı yürütülmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2024). Bu araştırmanın nitel boyutunda örneklem grubunu amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak gönüllülük esasına dayalı belirlenen 15 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu katılımcılarının demografik bilgileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmanın Nitel Boyut Katılımcılarının Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler	Kategoriler	F
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	2
	Toplam	15
Öğrenim Durumu	Lisans	13
	Yüksek Lisans	2
	Toplam	15
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	5
	11-15 yıl	7
	16-20 yıl	1
	21 yıl ve üzeri	2
	Toplam	15
Sınıf Mevcudu	1-20 öğrenci	1
	21-25 öğrenci	3
	26-30 öğrenci	8
	31-35 öğrenci	3
	Toplam	15

Tablo 4’te görüldüğü üzere, araştırmanın nitel boyutuna dahil olan 15 Fen Bilimleri öğretmeninden 13’ünü kadın öğretmenlerin oluşturduğu ve lisans mezunu olduğu, yaklaşık yarısının (n=7) 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu, bunu 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip beş öğretmenin izlediği, yarısından biraz fazlasının (n=8) 26-30 öğrencinin olduğu sınıflarda derse girdiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda veriler konuyla ilgili geliştirilmiş beşli Likert tipi ölçek bulunan bir anket aracılığıyla, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmada ayrıca veri toplama amaçlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış, bu amaçla bir Görüşme Formu hazırlanmıştır.

3.3.1. Anket Formu

Anket, bir konu hakkında profil belirlemeye yönelik sorulardan oluşan, bireyin yaşam koşullarını, inançlarını, davranışlarını tasvir etmek için kullanılan araştırma tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2024). Bir başka ifade ile anket, belirli hedefleri olan ve bir plan çerçevesinde oluşturulmuş, geniş kitlelere uygulanabilen soru listesidir (Karasar, 2024). Farklı bölgelerden büyük kitlelere hızlı bir şekilde uygulanması, ekonomik olması anket tekniğinin diğer veri toplama tekniklerine göre daha avantajlı olmasına imkân sağlar (Büyüköztürk vd., 2024).

Bu çalışma için hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan anketin ilk bölümünde katılımcılara ait kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu sorular katılımcılara ait cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, sınıf mevcudu değişkenlerine yönelik hazırlanmış ve çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesine ilişkin eğilimlerini belirlemede bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Anketin ikinci bölümünde ise ‘Eğitim İnançları Ölçeği’ne yer verilmiştir. Bu çalışmada ‘İlgili Araştırmalar’ başlığı altında görüldüğü üzere alanyazında yapılan araştırmalarda bu amaca yönelik hazırlanan ve kullanılan çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Bu ölçekler incelenmiş, çalışmanın amacına/kapsamına uygun olduğu düşünülen, yapılan çalışmalarda yaygın kullanılan, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada veri toplamak üzere izni sağlanan ‘Eğitim İnançları Ölçeği’ nin kullanılmasına karar verilmiştir. Aşağıda ölçekle ilgili bilgi detayına yer verilmiştir.

3.3.1.1. Eğitim İnançları Ölçeği

Ölçme, kâinatta araştırmaya konu olan varlık, olay, olgu ve değişkenleri sayılarla belirleme ve sınıflandırma işlemidir. Ölçek ise bilimsel araştırmaya konu olan varlık, olay ve olguların ölçülmek istenilen özelliklerini dikkate alarak hazırlanan veri toplama aracıdır (Bayat,

2014). Ölçeklerin ekonomik olmaları ayrıca bilimsel olarak güvenilir ve geçerli olan verilerin farklı bölgelerden büyük gruplara kısa sürede ve hızlı bir biçimde uygulanmaları önemli avantajlarındandır (Evcı ve Aylar, 2017). Araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemek üzere nicel veri sağlamak için Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen 'Eğitim İnançları Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk olmak üzere beş eğitim felsefesini temel alan 40 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte sekiz madde "Daimicilik", beş madde "Esasicilik", 13 madde "İlerlemecilik", yedi madde "Yeniden Kurmacılık" ve yedi madde "Varoluşçuluk" eğitim felsefelerine yönelik sorular içermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır ve her alt ölçek 1-5 puan aralığında değerlendirilmektedir. Ölçek, 1. Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5), seçenekleri ile hazırlanmış olup, beşli Likert türündedir. Ölçekten toplam puan alınmamakta olup, her alt ölçek kendi içinde değerlendirilmektedir ve katılımcı hangi eğitim felsefesi yaklaşımına daha yakınsa o doğrultuda analiz yapılmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, KMO ve Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), maddelerin alt faktörlere dağılımını belirlemek için uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile de ölçeğin beş faktörlü yapısının geçerliliği test edilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri: 0.93 analiz için "mükemmel" uyumluluk, Barlett küresellik testi anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=7521.998$; $p<.01$). Güvenirlilik katsayıları (Cronbach Alpha): 0.70 ile 0.91 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyum indeksleri GFI=0.85, AGFI=0.83, RMR=0.065, SRMR=0.065, RMSEA=0.046, CFI=0.97, NFI=0.95, NNFI=0.97 ve PGFI=0.75 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeğinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin inançlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonucunda elde edilen veriler üzerindeki genel güvenilirlik değeri 0,795 olarak hesaplanmış olup güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.1.1.1. Ölçeğin Güvenilirlik Analizi ve Normallik Testi

Güvenirlik Analizi: Ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenilirlik testi bulguları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Ölçeğin Güvenilirlik Bulguları

Ölçek ve Boyutları	Cronbach’s Alpha (α)
Eğitim İnançları Ölçeği Geneli	0,795
İlerlemecilik	0,733
Varoluşçuluk	0,829
Yeniden Kurmacılık	0,699
Daimicilik	0,568
Esasicilik	0,636

Tabloda güvenilirlik düzeyi ile ilgili olarak ölçeğin Cronbach’s Alpha (α) değerlerine bakıldığında; Eğitim İnançları Ölçeğinin geneli ve *İlerlemecilik* ile *Varoluşçuluk* boyutlarının güvenilirlik değerlerinin iyi düzeyde ($0.7 \leq \alpha < 0.9$) olduğu, *Yeniden Kurmacılık* ve *Esasicilik* boyutlarının güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde ($0.6 \leq \alpha < 0.7$) olduğu, *Daimicilik* boyutunun ise güvenilirlik değerinin zayıf düzeyde ($0.5 \leq \alpha < 0.6$) olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2001; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayılarının tüm boyutlar için 0.70-0.91 aralığında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Mevcut araştırmada genel güvenilirlik değeri 0,795 olarak hesaplanmış olup güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

3.3.2. Görüşme Formu

Görüşme, verilerin sözlü iletişim kurularak toplanması tekniğidir (Karasar, 2024). Görüşme bir araştırma sürecine dahil olan katılımcıların araştırma konusu hakkında duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarır (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022). Görüşme tekniği ile araştırma derinlemesine yürütülür, bir konu hakkında daha detaylı bilgi toplanır. Çalışma sürecinin her basamağında kullanılabilmesi, işbirliğini ve güven sağlama konusunda görüşmeci ile katılımcılar arasında uygun bir yöntem olması, görüşmeci tarafından karmaşık konuların açıklanması görüşme tekniğini diğer tekniklere göre daha avantajlı kılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2024). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşme soruları önceden hazırlanır ancak konuyu daha detaylandırmak veya eksik kalan noktaları tamamlamak,

araştırma konusunun farklı yönlerini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından görüşmeye katılan bireylerin özelliklerine bağlı olarak sorular üzerinde değişiklik yapılabilir (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022).

Bu çalışmada nitel veri toplamak için avantajları göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda görüşme sorularının hazırlanması sürecinde alanyazın taraması yapılarak ilgili çalışmalar incelenmiştir. Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında ayrıca Doğanay ve Sarı (2003) tarafından yapılan ve ilköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirildiği çalışmadan yararlanılmış, sonrasında görüşme soruları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak form hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve ders verilen sınıfların mevcuduna ilişkin sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerini belirlemeye ve eğilim gösterdikleri eğitim felsefeleri doğrultusunda eğitimin amacı, eğitimin içeriği, eğitim ortamı, eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri, eğitim sürecinin değerlendirilmesi konularını açıklamaya yönelik altı soru yer almıştır. Görüşme formunun son hali için Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki akademisyenden (1 Prof. Dr. ve 1 Dr. Öğretim Üyesi) görüş alınmıştır. Verilen görüşler tekrarlı soruların sadeleştirilmesi yönünde olmuş, gelen öneriler dikkate alınarak düzenlenen Görüşme Formu son haline getirilmiştir (Bkz Ek 2).

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

3.4.1. Ölçeğin Uygulanması

Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemek amacıyla Fen Bilimleri öğretmenlerine Eğitim İnançları Ölçeği uygulanarak araştırmanın nicel verileri toplanmıştır. Ölçeğin uygulanabilmesi için gereken izinlerin alınmasından sonra (Bkz. Ek 4) ölçek formu Google Form şekline dönüştürülerek çalışmaya gönüllü olarak katılacak öğretmenlere elektronik ortamdan ulaştırılmıştır. Elektronik ortamdan elde edilen cevapların sınırlı olması nedeniyle araştırmacı tarafından yüz yüze olarak Ankara ili ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Ölçek, katılımcı gizliliği ve gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya gönüllü katılım sağlamak isteyen 115 Fen Bilimleri öğretmenine uygulanmıştır.

3.4.2. Görüşme Formunun Uygulanması

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak için amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesi için okullara gidilmiş, görüşmeye gönüllü katılım sağlamak isteyen Fen Bilimleri öğretmenleri (n=15) belirlenmiş, öğretmenlerin okulda bulunma ve müsait olma durumları dikkate alınarak görüşme takvimi oluşturulmuştur. Görüşme yapılacak öğretmenlerin Ankara ili ilçelerinde farklı okullarda görev yapıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin derslerinin olmadığı zaman diliminde ve görev yaptıkları okulda gerçekleştirilmiştir.

Görüşme öncesinde katılım sağlayacak öğretmenlere gereken bilgiler verilmiş, öğretmenlerden görüşmenin ses kaydının alınması hususunda izin alınmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 20-30 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler, etik ilkeler çerçevesinde, katılımcıların gizliliği dikkate alınarak ve gönüllülük ilkesine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada kullanılan ölçek ve görüşme formlarından elde edilen verilerin analizleri yer almaktadır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu çalışmada katılımcılara uygulanan Eğitim İnançları Ölçeğinden elde edilen veriler üzerinde ilk olarak tanımlayıcı istatistikler yapılmış, daha sonra ölçeğe verilen cevapların güvenirlik analizleri yapılarak verilerin analizler için uygun olup olmadığına bakılmış, normallik testleri yapılarak kullanılacak yöntemlerin parametrik veya nonparametrik olması gerektiğine karar verilmiştir. İlişkisel analizler kapsamında ise, fark testleri yapılmıştır. Tüm analizler IBM SPSS Statistics 23 paket programı aracılığıyla yapılmış ve anlamlılık (p) değeri 0,05 olarak alınmıştır ve p değerinin 0,05'ten küçük olduğu analiz bulgularında istatistiki bir anlamlılık olduğu, aksi durumda istatistiki olarak anlamlılık olmadığı kabul edilmiştir. Aşağıda yapılan analizler detaylı biçimde açıklanmıştır.

3.5.1.1. Normallik Testi

Ölçeğe verilen cevapların normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi için Normallik Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6

Ölçeğin Normallik Testi Bulguları

Ölçek ve Boyutları	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	N	P	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Eğitim İnançları Ölçeği Geneli	,076	114	,099	-,181	,226	-,491	,447
İlerlemecilik	,116	114	,001	-,184	,226	-,728	,447
Varoluşçuluk	,201	114	,000	-,870	,226	-,267	,447
Yeniden Kurmacılık	,086	114	,037	-,101	,226	-,125	,447
Daimicilik	,069	114	,200	,050	,226	-,507	,447
Esasicilik	,083	114	,050	,105	,226	,004	,447

Normallik testi bulgularını gösteren Tablo 6’da görüldüğü üzere, Kolmogorov-Smirnov testine göre ölçeğin İlerlemecilik, Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık, Esasicilik boyutlarında normal dağılmadığı ($p < 0,05$), Daimicilik boyutunda ise normal dağıldığı ($p > 0,05$) belirlenmiştir. Ancak ölçeğe verilen cevapların normal dağılıp dağılmadığına karar verilirken, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine de bakılmalıdır. Bu bağlamda alanyazında kabul görmüş bir yaklaşım olan Tabachnick ve Fidell (2007)’e göre; çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması durumunda cevapların dağılımının normal kabul edilebileceği belirtildiğinden, tüm ölçeğin ve boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağıldığına karar verilmiştir.

