



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM  
FELSEFESİ EĞİLİMLERİNDEKİ DEĞİŞİMLERİN ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EMİNE SAKARYA KARSLI**

**TEZ DANIŞMANI**

**PROF. DR. MEHMET KAAAN DEMİR**

**ÇANAKKALE – 2024**





T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM FELSEFESİ  
EĞİLİMLERİNDEKİ DEĞİŞİMLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE SAKARYA KARSLI

TEZ DANIŞMANI  
PROF. DR. MEHMET KAAAN DEMİR

ÇANAKKALE – 2024



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Emine SAKARYA KARSLI tarafından Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR yönetiminde hazırlanan ve 05/07/2024 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi Eğilimlerindeki Değişimlerin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR  
(Danışman)

.....

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

.....

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

.....

Tez No : 10618280

Tez Savunma Tarihi : 05/07/2024

.....  
Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL  
Enstitü Müdürü

.././20..

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Emine SAKARYA KARSLI

05/07/2024

## TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesi surecinde hep yanımda olan, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca benimle tecrübelerini paylaŐan, beni yönlendiren ve desteğini bir an olsun esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Prof. Mehmet Kaan DEMİR' e sonsuz teŐekkürlerimi sunuyorum.

Tüm sıkıntılarla, tersliklerle mücadele ederken yanımdan bir an olsun ayrılmayan, kendime güvenimi kaybettiğim anlarda bile bana güvenmekten vazgeçmeyen, bazen mitsizliklerin de bulunduğu bu zorlu yolculukta bütün yükü benimle beraber omuzlayan ve her konuda benim en büyük motivasyon kaynağım olan sevgili eŐim Serhan KARSLI' ya teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana inanan, ve değerli bilgileriyle beni aydınlatan, emeği geçen tüm hocalarıma sevgi, saygı ve teŐekkürlerimi sunuyorum.

Emine SAKARYA KARSLI  
anakkale, 2024

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİNDEKİ DEĞİŞİMLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine SAKARYA KARSLI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

05/07/2024, 66

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri; sınıf öğretmenlerinin niteliğini yükseltmede, bu anlamdaki eğilimlerinin sınıf içi uygulamalara yansımada önemli bir konuma sahiptir. Benimsenen eğitim felsefesine yönelik eğilimin zaman içerisinde değişmesi veya gelişmesi olasıdır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerindeki eğilimleri ve değişim durumlarını ortaya çıkarmak temel amaçtır. Bu amaç çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerindeki eğilimlerini mesleğe başladıkları düzey ile mevcut durumları arasında karşılaştırma yaparak ortaya çıkarmak asıl amaç olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve ilk görev yapılan bölge değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 136 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem random (rastgele) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak için Aytaç ve Uyangör (2020) tarafından geliştirilen ‘Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği’ gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız gruplar için t-Testi ve Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Aynı uygulamada öğretmenlerden ‘mesleğe başladıkları zamanı’ ve ‘mevcut durumlarını’ dikkate alarak eğitim felsefesi eğilimlerini belirtmeleri yönünde ölçeği doldurmaları istenmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerine mesleğe başladıkları zaman ve mevcut durum açısından bakıldığında ‘ilerlemecilik’ eğitim felsefesi eğiliminde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri, mesleğe başladıkları zaman ile mevcut durum

açısından karşılaştırıldığında ölçeğin ilk ve son toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle söylemek gerekirse sınıf öğretmenlerinin zaman içerisinde eğitim felsefesi eğilimleri değişmemiştir. Ancak eğitim felsefesi eğilimleri artmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerine cinsiyet açısından bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde mesleki kıdem bağlamında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ilk görev yerleri boyutunda ilk görev yeri Marmara, İç Anadolu, Karadeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu olan öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ortalamaları ilk görev bölgesi Akdeniz olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenleri, eğitim felsefesi, eğitim felsefesi eğilimleri.



## ABSTRACT

### EVALUATION OF CHANGES IN EDUCATIONAL PHILOSOPHY TENDENCIES ADOPTED BY CLASSROOM TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Emine SAKARYA KARSLI

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Educational Science

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

05/07/2024, 66

Educational philosophies adopted by classroom teachers; It has an important position in improving the quality of classroom teachers and in reflecting their tendencies in this regard on classroom practices. It is possible that the tendency towards the adopted educational philosophy may change or develop over time. The main purpose of this study is to reveal the tendencies of classroom teachers in the educational philosophies they adopt. Within the framework of this purpose, the main aim was to reveal the tendencies in the educational philosophies adopted by classroom teachers by comparing the level at which they started their profession and their current situation. It was tried to determine whether the educational philosophy tendencies of classroom teachers changed according to the variables of gender, professional seniority and the region where they first worked. In the research, a descriptive research design, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the research consists of 136 classroom teachers working in Çanakkale. The sample was determined using the random sampling method. To collect the data of the research, the 'Educational Philosophy Tendencies Scale' developed by Aytaç and Uyangör (2020) was used with the necessary permission. In the analysis of research data, t-test for dependent and independent groups and one-way analysis of variance (ANOVA) were used, which are parametric tests. In the same application, teachers were asked to fill out the scale to indicate their tendencies in philosophy of education, taking into account 'the time they started their career' and 'their current situation'. In the research, when the educational philosophy tendencies of classroom teachers were examined in terms of the time they started their profession and the current situation, it was concluded that they tended to 'progressivism' educational philosophy. In addition, when the educational philosophy

tendencies of classroom teachers were compared in terms of the time they started their career and the current situation, no significant difference was found between the first and last total scores of the scale. In other words, classroom teachers' educational philosophy tendencies have not changed over time. However, educational philosophy trends have increased. When the educational philosophy tendencies of classroom teachers were examined in terms of gender, no significant difference was found between the groups. Similarly, it was found that there was no significant difference between the groups in terms of professional seniority. In terms of teachers' first place of duty, the averages of reconstructionist education philosophy of teachers whose first place of duty was Marmara, Central Anatolia, Black Sea, Eastern Anatolia, Southeastern Anatolia are significantly higher than those of teachers whose first place of duty was the Mediterranean.

**Keywords:** Primary school teachers, educational philosophies, trends in educational philosophy.

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xii

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Problem Cümlesi.....	3
1.4. Alt Problemler.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Varsayımlar .....	5
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

7

2.1. Felsefe .....	7
2.1.1. İdealizm.....	10
2.1.2. Realizm.....	12
2.1.3. Pragmatizm.....	14
2.1.4. Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk).....	16

2.2. Eğitim.....	19
2.3. Eğitim Felsefesi .....	20
2.4. Eğitim Felsefesi Akımları.....	23
2.4.1. Daimicilik.....	23
2.4.2. Esasicilik.....	25
2.4.3. İlerlemecilik.....	27
2.4.4. Yeniden Kurmacılık.....	30
2.4.5. Diğer Eğitim Felsefeleri.....	32
2.6. Felsefi Eğilimler.....	33
2.7. Sınıf İçi Uygulamalar.....	34

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

#### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

36

3.1. Araştırma Modeli.....	36
3.2. Evren-Örnekleme.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları .....	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Verilerin Analizi.....	39

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

#### ARAŞTIRMA BULGULARI

41

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başladıklarındaki Eğitim Felsefesi Eğilimlerine Dair Görüşleri.....	41
--	----

4.2	Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimlerine Dair Görüşleri.....	42
4.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başladıklarındaki Eğitim Felsefesi Eğilimleri İle Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimleri Arasındaki Fark.....	44
4.4.	Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimleri Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Farkı.....	45
4.5	Öğretmenlerin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimleri Öğretmenin Kıdemine Göre Farkı.....	46
4.6.	Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimleri Öğretmenin İlk Görev Bölgesine Göre Farkı.....	48

## BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.	Sonuç ve Tartışma .....	50
5.2.	Öneriler.....	53
KAYNAKÇA .....		55
EKLER .....		I
EK 1. Etik Kurul İzni.....		II
EK 2. İzin Yazısı .....		III
EK 3. Ölçek Kullanım İzni.....		VI
EK 4. Demografik Bilgiler Formu.....		VII

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama
Ss	Standart Sapma
f	Frekans
%	Yüzde



## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	Örneklemin cinsiyet dağılımı tablosu	33
<b>Tablo 2</b>	Örneklemin kıdem yılı tablosu	33
<b>Tablo 3</b>	Örneklemin ilk atama bölgelerinin dağılımı tablosu	34
<b>Tablo 4</b>	Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefeleri tablosu	36
<b>Tablo 5</b>	Sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri tablosu	37
<b>Tablo 6</b>	Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman ve şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin t-Testi tablosu	38
<b>Tablo 7</b>	Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri ile cinsiyetleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin t-Testi tablosu	39
<b>Tablo 8</b>	Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri ile mesleki kıdemleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin ANOVA tablosu	40
<b>Tablo 9</b>	Sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre eğitim felsefeleri tablosu	41
<b>Tablo 10</b>	Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri ile ilk görev bölgeleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin ANOVA tablosu	41
<b>Tablo 11</b>	Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin ilk görev bölgesine göre anlamlı olarak farklılaşmasına ilişkin veriler tablosu	42

# BİRİNCİ BÖLÜM

## Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Toplumların dahil olduğu tüm konu alanlarının birbiri ile ilişkili olması ve sistematik bir temele oturması ülkenin geleceği ve alınacak kararlar için önemlidir. Doğanay ve Sarı (2003), da bu bağlamda toplumda var olan felsefi bakış açısı ile eğitim felsefelerinin uyumlu olmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. Belirli bir eğitim felsefesi doğrultusunda hazırlanan hedef programların uygulama esnasında başarılı bir şekilde ortaya koyulamaması, eğitimcilerin ülkenin mevcut eğitim felsefesine hakim olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle eğitim ile ilgili bütün paydaşların ülkenin benimsediği eğitim felsefesine hakim olması gerekmektedir.

Eğitim felsefeleri, eğitim alanında felsefi düşünme biçimini ortaya koymaktadır. Bir toplum ve tarihi bağlam vasıtasıyla oluşan eğitim felsefesi eğitimi eleştirel biçimde yönlendirmektedir (Brennen, 1999). Bu konuda kendini yetiştirmiş olan eğitim filozofları, felsefenin alt dalları olan bilgi felsefesi, dil felsefesi, ahlak felsefesi, siyaset felsefesi ve bilim felsefesi gibi alanlara da hakim olmalıdır (Noddings, 2016). Felsefenin tüm alanlarına hakim olmak eğitim filozoflarının eğitim felsefesi ile ilgili sorulara yanıt bulma süreçlerini hem nitelikli hale getirecek hem de kolaylaştıracaktır.

Eğitim felsefesinin hedefi, eğitim sürecinde eğitimin amacını ve “neyin, niçin, nasıl, kiminle” yapılacağını açıklamaktır. Bu açıklamalar mantıklı ve sistematik olmalıdır. Eğitim sürecinde uygulayıcı konumunda olan da uygulama yapılan da insandır. Bu nedenle eğitim felsefesi soruları “İnsan nedir?” ile başlamaktadır (Günay, 2021). İnsanın ne olduğuna dair sorgulamaların devamında insanın eğitimi ile ilgili sorular ve düşünceler ortaya çıkmıştır. Eğitim ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara göre düşünürler tarafından çeşitli eğitim felsefesi akımları ortaya konulmuştur. Bunlardan önde gelenleri: daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Daimicilik ve esasicilik geleneksel eğitim akımları olarak

nitelendirilirken ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık çağdaş eğitim akımları olarak adlandırılmaktadır.

Geleneksel eğitim felsefelerinden daimicilik, geleneklere oldukça bağlı ve eski bir eğitim felsefesi akımıdır (Bansal, 2015). Bu eğitim felsefesine göre asıl amaç evrensel bilgileri gün yüzüne çıkararak bireylerin zihinsel ve ahlaki yönden akılcı bir şekilde gelişimini sağlamaktır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Evrensel bilgileri öğrenme konusunda öğretim klasik yani dini eserler ile sınırlandırılmıştır (Kaygısız, 1997). Esasicilik eğitim felsefesine göre insanlar doğuştan boş bir zihinle var olurlar ve hiçbir bilgiye sahip değildirler. Bilgi sonradan tümevarım yöntemi kullanılarak edinilmektedir (Erden, 2007). Eğitim de bilgilerin sonradan insan zihninde yer edinmesinde bir araç konumunda yer almaktadır.

İlerlemecilik eğitim felsefesi öğrenciyi eğitimin merkezine alarak bilgilerin öğrencinin kendi deneyimiyle edinilmesini ortaya koymaktadır. Bireyler, sorularına bilimsel yöntemlerle cevaplar bulduğu zaman öğrenme gerçekleşmektedir (Keskin ve Şahin, 2018). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımına göre düzenlenen programlar toplumun yeniden yapılanması amacına hizmet etmelidir. Bu süreçte eğitimciler toplum içindeki reformlara öncülük eden kişiler olmalıdır (Tuncel, 2017).

Eğitimcilerin yukarıda bahsedilen eğitim felsefelerini tanımaları ve ülkenin genel felsefesiyle uyumlu olarak bir eğitim felsefesi benimsemeleri önemlidir. Çünkü öğretmenlerin benimsedikleri felsefi düşünceler onların eğitim hayatında, sınıfta, öğrencilere davranışlarını, uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Günay (2004) felsefi bakış açısına sahip olan insanların aynı zamanda sorgulayıcı ve eleştirel bir düşünce yapısına da sahip olduklarını dolayısıyla edinilen bilgilerin doğruluğu konusunda da bilinçli bir tutum sergileyeceklerini ifade etmektedir. Coşkun ve Taneri'nin (2021), ifadelerine göre ise öğretmenlerin bir eğitim felsefesi benimsemeleri kendilerini tanıma ve sınıftaki davranışlarını anlamlandırma açısından önem arz etmektedir. Eğitim felsefelerine hakim olan öğretmenler öğrenme öğretme süreci içerisindeki yeni bakış açılarına da zemin hazırlayabilirler.