3.5.1.2. Fark Testleri

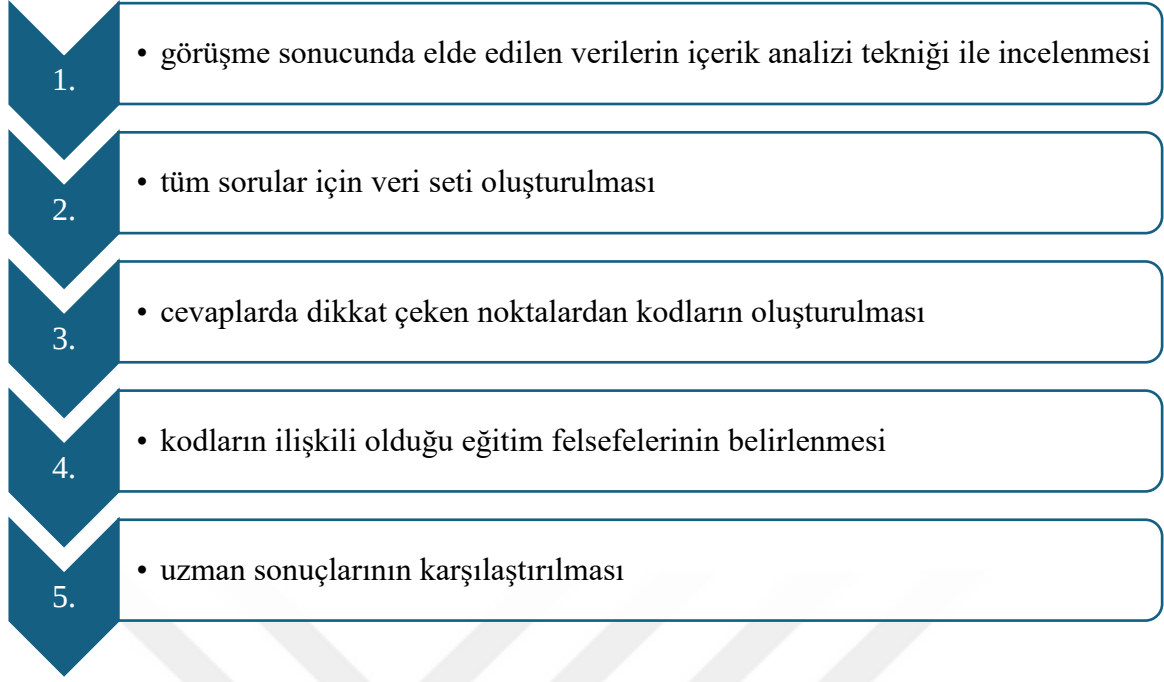
Ölçeğe verilen cevapların normal dağıldığının görülmesi sebebiyle tüm fark testlerinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, bireyin yazılı ve sözlü olarak ifade ettiklerini nicelleştirme sürecidir (Alanka, 2024). İçerik analizi, bir metnin bazı kelimelerini belli kurallara göre oluşturan kodlamalarla daha küçük içerik birimleri ile özetleyerek

bireyin davranışlarını ve tabiatını anlamak için uygulanan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2024). Bu teknik, içeriğin görünen bölümünün dışında gizil kalmış bölümüne ulaşmayı amaçlamaktadır (Metin ve Ünal, 2022). İçerik analizinin esasında yazılanların ve sözlü olarak ifade edilenlerin kategorileştirilmesi ve kelimelerin tekrar sayısının araştırılması söz konusudur (Alanka, 2024). İçerik analizi sürecinde araştırmacı; içeriğini analiz ettiği konuyla ilgili kelime ve kavramları belirler, bunların anlamlarını ve birbiriyle ilişkilerini açıklayarak analiz eder ve konuyla ilgili mesajlara ait sonuçlara ulaşır (Büyüköztürk vd., 2024). İçerik analizi uygulanırken sırasıyla; verilerin işlenmesi ve kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenir (Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2013).

Araştırmada görüşme yolu ile elde edilen verilerin analizinde ilk olarak her bir soru için bir veri seti oluşturulmuştur. Sırasıyla her bir öğretmenin soru bazında verdiği cevaplarında dikkat çeken noktalar işaretlenmiş ve işaretlenen terim ya da kavramlar kod olarak kullanılmıştır. Bu işlem tüm sorulara yönelik veri setinde tamamlandıktan sonra her bir sorunun odağına (Eğitimin Amacı- Eğitimin İçeriği- Eğitim Ortamı-Öğretmen Rolü- Öğrenci Rolü- Değerlendirme) yönelik öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri iki ayrı uzman tarafından ayrı ayrı belirlenmiş, tüm soruların analizi bağlamında her bir öğretmen için genel eğitim felsefesi eğilimi belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki uzmanın analizine dayalı sonuçların karşılaştırılması yapılmış ve uzmanlar arasında öğretmenler için belirlenen eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik uzlaş sağlanmıştır. Şekil 5'te nitel verilerin analizi için izlenen aşamalar gösterilmiştir.



Şekil 5. Nitel verilerin analiz aşamaları

Görüşme metinlerinde katılımcılar için “Ö1 (Öğretmen 1), Ö2, Ö3, ... Ö15” şeklinde kodlar verilmiştir. Örneğin, “*Eğitimin amacı ne olmalıdır?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; ‘kendini gerçekleştirme’, ‘ahlaki değerler’, ‘disiplin’ gibi eğitim felsefesi akımlarının temel noktalarına dikkat çeken unsurlar kodlanarak veri seti üzerinde işaretlenmiştir. Bu basamaklar izlenerek diğer sorular için de aynı işlemler yürütülmüştür. Örnek bir analiz aşaması Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Eğitimin Amacına İlişkin Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri

Katılımcı	Katılımcı Görüşleri	Eğitim Felsefesine İlişkin Anahtar Sözcükler	Eğitimin Amacına İlişkin Eğitim Felsefesi Eğilimi
Ö1	Kendi hayatını dizayn edebilecek insan yetiştirmek, öğrenciyi sadece meslek konusunda değil, zor şartlarda neler yapabileceği, hayatını nasıl planlayabileceği konularında da eğitmek, karakterli ve topluma uyum sağlayabilen insan yetiştirmektir.	bireylerin zorluklar için hazırlık ve çözüm süreci, karakter gelişimi	İlerlemecilik
Ö2	Eğitimin birincil amacı ahlaklı insan yetiştirmektir. Tabii temel bilgi ve becerileri kazandırmak da eğitimin amacıdır.	ahlaklı insan, temel bilgi ve beceriler	Esasicilik ve Daimicilik
Ö3	Eğitimin bir değil birden fazla amacı vardır. Eğitimin birinci amacı topluma faydalı insan yetiştirmektir. İkinci amacı ise iyi öğrencilerin seçilip onlara özel bir eğitim vererek topluma faydalı olabilecek, toplumu yönetecek seviyeye getirmektir.	faydalı insan, iyi öğrencilere yönelik eğitim	Daimicilik ve Esasicilik
Ö4	Öğrencilerin gelişen dünyaya uyum sağlamalarına, kendilerini tanımalarına, geliştirmelerine, çevreye karşı duyarlı olmalarını sağlamalarına imkân tanınmaktadır.	gelişmelere uyum, kendini tanıma, çevreye duyarlılık	İlerlemecilik
Ö5	Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak, bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almasını sağlamaktır.	kendini gerçekleştirme, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	Varoluşçuluk
...	...	...	...
Ö15	Eğitimin amacı bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak, bireye ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda istenilen davranışı kazandırmaktır. Ayrıca bireyin davranışlarını istendik yönde değiştirmek, kişiliğini ve davranışlarını şekillendirmek, onların yeteneklerini ortaya çıkarmak ve geliştirmektir.	davranış kazandırma, kendini gerçekleştirme yetenekleri keşfetmek	Varoluşçuluk

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, araştırma sürecindeki hazırlıklarına ek olarak yöntemsel açıdan da bazı roller üstlenmiştir. Araştırmacı Millî Eğitim Bakanlığında Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve meslekteki hizmet süresi 12 yıldır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini betimlemek için yapılan bu araştırma sürecinde gerekli araştırmalar ve hazırlıkları izleyen süreçte, araştırmacı tarafından verilerin toplanması için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara ilinin merkez ve çevre ilçelerindeki okullarda çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı nicel veriler için belirlenen ölçeği öğretmenlere e-posta yoluyla ulaştırmış, ayrıca okulları ziyaret ederek çalışma konusunu tanıtmış ve bu çalışmaya gönüllü katılmak isteyen Fen Bilimleri öğretmenleri ile görüşme için gün, saat ve yer bilgisi planlaması yapmıştır. Yapılan planlar doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin rahat ve samimi bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmış olup, araştırmacının yönlendirme yapmadan, kendi yorum ve görüşlerini yansıtmadan süreci tamamlamasına dikkat edilmiştir. Görüşme sürecinde alınan ses kayıtları ve araştırmacının aldığı notlar gibi toplanan bütün veriler etik sorunları engellemek için araştırmacıda kalacağı konusunda katılımcılar bilgilendirilmiştir. Araştırmacının öğretmenlik deneyiminin olması

öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kolaylık sağlamış, öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerini betimlemek için gerçekleştirilen görüşme sürecinde olumlu etki oluşturmuştur.

Aşağıda verilen Tablo 8, bu araştırmanın yöntemsel boyutuna ilişkin bilgi özetini göstermektedir.

Tablo 8

Araştırmanın Yöntemine İlişkin Özet

Araştırma Türü		Örneklem Yöntemi	Örneklem Grubu	Veri Toplama Araçları	Verilerin Toplanması	Verilerin Analizi
Betimsel Araştırma	Nitel Boyut	Uygun Örneklem Yöntemi	Fen Bilimleri Öğretmeni (n=115)	Eğitim İnançları Ölçeği	Google Forms	SPSS Programı Normallik Testi T-Testi ANOVA Testi
	Nitel Boyut	Amaçlı Örneklem Yöntemi	Fen Bilimleri Öğretmeni (n=15)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Yüz Yüze Görüşme	İçerik Analizi Tekniği (Veri Seti Oluşturma ve Kodlama)

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırmanın alt problemleri sırasına göre sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “*Fen Bilimleri öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri nasıldır?*” sorusuna cevap bulmak için yapılan analiz sonuçlarını yansıtan bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

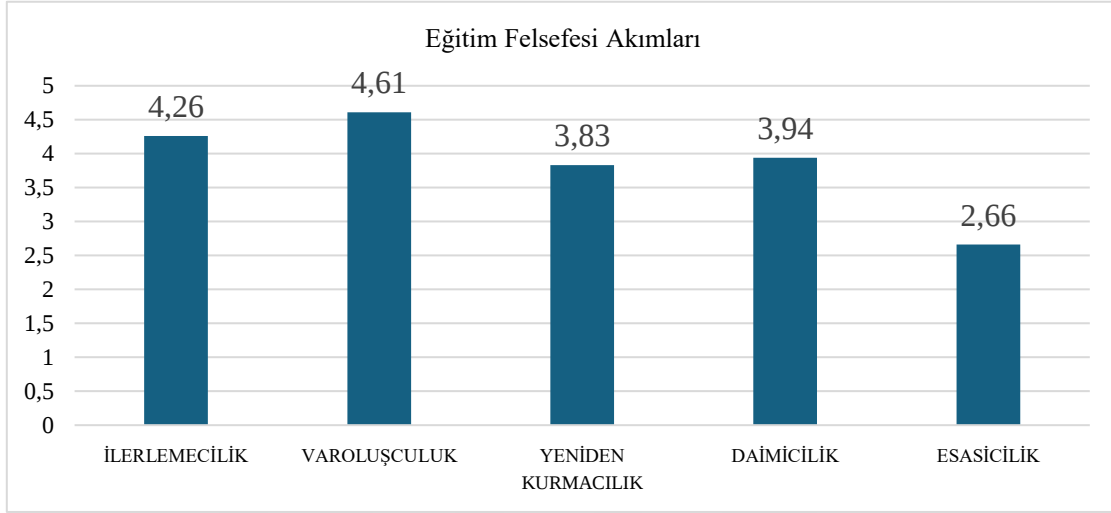
Tablo 9

Fen Bilimleri Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutları	İfade No	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Ölçeğin Tamamı	Genel	115	3,20	4,58	3,98	0,292
	Genel	115	3,15	5,00	4,26	0,399
İlerlemecilik	14	115	2	5	4,02	0,882
	15	115	2	5	4,72	0,541
	16	115	1	5	3,08	1,318
	17	115	3	5	4,32	0,627
	18	115	1	5	4,37	0,779
	19	115	4	5	4,70	0,460
	20	115	2	5	4,58	0,623
	21	115	1	5	4,18	0,914
	22	115	2	5	4,40	0,713
	23	115	2	5	4,11	0,929
	24	115	0	5	4,55	0,730
	25	115	1	5	3,93	1,037
	26	115	3	5	4,46	0,627
	Genel	115	3,43	5,00	4,61	0,431
Varoluşçuluk	34	115	1	5	4,70	0,703
	35	115	3	5	4,72	0,471
	36	115	2	5	4,43	0,740
	37	115	3	5	4,69	0,500
	38	115	3	5	4,63	0,537
	39	115	2	5	4,49	0,668
	40	115	2	5	4,66	0,546
	Genel	115	2,29	5,00	3,83	0,560
Yeniden Kurmacılık	27	115	1	5	3,68	1,000
	28	115	1	5	3,38	1,147
	29	115	2	5	3,87	0,888
	30	115	2	5	3,75	0,908
	31	115	1	5	3,76	1,016
	32	115	0	5	4,29	0,828
	33	115	2	5	4,11	0,701
	Genel	115	3,00	5,00	3,94	0,483
Daimicilik	1	115	1	5	4,09	1,009
	2	115	3	5	4,75	0,490
	3	115	1	5	3,45	1,073
	4	115	1	5	3,31	1,176
	5	115	1	5	3,59	1,166
	6	115	0	5	4,13	0,955
	7	115	2	5	4,61	0,588
	8	115	1	5	3,57	1,039
	Genel	115	1,00	4,40	2,66	0,685
Esasicilik	9	115	0	5	2,57	1,113
	10	115	1	5	1,97	0,936
	11	115	1	5	2,53	1,006
	12	115	1	5	2,82	1,154
	13	115	1	5	3,35	1,129
	Genel	115	1,00	4,40	2,66	0,685

Tablo 9’da ölçek boyutlarının geneli ve ölçek boyutlarında her ifadenin ayrı ayrı minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Buna göre; Fen Bilimleri

öğretmenlerinin cevaplarına göre ölçek boyutları genelinde en yüksek ortalamanın ($\bar{x}=4,61$) Varoluşçuluk boyutunda; en düşük ortalamanın ($\bar{x}=2,66$) ise Esasicilik boyutunda olduğu görülmüştür. Şekil 6, eğitim felsefesi akımları için hesaplanan aritmetik ortalama değerleri göstermektedir.



Şekil 6. Eğitim felsefesi akımları için hesaplanan aritmetik ortalama değerler

Ölçeğin boyutları çerçevesinde incelendiğinde; “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır” ifadesinin yer aldığı 10. madde dışında kalan tüm ifadelerin ortalamalarının “Katılıyorum” seçeneğine daha yakın olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte “Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insan yetiştirmektir” ifadesinin yer aldığı 2. madde ($\bar{x}=4,75$), “Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır” ifadesinin yer aldığı 15. madde ($\bar{x}=4,72$), “Eğitim her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir” ifadesinin yer aldığı 35. madde ($\bar{x}=4,72$), “Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.” ifadesinin yer aldığı 34. madde ($\bar{x}=4,70$), “Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.” ifadesinin yer aldığı 7. madde ($\bar{x}=4,61$), “Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.” ifadesinin yer aldığı 32. madde ($\bar{x}=4,29$) ve “Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.” ifadesinin yer aldığı 33. madde ($\bar{x}=4,11$) en yüksek ortalamalara sahip maddeler olarak gözlenmiş; “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır” ifadesinin yer aldığı 10. madde ($\bar{x}=1,97$), “Eğitim konu merkezli bir süreçtir” ifadesinin yer aldığı 11. madde ($\bar{x}=2,53$), “Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır” ifadesinin yer aldığı 9. madde ($\bar{x}=2,57$), “Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.” ifadesinin yer aldığı 16. madde ($\bar{x}=3,08$), “Eğitim evrensel ve değişmez

gerçeğe uyum sağlama sürecidir.” ifadesinin yer aldığı 4. madde ($\bar{x}=3,31$) ve “Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.” ifadesinin yer aldığı 28. madde ($\bar{x}=3,38$) ise en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak gözlenmiştir.

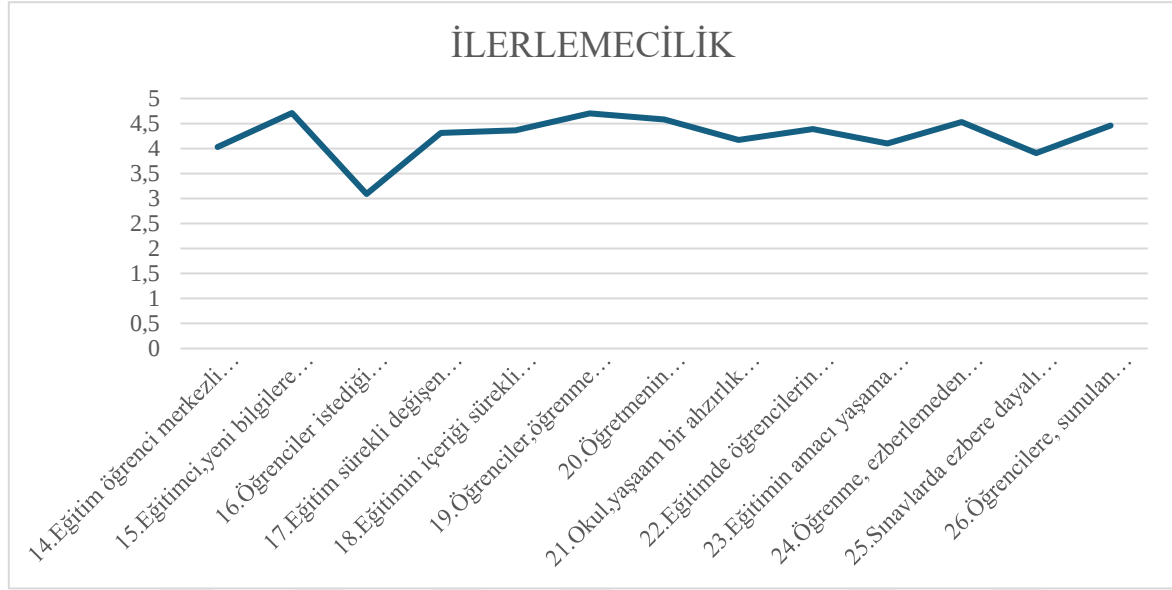
Aşağıda ölçeğin alt boyutlarına yönelik katılımcı cevaplarının dağılımını gösteren bulgular sırayla sunulmuştur. İlk olarak Eğitim İnançları Ölçeğinin *İlerlemecilik* boyutunda katılımcılar tarafından verilen cevapların dağılımını gösteren analiz sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Ölçeğin İlerlemecilik Boyutunda Verilen Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Madde No	Ölçek ifadeleri	Seçenekler										N	%	$\bar{X}$	S
		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
14	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	-	-	-	-	6	5,3	25	21,9	44	38,6	114	100	4,02	,88
15	Eğitimci yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	-	-	-	-	1	0,9	2	1,8	25	21,9	114	100	4,72	,54
16	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	-	-	18	15,8	19	16,7	34	29,8	22	19,3	114	100	3,08	1,32
17	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	-	-	-	-	-	-	9	7,9	59	51,8	114	100	4,32	,62
18	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	-	-	1	0,9	2	1,8	9	7,9	44	38,6	114	100	4,37	,78
19	Öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif bir şekilde katılmalıdır.	-	-	-	-	-	-	-	-	34	29,8	114	100	4,70	,46
20	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	-	-	-	-	1	0,9	5	4,4	35	30,7	114	100	4,58	,62
21	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	-	-	1	0,9	5	4,4	18	15,8	39	34,2	114	100	4,18	,91
22	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	-	-	-	-	2	1,8	9	7,9	44	38,6	114	100	4,40	,71
23	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	-	-	-	-	9	7,9	16	14,0	42	36,8	114	100	4,11	,93
24	Öğrenme, ezberlemeden daha çok problem çözmeye dayalı olmalıdır.	1	0,9	-	-	1	0,9	3	2,6	37	32,5	114	100	4,55	,73
25	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	-	-	4	3,5	7	6,1	20	17,5	45	39,5	114	100	3,93	1,04
26	Öğrencilere, sonulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	-	-	-	-	-	-	8	7,0	45	39,5	114	100	4,46	,63

Tablo 10’a göre; ölçeğin *İlerlemecilik* boyutunda katılımcıların cevaplarına göre en yüksek ortalama değer ($\bar{x}=4.72$) ile “*Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır*” ifadesinin yer aldığı 15. maddede; en düşük ortalama değer ise ($\bar{x}=3.08$) ile “*Öğrenciler istediği öğretmenlerden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.*” ifadesinin yer aldığı 16. maddede görülmüştür. Şekil 7, ölçeğin *İlerlemecilik* boyutunda bulunan tüm maddelerin aritmetik ortalama değerlerini göstermektedir.



Şekil 7. İlerlemecilik eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri

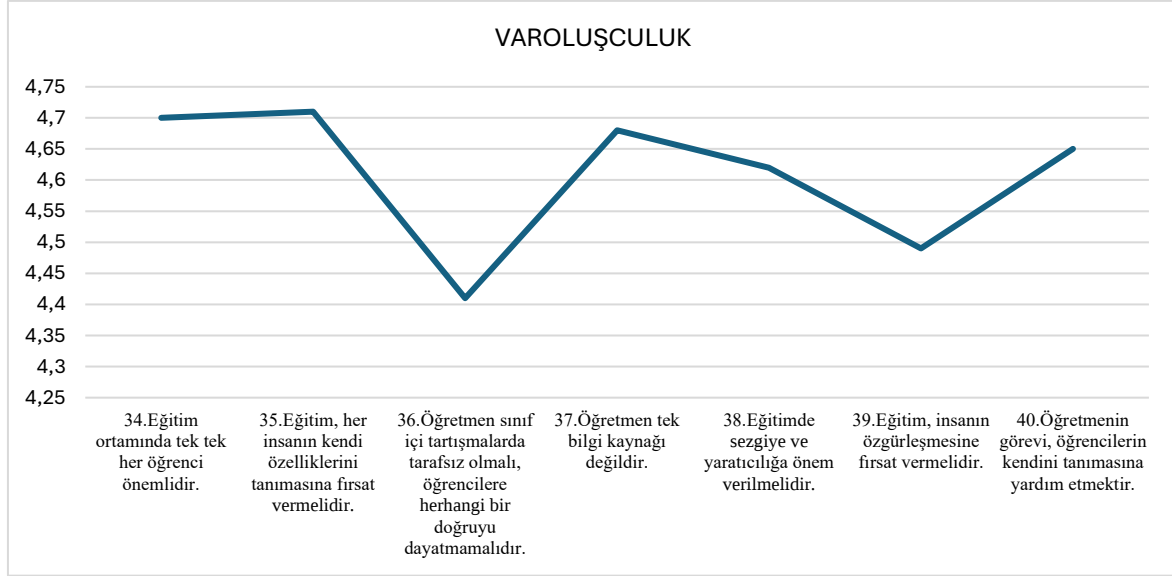
Eğitim İnançları Ölçeğinin *Varoluşçuluk* boyutunda verilen cevapların dağılımına ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Ölçeğin Varoluşçuluk Boyutunda Verilen Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Madde No	Ölçek ifadeleri	Seçenekler										N	%	X̄	S
		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
34	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	2	1,8	1	0,9	1	0,9	21	18,4	89	78,1	114	100	4,70	,70
35	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.	-	-	-	-	1	0,9	30	26,3	83	72,8	114	100	4,72	,47
36	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	-	-	2	1,8	11	9,6	37	32,5	64	56,1	114	100	4,43	,74
37	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	-	-	-	-	2	1,8	31	27,2	81	71,1	114	100	4,69	,50
38	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	-	-	-	-	3	2,6	36	31,6	75	65,8	114	100	4,63	,54
39	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	-	-	1	0,9	8	7,0	39	34,2	66	57,9	114	100	4,49	,67
40	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	-	-	1	0,9	1	0,9	34	29,8	78	68,4	114	100	4,66	,55

Tablo 11'e göre; ölçeğin *Varoluşçuluk* boyutunda katılımcıların cevaplarına göre en yüksek ortalama değer ($\bar{x}$ =4.72) ile “*Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir*” ifadesinin yer aldığı 35. maddede; en düşük ortalama değer ise ($\bar{x}$ =4.43) ile “*Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.*” ifadesinin yer aldığı 36. maddede gözlenmiştir. Şekil 8, ölçeğin *Varoluşçuluk* boyutunda bulunan tüm maddelerin aritmetik ortalama değerlerini göstermektedir.