Öğretmenlerin kendilerini yakın hissettikleri, düşünce yapılarıyla uyum eğitim felsefesi eğilimleri onların bakış açılarını etkilemektedir. Cevizci (2019), eğilimi “bir şeyde, bir nesnede potansiyel olarak bulunan nitelik” olarak açıklamaktadır. Öyleyse eğitim felsefesi eğilimini ise “bireylerin eğitime yönelik algılarında meydana gelen ağırlıklı bakış açısı” olarak

tanımlamak mümkün olacaktır (Aytaç ve Uyangör, 2020). Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak öğretmenlerin bu felsefi eğilimlerini etkileyen unsurlar cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul derecesi, görev yapılan bölge, okutulan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, görev yapılan okulun fiziksel çevresi olarak sıralanabilmektedir. Her araştırma aynı sonucu vermese de bu bağımsız değişkenler değerlidir.

Yapılan bu araştırmada problem cümlesine ve alt problem cümlelerine yanıt aranmasının yanı sıra bireyin eğitim öğretim sürecinin temelini oluşmasını sağlayan sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile ilgili düşünmelerini sağlamak da amaçlanmıştır. Yukarıda belirtildiği üzere öğretmenlerin eğitim felsefelerini tanımaları ve ülkenin politikalarına uygun bir eğitim felsefesi benimsemeleri eğitim açısından oldukça önemlidir. Eğitim felsefelerini benimsememiş ya da tam olarak eğitim felsefelerine hakim olmayan öğretmenlerin de bu konu üzerine düşünmesi ve eğitim öğretim plan, programlarını bu doğrultuda yeniden düzenlemeleri ve öğretmenlerin özdeğerlendirme yapabilmeleri yönüyle bu çalışma literatürdeki diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin felsefi eğilimlerini ve bu eğilimleri cinsiyet, kıdem ve görev yapılan il açısından değerlendirmek, katılımcıların mesleğe ilk başladıkları zaman sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimleri ile günümüzdeki eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya koyarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma sayesinde aynı zamanda katılımcıların onlara ölçek üzerinden yöneltilen sorular ile kendi eğitim felsefelerinin farkında olmaları, kendilerini sorgulamaları da amaçlanmaktadır.

## **1.3. Problem Cümlesi**

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarındaki felsefi eğilimleri ile şimdiki felsefi eğilimleri değişiklik göstermekte midir?

#### 1.4. Alt Problemler

Araştırmada bir önceki başlıkta yer verilen problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıklarındaki eğitim felsefesi eğilimlerine dair görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerine dair görüşleri nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıklarındaki eğitim felsefesi eğilimleri ile şu anki eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenin ilk görev bölgesine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

#### 1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim felsefesi bireyi bir bütün olarak ele almaktadır. Böylece eğitim felsefesi ile ilgilenen kişiler toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını tespit edebilmektedirler. Toplumun ihtiyaçlarına göre yeni kuramlar ve uygulamalar geliştirilmektedir. Geliştirilen kuramlar ve uygulamalar eğitime (Çoban, 2022), eğitim programlarının geliştirilmesine (Demirel, 2020) yön vermektedir. Felsefe, ülkenin benimsediği yaygın eğitim sistemini oluşturan hedeflerin temelini oluşturmaktadır. Eğitim hedefleri belirlenen felsefe doğrultusunda tutarlı bir şekilde oluşturulmalıdır. Eğitim hedeflerinin benimsenen felsefi görüş ile tutarlı olması ile birlikte ülkelerin tercih ettiği eğitim felsefesi aynı zamanda ekonomi, siyaset gibi diğer alanlarda benimsenen felsefi görüş ile de örtüşmeli ve bütüncül olmalıdır (Aydoğdu, 2020).

Toplumların ve bireylerin gösterdikleri gelişmelere, ihtiyaçlarına göre çeşitli eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan ülkemizde de bazı dönemlerde var olan ve geçmişten bu yana adı en çok bilinenler esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Ülkemizde geçmiş dönemlerde daha geleneksel, katı ve disiplin odaklı olmasıyla bilinen esasicilik ve daimicilik felsefesi benimsenmiştir. Yine geçmiş dönemlerde 1940-1946 yılları

arasında varlığını sürdüren ve toplumumuzda Cumhuriyet ile birlikte ülkenin yeniden inşasında, yeniden yapılanmasında yeri olan Köy Enstitüleri ile yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin benimsenmiş olduğu söylenebilir. Yaşanan teknolojik gelişmeler ve toplumların ihtiyacı olan birey profilinin hızla değişmesiyle eğitim alanında benimsenen yaklaşımlarda da değişim yaşanması ihtiyaç haline gelmiştir. Bu doğrultuda 2005 yılından itibaren ülkemiz eğitim programlarında ilerlemecilik eğitim felsefesinin yansımaları görülmektedir. Eğitim felsefesi eğitime dair bireyin tüm bakış açısında etkili olmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde özellikle eğitim ile ilgili bütün paydaşların görev yaptıkları ülke, okul ve şartları göz önünde bulundurarak kendilerine ait bir eğitim felsefesi yani eğitime yönelik bakış açısı benimsemeleri oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin eğitime yön veren kuramlardan ülkenin benimsemiş olduğu eğitim felsefesine derinlemesine hakim olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenler benimsenen eğitim felsefesi doğrultusunda öğrenciye bakış açısını, ders içi etkinliklerini ve tüm davranışlarını şekillendirmektedir. Yani eğitimin temelini oluşturan sınıf öğretmenlerinin eğitime bakış açılarıyla ilgili bir özdeğerlendirme yapmalarını sağlamak bu araştırmanın faydalarından olacaktır. Aynı zamanda literatürde sınıf öğretmenlerin eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği birçok çalışma bulunmasına rağmen aynı sınıf öğretmenin eğitim felsefesi eğilimlerinin zaman içerisindeki durumunu, değişimini ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu konudaki az sayıda çalışmadan biri olarak yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.6.Varsayımlar**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimi ölçeğindeki sorulara içtenlikle ve yansız bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

## **1.7.Sınırlılıklar**

Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 136 sınıf öğretmeni araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmada yalnızca cinsiyet, kıdem ve ilk görev yapılan bölge değişkenleri ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllardaki

eğitim felsefesi eğilimleri ile günümüzdeki eğitim felsefesi eğilimleri karşılaştırılmış olup, arada kalan zaman dilimi araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

### **1.8.Tanımlar**

**Eğitim felsefesi:** Eğitimin temellerini, ilkelerini, eğitime ait kavramları ve eğitimin sorunlarını anlamlandırmaya çalışan felsefenin bir alanı olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sistemini belirlemek ve eğitimin gidişatına yön vermek eğitim felsefesinin görevidir (Günay, 2019).

**Eğilim:** Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme; meyil, temayül (TDK, 2024).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde felsefe ve yaklaşımları, eğitim ve eğitim felsefesi yaklaşımları, felsefi eğilimler ve sınıf içi uygulamalar ile ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır.

#### 2.1.Felsefe

Toplumlaşmanın ilk anlarından itibaren insanlar kendileri için bir yaşayış biçimi oluşturmuşlardır. İnsanların oluşturdukları yaşam biçimleri onların yaşam felsefeleri olarak adlandırılmaktadır. Felsefe ve tanımı çeşitli zamanlarda ve kültürlerde yaşayan insanlar için farklı anlamlandırılabilir. Bu durumun nedeni Şişman'a (2010), göre felsefenin toplumsal durumların bir ürünü olarak ortaya çıkmasıdır. İnsana ve insanların yaşamlarına göre şekillenen felsefe aynı zamanda insanların istek ve ihtiyaçları, çözümü aranan problemler üzerinde de şekillenebilir (Kıncal, 2019).

Çeşitli unsurlardan etkilenen ve zaman içerisinde şekillenen felsefenin tanımını net bir şekilde yapmak oldukça zordur ve bu nedenle genel geçer bir tanımdan bahsedilemez (Yıldırım, 2004; Akt: Ağdacı, 2018). Felsefenin yaklaşık olarak 2500 yıl önce başladığı yer olan Antik Yunan'da (Sönmez, 2002) yaşayan Sokrates felsefeyi insanların bilmediklerinin farkına varmaları olarak açıklamaktadır. Felsefenin öncü isimlerinden Platon felsefeyi idealar yardımı ile tanımlarken Aristoteles ise görebildiğimiz varlıkların betimlenmesine dayalı bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır (Aytaç, 2020). Sönmez'e (2002) göre felsefe gerçek olanın temellendirilmesine dayanak oluşturan bağ kurma süreci ve bu süreç sonucunda elde edilen ürünlerdir. Felsefe, doğru bilgiye ulaşma yolculuğudur ve bilgiye ulaşma sevgisi, bilgi sevgisidir. Bilgelik sevgisi, bilgiyle tanışma ve sonsuza dek peşinden gitme (Topdemir, 2009) sevgisidir. Var olandan ve durumlardan şüphe etmek felsefenin tanımlarına dahildir. Jaspers'e göre ise felsefe "hep yolda olmaktır" (Kale, 2009). Kısaca felsefe her çeşitten varlık ile ilgili düşünmek, tanımak, öğrenmek, bilgi sahibi olmak, anlamak ve anlamlandırmak (Topdemir, 2009) gibi kavramlarla nitelendirilmesinin yanı sıra soru sorma süreci (Tuncel, 2004) olarak da açıklanabilmektedir. Bu soru sorma sürecindeki sorular insanı, insan ile ilgili olan sorunları keşfedip ortaya koyarak çözüm yolları bulmayı (Mengüşoğlu, 2003), insanın karşılaştığı durumları nasıl yönetebileceğini eleştirel bir bakış açısıyla ele almayı (Kilpatrick, 1951) içermektedir. Felsefe ile ilgili tanımlar bu kadar çeşitliken felsefeciler kendi bakış açıları ve

tanımları doğrultusunda felsefi alandaki çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Bireysel olarak yapılan tanımlar haricinde toplumsal, ortak bir anlayış dahilindeki tanımlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Ertürk, 1988).

Felsefe sözcüğünü ilk olarak kullanan kişi matematikçi ve filozof kimliğiyle tanınan Pisagor'dur. Pisagor, bilge olanın asıl Tanrılar olduğunu, insanların yalnızca bilgiyi sevebileceğini düşünmektedir. Pisagor'un yanı sıra Herakleitos'un da felsefe sözcüğünün kullanan ilk insanlardan olduğu iddia edilmektedir (Kale, 2009).

Felsefenin ilgilendiği birçok konu alanı vardır. Felsefenin bu kadar çeşitli konu alanları ile ilgilenmesinin nedeni insanların ve hayatın karmaşık ve çok yönlü bir yapıda olmasıdır (Kantarcı, 2013). Öyle ki farklı zamanlarda, kültürlerde yaşayan insanların farklı felsefelere sahip olması insanların uğraş alanlarını da farklı şekillerde yorumlayıp uygulamasına neden olacaktır (Hassan, Abiddin ve Anuar, 2011). Felsefenin ilgilendiği konu alanlarından en sıkı ilişki içinde bulunduğu disiplin bilimdir. Felsefe ve bilim arasındaki sıkı ilişki günümüze kadar sürmekle beraber Yeniçağ dönemine kadar felsefe ve bilim arasında bir ayrım söz konusu değildir (Günay, 2021). Felsefe, bütün bilim dallarıyla sıkı bir ilişki içindedir. Bir bilim dalının sağlam temellere dayalı olması ve sağlam bir şekilde gelişme gösterebilmesi için o bilim dalının felsefeden yararlanması gerekmektedir. Dolayısıyla felsefe, bilim dallarının destekçisi konumundadır (Kıncal, 2019). Bilim insanlarının dahil oldukları disiplinler kapsamında hipotezler öne sürmeleri ve teoriler ortaya atmalarında, deneyleri tasarlamalarında ve araştırmalarının sonuçları ile ilgili çıkarımlarda bulunmalarında felsefe yardımcı olmaktadır (Khairani vd., 2023). Felsefe, ilgilenilen konu alanı ne olursa olsun o konu ile ilgili derinlemesine düşünüp, o konu ile ilgili sorular sorma işidir (Hirst ve Peters, 1970). Tüm disiplinlerin kendi alanında derinlemesine düşünme etkinliği gerçekleştirmesi ve farklı disiplinlerin bir araya gelmesi yaşamın temeli, varlığın doğası, dünya ve işleyişi hakkında keşfedilmesi gereken birçok bilgi sunmanın yanı sıra felsefenin temelini oluştururlar (Khairani vd., 2023).

Felsefenin farklı disiplinler ile iç içe ve birbirlerini destekleyici olmasının yanı sıra kendine ait alt dalları da bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları bilgi felsefesi, bilim felsefesi, varlık felsefesi, ahlak felsefesi, siyaset felsefesi, tarih felsefesi, hukuk felsefesi, sanat felsefesi, din felsefesi ve eğitim felsefesi olarak belirtilebilir (Arslan, 2022). Aşağıda felsefenin alt

dallarından daha çok eğitim ile ilgisi bulunan bilgi, varlık ve ahlak felsefesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Bilgi felsefesi (epistemoloji): Bilgi felsefesi, bilgiyi ve bilginin konusunu genel anlamda inceleyerek doğru bilginin olanaklarını, bilginin nasıl elde edildiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken belli bir bilgi türüne odaklanmamakta, bilginin ortaya çıkış sürecini ve bilgiyi ilgilendiren tüm öğeleri ele almaktadır (Ercan, 2016). Bilginin nasıl elde edildiğinin yanı sıra bilginin kaynağı da bilgi felsefesinin temel sorularındandır. Bilginin kaynağı ile ilgili felsefe tarihinde Demokritos'un öncülüğünde deneycilik okulu kurulmuş ve bu okul bilginin deneyimler yoluyla kazanılabileceğini savunmaktadır. Deneycilik okuluna karşılık Sokrates'in öncüsü olduğu usçuluk okulu kurulmuştur. Usçuluk okulundaki düşünürler bilginin akıl yoluyla elde edilebileceğini savunmaktadırlar (Topdemir, 2009). Bilgi felsefesinin detaylı bir şekilde Batı felsefesinde incelenmesi Descartes ile başlamış ve John Locke ile devam etmiştir (Bolay, 2004).