Şekil 8. Varoluşçuluk eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri

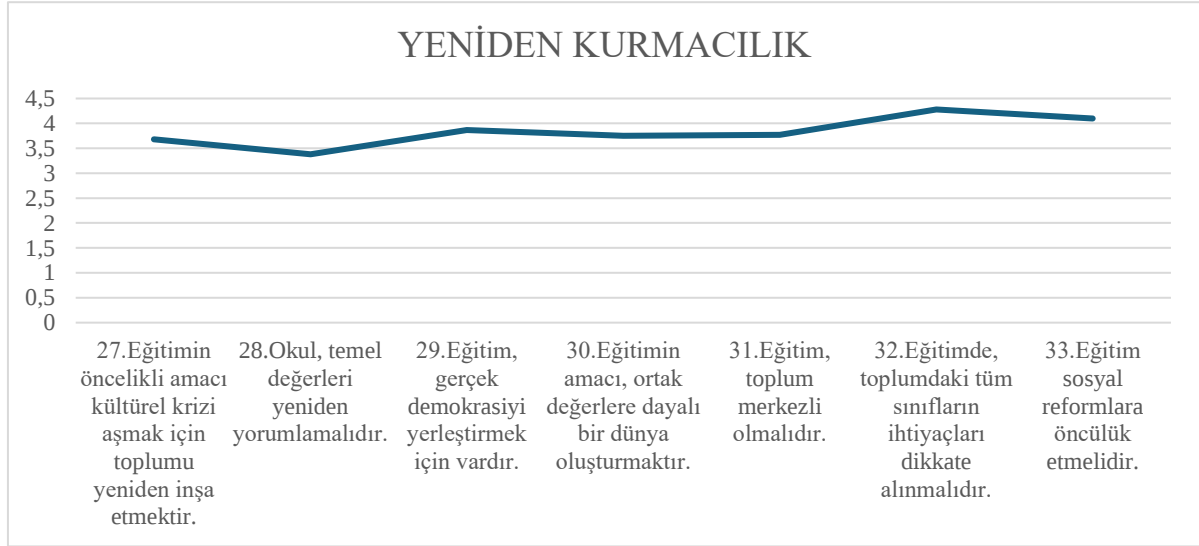
Eğitim İnançları Ölçeğinin *Yeniden Kurmacılık* boyutuna verilen cevapların dağılımına ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Ölçeğin Yeniden Kurmacılık Boyutundaki Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Madde No	Ölçek ifadeleri	Seçenekler										N	%	$\bar{X}$	S
		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Katıyorum		Kesinlikle Katıyorum					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
27	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	-	-	1	0,9	14	12,3	33	28,9	39	34,2	114	100	3,68	1,00
28	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	-	-	7	6,1	21	18,4	27	23,7	40	35,1	114	100	3,38	1,15
29	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	-	-	-	-	9	7,9	26	22,8	50	43,9	114	100	3,87	,89
30	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	-	-	-	-	9	7,9	37	32,5	41	36,0	114	100	3,75	,91
31	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	-	-	4	3,5	9	7,9	24	21,1	50	43,9	114	100	3,76	1,02
32	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	0,9	-	-	2	1,8	11	9,6	48	42,1	114	100	4,29	,83
33	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	-	-	-	-	1	0,9	19	16,7	60	52,6	114	100	4,11	,70

Tablo 12’ye göre; ölçeğin *Yeniden Kurmacılık* boyutunda katılımcıların cevaplarına göre en yüksek ortalama değer ($\bar{x}$ =4.29) ile “*Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır*” ifadesinin yer aldığı 32.maddede; en düşük ortalama değer ise ($\bar{x}$ =3.38) ile “*Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.*” ifadesinin yer aldığı 28.maddede görülmüştür. Şekil 9, ölçeğin *Yeniden Kurmacılık* boyutunda bulunan tüm maddelerin aritmetik ortalama değerlerini göstermektedir.



Şekil 9. Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri

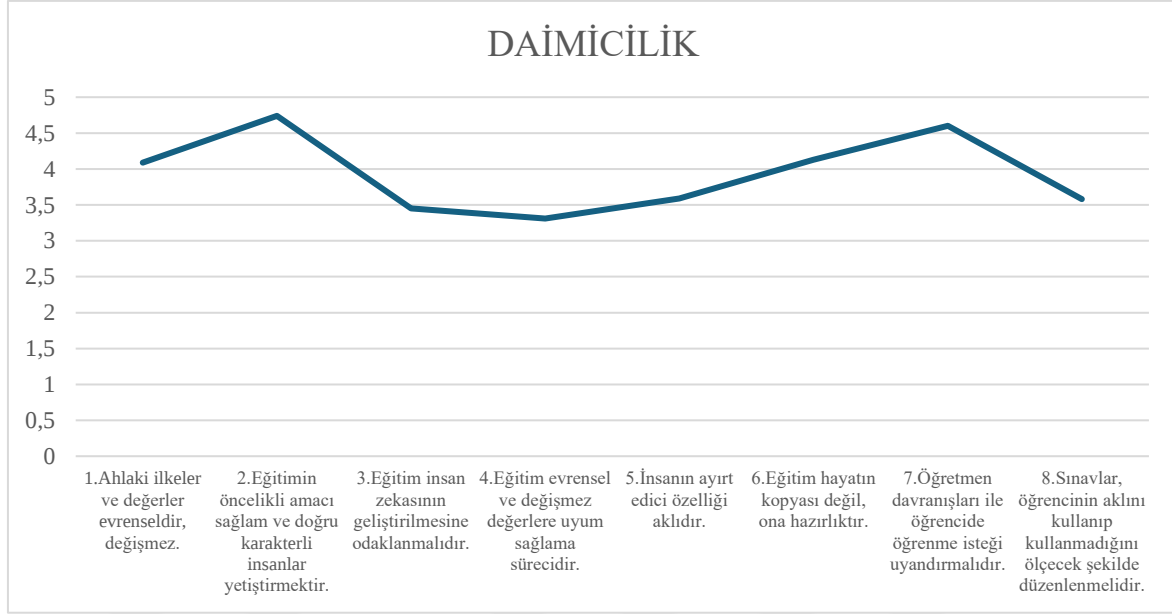
Eğitim İnançları Ölçeğinin, Daimicilik boyutuna verilen cevapların dağılımına ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Ölçeğin Daimicilik Boyutundaki Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Madde No	Ölçek ifadeleri	Seçenekler										N	%	$\bar{X}$	S
		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
1	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenselidir, değişmez.	-	-	3	2,6	6	5,3	17	14,9	40	35,1	114	100	4,09	1,01
2	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	-	-	-	-	-	-	3	2,6	22	19,3	114	100	4,75	,49
3	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	-	-	5	4,4	16	14,0	36	31,6	37	32,5	114	100	3,45	1,07
4	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	-	-	8	7,0	21	18,4	34	29,8	30	26,3	114	100	3,31	1,18
5	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.	-	-	5	4,4	18	15,8	26	22,8	35	30,7	114	100	3,59	1,17
6	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	1	0,9	3	2,6	1	0,9	14	12,3	51	44,7	114	100	4,13	,95
7	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.	-	-	-	-	2	1,8	-	-	38	33,3	114	100	4,61	,59
8	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	-	-	4	3,5	15	13,2	27	23,7	48	42,1	114	100	3,57	1,04

Tablo 13'e göre; ölçeğin *Daimicilik* boyutunda katılımcıların cevaplarına göre en yüksek ortalama değer ($\bar{x}$ =4.75) ile "*Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.*" ifadesinin yer aldığı 2.maddede; en düşük ortalama değer ise ($\bar{x}$ =3.31) ile "*Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.*" ifadesinin yer aldığı 4.maddede görülmüştür. Şekil 10, ölçeğin *Daimicilik* boyutunda bulunan tüm maddelerin aritmetik ortalama değerlerini göstermektedir.



Şekil 10. Daimicilik eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri

Eğitim İnançları Ölçeğinin Esasicilik boyutuna verilen cevapların dağılımına ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

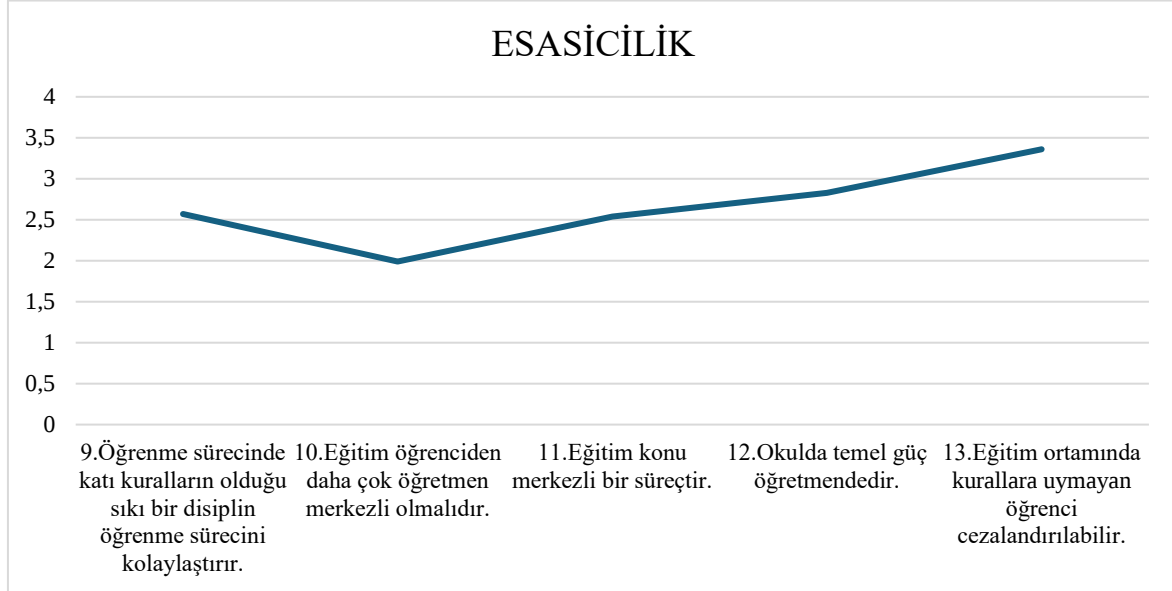
Tablo 14

Ölçeğin Esasicilik Boyutundaki Cevapların Dağılımına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Madde No	Ölçek ifadeleri	Seçenekler										N	%	X̄	S
		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum					
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
9	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	1	0,9	20	17,5	35	30,7	33	28,9	21	18,4	114	100	2,57	1,11
10	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	-	-	39	34,2	49	43,0	18	15,8	6	5,3	114	100	1,97	,94
11	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	-	-	17	14,9	42	36,8	37	32,5	14	12,3	114	100	2,53	1,01
12	Okulda temel güç öğretmendedir.	-	-	17	14,9	28	24,6	35	30,7	26	22,8	114	100	2,82	1,15
13	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	-	-	10	8,8	12	10,5	37	32,5	38	33,3	114	100	3,35	1,13

Tablo 14’e göre; ölçeğin *Esasicilik* boyutunda katılımcıların cevaplarına göre en yüksek ortalama değer ($\bar{x}$ =3.35) ile “Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir” ifadesinin yer aldığı 13.maddede; en düşük ortalama değer ise ($\bar{x}$ =1.97)

ile “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır” ifadesinin yer aldığı 10.maddede görülmüştür. Şekil 11, ölçeğin *Esasicilik* boyutunda bulunan tüm maddelerin aritmetik ortalama değerlerini göstermektedir.



Şekil 11. Esasicilik eğitim felsefesine ilişkin maddelerin aritmetik ortalama değerleri

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğilim gösterdikleri eğitim felsefeleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu) göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi amacı ile veriler üzerinde Bağımsız Örneklem t-testi gerçekleştirilmiş, analiz sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Eğitim İnançları Ölçeği Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Eğitim İnançları Ölçeği Geneli	Kadın	101	3,99	,30	113	,514	0,608
	Erkek	14	3,94	,24			
İlerlemecilik	Kadın	101	4,26	,41	113	-,171	0,864
	Erkek	14	4,27	,34			
Varoluşçuluk	Kadın	101	4,63	,41	113	1,378	0,286
	Erkek	14	4,46	,55			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	101	3,84	,58	113	,468	0,641
	Erkek	14	3,77	,41			
Daimicilik	Kadın	101	3,93	,48	113	-,299	0,766
	Erkek	14	3,97	,53			
Esasicilik	Kadın	101	2,67	,70	113	,593	0,554
	Erkek	14	2,56	,60			

Tablo 15’te görüldüğü üzere; Fen Bilimleri öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan *t*-testi sonuçları, ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını ($p>0,05$) göstermiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerinin öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi amacı ile veriler üzerinde Bağımsız Örneklem *t*-testi gerçekleştirilmiş, analiz sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Eğitim İnançları Ölçeği Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Eğitim İnançları Ölçeği Geneli	Lisans	89	3,97	,307	113	-,441	0,614
	YL ve Doktora	26	4,00	,237			
İlerlemecilik	Lisans	89	4,23	,395	113	-1,598	0,113
	YL ve Doktora	26	4,37	,401			
Varoluşçuluk	Lisans	89	4,57	,452	113	-1,977	0,020
	YL ve Doktora	26	4,75	,317			
Yeniden Kurmacılık	Lisans	89	3,83	,587	113	-,212	0,832
	YL ve Doktora	26	3,85	,465			
Daimicilik	Lisans	89	3,96	,466	113	,975	0,332
	YL ve Doktora	26	3,86	,537			
Esasicilik	Lisans	89	2,72	,667	113	1,754	,082
	YL ve Doktora	26	2,45	,719			

Öğrenim durumu açısından analiz sonuçlarına göre; öğrenim durumu değişkeninin ortalama değerleri ile ölçeğin *Varoluşçuluk* boyutuna verilen cevaplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmasına ($p<0,05$) karşın ölçeğin geneli ve diğer boyutlarına verilen cevapların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) belirlenmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi amacı ile veriler üzerinde Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenlerle yapılan analizlerden elde edilen bulgularda anlamlı fark bulunması halinde farkın hangi değişkenler arasında olduğunu görebilmek için en uygun Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Bu bağlamda Eğitim İnançları Ölçeği ve boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki farkın görülebilmesi için yapılan Tek Yönlü ANOVA istatistiği bulguları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Eğitim İnançları Ölçeği Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Eğitim İnançları Ölçeği Geneli	2-5 yıl	3	4,25	,19	Gruplar Arası	,348	4	,087	1,021	,400
	6-10 yıl	29	3,93	,26	Grup içi	9,386	110	,085		
	11-15 yıl	28	3,96	,30	Toplam	9,735	114			
	16-20 yıl	15	3,97	,32						
	21 yıl ve üzeri	40	4,02	,30						
	Toplam	115	3,98	,29						
İlerlemecilik	2-5 yıl	3	4,51	,35	Gruplar Arası	,239	4	,060	,367	,832
	6-10 yıl	29	4,24	,35	Grup içi	17,939	110	,163		
	11-15 yıl	28	4,26	,37	Toplam	18,178	114			
	16-20 yıl	15	4,21	,54						
	21 yıl ve üzeri	40	4,26	,40						
	Toplam	115	4,26	,40						
Varoluşçuluk	2-5 yıl	3	4,86	,14	Gruplar Arası	,325	4	,081	,428	,788
	6-10 yıl	29	4,61	,44	Grup içi	20,893	110	,190		
	11-15 yıl	28	4,62	,45	Toplam	21,218	114			
	16-20 yıl	15	4,51	,35						
	21 yıl ve üzeri	40	4,61	,46						
	Toplam	115	4,61	,43						
Yeniden Kurmacılık	2-5 yıl	3	4,48	,30	Gruplar Arası	1,513	4	,378	1,218	,308
	6-10 yıl	29	3,80	,50	Grup içi	34,184	110	,311		
	11-15 yıl	28	3,80	,61	Toplam	35,697	114			
	16-20 yıl	15	3,72	,57						
	21 yıl ve üzeri	40	3,86	,57						
	Toplam	115	3,83	,56						
Daimicilik	2-5 yıl	3	4,04	,19	Gruplar Arası	2,126	4	,531	2,394	,055
	6-10 yıl	29	3,75	,42	Grup içi	24,417	110	,222		
	11-15 yıl	28	3,86	,51	Toplam	26,543	114			
	16-20 yıl	15	4,07	,42						
	21 yıl ve üzeri	40	4,07	,50						
	Toplam	115	3,94	,48						
Esasicilik	2-5 yıl	3	2,73	,23	Gruplar Arası	,142	4	,036	,073	,990
	6-10 yıl	29	2,65	,66	Grup içi	53,296	110	,485		
	11-15 yıl	28	2,62	,72	Toplam	53,438	114			
	16-20 yıl	15	2,73	,58						
	21 yıl ve üzeri	40	2,66	,76						
	Toplam	115	2,66	,68						

Mesleki kıdem ile ölçek ve boyutlarının karşılaştırma sonuçlarına göre; mesleki kıdem değişkeninin ortalama değerleri ile ölçeğe ve boyutlarına verilen cevapların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) görülmemiştir. Bu bulguya göre, katılımcıların görüşleri mesleki kıdeme göre değişmemiştir.

4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmesi amacı ile veriler üzerinde Tek Yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Eğitim İnançları Ölçeği Boyutlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Eğitim İnançları Ölçeği Geneli	1-20 kişi	7	4,02	,28	Gruplar Arası	,123	4	,031	,353	,841
	21-25 kişi	33	4,01	,28	Grup içi	9,611	110	,087		
	26-30 kişi	54	3,95	,31	Toplam	9,735	114			
	31-35 kişi	16	4,01	,30						
	36-40 kişi	5	4,01	,22						
	Toplam	115	3,98	,29						
İlerlemecilik	1-20 kişi	7	4,44	,29	Gruplar Arası	,785	4	,196	1,242	,298
	21-25 kişi	33	4,30	,33	Grup içi	17,393	110	,158		
	26-30 kişi	54	4,19	,43	Toplam	18,178	114			
	31-35 kişi	16	4,25	,45						
	36-40 kişi	5	4,48	,27						
	Toplam	115	4,26	,40						
Varoluşçuluk	1-20 kişi	7	4,78	,32	Gruplar Arası	,545	4	,136	,725	,577
	21-25 kişi	33	4,68	,45	Grup içi	20,673	110	,188		
	26-30 kişi	54	4,55	,42	Toplam	21,218	114			
	31-35 kişi	16	4,60	,48						
	36-40 kişi	5	4,60	,48						
	Toplam	115	4,61	,43						
Yeniden Kurmacılık	1-20 kişi	7	3,98	,79	Gruplar Arası	,543	4	,136	,425	,790
	21-25 kişi	33	3,89	,54	Grup içi	35,154	110	,320		
	26-30 kişi	54	3,79	,58	Toplam	35,697	114			
	31-35 kişi	16	3,85	,50						
	36-40 kişi	5	3,66	,26						
	Toplam	115	3,83	,56						
Daimicilik	1-20 kişi	7	3,80	,32	Gruplar Arası	,186	4	,047	,194	,941
	21-25 kişi	33	3,95	,48	Grup içi	26,357	110	,240		
	26-30 kişi	54	3,95	,50	Toplam	26,543	114			
	31-35 kişi	16	3,90	,49						
	36-40 kişi	5	4,00	,63						
	Toplam	115	3,94	,48						
Esasicilik	1-20 kişi	7	2,26	,80	Gruplar Arası	2,799	4	,700	1,520	,201
	21-25 kişi	33	2,59	,76	Grup içi	50,639	110	,460		
	26-30 kişi	54	2,69	,62	Toplam	53,438	114			
	31-35 kişi	16	2,94	,68						
	36-40 kişi	5	2,44	,55						
	Toplam	115	2,66	,68						

Tablo 18’e göre; sınıf mevcudu değişkeninin ortalama değerleri ile ölçeğe ve boyutlarına verilen cevapların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmesi için sınıf mevcudu aralıkları “25’ten az öğrenci”

“26-30 öğrenci” ve “31’den fazla öğrenci” olacak şekilde bir analiz çalışması daha yapılmıştır. İlk sonuca benzer biçimde, sınıf mevcudu değişkeninin ortalama değerleri ile ölçeğe ve boyutlarına verilen cevapların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) belirlenmemiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü ve son alt problemi olan “*Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri kapsamında; eğitimin amacı, eğitimin içeriği, eğitim ortamları, eğitimde öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi unsurlarına ilişkin görüşleri nelerdir?*” sorusuna cevap bulmak amacı ile elde edilen nitel veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir. On beş öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizine dayalı oluşturulan Tablo 19 Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik bütüncül bir resim sunmaktadır.

Tablo 19

Nitel Verilere Dayalı Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimleri

Katılımcı	Eğitimin Amacı	Eğitimin İçeriği	Eğitim Ortamı	Öğretmen Rolü	Öğrenci Rolü	Değerlendirme	Genel Eğitim Felsefesi Eğilimi
Ö1	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö2	Esasicilik ve Daimicilik	Esasicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Esasicilik	İlerlemecilik	ESASİCİLİK
Ö3	Daimicilik ve Esasicilik	Esasicilik	Esasicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	ESASİCİLİK
Ö4	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö5	Varoluşçuluk	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö6	Esasicilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö7	İlerlemecilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Esasicilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö8	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	İlerlemecilik	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö9	İlerlemecilik	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Esasicilik ve İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö10	İlerlemecilik	Daimicilik ve Esasicilik	Yeniden Kurmacılık	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö11	Varoluşçuluk	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	Esasicilik	İLERLEMECİLİK
Ö12	Yeniden Kurmacılık	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö13	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK
Ö14	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Varoluşçuluk	İLERLEMECİLİK
Ö15	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İlerlemecilik	İLERLEMECİLİK

Tabloda öğretmenlerin eğitimin amacına yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin, ağırlıklı olarak ($n=7$) İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde oldukları görülmektedir. Bunu

Varoluşçuluk (n=4) eğitim felsefesi izlemektedir. Bununla birlikte bir katılımcının Esasicilik, bir katılımcının Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi eğiliminde olduğu, iki katılımcının da Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerine birlikte eğilim gösterdiği gözlenmektedir. Geleneksel eğitim felsefelerine eğilim gösteren katılımcıların (Ö2, Ö3, Ö6) meslekteki hizmet sürelerinin fazla olması, eğilimlerinde etkili bir faktör olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin eğitimin amacına yönelik görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

Eğitimin amacı; kendi hayatını dizayn edebilecek insan yetiştirmek, öğrenciyi sadece meslek konusunda değil, zor şartlarda neler yapabileceği, hayatını nasıl planlayabileceği konularında da eğitmek, karakterli ve topluma uyum sağlayabilen insan yetiştirmektir. (Ö1-İLERLEMECİLİK)

Eğitimin bir değil birden fazla amacı vardır. Eğitimin birinci amacı topluma faydalı insan yetiştirmektir. İkinci amacı ise iyi öğrencilerin seçilip onlara özel bir eğitim vererek topluma faydalı olabilecek, toplumu yönetecek seviyeye getirmektir (Ö3-DAİMİCİLİK/ ESASİCİLİK)

Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak, bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almasını sağlamaktır. (Ö5-VAROLUŞÇULUK)

Eğitimin amacına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde Şekil 12’de verilen anahtar kavramlar(kodlar) etkili olmuştur.

İLERLEMECİLİK	VAROLUŞÇULUK	YENİDEN KURMACILIK	DAİMİCİLİK	ESASİCİLİK
• Kişisel gelişim • Kendi hayatını planlayan bireyler • Gerçek yaşama hazırlık • Gerçek yaşamdan sorunlara çözü üretici bireyler • Bireysel farklılıklar (Bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri)	• Kendini gerçekleştirme • Bireysel farkındalık oluşturma • Kendi seçimlerini yapmaya yönlendirme	• Demokratik, çağa ve topluma uyumlu bireyler	• Ahlaki olarak eğitmek • Karakter gelişimi	• Temel bilgi ve becerileri kazandırmak • Toplumsal değerleri aktarmak • Toplum için birey yetiştirmek

Şekil 12. Katılımcıların eğitimin amacına yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar)

Eğitimin içeriğine yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin ağırlıklı olarak (n=9) İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde oldukları görülmektedir. Bunu Esasicilik eğitim felsefesi (n=3) ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi (n=2) izlemektedir. Ayrıca bir öğretmenin de Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerine birlikte eğilim gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitimin içeriğine yönelik görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

Toplumsal değer yargılarına uygun, güncel, değişken, kullanılabilir olmalıdır. Ayrıca öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına, toplumun isteklerine, öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Öğrenci öğrendiklerini hayata geçirebilmelidir. (Ö1-İLERLEMECİLİK)

Eğitimin içeriği çok fazla ve yoğun bilgi içermemeli, hafifletilmelidir. Geleceğe hazırlayıcı bilgilerin, bilimsel ve araştırmaya yönelik konuların, dini ve ahlaki konular, sanatsal ve kültürel konuların bir arada verildiği çok yönlü bir içerik olmalıdır. Ancak bunların içinden en önemlisi öğrencinin temelde ahlaki konuları, değerleri benimseyeceği bir içerik olmalıdır. (Ö2-ESASİCİLİK)

Eğitimde içerik ağır olmalı yani sade ve basit konuların yerine öğrenciyi zorlayıcı, onları daha ileriye taşıyacak, geleceğe hazırlayacak daha ağır bilgiler verilmelidir. Çünkü çocukların beyni her türlü bilgiyi alabilecek kapasitededir. (Ö3-ESASİCİLİK)

Eğitimin içeriği gelişen teknolojiye uyum sağlayacak, geleceğe hazırlayıcı olacak biçimde olmalıdır. (Ö4-İLERLEMECİLİK)

Eğitimin içeriği çocuğun hayatına dokunacak bilgileri kapsamalıdır. Çocuğa öğretilecek bilgiler yaşamla ilişkilendirilerek verilmelidir. Toplumsal olaylar ve günlük hayatta karşılaşılan her şey eğitimin içeriğinde yer almalıdır. Ayrıca eğitimin içeriği çocuğun ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun konulardan oluşmalıdır. (Ö13-İLERLEMECİLİK)

Eğitimin içeriğine yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde Şekil 13'te verilen anahtar kavramlar(kodlar) etkili olmuştur.