Varlık felsefesi (ontoloji): Varlık kavramının tanımı incelendiğinde varlık, insanın bilinci dışında gelişen veya gelişebilecek bir kavram olmasının yanı sıra insanın bilincine bağlı olarak da gelişebilmektedir (Bolay, 2004). Felsefe, bilimden farklı olarak varlığı parçalayarak belirli yönlerini araştırmak yerine varlığı bütün haliyle sorgulamaktadır. Varlığın temeli, kaynağı ve nedenleri gibi çeşitli sorular varlık felsefesinin konu alanıdır. Varlık felsefesinin temel ilkeleri ile ilgili çalışmaları ilk kez Aristoteles ortaya koymuştur (Ercan, 2016).

Ahlak felsefesi (Aksiyoloji): Bir diğer adıyla değerler felsefesi olarak bilinen ahlak felsefesi insan değerleri ve insanların davranış biçimlerini incelemektedir (Ergün, 2011). Ahlak felsefesi insanın hayatı boyunca uyum sağlaması gereken davranışların ve erdemlerin neler olduğunu ortaya koymakta, insanların davranış biçimlerini ideal olana göre şekillendirmektedir. Buna göre insanların davranış biçimlerindeki "iyi" ve "kötü", ahlak ve ahlaklı insan kavramları da ahlak felsefesinin konu alanını oluşturan kavramlardandır (Ercan, 2016). Ahlak felsefesi ortaya çıkmadan önce ahlak kavramı ilk insandan beri varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle ahlak felsefesi genel olarak insan davranışlarını yönlendiren esaslar ile ilgilenir (Bolay, 2004). Antik Yunan düşünürlerinden Sokrates ise insan zihnindeki bilgilerin doğmadan önce de var olduklarını, insanlara sorular sorarak var olan bilgiler ile berber iyi ve kötünün ne olduğunu da ortaya çıkmasını sağladığını savunmaktadır (Arslanoğlu, 2019).

Felsefenin kendi alt dalları olması ile birlikte felsefenin konu alanlarına yaklaşımlarını yönlendiren felsefi akımlar bulunmaktadır. Bu felsefe akımlarının başlıcaları: idealizm, realizm, pragmatizm ve egzistansiyalizm yani varoluşçuluktur. Adı geçen felsefe akımlarına dair bilgiler aşağıda verilmiştir.

### **2.1.1. İdealizm**

İdealizm Batı Felsefesinde uzun yıllar boyunca benimsenmiş bir akımdır. Çağdaş dönemlerde birçok ünlü düşünür, düşünce sistemlerini oluştururken idealizmden yararlanmışır. İdealizmden faydalanan ünlü düşünürlerin arasında Platon, Nietzsche, Descartes ve Berkeley gibi isimler bulunmaktadır (Ergün, 2009). Bu düşünürlerin görüşlerine göre birey her şeyden ayrı olarak kendi başına ele alınır. Objeler ise bireye bağlı olarak değerlendirilmektedir. Objeler, kişiden bağımsız hiçbir anlam kazanmamaktadır (Tozlu, 2003). İdealist düşünürler göre çevredeki varlıklar bireylerin duyularına ve algıladıklarına bağlı olarak varlığını sürdürmektedir. Bireylerin varlıklara dair algıları yok olduğunda varlıklar da yok olacaktır. Gerçek bilgi ancak bireyin aklının ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Ergün, 2009). İnsan aklı, insanın özünü oluşturmaktadır. İdealizm, insanın özünün varlığını kabul etmekte ve insanın özüne saygı duymaktadır. İnsanı oluşturan ruhun yani özün temelinde ise akıl ve düşünceler yatmaktadır. Dolayısıyla insan aklını kullanarak hakikate, bilgiye ulaşabilecektir (Cevizci, 2019).

İdealizmin öncü isimlerinden olan Platon bu felsefeyi anlatırken mağara metaforundan yararlanmışır. Platon'a göre insan, yalnızca kavramların mağara duvarına yansıyan görüntülerini görebilir. Her insan için gerçek tek bir tane ve mükemmel formdadır, görünenler ise gerçeğin yansımalarıdır. Gerçekliğe ulaşmanın yolu da düşünsel yöntemleri kullanmaktır. İnsanın gerçek varlığı da zihinseldir. Bireyin zihninde var olan evren maddi evrenden daha kapsamlıdır (Gutek, 2021). Bu nedenle idealistler materyalizme, maddeyle ilgili olan şeylere karşı çıkmaktadırlar. Çünkü idealizme göre gerçeklik maddeden uzakta düşüncede ve ruhta yer almaktadır. Platon'un mağara benzetmesi ile anlattığı idealar dünyasında üzerinde düşünülen kavram, o kavramın herkes için ortak özelliklerinden oluşmuş haliyle insanların aklına gelmektedir. Bu ortak anlayışla akıllarda canlanan kavram ideal olandır, idea dünyasını oluşturan kavramdır (Russel, 2018). Öyleyse Platon'un anlayışına göre kavramlar genel geçer bir gerçeklikten oluşmaktadır denebilir.

İdealizmin eğitime yansımalarına bakıldığında eğitimde öğrenciler için birbirleriyle ilişkili, iç içe olan programlar kullanılması gerektiği savunulmaktadır. Anlatılmak istenenler sözlerin bir yansıması olan sembollerle ifade edilir. Semboller düşünceleri anlatmanın bir yoludur. Bu nedenle öğrenmenin öğrenci için kalıcı ve hatırlanması kolay hale gelmesinde sembollerden faydalanılabilir. Farklı düşünce sistemleri farklı sembol sistemleriyle ifade edilir (Gutek, 2021).

Eğitimde idealizme göre bireyin kendini gerçekleştirme savunulur. Birey, verilen bilgileri depolamaktan ibaret değildir. Bireyin gerçek bilgiyi oluşturabilecek akla sahip olduğu öne sürülmektedir. Eğitimcilerin bu nedenle çok değer verdikleri bireylerin eğitim sayesinde daha da değerli olacaklarına inanılmaktadır (Ergün, 2009). Aldıkları eğitim vasıtasıyla öğrencilerin iyiye, güzele, doğru olana ulaşmasını sağlamak ve bu doğruya ulaşma yolunda yaşamın gerçeklerine yönlendirmek amaçlanmaktadır. Eğitim almış bireyin esas gayesi doğruyu bulmak olmalıdır (Gutek, 2021). İdealizmde eğitim, hayatı ve hayatın amaçlarını ve doğru olanı keşfetmeye yardımcı olan bir araçtır, değerler eğitimi bu noktada ön plana çıkmaktadır (Alkan, 1985).

Eğitimde uygulanması gereken metot tercih edilirken idealizmin öncüsü Platon'un ifadelerinde sık sık hocası Sokrates'in yöntemine yer verdiği görülmektedir. Sokrates'in yöntemine göre öğretmen öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin doğuştan var olan bilgilerini ortaya çıkarmalıdır. Öğretim yöntemi olarak idealizmde Sokratik yöntemi benimseyen Platon bu yöntemi yazıya geçirmekte zorlanmıştır. Çünkü Sokrates'in metodu sorduğu sorular sayesinde bireyin bilgileri ortaya çıkana kadar devam etmektedir (Büyükdüvenci, 2001). Sokrates'in düşüncelerinden yola çıkarak idealist bir öğretmen, öğretim sürecinde Sokrat yöntemine yer veren, öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine sezdirme ve öğrencinin keşfetmesini sağlama yoluyla dersi işleyen öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Tozlu, 2003). Sokrates'in yöntemi soru- cevap üzerine olduğu için öğretmenlerin ve öğrencilerin diyalog içerisinde bulunmasını sağlayacaktır. Bu diyaloglar öğretmenlerin yönlendirmeleriyle ilerlemeli ve öğrencilerin zihinsel becerilerini ortaya çıkarıp geliştirmek amaçlanmalıdır. İdealizm için uygulanan bu öğretim yöntemiyle öğretmen öğrencisiyle sürekli diyalog halinde olacağından sınırlarını belirlemeli ve liderlik vasfını kaybetmemelidir (Akgün, 2015). Akıl ve zihnin varlığına, gücüne inanan idealistlere göre eğitim zihnin gelişmesine yönelik olarak tasarlanır. Öğretmenler insanlığın geçmişten itibaren ortaya çıkardığı başyapıt niteliğindeki eserlerin doğru bir şekilde, zihnin gelişimine yönelik olarak öğrencilere aktarılmasını sağlarlar

(Brennen, 1999). Öğretmenlerin bir diğer görevi ise kültürel ve ahlaksal kurallara uygun davranarak öğrencilere rol model olmaktır (Guttek, 2021).

### 2.1.2. Realizm

Realizm temsil ettiği görüş itibarıyla idealizm ile taban tabana zıtlık içerisindedir. Var olan gerçek bilgilerin ancak insan aklına dayandığını savunan idealizmin tersine realizm, gerçek bilginin insandan bağımsız olarak doğada var olduğunu savunmaktadır (Ergün, 2009). İnsan zihninden bağımsız olan gerçek bilgiler ancak insanın görmesiyle yani duyularıyla elde edilebilir. Bu nedenle realizmi savunan düşünürler, soyut düşünmeye karşı çıkmakla beraber maddeci bir düşünce biçimini benimsemişlerdir (Küçükaslan vd., 2021). Gerçek bilginin insanın şekil vermesiyle oluştuğu değil, bilgilerin insanın aklına şekil verdiği düşünülmektedir. Bilginin ancak insan dışındaki dış dünyaya ait olması esastır. Mevcut değerler, varlıklar kendi halinde varlıklarını insandan bağımsız olarak sürdürmektedirler bu nedenle insandan insana veya nesilden nesle değişim göstermezler, mutlak şekilde varlıklarını sürdürürler (Ergün, 2009).

Bu akımın önemli temsilcilerinden olan Aristoteles insanın doğasının gerekliliklerinden dolayı insanı sürekli olarak toplum ile beraber yaşamını sürdürmesi gereken bir canlı olarak tanımlamaktadır. Aristoteles düşünce sistemini oluştururken hocası olan Platon'un görüşlerinden birçok noktada faydalanmıştır. Ancak Aristoteles'in toplumsal düzen içerisindeki gerçekliğe dayalı görüşleri, hocası Platon'un hayali bir devlet kurma düşüncesinden keskin bir çizgiyle ayrılmaktadır (Arslanoğlu, 2019). Realizmin eğitim alanındaki ilkeleri de öncelikle Aristoteles tarafından ortaya koyulmuştur. Ona göre eğitim, öğrencileri mükemmel seviyedeki becerilerle donatarak insanın mutlu olmasını sağlamalıdır. İnsanın en önemli gücü aklını geliştirmek noktasında ortaya çıkmaktadır. Aristoteles eğitimin realizm ışığındaki ilkelerini ortaya koyarken akıl gücünü geliştirmek önemli olduğundan bireylerin gelişim dönemlerine göre hangi yaş aralığında ne tür bilgilerin nasıl yöntemlerle öğrencilerle paylaşılması gerektiğini ortaya koymuştur. Örneğin çocukların küçük yaşlarda bedensel harekete ve oyunlara ihtiyaçları olduğunu söyleyerek derslerde de gerekli etkinlik ve alıştırmalara yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. 14-21 yaş arasındaki öğrencilere de zihinsel gelişimi destekleyici dersler verilmesi gerektiğini, 21 yaşından sonra da metafizik, psikoloji gibi daha derinlemesine ve karmaşık bilgiler içeren disiplinlerin ders olarak okutulması gerektiğini belirtmiştir (Guttek, 2021).

İnsanın akıl gücünün varlığına inanan realistler eğitimin, insanın akıl gücünü geliştirme görevi olduğuna inanmaktadırlar. İnsan, aklını kullanabilen bir canlıdır ve onu diğer canlılardan ayıran bu özelliğidir. İnsanın aklını kullanabilme yetisi de eğitim yoluyla geliştirilebilir. İnsanın aklını kullanarak kendini geliştirmesi, kendini fark etmesi de onun mutluluk sebebi olacaktır. Ancak insan bazı zamanlarda aklını kullanamayıp duyguları ve istekleri tarafından yönlendirilebilir. Aklın, insanın iştahlarının yönlendirmesini kontrol etme görevi de vardır (Guttek, 2021). Realizmin temelinde yatan mutlak ve gerçek bilgilerin ışığında realistler eğitimin de evrensel bir nitelikte olması gerektiğini düşünmektedirler. Doğaya, gerçekten maddi olarak var olana yönelen realizm bu yönelişin sistematik bir şekilde olması gerektiğini söylemektedir. Doğaya yaklaşımın sistematikliği gerektirmesinin asıl nedeni ise doğanın karmaşıklığı olarak görülmektedir (Bakır, 2013).

Hazırlanan eğitim içerikleri realizme göre konunun uzmanlarınca hazırlanmış ve derinlemesine bilgiler içeren bir müfredattan oluşmaktadır. Uzmanların hazırladığı kitaplar ve uzmanlarca verilen eğitimle öğrenciler gerçek bilgilere ulaşabilirler (Guttek, 2021). Ayrıca hazırlanan içerikler realizmin tanımına uygun olarak dış dünyayı, etrafta olanları anlamlandırmak (Ornstein ve Levine, 2008) üzerine olmalıdır. Çünkü insan somut bir şekilde, duyu organları aracılığı ile aklını kullanarak gerçeğe ulaşabilmektedir (Akdeniz ve Küçük, 2016). Kitapları, içeriği ve konu alanını belirleyen uzmanlar aynı zamanda öğretmendir. Her öğretmen kendi alanında uzman niteliğinde olmasıyla beraber ders sürecindeki karar mekanizması konumuna gelmelidir. Öğretmenlerin her şeyi bilmeleri ve verilen kararların tek sorumlusu olmalarının sebebi ise dış dünyaya ait bilgilerin öğretmenlerce edinilmiş olması, öğrencinin bilgisiz ve toy olmasıdır. Öğretmenin karar mercii olduğu bu sistemde öncelik teorik bilgilere verilir, ardından bu bilgilerin gerçek hayattaki yansımalarına yer verilir (Ergün, 2009). Öğretmenlerin esas görevi öğrencilerin gerçek bilgiye ulaşmalarını sağlamak olarak görülmektedir. İyi yetişmiş bir öğretmenin öğrencilere ulaştırılması gereken bilgileri nasıl ulaştıracağını gayet iyi bildiklerinden bu durum tamamen öğretmenlere bırakılmıştır (Tozlu, 2003). Öğretmenler bir beceriyi öğrencilere kazandırma konusunda ustalaşmış kişilerdir. Okulların görevi de işlerinde uzmanlaşmış olan bu öğretmenleri istihdam etmektir. Öğrencilere bilgi ve beceri aktarma konusunda uzman olan öğretmenler okulun amaçları doğrultusunda öğrencilere eğlence konusunda da yol gösterebilirler ancak birincil görevleri zihnin mükemmel derecede gelişimini sağlamaktır (Guttek, 2021).

### 2.1.3. Pragmatizm

Pragmatizm yaklaşık olarak 1890 yıllarında Amerika’da gelişim göstermeye başlamış ve Amerika’nın Birinci Dünya Savaşı’na katıldığı 1917 yılına kadar süren yoğun sosyal ve siyasal reformlar sürecinde de kendisini göstermiştir. Bu nedenle de pragmatizmin asıl amaçlarından biri problemlere etkili çözüm yollarını bulmak olmuştur (Kale, 2009). Problemlere etkili çözümler ararken bilimsel yöntemler kullanılması uygun görülmüştür. Bu felsefi akım Charles Sanders Pierce, William James ve John Dewey gibi öncü isimler tarafından geliştirilmiştir (Cevizci, 2019).

Pragmatizm, gerçek olanın insandan bağımsız olmadığını, gerçekliğin insanın düşünceleriyle ve eylemleriyle ilişkili olduğunu savunmaktadır. Doğrunun doğru olarak kabul edilebilmesi için en fazla yarar sağlayan, bireye kazandıran ve etkililiği olan düşünceler olmasına dikkat edilmektedir (Kale, 2009). İnsan için önemli olan onun çıkarları için faydalı olandır. İnsan, kendine fayda sağlayacak bilgileri edinmelidir. Esas bilgi insana faydası olandır (Ergün, 2009). İnsanlar karşılaştıkları problemleri bilime ve bilimsel yöntemlere dayanarak çözmeleri gerektiği savunulmaktadır (Cevizci, 2019). Bu felsefi akıma göre bir bilginin doğru olarak kabul edilebilmesi için bilimsel yöntemler ile kanıtlanmış olması şartı aranmaktadır (Tozlu, 2003). Kneller (1964), gerçek bilginin sürekli değişim içinde olması, değerlerin toplumdan topluma hatta kişiye göre değişebilir nitelikte olması, bireyin özellikleri, demokrasinin hayat tarzı olarak benimsenmesinin önemi ve eleştirel düşünmenin önemi gibi durumların pragmatist düşüncenin ortaya çıkmasında oldukça önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir (Tozlu, 2003). Bu nedenle bireyin içinde yaşadığı çevre, toplum yoluyla edindiği deneyimler ve bireyin kendi deneyimleri bilginin asıl kaynağını oluşturmaktadır. Gerçeklik, insanın dışında kendi kendine oluşmaz, insana bağlıdır. İnsanın çevresiyle karşılıklı olarak kurduğu ilişki gerçekliği oluşturur. Gerçeklik, insanların yaşadıkları çevrede edindikleri deneyimlerin toplamıdır. Deneyimlenemeyen şeyler insan için bir gerçeklik ifade etmemektedir. Bundan yola çıkarak Yunan felsefesi için önemli olan “İnsan her şeyin ölçüsüdür.” Sözü pragmatizm için geçerlidir denebilmektedir (Tozlu, 2003).

Pragmatizmin önemli isimlerinden Dewey çalışmalarını pedagoji alanında geliştirmiştir. John Dewey’in çalışmalarındaki pedagoji dinamik bir sistem içerisinde gelişmiş olup yeni bir karakter ortaya çıkarmak üzerine şekillenmiştir. Bu özelliği ile Dewey’in pedagojik yaklaşımlarının geleneksel, alışlagelmiş yaklaşımlar ile taban tabana zıt olduğu

söylenbilir. Faydacılık doğrultusunda şekillenen Dewey'in pedagojisi gerçek yaşamda bireyin işine yarayacak bilgileri konu almaktadır (Kansu, 2017). Edinilen bilgilerin gerçek yaşamda fayda sağlayabilmesi için eğitimin ve toplumun merkezinde eşit ve özgür ortamda yetişen bireyin olması gerekmektedir (Sikandar, 2015).

Pragmatizm felsefesinin eğitim alanı ile ilgili görüşleri eğitimin de diğer her şey sürekli değişim içinde olduğu yönündedir. Pragmatistler eğitimi, insanın kendi tecrübeleri vasıtasıyla gerçekleşen değişimler olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra okulun işlevini de hayata hazırlayan bir kurumdan ziyade okulu hayatın kendisi olması olarak kabul etmişlerdir. Var olan gerçekli sürekli değişim halinde olduğu için birey kendi gerçekliğinden sorumludur. Bu nedenle gerçekler bireyin tecrübelerine dayanmaktadır. Her şeyin değişim halinde olması eğitimi de etkilemektedir. Eğitim de değişime ve gelişime hazır olmalıdır (Ergün, 2009). Bu eğitim alanındaki değişim ve gelişim süreci bilime dayanmaktadır. (Tozlu, 2003). Değişmeyen kültüre, değerlere ve dünyaya bağlı bireyler yerine pragmatizm, eğitim yoluyla bireyin sürekli değişim içinde olan dünyaya uyum sağlamasını savunmaktadır. Eğitim süreci içinde öğrenilmesi gerekenler standart bilgiler değil, aksine değişen dünyanın getirileri olmalıdır. Öğrencilere ne öğretilmesi gerektiğine yaşamın kendisi karar vermektedir. Öğrenilmesi gereken bu bilgilerin muhakkak öğrencinin yararına olması önem arz etmektedir (Ergün, 2009). Dolayısıyla eğitimin asıl görevi, bireylerin yaşamın değişen koşullarına uyum sağlayabilmeleri, gelecek problemlerin çözümünü sağlayabilmeleri yolunda hayatlarını düzenlemelerine yardımcı olmaktır (Bakır, 2013).

Pragmatist felsefeyi benimsemiş okul anlayışına göre öğrencinin kendi ilgi alanları doğrultusunda çalışmalar yapması ve merak duygusu kazanması oldukça önemlidir. Bilimsel araştırmaya önem veren pragmatizm, okullarda da öğrencilerin araştırma ruhunun ortaya çıkarılabileceğini savunmaktadır. Araştırma ruhu öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyecektir. Bunun için en uygun ortam okullardır. Okullar yoluyla birey; bilgiyi ve uygulamayı bir araya getirme imkanı bulmaktadır. Eğitim çocuğun kendine has özelliklerini bu noktada ortaya çıkarmakla yükümlüdür (Cevizci, 2019).

Pragmatizmin öncülerinden Dewey, okulun sosyal işlevinin önemine vurgu yapmaktadır. Okul, toplumun küçük bir yansımasıdır ve çocuk okul içerisinde topluma uyum sağlamayı, toplum içerisinde yaşamayı öğrenmektedir. Bunun yanı sıra bireye de değer veren pragmatizm bireyin kendini tanıması ve ifade etmesine de yardımcı olmayı amaçlamaktadır

(Kale, 2009). Dewey öğretim sırasında yer verilen grup çalışmalarına önem vermektedir. Çünkü ona göre sosyal çalışmalar aynı zamanda çocuğun sosyal zekası üzerinde olumlu etkilere neden olmaktadır. Grupça yapılan çalışmalardan en önemli ve en etkilisi problemlere birlikte çözüm aramaktır. Problemlere birlikte çözümler aramak toplum yaşamının temel durumlarından biridir ve öğrenci grup etkinlikleriyle bu duruma uyum sağlayabilmektedir. Bu sayede bireylerde ortak amaç için çalışmayı, aynı toplumun üyesi olarak yaşamlarını sürdürmeyi öğrenirler (Kale, 2009). Dewey eğitimde öncelikle dış motivasyon değil, öğrencinin kendi kendini yönlendirdiği iç motivasyona önem vermiştir. Öğretim metotlarından biri de problem merkezli öğretim olmalıdır. Problem çözme esnasında birey kendi kendini yönlendirerek karşılaştığı problemleri çözmektedir. Öğretmen de bu sırada bireye rehberlik yapmalıdır (Guttek, 2021). Eğitim, toplumda kültürü korumak ve aktarmak görevine sahiptir. Dewey'e göre bireyler kültür ve kültürün getirileri aracılığıyla toplum içine karışıp sosyalleşebilirler. Dünyada değişen her şey gibi kültürel değerler de değişmektedir. İnsanlık bu değişimi koruyarak yönlendirebilmektedir. Bu da eğitim yoluyla gerçekleşmektedir (Guttek, 2021).

Eğitim, bireyleri anlamamanın ve bireyin gelişiminin yanı sıra toplumdaki demokrasiye ve demokrasinin gelişimine de önem vermektedir. Bireyin gelişimi, toplumun gelişimiyle doğru orantılıdır. Çünkü çocuk okul ortamı dışında da oluşmuş olan toplumsal kültür ve çevre sayesinde de eğitim almaktadır. Toplumun birleştirici unsurlarından olan bilgi ve becerileri çocuk informal bir eğitimle edinir. Çocuk edindiği bilgiler sayesinde bir grubun içine dahil olacak, sosyal bir iletişim içine girecektir. Bu noktada kültürel hayat ve bu hayata aktif katılım önemlidir. Kültür ve pragmatist eğitim birbiri ile ilişki içindedir. İnsanlar bilimi kullanarak kültürü geliştirme yoluyla geleceğine yön verebileceklerdir (Cevizci, 2019).

#### **2.1.4. Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk)**

Ortaya çıkan felsefi akımlar yaşanan dönemlerin birer yansımalarıdır. Diğer adıyla varoluşçuluk felsefesi olan egzistansiyalizm 19. Yüzyılın sonlarında içinde bulunulan baskıcı düzenden ve bunalımdan dolayı ortaya çıkmıştır.

Bunalım dönemi felsefesi olarak bilinen egzistansiyalizm, topluma ve var olan düzene karşı ayaklanmayı temsil etmektedir. Egzistansiyalizme göre önce nesne sadece nesne olarak oluşur daha sonra varlığını tamamlar. İnsanda ise önce var olan insan daha sonra kendi özünü yaratma yoluna girer. Kendi özünü oluşturma yolunda insan özgürdür, kendi tercihlerinin

sonucunu yaşamaktadır. Dolayısıyla insan kendi kendini yaratmaktadır denebilir. İnsanın kendi kendini yaratması sorumluluğu insan için büyük bir yük haline gelmekte ve birtakım bunalımlara yol açmaktadır (Ergün, 2009). Varoluşçunun Varoluşu adlı kitabın da yazarı olan Foulquie varlığı var eden şeyin onun özü olduğunu öne sürmektedir. Aynı şekilde egzistansiyalizmin öncü isimlerinden biri olan Sartre de öncelikle insanın varoluşunun gerçekleştiğini daha sonra kendisini bulabileceğini ve insanın, kendi kendisinin yaptığından ibaret olduğunu savunmaktadır. Bu noktada insanın kendini oluşturabilmesi için özgür olması esastır (Tozlu, 2003). Varoluşçuluk için önemli isimlerden biri olan Kierkegaard insanın tamamen özgürlüğüne ulaşması için kendi seçimlerinden sorumlu olmasını savunmaktadır. İnsan özgürce kendi değerlerini ortaya çıkararak dünyalarına bir anlam kazandırır. İnsanın kişiliğine önem vermek dolayısıyla özgürlüğünü sağlamak demektir (Guttek, 2021).

Varoluşçuluk felsefesini benimseyen düşünürler insanı ve insanın özgürlüğünü amaçlamaktadırlar (Ergün, 2006). Bu sayede insanların kendi karakterlerini ortaya çıkarıp sağlam temeller üzerinde inşa etmeleri sağlanacaktır. İnsan karakterini oluşturma sürecinde gerekirse toplumla ve doğayla çatışma haline girebilir (Sönmez, 2011). Önemli olan kişinin bu süreçte gerçekte olmak istediği insan haline gelebilmek için çabalamasıdır (Sartre, 1981).

Varoluşçuluğa göre nesnelerin özü, nesnelerin somut olarak varlığı ortaya çıkmadan önce oluşmuştur. Ancak insan için tam tersinin geçerli olduğunu savunmaktadırlar. İnsanların öncelikle kendileri var olur daha sonra insan kendi kendinin özünü ortaya çıkarmaktadır. İnsanın kendi özünü yaratması Sartre'a göre dünyadaki zorluklarla karşılaşması, acı çekmesi ve savaşması yoluyla gerçekleşmektedir (Bakır, 2013). Egzistansiyalizmi savunan düşünürler günlük ve somut konulardan ziyade ölüm, aşk, acı çekme ve ilişkiler gibi soyut konularla ilgilenmektedirler. Bu düşünürler bahsi geçen problemlerin insanın asıl sorunları olduğu öne sürmektedirler (Tozlu, 2003).

Varoluşçuluk felsefi akımına göre bireye seçenekler sunarak bireyin özgür bırakılması eğitimin esasını oluşturmaktadır. Özgürlükçü ve bireyi eğitimin özüne alan bir anlayış mevcuttur (Kıncal, 2019). Bu nedenle varoluşçuluk geleneksel felsefelere dayanan toplum içinde topluma uyum sağlayarak yaşamayı reddederek bireye yönelik etkinlikler içermektedir. Varoluşçular topluma bağlı yaşamın bireyin kendi problemlerini çözmesinde veya bireyin özgürlüğünde engelleyici bir etmen olduğunu savunmaktadırlar. Dolayısıyla bireyin özgürlüğünün önündeki kısıtlayıcı veya engelleyici etmenleri yok etmesi kendi özü için önem

arz etmektedir. Diğer felsefi akımlar genellikle eğitimin amacını bireyin toplum içinde yaşayabilmesi, çevreye uyum sağlayabilmesi olarak ifade etmektedirler. Ancak egzistansiyalizmi savunan düşünürler yani varoluşçular kalabalık yaşamlardan ziyade bireysel yaşama önem vermektedirler. Varoluşçulara göre okulun görevi bireyselliği çocuklara aşılacak olmalıdır. Birey topluluk içinde var olmak istiyorsa da hangi çevreye uyum sağlamak istediği onun tercihlerine bırakılmalıdır (Tozlu, 2003). Buna dayanarak istediği eğitim ortamını seçmekte bireyin özgür bırakılması konusunda John Holt açık eğitim yönteminin kullanılabileceğini savunmaktadır. Açık eğitim sayesinde öğrenci kendini ders anlamında da özgür hissedecektir. Açık sınıf, öğrencilere öğrenmeyi istedikleri konuda seçim yapmalarını sağlayarak özgürlük tanımaktadır, öğrenci üzerindeki baskıyı azaltmaktadır (Guttek, 2021).