İLERLEMECİLİK	YENİDEN KURMACILIK	DAİMİCİLİK	ESASİCİLİK
• Gerçek hayatın örnekler • Problem çözmeye odaklı • Bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenen • Güncel, dinamik, işlevsel	• Teknolojiyle uyumlu bilgiler • Topluma ve bireye göre şekillenen • Toplumsal yaşamdan sorunlara çözüm odaklı	• Ağır ve zorlayıcı bilgiler içeren • Evrensel değerler ve etik kuralların yer aldığı içerik • Ahlaki değerlerin ön planda olduğu içerik	• Temel bilgilerin ön planda olduğu içerik • Toplumsal kurallar

Şekil 13. Katılımcıların eğitimin içeriğine yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar)

Eğitim ortamına yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, ağırlıklı olarak (n=11) İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde oldukları görülmektedir. Bunu Esasicilik eğitim felsefesi (n=2) izlemektedir. Bir öğretmen Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi, bir öğretmen de Varoluşçuluk eğitim felsefesi eğilimindedir. Öğretmenlerin eğitim ortamına yönelik görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

Fiziki şartları çevreye uygun olmalı, araç-gereç ve fiziki şartlar bakımından donanımlı olmalı, öğrencinin merakını uyandırmalı, teknolojik ve görsel materyaller bakımından zengin olmalı, öğretmen için konforlu olmalıdır. (Ö1-İLERLEMECİLİK)

Araç-gereç ve teknolojik bakımdan donanımlı olmalıdır. Çocuklar kendi seviyelerine yakın olan çocuklarla oturtulmalıdır. Eğitim öğretim ortamı iyi seviyeli, zeki çocukların olduğu sınıflarda serbest ve öğrenci özgür olmalı, düşük seviyeli sınıflarda öğretmen odaklı, disiplinin üst düzeyde olduğu bir ortam olmalıdır. (Ö3-ESASİCİLİK)

Eğitim-öğretim ortamı çok yönlü olmalıdır. Araç-gereç ve teknolojik bakımdan yeterli olmalıdır. Öğrenci sayısı az olmalıdır. Öğretmen ve öğrencinin rahat edebileceği bir ortam olmalıdır. (Ö7-İLERLEMECİLİK)

Doğayla iç içe olmalıdır. Okul içi ve okul dışı ortamı düzgün olmalıdır. Sınıf düzeni etkinliklere uygun olmalıdır. (Ö10-YENİDEN KURMACILIK)

Teknolojik bakımdan donanımlı, materyal içeriği bol, fiziki şartları uygun olmalıdır. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte olmalıdır. Etkileşimli deneyler yapılabilen, yaparak yaşayarak öğrenmeye elverişli bir ortam olmalıdır. (Ö11-İLERLEMECİLİK)

Eğitimin ortamına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde Şekil 14'te verilen anahtar kavramlar(kodlar) etkili olmuştur.

İLERLEMECİLİK	VAROLUŞÇULUK	YENİDEN KURMACILIK	DAİMİCİLİK	ESASİCİLİK
• Demokratik ve özgür • İlgi çeken, merak uyandıran, rahat, aktif katılım sağlayan, araştırmaya teşvik eden • Öğrenciye göre düzenlenen, bireysel farklılıkları dikkate alan, farklı ihtiyaçlara cevap veren • Görsel, teknolojik ve araç gereç açısından zengin • Günlük hayatla ilişkili yaşantılara dayalı • Yapararak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıyan	• Özgür • Öğrenciye göre düzenlenen, bireysel farklılıkları dikkate alan, farklı ihtiyaçlara cevap veren • Öğrenciye sahiplik duygusu kazandıran	• Teknolojik • Doğayla iç içe • Sosyal gelişimi destekleyen düzen	• Akademik seviyeye göre sınıflanan • Otoriter	• Disiplinli ve kurallı • Öğretmenin otoritesinin hakim olduğu sınıf ortamı

Şekil 14. Katılımcıların eğitim ortamına yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar)

Eğitim sürecinde öğretmenin rolüne yönelik katılımcıların görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin, ağırlıklı olarak (n=12) İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde oldukları, bunu Esasicilik eğitim felsefesi (n=2) eğiliminin izlediği görülmektedir. Bir öğretmenin ise hem İlerlemecilik hem de Esasicilik eğitim felsefelerine eğilim gösterdiği gözlenmektedir. Öğretmen rolüne yönelik katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen bilgiyi planlı bir şekilde öğrencilere farklı şekillerde sunan, bilgiyi planlı bir şekilde konuya uygun veren kişidir. Konuya uygun derken bazı durumlarda öğrencinin aktif olması gerekir bazı durumlarda özellikle soyut kavramların öğretiminde öğrenciye kavramın somutlaştırılarak aktarılması gerekir. Yeni konuya göre öğretmenin rolü değişir. Öğretmen konuya göre uygun yöntem ve tekniği, stratejiyi geliştiren, sınıf düzeyine göre eğitim veren kişidir. (Ö1-İLERLEMECİLİK)

Öğretmen bilgiyi aktaran kişi olmalıdır. Disiplinli olmalı, öğrenci sevgi, saygı ve korkuyu aynı anda yaşamalıdır. Otoriter olmalı, elinde bir ceza gücü olmalıdır. (Ö3-ESASİCİLİK)

Öğretmen alanında uzman, kendini iyi yetiştirmiş olmalı ve rehber olmalıdır (Ö6-İLERLEMECİLİK)

Öğretmen konusunda uzman, kendisini iyi yetiştirmiş ve otoriter olmalıdır. Ayrıca yol gösterici ve yönlendirici olmalıdır. (Ö9-ESASİCİLİK/İLERLEMECİLİK)

Öğretmen bilgiyi doğrudan veren değil, öğrencinin bilgiye ulaşmasında yardımcı olan, merak uyandıran, araştırmaya yönelterek öğrencinin aktif olmasını sağlayan kişi olmalıdır. (Ö14-İLERLEMECİLİK)

Eğitim sürecinde öğretmenin rolüne yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde Şekil 15’te verilen anahtar kavramlar (kodlar) etkili olmuştur.

İLERLEMECİLİK	ESASİCİLİK
• Yol gösteren • Rehber • Eğitim ortamını ve sürecini hazırlayan • Kendini geliştiren ve yenileyen • Öğrencide öğrenme isteği uyandıran	• Bilgiyi aktaran • Otoriter • Disiplinli • Gerekğinde ceza uygulayan

Şekil 15. Katılımcıların öğretmen rolüne yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar)

Eğitim sürecinde öğrencinin rolüne yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, ağırlıklı olarak (n=10) İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde oldukları, bunu Varoluşçuluk eğitim felsefesinin (n=3) izlediği görülmektedir. Diğer taraftan bir öğretmenin Yeniden Kurmacılık bir öğretmenin de Esasicilik eğitim felsefesine eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci rolüne yönelik katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

Öğrenci meraklı, istekli olmalıdır. Öğrenci eğitim sürecinde neden var olduğunun bilincinde olması gerekir. Öğrenci aktif olmalıdır. (Ö1-İLERLEMECİLİK)

Öğrenci öğrenmeye açık ve istekli olmalıdır. Verilen görevleri yerine getirmeli ve terbiyeli olmalıdır. (Ö2-ESASİCİLİK)

Öğrenci bilgiye aç olmalı, araştırmayı sevmeli, istekli olmalıdır. Okula gelmesinin bir amacı olduğunu bilmeli, eğitim sürecinde gerekli verimi almalı, kendisine bir şeyler katabilmelidir. (Ö3-ESASİCİLİK)

Aktif, öğrenmeye istekli, meraklı, düşünen, araştıran, sorgulayan, tartışan, katılımcı olmalıdır. (Ö12-İLERLEMECİLİK)

Öğrenci meraklı, istekli, öğrenmeye açık, sorumluluk sahibi olmalıdır. (Ö14-VAROLUŞÇULUK)

Eğitim sürecinde öğrencinin rolüne yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde Şekil 16’da verilen anahtar kavramlar(kodlar) etkili olmuştur.

İLERLEMECİLİK	VAROLUŞÇULUK	YENİDEN KURMACILIK	ESASİCİLİK
• Meraklı • Öğrenmeye istekli • Aktif • Araştıran, sorgulayan • Kendini geliştiren	• Hak ve sorumluluklarını bilen • Sorumluluk sahibi	• Teknolojiyi ve yenilikleri takip eden • Topluma duyarlı	• Görevlerini yerine getiren, itaatkar • Terbiyeli

Şekil 16. Katılımcıların öğrenci rolüne yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar)

Eğitim sürecinde değerlendirmeye yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, bir öğretmen hariç tüm öğretmenlerin (n=13) İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde oldukları görülmektedir. Diğer taraftan bir öğretmenin Esasicilik bir öğretmenin de Varoluşçuluk eğitim felsefesine yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Değerlendirmeye yönelik katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

Bana göre değerlendirme bir süreçtir. Sadece sınav yaparak çocukları değerlendirebileceğimizi düşünmüyorum, öyle de yapmıyorum. Sınavlar çocuğun başarısını belirlemede tek ölçüt olamaz. Ders sürecindeki katılımına, verdiği cevaplara, arkadaşlarıyla uyumuna, kendinden bir şey katıp katmamasına, görüş açısına yani sürece bakarım. Bu nedenle değerlendirme konusunda süreç odaklıyım (Ö1-İLERLEMECİLİK)

Süreç odaklı değerlendirme olmalıdır. Tek duruma odaklı değil tüm döneme yayılan ölçme olmalıdır. (Ö3-İLERLEMECİLİK)

Öğrenci sadece yazılıya odaklı değerlendirilmemelidir. Değerlendirme etkinliklerle desteklenmelidir. Eğitim sürecini değerlendirme sadece sınavla değil öğrencinin dönem boyunca tüm durumları değerlendirilerek, süreç odaklı yapılmalıdır. (Ö8-İLERLEMECİLİK)

Bütüncül olarak yaklaşılmalıdır. Öğrencinin dönem boyunca yaptığı ödevler, ortaya koyduğu ürünler değerlendirilmeli, dönem sonunda bilgilerini ölçecek sınav yapılmalıdır. Yani sınavla bir değerlendirme olması taraftarıyım. (Ö11-ESASİCİLİK)

Eğitim sürecinin değerlendirilmesi noktasında Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde Şekil 17’de verilen anahtar kavramlar (kodlar) etkili olmuştur.

İLERLEMECİLİK	ESASİCİLİK
• Çok boyutlu ölçme ve gözlem yapma • Süreci bütüncül olarak gözlemleme • Tüm döneme yayılan verilerle ölçme ve değerlendirme • Süreç odaklı değerlendirme	• Sınavla ölçme ve değerlendirme • Sonuç odaklı değerlendirme

Şekil 17. Katılımcıların eğitimde değerlendirme sürecine yönelik eğitim felsefelerinin belirlenmesinde yararlanılan anahtar kavramlar (kodlar)

Nitel boyutta yapılan analizlerle öğretmen görüşleri bütüncül olarak incelendiğinde; iki öğretmenin Esasicilik eğitim felsefesi eğiliminde, diğer öğretmenlerin ise İlerlemecilik eğitim felsefesi (n=13) eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda genel olarak öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayalı temel sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğilim gösterdikleri eğitim felsefelerini belirlemek, öğretmenlerin eğitim felsefelerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve eğitim felsefelerine dayalı olarak eğitimin çeşitli unsurlarına (amaç, içerik, ortam, öğretmen ve öğrenci rolleri, değerlendirme) dair görüşlerini betimlemek amacı ile yapılan mevcut araştırmanın bu bölümünde belirlenen, ortaya çıkan temel sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemlerine cevap bulmak amacı ile nicel yöntem tercih edilmiş, belirlenen ölçek ile veriler toplanmış, elde edilen verilere dayalı olarak öğretmenlerin eğilim gösterdikleri eğitim felsefeleri ve bu eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