Eğitim sırasında öğretim yöntemi olarak grupla öğretim tercih edildiyse bile bireyin özellikleri önemsenerek herkese ayrıcalıklı davranılmalıdır (Guttek, 2021). Öğretmenlerin bireylere kendi özelliklerine göre ayrıcalıklı davranmasının yanı sıra öğrencinin de kendisinin farkında olmasını sağlamak, öğrenciyi kendisine döndürmek hedeflenir çünkü bireyin bireysel varoluşu önemlidir (Pratte, 2002). Eğitimde varoluşçuluğun öncülerinden Van Cleve Morris eğitimi, öğrenen kişinin kendi bilincinin farkına varabilecek düzeye gelmesi olarak görmektedir. Bu anlayışta sürdürülen eğitimin bireylere özgür ortamda yaratıcı seçimler yapmaya yönlendirdiği düşünülmektedir. Kişinin bilinç düzeyine ulaşması aynı zamanda nasıl bir yaşam istediğine dair kendine cevap verebilmesini ve o doğrultuda hareket edebilmesini desteklemektedir (Guttek, 2021). Egzistansiyalist görüşü benimsemiş eğitim anlayışındaki programlar da bireyin kendini fark etmesini sağlamaya, varoluşunu anlamlandırmış ve özümsemiş bireyler yetiştirmeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Bu anlayışta öğretmenler ise öğrencinin varoluş sürecinde onları yönlendirmenin sorumluluğunu taşıyabilecek ve bireyin varoluşunu keşfedebilmesi için ne gerekiyorsa yapabilecek kişiler olmalıdırlar (Cevizci, 2019). Eğitim programları kapsamında bilimsel yöntemler önde gelmektedir ancak pozitif bilimlerin yanında varoluşçuluk estetik deneyime de önem vermektedir. Okullarda fen bilimleri, matematik gibi derslerin haricinde resim, müzik, drama gibi dersler de ön plandadır. Öğretmenin bu noktada görevi öğrencinin estetik zekasını destekleyerek öğrencinin özgün ürünler yaratma isteğini ortaya çıkarmaktır (Guttek, 2021).

## 2.2. Eğitim

Eğitim gibi çeşitli etkenlere göre değişkenlik gösterebilen kavramların tanımını yapmak oldukça güçtür. Bu nedenle eğitimin de felsefe gibi birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan biri Büyükdüvenci'nin (2001) tanımıdır: Eğitim en geniş kapsamıyla bireyin çeşitli yollardan maruz kaldığı etkiler yoluyla bireyin gelişim ve değişim sürecidir. Eğitimi oluşturan süreçler içerisinde öğretim, yetiştirme ve aşılama yer almaktadır. Maritain (1943), ise eğitimi, insanın kendisini geliştirebilmesi için rehberlik edilmesi olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda bireyin, edindiği bilgilerle yargılama gücünü elde edebileceğini söylemektedir (Tozlu, 2003). Eğitimin tanımı çeşitlilik gösterse de tanımların hepsi toplumu ve toplum düzenini esas alarak oluşturulmuştur. Çünkü eğitim, toplumun bir parçası olan bireyi yine topluma uygun şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir (Kaygısız, 1997). İçinde geliştiği toplumdan bağımsız düşünülemeyen eğitim kavramı insanlığın gelişimi, kültürlerin, medeniyetlerin birikimlerini de nesiller boyu taşımaktadır. Ayhan (2011) bu bağlamda toplumların güçlenmesi ve devamlılıklarını sürdürebilmelerinin dayanağı olarak eğitimi öne sürmektedir. Eğitim sayesinde geçmişten itibaren yaşanan gelişmeler bugüne kadar getirilemeseydi şu an yaşanan gelişmelerin çoğundan mahrum kalmak söz konusu olabilirdi.

İnsanın çaba gösterdiği tüm şeyler içerisinde en önemlisi eğitimidir. Çünkü diğer tüm insan faaliyetlerinin temelinde eğitim vardır. Canlılar arasında insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik olan insanın eğitilebilmesi özelliği bireyi potansiyelinin en iyi haline getirebilmesi, geliştirmesi ve dönüştürmesi yönüyle yaşam devam ettiği sürece varlığını sürdürecektir (Brennen, 1999). Ergün (2009), insanların eğitilmek için yeteneğe sahip canlılar olduğunu savunmaktadır. Aynı zamanda insan için eğitimi bir ihtiyaç olarak görmektedir. Dolayısıyla insanın her yönden gelişmesinde en etkili araç eğitimidir. Gelişen yaşam koşullarıyla beraber insanların eğitim alma şekli, yöntemi ve zamanı değişse de bazı unsurlar kalıcılığını sağlamıştır (Bakır, 2013). Değişen eğitim yöntemleri, türleri ve hedefleri arasından kalıcı olan bir unsur ise eğitim sürecinin toplumun en küçük birimi olan aileden başlamasıdır (Şimşek, 2016).

Eğitim sözcüğü 17. Yüzyılda genellikle hayvanların ve bitkilerin yetiştirilmesi anlamında kullanılırken günümüzde insanların yetiştirilmesine özgü bir kavram olarak kullanılmaktadır. Eğitilmiş insan, gelişmiş ve aydın insan olarak nitelendirilmektedir. Eğitilmiş, aydın insanın karakteri, düşünceleri ve bedeni de onunla beraber gelişim göstermiştir (Tozlu,

2003). İnsanların eğitim sayesinde tüm becerileri gelişmektedir. Bu edinilen beceriler yalnızca bireyin kendine katkı sağlamakla kalmaz, toplumların geleceği ve refahı için de katkı sağlar. Genel anlamda eğitim bireyin hem kendisi hem toplum için etkili kişiler olmalarını sağlamaktadır (Khairani vd., 2023).

### 2.3. Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesi, eğitime felsefi bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Eğitim felsefesinin eğitimi ele alış biçimi eleştireldir. Bundan yola çıkarak eğitim felsefesinin, eğitim ile ilgili düşünceleri sorgulayarak yeniden ele alır ve çağa uygun yeni düzenlemeler ile eğitimi sistematik hale getirdiği söylenebilir (Sönmez, 2008). Eğitim kavramını oluşturan teorik kısım felsefenin ürünüdür, eğitim ise bu noktada felsefenin uygulama alanıdır. Birbirlerini destekleyen bu iki kavram için teorik ve uygulama boyutunun bir arada bulunması bütünlük sağlamaktadır (Dağ, 2020). Felsefenin ilgilendiği başlıca konulardan olan bilgi ve değerler felsefesi eğitimin de önemli konularından olmuştur. Bireylerin edinmesi gereken bilgiler ve değerler ile ilgili problemler hem eğitim bilimini hem de felsefeyi ilgilendirmektedir. Bu bilgi ve değerler bireyin kendini ve dünyada ait hissettiği bir alan bulması için gereklidir. Felsefenin de eğitimin de ortak amacı bireye kimliğini kazandırmaktır. Bu ortak amaç eğitim ve felsefenin birleştiği noktalardan biridir (Büyükdüvenci, 2001).

İnsanı olduğu gibi kabul etmekle beraber var olan yeteneklerini geliştirmeyi ve bireye yeni yetenekler kazandırmayı hedefleyen eğitim (Seven, 2010) yalnızca felsefe ile temellendirildiğinde gerçekleşebilmektedir (Günay, 2021). Hem felsefenin hem de eğitimin ana kaynağı insan olduğundan dolayı eğitim ve felsefe birbirine yakınlaşan iki alan olarak ortaya çıkmaktadır (Seven, 2010). Eğitim ile eğitim felsefesi arasında oluşan güçlü ilişki eğitimin temel ilkeleri ve temel değerleri ile ilgili tanımlamalar yapmaktadır. Eğitim felsefesi eğitimin yöntem, şekil, içerik, amaç, hedef ya da eğitimin uygulama şeklinin nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgileri ortaya koyar, eğitim ise eğitim felsefesinin ortaya koyduğu bilgileri pratik noktasında uygulamaya çalışır (Eti ve Tepe, 2023). Bu bağlamda eğitim ve felsefe birbirlerini beslemekle beraber birbirlerinin aynı anda aracı ve amacı, süreci ve ürünü konumdadırlar (Brauner ve Burns, 1982). Eğitim felsefesinin cevap aradığı sorular genel anlamda eğitimin amaçlarını oluşturmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitim kapsamındaki kavramlar üzerine açıklamalar yapmaktadır. Eğitimin ne olduğu, amacı, kimlerin eğitim görmesi gerektiği,

eğitimin neden gerekli olduğu, içeriği ve hangi bilginin ne kadar öğretilmesi gerektiği eğitimin felsefesinin başlıca sorularıdır (Şişman, 2010).

Eğitim felsefesi diğer felsefe alanlarına göre günümüze daha yakın bir zamanda ortaya çıkmıştır (Hirst ve Carr, 2005). Eğitim felsefesinin ortaya çıkışı Sanayi Devrimi'nden sonra modern toplum oluşturma çabasının bir parçası olarak görülmektedir. Eğitimi etkileyen sosyal ve politik etkenlerin artması, eğitimin evrensel bir boyutta sürdürülmeye başlanması eğitim felsefesinin diğer felsefe alanlarından ayrılmasında etkili olmuştur (Brubacher, 1969). Eğitim felsefesi günümüze yakın zamanlarda şekillense de aslında eğitim ve felsefenin ilişkisi Antik Çağ dönemine dayanmaktadır. İnsanı eğitmek çok eski zamanlardan beri süregelen bir eylemdir. Toplumun şartları değiştikçe insanlar en iyi yetiştirme şeklini bulmak için çabalamışlar ve eğitimi daha yakından incelemeye başlamışlardır (Tozlu, 2003). Eğitim felsefesinin tanımı ve içerdiği konular incelendiğinde buna yön veren en büyük etmenin içerisinde yaşanan toplumun özellikleri ve yaşayış tarzı olduğu görülmektedir. Eğitim felsefesinin en büyük belirleyicisini toplumun ideolojileri oluşturmaktadır. Toplumun oluşturduğu kültür, toplum içerisinde kalıplaşmış ahlaki düşünceler eğitim felsefesinin birer konusu haline gelmiştir (Tozlu, 2003).

Toplumların ekonomik, siyasi veya toplumsal işleyişleri de bir felsefeye dayanmaktadır. Eğitim de toplumsal ve siyasi sistemlerin kapsamına dahil olduğu için dayandıkları felsefelerin aynı veya benzer olması gerekmektedir. Çünkü eğitim, ülkenin hedeflerini o bakış açısı dahilinde bireylere kazandırmayı amaç edinmiştir ve bireyleri bu doğrultuda yetiştirir (Seven, 2010). Eğitim felsefesinin içeriği ve yönlendirdiği konular toplumdan uzak kalmamalıdır. Eğitim felsefesinin içeriği yaşam ile iç içe ve uygulanabilir bir yapıda olmalıdır. Uygulanabilir yapıdaki içerik aynı zamanda durumlara ve zamana göre uyarlanabilir özellik taşımalıdır. İçeriği iyi oluşturulmuş eğitim felsefesi taşıdığı özellikler itibarıyla eğitim felsefesi bireysel ve toplumsal özgülleşmeyi desteklemelidir. Bireylerin bakış açılarını geliştirmeli, toplumda yeni geliştirmelere yol açmalıdır (Tozlu, 2003). Eğitim felsefesinin toplum ile iç içe geliştiğini gösteren unsurlardan biri insanın ne olduğu, nasıl eğitilebileceği gibi sorulara yanıt aramakla birlikte nasıl bir insan yetiştirilmek istendiği sorusuna da yanıt aramasıdır (Çüçen, 2012). Çünkü yetiştirilecek insanlar gelecekte yaşanan gelişmelere yön vermekle sorumlu olacaklardır. Bu nedenle dünyanın geleceği için nasıl bir insan istendiğine karar verildikten sonra insanların nasıl eğitileceği düşünülmelidir.

Eğitim felsefesinin en önemli işlevleri arasında bireyin yaşamı ve çevresi, geçmiş ve şimdiki zaman içerisinde bir bütünlük sunmak bulunmaktadır. Kıncal ve diğerlerine göre eğitim felsefesinin amacı eğitim sisteminin, yaşanılan çağa ve gelişmelere göre geliştirilmesine katkı sunmasıdır (Sönmez, 2008). Eğitim felsefesinin eğitimi bütünsel bakış açısıyla incelemesinin yanı sıra eğitim ile ilişkili olan diğer bilim dallarını da bütünlük içinde inceler. Mevcut eğitim sisteminde kullanılan eğitim felsefesinin uygulama boyutunu şekillendiren ve yön veren de eğitim felsefesidir. Bu anlamda eğitim felsefesi bir rehber konumundadır (Kıncal, 2019). Eğitim felsefesinin bütünsel bir bakış açısını benimsemesinin bir nedeni de eğitilecek olan varlığın insan olmasından kaynaklanan bir karmaşanın söz konusu olmasıdır. Bu nedenle ahlak felsefesi, ontoloji, epistemoloji, antropoloji ve psikoloji gibi diğer felsefi alanlar ve bilim dalları ile ilişki halinde önceliği insanın ne olduğunu anlamaktır (Çüçen, 2012). İnsanı anlamadan eğitim ile ilgili fikirler üretmek doğru değildir (Büyükdüvenci, 2001).