- Fen Bilimleri öğretmenleri ölçekte en yüksek düzeyde Varoluşçuluk eğitim felsefesi; en düşük düzeyde ise Esasicilik eğitim felsefesi boyutunda katılım göstermiştir. Genel olarak öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini geleneksel eğitim felsefelerinden daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Bu durum, eğitimcilerin bireyin toplumsal kurallar ve kültürel değerler ile değişmez ve evrensel gerçeklere göre yetiştirilmesini hedefleyen bir eğitim anlayışı yerine bireysel özgürlük ve kişisel gelişim gibi değerlere önem veren, bireyi merkeze alarak yaşamdaki olgu ve olaylar karşısında seçim yapma, seçimlerinin

sorumluluğunu alma bilincini kazandırmayı hedefleyen bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri ölçeğe yer alan tüm ifadelerle yönelik olarak “Katılıyorum” seçeneğine daha yakın olduklarını gösteren bir dağılım sergilemiştir.
- Ölçeğin *İlerlemecilik* eğitim felsefesi boyutunda Fen Bilimleri öğretmenleri en yüksek düzeyde “Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır” ifadesine, en düşük düzeyde ise “Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.” ifadesine katılım göstermişlerdir.
- Ölçeğin *Varoluşçuluk* eğitim felsefesi boyutunda Fen Bilimleri öğretmenleri en yüksek düzeyde “Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir” ifadesine, en düşük düzeyde “Öğretmen sınıfı içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.” ifadesine katılım göstermişlerdir.
- Ölçeğin *Yeniden Kurmacılık* eğitim felsefesi boyutunda Fen Bilimleri öğretmenleri en yüksek düzeyde “Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır” ifadesine, en düşük düzeyde “Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.” ifadesine katılım göstermişlerdir.
- Ölçeğin *Daimicilik* eğitim felsefesi boyutunda Fen Bilimleri öğretmenleri en yüksek düzeyde “Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.” ifadesine, en düşük düzeyde “Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.” ifadesine katılım göstermişlerdir.
- Ölçeğin *Esasicilik* boyutunda eğitim felsefesi boyutunda Fen Bilimleri öğretmenleri en yüksek düzeyde “Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir” ifadesine, en düşük düzeyde “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır” ifadesine katılım göstermişlerdir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğilim gösterdikleri eğitim felsefelerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve ders verilen sınıfların mevcutları değişkenleri bakımından farklılaşma durumları incelenmiş olup elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri, *cinsiyet değişkeni* açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri, *öğrenim durumu* değişkeni açısından sadece Varoluşçuluk eğitim felsefesi boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri, *mesleki kıdem* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri, *sınıf mevcudu* değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemini araştırmak için nitel yöntem tercih edilmiş olup, görüşme tekniği ile veriler toplanmış böylece katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanmış, öğretmenlerin eğilim gösterdikleri eğitim felsefeleri üzerinde görüşme verilerine dayalı olarak derinlemesine bilgi toplanmış, elde edilen veriler üzerinde bir analiz gerçekleştirilmiştir.

- Öğretmenlerin *eğitimin amacına* yönelik görüşleri, ağırlıklı olarak İlerlemecilik eğitim felsefesi ve Varoluşçuluk eğitim felsefesi eğiliminde olduklarını göstermiştir.
- Öğretmenlerin *eğitimin içeriğine* yönelik görüşleri ağırlıklı olarak İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bunu Esasicilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefeleri izlemiştir.
- Öğretmenlerin *eğitim ortamına* yönelik görüşleri ağırlıklı olarak İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bunu Esasicilik eğitim felsefesi izlemiştir.
- Öğretmenlerin eğitim sürecinde *öğretmen rolüne* yönelik görüşleri ağırlıklı olarak İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bunu Esasicilik eğitim felsefesi eğilimi izlemiştir.
- Öğretmenlerin eğitim sürecinde *öğrenci rolüne* yönelik görüşleri, ağırlıklı olarak İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde olduklarını göstermiştir.
- Öğretmenlerin eğitim sürecinde *değerlendirmeye* yönelik görüşleri genel olarak İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde olduklarını göstermiştir.

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin tüm boyutlarda (eğitimin amacı, içeriği, eğitim ortamı, öğretmen ve öğrenci rolü, değerlendirme) görüşlerine göre ağırlıklı olarak İlerlemecilik eğitim felsefesi eğiliminde oldukları, az sayıda katılımcının ise Esasicilik eğitim felsefesine eğilim gösterdiği belirlenmiştir.
- Araştırmada nitel verilerin nicel verileri desteklediği ve birbirini tamamladığı, nicel ve nitel verilerde genel olarak öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin Varoluşçuluk ve İlerlemecilik yönünde olduğu görülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu alt başlık altında araştırmada ulaşılan sonuçlar alt problemler çerçevesinde sunulmuştur.

5.2.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri nicel ve nitel yöntemlerle incelenmiş, sonuçlar ışığında geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri yaklaşımlarının öğretmenlerin inançlarına nasıl yansındıkları değerlendirilmiş, ayrıca eğitimin amacı ve içeriği, eğitim ortamı, eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri, değerlendirme süreçleri unsurlarına ait katılımcıların görüşlerine göre değerlendirmeler ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgularla öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerine ilişkin bir betimleme yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en fazla benimsedikleri eğitim felsefeleri Varoluşçuluk ve İlerlemecilik, en az benimsedikleri Esasicilik eğitim felsefesi olmuştur. Bu sonuç Fen Bilimleri öğretmenlerinin özgür düşünceye, bireysel farklılıklara, demokratik ortama, deneyim temelli yaparak-yaşayarak öğrenmeye, toplumsal gelişim ve değişime daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Bu sonuç aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen merkezli yaklaşımlardan uzaklaştığını, çağdaş eğitim anlayışlarının öğretmenler arasında daha yaygın hale geldiğini göstermektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin Daimicilik eğitim felsefesine olan yönelimi, eğitimin evrensel değerleri aktarma işlevini, eğitimle ahlaklı, sağlam ve doğru karakterli insan yetiştirmeyi ön planda benimsediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, benzer sonuçlara işaret eden diğer araştırmalarla (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Ayaz, 2022; Balcı, 2015; Boyacı, 2022; Can, 2020; Çelik, 2020; Coşkunoglu, 2022; Güven, 2022; İlgiz, 2019; Koç, 2019; Önden,

2019; Özbakış, 2018; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017) tutarlılık göstermektedir. Alanyazındaki bu çalışmalarda da öğretmenlerin en fazla Varoluşçuluk, en az Esasicilik eğitim felsefelerini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini inceleyen bazı araştırmalarda da (Balcı, 2015; Çelik, 2020; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017) eğitimcilerin çağdaş eğitim felsefelerine geleneksel eğitim felsefelerinden daha fazla eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Silvenail (1992), Cavar ve Jukic (2024); Relator (2024) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine daha fazla eğilim gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçlarından farklı olarak, Görmez (2015) çalışmasında, öğretmenlerin Esasicilik eğitim felsefesine daha fazla eğilim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırma sonuçları genel çerçevede, öğretmenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarına yöneldiklerini ve öğrenciyi merkeze alan eğitim felsefelerini daha çok benimsediklerini göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim sürecinde bireysel farklılıklara önem verdikleri, öğrenmenin deneyim edinmeyle ve bireysel farkındalık oluşturma ile gerçekleştiği yönünde görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

5.2.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırma sonuçları Fen Bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerine yönelik görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonuca benzer sonuçlar alanyazında yapılan bazı araştırmalarda da (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Balcı, 2015; Boyacı, 2022; Doğanay ve Sarı, 2003; Görmez, 2015; Güner, 2018; Güven, 2022; Kocabıyık, 2019; Koç, 2019; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017) dikkat çekmektedir. Diğer taraftan alanyazında bazı çalışmalarda (Ağdacı, 2018; Ayaz, 2022; Can, 2020; Çoşkunoglu, 2022; İlengiz, 2019; Öksüz, 2020; Önden, 2019; Özbakış, 2018) ise öğretmenlerin eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiş, kadın öğretmenlerin çağdaş, erkek öğretmenlerin ise geleneksel eğitim felsefelerine daha fazla eğilim gösterdikleri görülmüştür.

Mevcut araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, Fen Bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretmenlerin eğitim durumları değişkeni arasında Varoluşçuluk eğitim felsefesi boyutunda anlamlı bir fark belirlenmiştir. Varoluşçuluk eğitim felsefesine ait maddelere yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlerden

daha fazla eğilimi olduğu görülmüştür. Bu sonuç lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin eğitimlerine daha uzun süre devam etmelerinin, gelişen ve değişen dünya düzeninde değişim ve yeniliklere uyum sağlamayı, bireyin kendini tanıması ve sorumluluk alması, hayatla ilgili karşılaşılacak sorunlarda çözüm üretebilmesi, toplumsal gelişimde rol alması anlayışıyla eğitim sürecini yönlendirmelerinde etkili olduğu, şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan alanyazında bu çalışmaya benzer diğer bazı çalışmalarda (Çoşkunoglu, 2022; Kocabıyık, 2019; Öksüz, 2020; Önden, 2019; Özbakış, 2018) öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde öğrenim durumlarının bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Mevcut araştırma sonuçlarından bir diğerine göre; Fen Bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer biçimde çeşitli araştırmalarda (Balcı, 2015; Boyacı, 2022; Can, 2020; Cavar ve Jukic, 2024; Çelik, 2020; Doğanay ve Sarı, 2003; Güner, 2018; Kocabıyık, 2019; Öksüz, 2020; Özbakış, 2018) öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte bazı çalışmalarda (Ağdacı, 2018; Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoşkunoglu, 2022; Güven, 2022; İlengiz, 2019; Koç, 2019; Önden, 2019) öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmış; meslekteki hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerine, hizmet süresi az olan öğretmenlere göre daha fazla eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum mesleğinin başında olan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini benimsemelerinde aktif, istekli, demokratik, öğrenciyi merkezine alan yaparak yaşayarak öğrenmeye teşvik edici ortamları sunarak onları hayata hazırlayan, bireysel farklılıkları göz önüne alarak etkinliklerini planlayan bir anlayışa sahip olduklarını, meslekteki çalışma süreleri arttıkça öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerine eğilim göstermelerinde ise okulun fiziki şartları, program, sınıf mevcudu, gibi unsurların etkili olabileceği, böylelikle konu merkezli eğitim anlayışının yerleştiği, bilgiyi yapılandırmaktan ve deneyimlemekten çok ezbere, tekrar ve alıştırma dayalı eğitim yöntemlerinin tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut araştırmada ulaşılan bir diğer dikkat çekici sonuç Fen Bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemesidir. Bu durum öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi anlayışlarının ders verdikleri sınıflardaki öğrenci sayısına göre değişiklik göstermediğini ortaya koymaktadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini sınıf mevcudu değişkeni açısından inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.2.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Bu araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin bir resminin ortaya çıkarılması ve bir durum betimlemesi amaçlanmıştır. Fen Bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri; eğitimin amacı, eğitimin içeriği, eğitim ortamı, eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri, değerlendirme süreçleri boyutlarında görüşleri detaylı biçimde incelenmek üzere uygulanan ölçeğe ek olarak 15 Fen Bilimleri öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi öğretmenlerin en fazla İlerlemecilik ve Varoluşçuluk, en az Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerine eğilimli olduklarını göstermiştir. Bu sonuç genel çerçevede araştırmanın nicel verilerden elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Özetle, araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin çağdaş eğitim felsefelerini geleneksel eğitim felsefelerine göre daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer sonuçlar çeşitli araştırmalarda (Özbakış, 2018; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017) da gözlenmiş, öğretmenlerin eğilim gösterdikleri eğitim felsefelerinin incelenmesinde nicel ve nitel verilerin bulguları birbirini desteklemiştir. Diğer taraftan bu konuda yapılan benzer bazı çalışmalarda ise (Doğanay ve Sarı, 2003; Güner, 2018) öğretmenlerin bir bölümünün anket maddelerine verdikleri cevaplarla açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar arasında bazı noktalarda farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu noktada öğretmenlerin eğitim sürecinde uygulamalarına ilişkin kararlarında felsefe dahil birçok etkenin rolünün önemli olabileceği yorumu yapılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda bu çalışmada geliştirilen öneriler şunlardır:

- Eğitim felsefesi; eğitimin amacının ve içeriğinin belirlenmesi, eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin seçilmesi, eğitim sürecinin değerlendirilmesi kısacası eğitim sürecinin şekillenmesinde temel dayanaktır. Her eğitimcinin benimsediği, dayandığı bir eğitim felsefesi olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini inceleyen yeni ve farklı yöntemlerin tasarlandığı araştırmalarla konu detaylı incelenebilir.