Eğitimin amacı konusunda felsefi tartışmalar sonucunda iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Platon, Aristoteles gibi geleneksel bir eğitim felsefesine sahip olanlar eğitimin amacını bireylere bilgiyi doğrudan aktarmak olarak görürken; modern eğitim felsefesine sahip düşünürler de eğitimin asıl amacını bireyi bilgiye ulaştıracak yöntemlerin kazandırılması olarak görmüşlerdir (Çüçen, 2012). Felsefe, eğitimin boyutlarından hedefleri, eğitim durumlarını ve sınama durumlarını şekillendirmekte yardımcı olmaktadır. Sönmez'e (2002) göre felsefe, hedefler boyutunu içeriğin ne olması gerektiği durumunda düşünmeye sevk ederek etkilemektedir. Bu kapsamda eğitim kavramının tanımında da yer alan istedik ölçütlerin neler olması gerektiği, kimler tarafından belirlenmesi gerektiği gibi temel sorulara yanıt aranmaktadır. Felsefe eğitim durumlarının belirlenmesine yardımcı olurken öğrenme ortamının öğrenciye uygun şekilde düzenlenmesinin nasıl olması gerektiği sorusu temel alınmaktadır. Felsefenin insanı ele alma şekli de öğrenciye nasıl yaklaşılması gerektiği konusunda eğitimcilere yol göstermektedir. Aynı zamanda felsefenin bilgi kavramına yüklediği anlam da öğrencilerin bilgiyi nasıl edinmeleri gerektiğine dair yol gösterici olmuştur. Sınama durumlarına dair felsefenin yön verdiği konu ise ölçülmesi gerekenler istedik hedeflerdir ve istedik hedeflerin belirlenmesinde felsefenin sorumluluğu oldukça fazladır (Sönmez, 2002). İnsanların eğitim alma şekli, yöntemi ve zamanı gibi durumların belirleyicisi de eğitim felsefesidir. İnsan ile ilgili her şeyi problem haline getirerek sorular yoluyla derinlemesine düşünme sistemi olan felsefe, eğitimi de diğer konular gibi problem alanı olarak sorgulamaktadır (Günay, 2021).

## 2.4. Eğitim Felsefesi Akımları

Felsefi akımlar, bireylerin hayata ve olgulara dair bakış açılarını belirledikleri için felsefi akımlardan yola çıkarak hayatın her alanında oluşturulmuş yeni akımlar ortaya çıkmıştır. Bu akımlar bireylerin yönelimlerini belirlemektedir. Dolayısıyla felsefi düşüncelerin eğitim alanına yansımaları da eğitim felsefesi akımları olarak adlandırılmaktadır. Her toplumun, kültürün ve ülkenin kendine has bir eğitim felsefesi vardır. Ancak ülkelerin eğitim felsefelerini oluşturması oldukça köklü bir yapı ve güçlü bir sistem gerektirir. Ayrıca ülkelerin eğitim felsefesi anlayışı sürdürülebilir olmalıdır. Bunun yanı sıra o toplumun nasıl bir insan profili oluşturmak istediğine, toplumun geleceğe dair düşüncelerine bağlı olarak ülkeler eğitim felsefelerini geliştirirler. Eğitim felsefelerini tam olarak benimsememiş, düzensiz bir sisteme sahip toplumlarda sistematik olmayan bir birey yetiştirme düzeninin var olması, ülkelerin geleceği için insan yetiştirme problemi olarak ortaya çıkmaktadır (Kıncal, 2019).

Eğitim felsefesi akımları, eğitime benimsedikleri felsefe kapsamında çözüm önerileri sunarak eğitim sistemlerini yönlendirmektedir. Çok çeşitli eğitim felsefesi akımları varlığını sürdürse de daha yaygın olarak kullanılan eğitim felsefesi akımları şunlardır: daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık (Sönmez, 2002).

Ülkelerin eğitim sistemleri özellikle 19. Yüzyıla kadar çoğunlukla idealizm ve realizm doğrultusunda şekil almıştır. Bunun sebebi olarak diğer eğitim felsefesi akımlarının yaygın olarak bilinmemesi, kendilerini yeni var etmiş olmaları gösterilmektedir (Biçer, 2014). Ancak günümüzde çoğunlukla tercih edilen eğitim felsefesi akımı ilerlemeciliktir (Kıncal, 2019). Bu nedenle eğitim felsefesi akımlarından daimicilik ve esasicilik geleneksel eğitim akımları olarak adlandırılırken ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımları ise çağdaş akımlar olarak adlandırılmaktadır.

### 2.4.1. Daimicilik

Daimicilik, realizm ve idealizmden aldığı fikirler ile kendini var etmiş bir eğitim felsefesi akımıdır. Diğer eğitim felsefelerine göre daha katı kuralları olan, otoriter, tutucu ve geleneksel bir felsefedir (Demirel, 2020). Daimiciler Aristoteles'in düşüncelerini kendilerine rehber etmişler ve bu düşüncelerden biri de Aristoteles'in insanları akıllı varlıklar olarak tanımlamasıdır. İnsanın aklına inanan daimiciler toplumsal bir kurum olarak okulun kurulma

amacını aklın geliştirilebilmesi olarak görmektedirler (Guttek, 2021). Platon, Aristo, Descartes gibi düşünürler daimiciliğin diğer önemli savunucularındandır (Çüçen, 2012). Daimicilik ile ilgili günümüzdeki önemli isimleri ise R. M. Hutchings, Mortimer J., Richard Livingstone ve Alfred Adler olarak sayılabilir (Günay, 2021).

İnsanın aklına önem veren idealizmden etkilenen daimicilik eğitim felsefesinin hedeflerinden biri insanın her açıdan potansiyelini ortaya çıkarmaktır (Cevizci, 2019). Bu nedenle eğitimin amacı ideal insanı yetiştirmek olmalıdır. İnsanın en önemli özelliği olan aklını kullanabilme yetisinin geliştirilebilmesi, ideal insanı yetiştirmede büyük öneme sahiptir (Duman ve Ulubey, 2008). Daimicilerin hedeflerine ulaşabilmeleri için insanın düşünme gücünü geliştirmeye, insanı evrensel değerler ve bilgilerle uyumlu bir yaşama hazır hale getirmeye odaklanmaları gerekmektedir. Eğitimin en önemli görevi aklın becerilerini geliştirmek ve kişinin her açıdan potansiyelini ortaya çıkarmaktır (Cevizci, 2019). Bu noktada eğitimde ahlak eğitimine de önem verilmiştir (Karadağ vd., 2009).

Daimicilik eğitim felsefesi akımını savunan düşünürler insanın doğasını koşullara ve zamana göre değişmeyen bir yapıda görmektedirler. Buna göre insanın doğası değişmediği için eğitimin de her yerde ve her zaman aynı kurallar içinde aynı şekilde olması gerektiğini düşünmektedirler. Doğru bilgi de insanın yapısı gibi değişmez ve evrenseldir. Bu nedenle okuldaki programlar da insan yaşamını temele alan, evrensel ve tekrar eden konulardan oluşmalıdır (Guttek, 2021). İnsanlar, değerler, kurallar ve çevre daimicilik tarafından her yerde aynı kabul edildiğinden bu değişmeyen bilgileri yeni nesillere aktarmak eğitimin başlıca görevi olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle eğitim programlarında yer alması gereken dersler dil, tarih, matematik gibi değişmeyen, evrensel bilgilere dayalı dersler olmalıdır (Kıncal, 2019). İlköğretim programlarında; tarih, dil, matematik gibi evrensel bilgilere dayanan derslerin yanı sıra ahlak eğitimini içeren derslere de yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ortaöğretim seviyesinde ise dilbilgisi, matematik, mantık, klasik ve modern diller ile birlikte Batı dünyasının klasik eserleri yer almaktadır (Karadağ vd., 2009). Bu nedenle Latin ve Yunan dilini, kültürünü öğrenmek kültür aktarımı açısından oldukça önemli görülmektedir. Bunun için klasik eserler, değişmez bilgiler aktarılacak bilgiler açısından önemli bir yol göstericidir (Çüçen, 2012). Bu eserlerin öğrencilere tavsiye edilmesinin amacı ise eserlerin, müspet bilimleri destekler nitelikte olması ve öğrencilerin akıl gücünü geliştirmesinin planlanmasıdır (Ağdacı, 2018). Öğrencilere aktarılması istenen bilgiler yalnızca doğruluğu ispat edilmiş bilgiler olmalıdır. Daimici eğitim felsefesini savunan düşünürler doğruluğu kanıtlanmamış, yanlış bilgilerin aktarılmasına karşı

çıkılmaktadırlar (Çüçen, 2012). Bu sayede okul bireyleri gerçek hayatta karşılaşacaklarına hazırlayan bir kurum olarak görülmektedir (Kıncal, 2019). Bundan dolayı daimiciler, meslek eğitimine verilen önemi kabul etmekle beraber önemli olanın bireyin insani değerlere ulaşmasını sağlamak olduğunu savunmaktadırlar. Bireyin iyi bir mühendis olmadan önce iyi bir insan olması önem taşımaktadır (Cevizci, 2019).

Platon yapay bir devlet düzenini tasvir ettiği Devlet isimli kitabında, anlattığı ülkenin eğitim sistemine de yer vermiştir. Ona göre “eğitim devletin görevidir ve her birey devlet için eğitilir”. Çünkü devletin kendisi iyi ve doğru olanı uygulamaya yarayan her kusursuz bir eğitim kurumudur. Kitabında sık sık müzik ve beden eğitimine yer veren Platon için sanat dahi devlet izin verdiği sürece gerçekleştirilebilmektedir (Platon, 2022). Platon eğitimi bilgisiz birine bilgileri vermek ve insanları iyiye yönelten bir güç olarak tanımlamanın (Günay, 2021) yanı sıra eğitimi ruha en iyi halini verebilecek bir araç olarak görmektedir (Kansu, 2017). Platon eğitimden bahsederken bunlar dışında eğitim felsefesini dayandırdığı dört temel ilkedenden de bahsetmektedir. Bunlar: bilgelik, erdem, hizmet ve liderliktir (Brennen, 1999).

Tüm bireylerin aynı eğitimden geçmesini gerekli kılarak daimicilik, eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini mevcut kılmaktadır. Bilimsel gerçeklere dayanan bilgilerin öğretilmesini savunması, insanın aklına önem vermesi, kültürel değerlere bağlı olması daimicilik eğitim akımının olumlu diğer özelliklerindedir. Her öğrenciye aynı eğitimi sunarak eğitimdeki bireysel farklılıkları göz ardı etmesi daimicilik eğitim akımının olumsuz yanlarındanır. Daimiciliğin diğer olumsuz özellikleri ise sadece akla dayanan yani bilişsel eğitime önem verilmesi ve duygulara yer verilmemesi, demokratik eğitimden uzak olması, konu merkezli eğitimi benimsemesi olarak sayılabilir (Kıncal, 2019).

#### **2.4.2. Esasicilik**

Esasicilik eğitim felsefesinin adı “essential” yani temel, öz anlamına gelen kelimedenden ortaya çıkmıştır. Bu nedenle esasiciliğin diğer adları arasında temel eğitim veya özcülük sözcüğüne sıkça rastlanmaktadır. Diğer adı özcülük olan esasicilik eğitim felsefesi, insanı hem akademik yönden hem de değerler yönünden geliştirmeyi ve bilgilerle donatmayı amaçlamaktadır. İnsanın kendisini gerçekleştirme potansiyelini ortaya çıkarmak özcülük için önemlidir (Cevizci, 2019). Bu eğitim felsefesi akımının önemli temsilcileri arasında aynı

zamanda 1930'lu yıllarda Esasçılık derneğinin kurucusu olan W. Bagley, T. Birggs, L. Kandelve. H.H. Horne, (Erdol, 2018) F. Breed (Günay, 2021) gibi isimlerdir.

Esasicilik eğitim felsefesi realist felsefeden etkilenmiştir. Realizm, dış dünyada somut olarak var olan nesnelere üzerine kurulmuş olan bir felsefedir. Bu nedenle Cevizci'nin (2019) ifadelerine göre esasçılık eğitim felsefesi de pozitif bilimlere önem vermektedir. Realist ve maddeye önem veren esasçı eğitim felsefesi daimicilik ile baskıcı ve otoriter bir yapıya sahip olması yönüyle de benzerlik göstermektedir (Dağ, 2020). Esasicilere göre insanın zihni John Locke'nin "tabula rasa"sına dayanmaktadır. Yani insan zihni doğuştan boş bir levhadır, insan ona öğretilenler kadar vardır. Esasçı akıma göre eğitim, bireylere temel bilgileri ve toplumun kültürel değerlerini aktarmalıdır (Kıncal, 2019). Doğuştan boş zihinlere sahip insanların elde edeceği bilgiler tümevarım yoluyla öğrenilmektedir. Tümevarım yöntemi kullanılarak sonunda elde edilen bilgilerin mutlak doğrular olduğuna inanılmaktadır (Çüçen, 2012).

Esasiciliğin geliştiği dönemler de dikkate alındığında esasçılık ve ulus devletlerinin eğitim anlayışı ortak birtakım amaçları taşımakla birlikte benzer özelliklere de sahiptir. Ulus devletlerinin eğitim anlayışı da esasçılık de okuldaki hiyerarşik yapıya oldukça önem vermektedir. Aynı zamanda ikisi için de var olan kültürünün aktarımı yapılarak iyi bireyler ve yurttaşlar yetiştirmek temel amaçtır. Öğrencilerin davranışlarını kontrol altında tutabilmek için katı kurallar ve yönetmelik ulus devletlerinin eğitim anlayışında da esasçılığın yapısında da bulunmaktadır (Dağ, 2020). Ulus devletlerinin önemli özelliklerinden biri tarihlerini öğrenip korumalarıdır. Bu bağlamda esasçılıkte değişmez gerçekler tarih boyunca yaşamış insanların edindikleri tecrübelerle dayanarak elde edilmiş bilgilerdir. Yıllar boyunca insanların tecrübeleri küçük bir çocuğun kendi keşfedeceklerinden daha fazla önem arz etmektedir (Ergün, 2009). Öğrenciler öğretmenlerin öğrettiklerine ya da kitaplarda yazılan bilgilere muhtaçtırlar. Bu bilgiler öğrenciler tarafından ezberlenmelidir (Çüçen, 2012). Çözümü olmayan toplumsal ve soyut konular ya da gelecek ile ilgili sorunlar sınıf ortamında konuşulmaması gereken konulardandır. Çünkü söz konusu eğitim sistemi öğrencilerin fikir üretmesini, görüş belirtmesini gerektiren durumlardan kaçınmaktadır. Bu nedenle problem çözmek veya yeni fikirler üzerinde düşünmek yerine öğretmenin dediklerinin ezberlenmesi tercih edilir (Varış, 1994).

Esasicilik eğitim felsefesine göre çocuklar özyönetimlerini sağlayarak kendi disiplinlerini oluşturmalarıdır. Kendi disiplinlerini oluşturan çocuklar oldukça sıkı bir çalışma

düzeni içine girmelidirler. Bireyin dış güdülenmesi yerine iç güdülenmesi tercih edilmektedir. Soyut düşünme ve ezber sıkça kullanılan yöntemlerdendir. Bu eğitim felsefesine Türklerden örnek olarak Osmanlı dönemindeki Medreseler verilebilir (Kıncal, 2019). Soyut düşünme ve ezber dışında problem çözme, tartışma ve sorgulama gibi tekniklere esasicilikte yer verilmemektedir. Günlük yaşamda karşılaşılan olaylar eğitim sürecinde bir konu olarak yer edinmemektedir. Esasicilik anlayışına sahip öğretmenin otoriteyi barındırması ve gerektiğinde ceza vermesi, öğrenciye zor kullanması önerilmektedir (Kaygısız, 1997). Bu eğitim akımında öğretmenin otoritesi ve durumu oldukça önemlidir (Kıncal, 2019). Sınıf içindeki öğretim sürecinde de öğretmenler öğrencilere göre daha aktif bir konumda yer alır. Öğretmenler her şeyi bildikleri için çözüm yolunu, yöntemi değil doğrudan soruların cevabını öğrenciye aktarırlar. Birey için problemlerin çözüm yolları ileriki yaşlarında bireyler sorunlarla karşılaştıkça öğrenebilecek bir durum olarak görülmektedir (Çüçen, 2012). Öğretmenlerin öğretmekle yükümlü oldukları konuların uzmanı olması gerekmektedir. Öğretmenler teknik bilgilerin yanı sıra pratiklik noktasında da uzman olmalıdırlar. Pratik noktasında uzmanlık, öğretmenlerin usta bir öğretici olmasını gerektirmektedir (Cevizci, 2019).

Eğitimi sağlayan kurum olan okulun temel görevi, toplum içinde belirgin ve yer etmiş bilgileri, deneyimleri bir sonraki nesillere aktarmaktır. Bu sayede kültürel mirasın korunacağını savunmaktadırlar Esasiciler, okulda öğretilen konuların sistematik bir biçimde gösterilmesine önem vermektedirler. Bilgilerin sistematik bir biçimde öğrenciler tarafından algılanması için disiplin, en önem verdikleri konulardan biridir. Esasicilerin disipline verdikleri önem desteklediğini gösterir nitelikte Amerikalı eğitimci ve yazar Bagley, ilerlemecilerin çocuğun isteklerine ve oyunlarına fazlasıyla önem verip disiplini ihmal ettiklerini öne sürerek ilerlemecilere karşı çıkmaktadır (Guttek, 2021).

### **2.4.3. İlerlemecilik**

İlerlemecilik eğitim felsefesinin oluşumunda büyük rolü olan Progressivist Eğitim Birliği'nin kuruluşu ve pragmatizmin ortaya çıkışı 1919 yılında olsa da bu felsefenin temelleri Aydınlanma Çağı'na dayanmaktadır (Guttek, 2021). İlerlemecilik yani yapılandırmacılık eğitim felsefesi pragmatizm felsefesi üzerine temellerini kurmuş olan bir felsefedir. Gerçek bilginin kaynağı değişim olarak kabul edilmektedir. Pragmatistlere göre daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinde olduğu gibi değişmeyen değerler, güzellik ve doğru yoktur. Bunun aksi yönde ilerlemeciler kaynağını değişimden almakla beraber temel ilkelerini Herakleitos'un da

savunduğu “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.” Görüşü ile ifade etmektedirler (Kıncal, 2019). John Dewey, J. J. Rousseau ve J. H. Pestalozzi ilerlemecilik eğitim felsefesinde adı sıkça duyulan isimlerdendir. Dewey (1996) eğitimin geniş çapta anlamını ortaya koymuş ve sosyal yaşamın sürdürülebilmesi için eğitimin bir araç olduğunu savunmuştur. İçinde yaşanan topluluğun yaşam biçimi, alışkanlıkları ve amaçları doğrultusunda bireyin haberdar olmasını sağlayacak en önemli araç eğitimidir. Bu nedenle toplumların devamlılığı için eğitim zorunlu bir faaliyettir.

İlerlemecilik eğitim anlayışına göre esasicilik ve daimiciliğin kabul ettiği mutlak doğrular değil, değişen bilgiler esas alınmaktadır. Yapılandırmacılar dünyanın sürekli değişim ve gelişim içinde olduğunu savunurlar. Dünyadaki değişim ve gelişimler toplumlar ve bireyler için de geçerlidir. Değişken toplumlar ve bireysel özellikler göz önüne alındığında mutlak bilgilerin ezber yöntemiyle öğrencilere aktarılması öğrenciler için faydalı görülmemektedir. Öğrenciler kendileri için faydalı olan bilgileri deneyim yolu ile kendileri elde etmelidir. Bu nedenle öğrenciler sürekli deneyim içinde bulunmaya sevk edilmelidir. Öğretilmesi hedeflenen her türlü bilgi yaşamdan esinlenerek içeriğe dahil edilmiştir. Okulda öğrenilen her bilgi öğrenciye gerçek yaşamı öğretmektedir. Çünkü okul yaşamın kendisidir. Yaşamda da insanlar dayanışma ve iş birliği içinde hareket ettiklerinden ders sürecinde de iş birliğine dayalı yaklaşımlar öğretim yöntemi olarak tercih edilmektedir. Değişim içindeki dünyayı ve bilgileri anlamlandırabilecek birey ancak sorgulayan, eleştiren, üretken, analitik düşünebilen ve kendini geliştirebilen bireylerdir (Çüçen, 2012). Bu bireyler eğitim yolu ile yönlendirildikleri deneyimlerini bilimsel yöntemler kullanarak elde etmelidirler. Okul, bireyleri hipotez kurmaya, hipotezleri test etmeye ve sorunlara bilimsel cevaplar bulmaya yönlendirmelidir (Bilhan, 1991).

Belirlenmiş bir deneyimin öğrenciyi daha önce bilmediği ve çözmesi gereken bir soruna yönlendirebileceği, bu durumun da öğrenciyi düşünmeye sevk edeceği Dewey (2021) tarafından ortaya koyulmuştur. Dewey’in Demokrasi ve Eğitim kitabında da deneyimin önemine yer verdiği görülmüştür. Öğrencilerin aktif olarak yer alacağı deneyler ve etkinlikler eğitimin kalıcılığını arttıracak ve eğitim öğretimi destekleyecektir. Deneyimin ilerlemecilik için oldukça önemli olmasının nedeni insanın tüm hayatı boyunca çoğunlukla daha önceden yaşayan insanların ortaya koyduğu ve nesilden nesle aktarılan deneyimlerin oluşturduğu dünyada yaşıyor olmasıdır (Dewey, 1996). Öğrencilerin kendi deneyimlerini özgürce ve kendisi gibi yaşayabilmesi için öğrenciler eğitimin merkezinde tutulmaktadır. Eğitim programları çocukların aktif olabilecekleri şekilde, onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir.

Eğitim ortamında birey aktif olabilmek için rahat ve özgür hissetmelidir. Öğrencinin özgür ve rahat bir ortamda hissetmelerinin en iyi yolu da demokratik eğitimidir. Demokratik eğitim ve demokrasi eğitimi ilerlemecilik eğitim felsefesi için en önemli noktalardan birini oluşturmaktadır (Kıncal, 2019).

Dewey gibi ilerlemecilik için önemli isimlerden olan J. J. Rousseau görüşlerinde eğitimcilerin birey üzerindeki etkisinin en az seviyede olmasını belirtmiştir. Öğrencilerin gerçekten bir eğitici olarak görebilecekleri şeyin doğa olduğunu savunmaktadır. Öğrencilere bilgilerin eğitimciler tarafından hızlı bir şekilde aktarılmasındansa eğitimin zaman içerisinde, yavaşça, öğrencinin kendi öğrenme deneyimleri sayesinde bilgileri edinerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kansu, 2017). Rousseau eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya koyarken topluma ve toplum yaşamına, kültüre de sıkça yer vermiştir. Ona göre birey iyi, ahlaklı ve doğruya yönelmiş haldeyken bireyi kötü yapan içinde yaşadığı toplumdur. Bunu ifade etmek için şu sözü kullanmıştır: “Her şey yaratıcının elinden çıktığında iyidir, insanoğlunun elinde bozulur.” (Rousseau, 2011).

Öğrencilerin kendi deneyimleri vasıtasıyla anlamlı öğrenme sağlanabileceğini savunan ilerlemecilik eğitim felsefesine göre öğrencilerin edinmesi istenen kazanımları elde etmeleri yeterli değildir. Asıl önemli olan öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri yaşamda doğru yerlerde kullanmaktır. Öğrenciler edindikleri becerileri yaşamda yararlı işler için kullanmalıdırlar. Bunun için tavsiye edilen öğretim yöntemi işbirlikli öğretimdir. Birey öğrenme anı sırasında ortak bir paylaşımına sahip olursa, iletişim içinde olursa edinilen becerileri toplumsal hayatta da kullanımını kolaylaşacaktır (Dewey, 1996).

İlerlemecilik eğitim felsefesi temelde deneyim, bilimsel yöntem ve demokrasi olmak üzere üç temel kavram üzerinde şekillenmiştir (Tuncel, 2004). İlerlemecilik eğitim felsefesini savunan düşünürler bu eğitim felsefesinin ilkelerini şu şekilde açıklamışlardır:

- Çocuğun kendi halinde doğal olarak gelişmesini desteklemeli, çocuğun kendini keşfedip rahatça ifade edebileceği özgür bir ortam oluşturulmalı.
- Öğretim, çocuğun ilgileri doğrultusunda şekil almalıdır.
- İlerlemecilik eğitim felsefesini benimsemiş bir öğretmen öğrenciyi yönlendirmek yerine öğrencinin araştırmasına ve keşfetmesine olanak sağlamalıdır.

- Öğrencinin başarısı yalnız bilişsel yollarla değil; bedensel, ahlaksal, psikolojik ve sosyal gelişimi göz önünde bulundurularak ölçülmelidir.
- Öğrencinin becerilerinin geliştirilebilmesi için bütün paydaşların işbirliği içerisinde özveriyle çalışması gerekmektedir.
- İlerlemecilik eğitim felsefesini benimsemiş bir okul, yeni gelişmelerin uygulama alanı niteliğini taşımaktadır (Gutek, 2021).

#### **2.4.4. Yeniden kurmacılık**

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımı ilerlemecilik eğitim felsefesinin devamını niteliğinde ortaya çıkmıştır. Yeniden kurmacılık da ilerlemecilik gibi pragmatizm felsefesine dayanmasının yanı sıra varoluşçuluk (egzistansiyalizm) felsefesinden de etkilenmiştir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesini savunan düşünürler eğitimin amacını toplumun gelişimini ve yeniden düzenlenmesini sağlamak, toplumda demokrasinin benimsenmesini sağlamak olarak görmektedirler. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesine göre bireylere sağlanacak olan eğitim, toplumda ayırım yapmadan sevgi, barış ve hoşgörü içinde yaşamayı sağlamalıdır (Kıncal, 2019).

Dünyada yaşanmakta olan savaşlar, bunalımlar gibi toplumsal hareketlerden sonra ortaya çıkan ve ilerlemecilik eğitim felsefesinin daha da gelişmiş hali olan yeniden kurmacılık akımı toplumsal açıdan yeniden inşayı hedeflemektedir. İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminden sonra dünyanın yeniden şekillenmesi hız kazanmıştır. Bu nedenle eğitim noktasında da yeni arayışlar ortaya çıkmıştır. Bu noktada geleneksel yaklaşımları benimseyenler ve çağdaş yaklaşımları benimseyenler arasında çıkan çatışmada John Dewey'in görüşlerini takip edenler yeniden kurmacılık eğitim felsefesini ortaya atmışlardır (Ercan, 2016). Bu isimler Soren Kierkegaard, Karl Jaspers, Martin Buber, Jean- Paul Sartre, Albert Camus ve Gabriel Marcel olarak sıralanabilir (Cevizci, 2019).

Eğitim toplum için hem değişimi sağlayan hem de dengeyi koruyan bir araçtır (Ergün, 2011). Eğitimin amacı dünya barışını koruyacak, demokratik, barışçı, özgürlükçü ve sevgi dolu toplumların gelişmesini sağlamak olarak görülmektedir. Bu toplumların oluşmasını sağlamada aktif olarak öğrenciler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin görevi ise öğrencilere düşen bu büyük sorumluluğu, görevlerini onlara anlatmaktır. Okullardaki derslerin toplumun ve geleceğin iyiliğine, yeniden yapılanmasına dayalı olmalıdır (Çüçen, 2012). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesini savunan düşünürlere göre toplumu ve hayat sürekli değişim

içerisindedir. Bu nedenle eğitim programları da değişen toplumdan yola çıkarak sürekli değişim geçirmelidir. Yeniden kurmacı düşünürler kültürel değerlerin korunmasıyla beraber bu değerlere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiğini de savunmaktadırlar (Aybek ve Aslan, 2017). Ancak sürekli değişim halinde ilerleyen ve eleştirel bir bakış açısı kazandıran program yoluyla toplumun değişmesi ve gelişmesine yönelik çalışmalar yapılabilmektedir. Toplumun gelişimi hedeflendiğinden eğitimin özüne birey değil toplum alınmaktadır (Kıncal, 2019). Toplumun yeniden inşası noktasında eleştirel bakış açısı kazanmış, kültürel değerleri dahi sorgulama yoluyla inceleyen bireyler yetişmesi oldukça önemlidir ama yeterli değildir. Yeni bir toplumsal düzen yaratma yolunda bireylerin değişimi gerçekten istemeleri ve planlı hareket etmeleri gerekmektedir (Gutek, 2021). Toplumu yeniden yapılandırmanın nedenlerinden biri de kültürel krizin üstesinden toplumsal olarak gelebilmektir. Yeniden kurmacılar içinde bulunulan zaman diliminde insanlığın bir seçim yapmak zorunda olduğunu ve hareketlerini buna göre düzenlemeleri gerektiğini savunmaktadır. Yeniden kurmacılığı savunan düşünürlere göre insanların yapacak oldukları seçim yeni bir uygarlık kurmak ya da toplum olarak yok olmak arasında olacaktır (Terzi, 2008).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesini savunan düşünürler, okulun işlevini, dünyada yaşanan gelişmelerin bir getirisi olan modern krizleri, problemleri öğrencilerin fark etmelerini sağlayarak bu sorunların çözümünü bulmaları yolunda öğrencileri yetiştirmek olarak görmektedirler (Gutek, 2021). Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri demokratik sınıf ortamı oluşturmaktır. Sınıf ortamının demokratik, eleştirel düşünmeye dayalı olması öğrencilerin çeşitli görüşler ortaya atabilmeleri için gereklidir (Çüçen, 2012). Çünkü yeniden kurmacılığı savunan düşünürler, olması istenen toplumun ancak demokrasi ile şekillenebileceğine inanmaktadırlar (Kıncal, 2019). Barışçıl, özgürlükçü ve mutlu toplumlar ancak demokratik ortamlarda kendilerini geliştirebilirler. Öğrenciler de okullarda toplum içinde bu ortamı sağlayabilmek adına eğitim görmektedirler.