- Eğitim felsefesi üzerine yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel yöntemler doğruluğu yüksek ve genellemeye müsait sonuçlar verirken nitel yöntemler araştırmayı daha kapsamlı ve detaylı yürüterek çalışmalarını zenginleştirdiği için konuyla ilgili nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desende çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesinde ilgili araştırmalarda kullanılan ölçeklerin genelde aynı olduğu görülmüştür, farklı ölçekler kullanılarak konuyla ilgili bir betimleme çalışması yapılandırılabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin eğilim gösterdikleri eğitim felsefeleri ile bu eğitim felsefelerinin sınıftaki uygulamalarına (yöntem ve teknik, sınıf ortamını hazırlama vb.) nasıl yansıdığı noktasında gözleme dayalı nitel araştırmalar tasarlanabilir.
- Eğitim felsefesi üzerine yapılan çalışmalarda genel olarak sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşmıştır. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı kademelerden ve branşlardan öğretmenlerin konuya bakış açıları incelenebilir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinin ya da eğilimlerinin oluşumu üzerinde öğretmen eğitimi programlarında verilen dersler kapsamında araştırmalar yapılabilir.
- MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde sınıf uygulamalarına yansıtabilecekleri öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, sınıf yönetimi gibi konularda eğitim vermek üzere seminer ya da çalıştaylar düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 141-160.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okul Dergisi*, 17(68), 27-48.
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 64-84.
- Alkan, V., Şimşek, S., & Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 559-582.
- Alkayış, A. (2020). Felsefi akımlar üzerinde bazı değerlendirmeler (20.yüzyıl örneği). *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 53-71.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin felsefi temelleri: ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145.
- Ayaz, M. A. (2022). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Ayaz, M. A., & Saylık, A. (2023). Değerler eğitimi tutumunun bir yordayıcısı olarak eğitim felsefesi inançları: Eğitim örgütlerinde bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(32), 1003-1022.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi (okul öncesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Bayat, B. (2014). Uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında ölçme, ölçekler ve “likert” ölçek kurma tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1-24.
- Beytekin, O. F., & Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.
- Boyacı, M. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimi ve bilimin doğası inanışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyükdüvenci, S. (2019). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Ayrıntı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Canatan, K. (2018). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Beyan.
- Cavar, S., & Jukic, T. (2024). Secondary school teachers' educational philosophies: Differences regarding work experience, type of school, and education programs. *Education Sciences*, 14(10), 1-16.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say.

- Cevizci, A. (2021). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten.
- Çardak, M. (2019). *Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Çelik, M. (2020). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin incelenmesi (Malatya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çoşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefesi çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, 10(19), 29-48.
- Çoşkunoglu, İ. M. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çoşkunoglu, İ. M., & Ünal, C. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 263-286.
- Demir, O., & Aktı Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 307-321.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Doğan, S. (2021). *100 soru cevapta eğitim felsefesi*. İstanbul: Kitapyurdu Doğrudan.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Doruk, E. (2021). *Eğitimin sosyal ve tarihi temelleri alanında yapılan lisansüstü tezler (2002-2019) üzerinde bir içerik analizi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Eğmir, E. (2019). Eğitim inançlarına ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmaların analizi: Öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bir inceleme. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 264-278.

- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ektem, I. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402.
- Erden, M. (2021). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.
- Ergün, M. (2006). Bir bilim olarak eğitimin felsefi temelleri. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 27-54). Ankara: Ekinoks.
- Eti, S., & Tepe, T. (2023). Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 60-71.
- Evcı, N., & Aylar, F. (2017). Derleme: ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizini kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(10), 389-412.
- George, D., & Mallery, P. (Eds.). (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gutok, G. L. (2021). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (4. Baskı, N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Günay, D. (2019). Eğitim felsefesine bir yaklaşım. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 131-137.
- Günay, M. (2021). *Eğitim felsefesi*. Konya: Çizgi.
- Güner, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin algıları ile eğitim programı, öğretmen-öğrenci rolleri ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Güven, G. Ş. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Kahveci, K. (2021). Eğitim felsefesi. R. Küçükali (Ed.), *Felsefe ve felsefenin alanları içinde* (s. 1-53). Ankara: Anı.
- Karakuşçu, R. (2023). *Eğitim felsefesi ve öğretmen rolü*. İstanbul: 40lar Kulübü.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keskin, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde ilerlemecilik. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 50-74.
- Kocabıyık, A. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koç, O. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Küçükali, R. (2021). Eğitim felsefesi. R. Küçükali (Ed.), *Eğitim felsefesi ve eğitim akımları içinde* (s. 56-78). Ankara: Anı.
- Küçükali, R., Kadan, G., & Ada, Ş. (2021). Eğitim felsefesi. R. Küçükali (Ed.), *Eğitimde etik içinde* (s. 267-285). Ankara: Anı.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294.

- Nacak Deniz, F. (2021). *Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ngene, N. C. (2023). Teaching philosophy in a teaching portfolio: Domain knowledge and guidance. *Advances in Medical Education and Practice*, 14, 1231–1248.
- Öksüz, B. (2020). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesine ilişkin eğilimlerinin belirlenmesi: Bayburt ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Önden, R. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları meslek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özbakış, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Relator, J. L. (2024). Philosophical beliefs on education and pedagogical practices among teachers in San Roque, Mabini, Bohol. *Psychology and Education*, 17(1), 49-58.
- Rosyid, F. E., Neviyarni, & Zen, Z. (2025). The importance of applying educational philosophy by elementary school teachers. *Contemporary Education and Community Engagement (CECE)*, 2(2), 131-136.
- Silvernail, D. L. (1992). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 75(3), 162-167.
- Simamora, R. M., & Faliq, S. S. (2024). Understanding the meaning and importance of philosophy of education for performing arts education students: A case study. *Studies in Learning and Teaching (SiLeT)*, 5(1), 73-101.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 61-63). Ankara: Anı.
- Şimşek, A., & Kartal, S. (2019). Türkiye eğitim sisteminin amaçlarında felsefi akımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 873-888.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.). Boston: Pearson.
- Toker Gökçe, A. (2012). Eğitim felsefesi. N. Gökalp & Ş. Çelik (Eds.), *Eğitim felsefesi akımlarının Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemine etkileri* içinde (s. 173-184). İstanbul: Lisans.
- Tokta, Z., & Çakmak, M. (2024, Haziran). *Eğitim felsefesi odaklı eğitim araştırmaları üzerinde bir analiz çalışması*. Uluslararası Genç Araştırmacılar Kongresi-IV'te sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2024). Öğretmen adaylarının eğitim inançları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 221-239.
- Uğurlu, C. T., & Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 215-258.
- Ülken, H. Z. (2022). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Doğu Batı.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, Z. (2021). Klasik eğitim felsefesi. R. Küçükali (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (s. 93-111). Ankara: Anı.
- Yükseköğretim Kurulu. (t.y.). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://eski.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



Ek 1. Ölçek Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırma fen bilimleri öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesini incelemek ve öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmada sizin kimlik bilgileriniz ile ilgili hiçbir bilgi istenmemektedir. Bu araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek, araştırmaya katılmanız durumunda ise size bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırmaya katılımı kabul etmeniz halinde, soruları samimi bir şekilde cevaplamanız, araştırma sonucu elde edilecek bilgiler açısından çok önemlidir. Ölçekte doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Aşağıda verilen ifadelerde sizin düşüncelerinizi yansıtan yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Araştırmada elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Zeynep TOKTA Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimin

Sosyal ve Tarihi Temelleri Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Cinsiyet:	☐ Kadın	☐ Erkek				
Öğrenim Durumu:	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora			
Mesleki Kıdem (Yıl olarak):	☐ İlk Yıl	☐ 1-5 yıl	☐ 6-10 yıl	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl	☐ 21 ve üzeri
Sınıf Mevcudu:	☐ 1-20 kişi	☐ 21-25 kişi	☐ 26-30 kişi	☐ 31-35 kişi	☐ 36-40 kişi	☐ 41 ve üzeri

BÖLÜM 2: EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ (EİÖ)

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.	①	②	③	④	⑤
2. Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	①	②	③	④	⑤
3. Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	①	②	③	④	⑤
4. Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	①	②	③	④	⑤

5. İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.	①	②	③	④	⑤
6. Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	①	②	③	④	⑤
7. Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.	①	②	③	④	⑤
8. Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	①	②	③	④	⑤
9. Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	①	②	③	④	⑤
10. Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	①	②	③	④	⑤
11. Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	①	②	③	④	⑤
12. Okulda temel güç öğretmendedir.	①	②	③	④	⑤
13. Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	①	②	③	④	⑤
14. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	①	②	③	④	⑤
15. Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	①	②	③	④	⑤
16. Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	①	②	③	④	⑤
17. Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	①	②	③	④	⑤
18. Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	①	②	③	④	⑤
19. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	①	②	③	④	⑤
20. Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	①	②	③	④	⑤
21. Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	①	②	③	④	⑤
22. Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	①	②	③	④	⑤
23. Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	①	②	③	④	⑤
24. Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	①	②	③	④	⑤
25. Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	①	②	③	④	⑤
26. Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	①	②	③	④	⑤
27. Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	①	②	③	④	⑤
28. Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	①	②	③	④	⑤
29. Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	①	②	③	④	⑤
30. Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	①	②	③	④	⑤
31. Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	①	②	③	④	⑤
32. Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	①	②	③	④	⑤
33. Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	①	②	③	④	⑤

34. Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	①	②	③	④	⑤
35. Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.	①	②	③	④	⑤
36. Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	①	②	③	④	⑤
37. Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	①	②	③	④	⑤
38. Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	①	②	③	④	⑤
39. Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	①	②	③	④	⑤
40. Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	①	②	③	④	⑤



Ek 2. Görüşme Formu

Merhaba, ben Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Zeynep TOKTA. “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Profil Çalışması” konusunda yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Bu çalışmada amacım, fen bilimleri öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşlerini betimlemektir. Görüşme sırasında belirttiğiniz görüşler bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Sizin için bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık 20-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir sorunuz yoksa izninizle sorularına başlamak istiyorum.

Zeynep TOKTA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Cinsiyet:	☐ Kadın	☐ Erkek	
Öğrenim Durumu:	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
Mesleki Kıdem (Yıl olarak):	☐ İlk Yıl	☐ 1-5 yıl	☐ 6-10 yıl
	☐ 11-15 yıl	☐ 16-20 yıl	☐ 21 ve üzeri
Sınıf Mevcudu:	☐ 1-20 kişi	☐ 21-25 kişi	☐ 26-30 kişi
	☐ 31-35 kişi	☐ 36-40 kişi	☐ 41 ve üzeri
Görüşme tarihi/saati:			

BÖLÜM 2: GÖRÜŞME SORULARI

1. Size göre eğitimin amacı ne olmalıdır?
2. Size göre eğitimin içeriği nasıl olmalıdır?
3. Eğitimde öğrenme – öğretme ortamı nasıl olmalıdır?
4. Eğitimde öğrenme – öğretme süreçlerini değerlendirme nasıl olmalıdır?
5. Eğitimde öğretmenin rolü nedir? Ne/nasıl olmalıdır?
6. Eğitimde öğrencinin rolü nedir? Ne/nasıl olmalıdır?

Görüşmeye katıldığınız için teşekkür ederim.

Ek 3. Ölçek İzin Belgesi

Z

Zeynep TOKTA
Alıcı:

6 Şub Sal 12:18 ☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın Prof.Dr.Kürşad Yılmaz Hocam

İsmim Zeynep TOKTA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Prof.Dr.Melek Çakmak. Hocam öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemek üzerine bir çalışma yapmaktayım. Şu an tez hazırlık sürecindeyim. İzniniz olursa tezimde "Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi:Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması" adlı makalenizde geliştirmiş olduğunuz ölçeği kullanmak istiyorum.

Yardımcı olursanız çok sevinirim hocam.

Saygılarımla

İyi çalışmalar

Fwd: Eğitim İnançları Ölçeği

Gelen Kutusu x

Kürşad Yılmaz

Alıcı: ben ▼

Merhaba

Eğitim İnançları Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Tez İçin Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x

✕ 🖨 📧

Z

Zeynep TOKTA

6 Şub 2024 12:20 ☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın Prof.Dr.Yahya Altunkurt Hocam

İsmim Zeynep TOKTA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Danışman hocam Prof.Dr.Melek Çakmak. Hocam öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemek üzerine bir çalışma yapmaktayım. Şu an tez hazırlık sürecindeyim. İzniniz olursa tezimde "Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi:Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması" adlı makalenizde geliştirmiş olduğunuz ölçeği kullanmak istiyorum.

Yardımcı olursanız çok sevinirim hocam.

Saygılarımla

İyi çalışmalar

Y

Yahya ALTINKURT

Alıcı: ben ▼

📧 12 Şub 2024 12:54 ☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın Zeynep Toka,

Tarafımızdan geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği"ni araştırmanızda veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bilgilerine ilgili makaleden ulaşabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Prof. Dr. Yahya ALTINKURT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Ek 4. Etik İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2024-E.939296



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-101588231
Konu : Araştırma İzni

03.05.2024

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 24.04.2024 tarihli ve 930995 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Zeynep TOKTA'nın "**Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Profil Çalışması**" başlıklı çalışması kapsamında merkez ilçemize bağlı ortaokullarda yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (5 Sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi :
9 Merkez İlçe



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...