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesiyle bireyler özgürlüklerinin farkına varacaklardır. Her öğrenci kendi değerlerini ortaya koymalıdır. Bunun için yetişkinler, bireylere müdahalede bulunmamalı, bireylerin özgür bırakılması gerekmektedir. Yetişkinler ve öğretmenler ancak bireyin kişilik gelişiminde yardımcı konumunda olabilmektedir (Duman ve Ulubey, 2008).

Ülkemizde bu eğitim akımı kendisini en iyi şekilde Köy Enstitüleri ile göstermektedir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ile birlikte toplumun yeniden yapılanarak Cumhuriyet

rejimine ve kurulan ülkeye toplumu hazırlamak gerekiyordu. Bu nedenle Köy Enstitüleri adıyla okullar açılarak okulun fiziksel çevresini, köyü ve toplumu değiştirmek, kalkındırmak amaçlanmıştır (G rsel vd., 2007).

#### 2.4.5. Diğer Eğitim Felsefeleri

Eğitim felsefeleri ele alındığında en çok bilinen ve tarih boyunca da uygulamaya koyulmuş olan eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olmuştur. Ancak bunların yansıra ortaya koyulan başka eğitim felsefeleri de vardır. Diğer eğitim felsefeleri arasında en çok bilineni ise varoluşçuluk eğitim felsefesidir. Varoluşçu eğitim felsefesini temsil eden insanlar Kierkegaard, M Heidegger, G. Marcel, K. Jaspers, N. A. Bardagev, J. P. Sartre, A. Camus gibi isimlerdir (Kaygısız, 1997). Bu felsefi bakış açısına göre insanın  zg r olması birçok Şeyin temelini oluşturmaktadır. İnsanın özgürlüğünü elde edebilmesi için de eğitim genel kitleye hitap ederek var olan ahlak sistemleri kaldırılmalıdır (Ergün, 2006). Okuldaki programlar ve öğretmenler kişinin kendini tanınmasını ve geliştirmesini destekleyici nitelikte olmalıdır (Magill, 1992).

Bir diğer eğitim felsefesi bireyci eğitim felsefesidir. Diğer adıyla hümanist eğitim felsefesi varoluşçuluk akımından etkilenerak 18. yy'da ahlak kavramını temele alarak kendini göstermeye başlamıştır (Cevizci, 2019). Asıl olan insanın kendidir ve diğer her Şey onun etrafında gelişmektedir. Abraham Maslow ve Carl Rogers'ın temsilciliğini üstlendiği bu eğitim felsefesine göre eğitimi oluşturan konular gerçek hayattan seçilerek bireysel eğitim tercih edilmeli,  ğrenci odaklı olarak onun her açıdan gelişimini  nemsemelidir (Varış, 1994).

Natüralist eğitim felsefesi de J. J. Rousseau ile birlikte anılmaktadır. Rousseau insanın edindiği bilgileri ancak çevresi ile etkileşimi sonucunda elde edebileceğini ifade etmektedir ve bu konudaki görüşlerini beş seriden oluşan Emile kitabında ortaya koymaktadır. Bu kitapta Emile adındaki çocuğa özgürlük tanınmıştır. Toplumsal yapılar bireyi özünden uzak tuttuğu için eğitim yoluyla birey doğaya uygun olarak  zg r bir ortamda yetiştirilmelidir. Eğitimin içeriğindeki konular da doğayı tanımaya yönelik olarak hazırlanmıştır (Tanilli, 1990).

Analitik eğitim felsefesi George Edward Moore, Rudolf Carnap, Bertrand Russel ve Chomsky temsilciliğinde ortaya çıkmıştır. Bu d ş n rl r ortaya çıkan sorunların analiz yöntemi

ile çözüme kavuşturulabileceğini savunmaktadırlar (Cevizci, 2019). Bunun için öncelikle kavramların analiz edilerek açıklanması gerekmektedir (Ceylan, 2019).

## 2.5. Felsefi Eğilimler

Eğitim ile ilgilenen bütün paydaşların kendilerine göre bir eğitim felsefesi benimsemiş olması gerekmektedir. Benimsenen eğitim felsefeleri eğitimcilerin uygulama biçimlerine yol göstermektedir. Bireyin görüşleri, onların elde ettiği öğrenmelere dayanmaktadır. Bu görüşlerin doğru ya da yanlış olması önemli değildir (Ergün, 2018). Her öğretmen üzerine düşen sorumluluğun ve toplum için önemlerinin farkındadır. Öğretim aşaması öğretmen için de öğrenci için de sıradan bir uygulama değildir. Bu nedenle kuramların ve uygulamanın ortak kümesi olan felsefe tarafından temelleri atılmalıdır. Uygulamaya dönüşmeyen kuramların yararı olmayacağı gibi uygulamaları desteklemeyen kuramlar da amacına ulaşmamış demektir. Öğretmen gerçeğe, insana ve topluma yönelik düşüncelerde bulunduğu zaman eğitim felsefesi yaptığı söylenebilir (Gutek, 2021). Felsefe yapmak, felsefeye dair bilgi ve kavramlara sahip olmayı içermez, bir bakış açısı sunar. Felsefe yapan bireyin sorgulaması ve merak duygusu kamçılanır, problemlerle mücadele ediş biçimi şekillenir, eleştirel düşünmeye açık bir bakış açısına sahip olur (Tozlu, 2003).

Eğitimcilerin kendi felsefelerini benimsemiş olmalarının sorumluluklarını ve pozisyonlarını daha iyi anlamlandırabilmeleri açısından önemli olduğu savunulmaktadır. Eğitimcilerin edinecekleri felsefeler, bireysel olarak oluşturdukları amaçları destekler nitelikte olmaktadır. Eğitimci sorgulama aşamasına ulaştığında kalıplaşmış düşüncelerden kendini arındıracaktır (Ekiz, 2006). Eğitimcilerin felsefe ile ilgilenmeleri, eğitim felsefelerine hakim olmalarının gerekliliği ile ilgili olarak Büyükdüvenci (2001) “insanları bilinçli bir şekilde eğitebilmenin önkoşulunun neyi ne için öğretileneğini bilmek” olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle eğitimciler öncelikle insanı ve insanın doğasını anlama çabasında bulunmalıdırlar.

Eğitim felsefesi, eğitim ile ilgili tüm paydaşlar için özellikle sınıf içi uygulamalar boyutunda yol gösterici bir rehber konumundadır. Felsefi ilkelere dayanan sınıf içi uygulamalar öğretim stratejileri içerisinde en etkili olanlardır. Ayrıca eğitim felsefesi bu sınıf içi uygulamalar sürecinde yaşanan sorunlar, yapılması gereken düzeltmeler ile ilgili eğitimcileri sistematik olarak düşünmeye sevk eder. Eğitimciler benimsedikleri eğitim felsefeleri

doğrultusunda sınıf içi uygulamalar ile ilgili derinlemesine düşünme içine girerek öğrenciler için daha anlamlı öğrenmeler sağlayabilirler (Khairani vd., 2023).

TDK (2024) tanımına göre eğilim, “bir şeyi sevmeye, istemeye ya da yapmaya içten yönelme, insanı birtakım şeylere yönelten içtepi” olarak ifade edilirken inanç “bir düşünceye çok sağlam biçimde, içten, gönülden bağlı bulunma, güvenle doğru sayma, inanma” olarak açıklanmaktadır. Literatürde var olan araştırmalarda eğilim ve inanç kavramları karıştırılıp zaman zaman birbiri yerine kullanılsa da yapılan bu araştırma sınıf öğretmenlerinin felsefi eğilimlerini ölçmeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

## 2.6. Sınıf İçi Uygulamalar

Öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalar kendi düşünce yapılarının, öğrendiklerinin ve tecrübelerinin birer yansımasıdır. Doğan ve Demir’e (2019), göre de öğretmenler derse hazırlık aşamalarında taşıdıkları kendilerine has inanışları da ortaya koyarak ders anına yansıtmaktadırlar. Öğretmenlerin kendi öğretim stillerini belirlemesi ve sınıf içine yansıtması sürekli ve tutarlı olarak gerçekleştirdikleri davranışlar bütünüdür. Öğretmenlerin benimsedikleri öğrenme tarzları onların sınıf içindeki uygulamaları, kullandıkları yöntemleri ve teknikleri, öğrencilere verdikleri dönütleri ve pekiştirmeleri, öğrencilerin derse katılımlarını da etkilemektedir (Grasha, 2003). Öğretme tarzının bu kadar kapsamlı olmasından yola çıkarak öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını ve davranışlarını belirli bir felsefi temele oturmalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Sınıf ortamları çoğunlukla öğrencilerin bireysel yaşamlarını desteklemekte ve yeni bilgiler edinerek geleceklerini yönlendirmelerini sağlamaktadır. Hem öğrenci hem de öğretmen için olumlu sınıf ortamları oluşturmak (Franklin ve Harrington, 2019) yaşam kalitesini de arttıracaktır. Bu amacı destekleyecek şekilde sınıf içerisindeki uygulamalar planlanırken öğrencilerin ilgilendikleri konulara, yeteneklerine yönelik olmakla beraber onları zorlayacak, eğlenmelerini sağlayacak (Pereira vd., 2017) şekilde düzenlenmelidir. Bozkurt ve Aydoğdu (2009), da öğrencilerin kendi tercihlerine, bireysel farklılıklarına ve becerilerine uygun bir şekilde öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin sınıf içi uygulamalarda tercih edilmesinin daha etkili bir öğretimi sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları onların eğitim ile ilgili inançlarına göre şekillenmekte ve değişim göstermektedir (Cheng vd., 2007). Geleneksel yaklaşımlar olarak görülen daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine sahip olan öğretmenler bu görüşlerini sınıf içindeki etkinliklere ve uygulamalara yansıtacaklardır (Soysal ve Radmard, 2018). Bu şekilde geleneksel eğitim anlayışına sahip öğretmenler konuları merkeze almaktadır. Merkeze alınan konuların temel kaynağı uzmanlar, öğretmenler, konu içerikleri veya kitaplardır (Cornelius-White ve Harbaugh, 2009). Geleneksel eğitim inanışlarına sahip öğretmenler sınıf içerisinde öğrencinin konumuna, durumuna, ilgi istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmektedirler.

Çağdaş yaklaşımlar olarak değerlendirilen ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin inançları da sınıf içi uygulamaları bu doğrultuda etkilemektedir. Yurdakul (2005), çağdaş yaklaşımlar ile şekillenen sınıfların öğrencilerde daha fazla sorumluluk sahibi olma ve eğitimde etkili olma gibi özellikleri ortaya çıkaracağını belirtmiştir. Öğrencilerin sorumluluk sahibi bireyler olmalarında Alkove ve McCarty (1992), işbirliği içeren ve problemlere yer veren içeriklerin uygulanmasının etkili olduğunu söylemişlerdir. Hazırlanan içerikler, eğitimin şekillenmesi ve uygulanması çoğunlukla Ertekin'in (2006), ifadelerine göre öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizinde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarındaki ve şu anki eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya koymak amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması diğer adıyla survey yöntemi, örnek olay ve ilişkisel araştırma yöntemleri ile betimsel araştırma grubunda yer alır. Genellikle, geniş kitlelerin görüşleri ve özelliklerini ortaya çıkarmayı hedefler. Amacı; araştırma konusu ile ilgili var olan durumu olduğu gibi gözler önüne sererek betimleme yapmaktır. Bir konu ya da olaya ilişkin katılımcı görüşleri veya katılımcıların ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özellikleri ortaya koyulur. Diğer araştırmalara göre betimsel araştırma modeli daha fazla örneklem üzerinde yapılır (Akarsu ve Akarsu, 2019). Bu araştırmada da katılımcıların eğitim felsefesi eğilimleri, görüşleri var olan haliyle değiştirilmeden ortaya koyulmuştur.

#### 3.2. Evren-Örneklem

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2022-2023 eğitim öğretim yılına dair verileri ele alındığında Çanakkale ilinde toplam 1643 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2024). Araştırmanın evreninin Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 1643 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan 136 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çanakkale il sınırlarında görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinden merkez ilçe ve diğer ilçelerde bulunan okullardan rastgele (random) yolla seçilen öğretmenler ile evren içerisinde örneklem grubu seçilmiştir.

Rastgele (random) örnekleme, diğer adıyla basit seçkisiz örnekleme tüm birimlerin örneklem için seçilme şansının eşit olduğunu öne sürmektedir. Rastgele örnekleminin uygulanabilmesi için öncelikle evrenin iyi bilinmesi ve birimlerin listelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın hedeflediği katılımcı sayısına ulaşana kadar listelenen birimlerden seçim yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Aşağıdaki tabloda örneklemin cinsiyetlere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

Örneklemin cinsiyet dağılımı tablosu

Cinsiyet	f	%
Kadın	96	70.6
Erkek	40	29.4
Toplam	136	100

Tablo 1'e göre örneklem grubundaki sınıf öğretmenlerinin %70.6'sı kadın (f:96), %29.4'ü erkektir (f:40). Örneklem grubuna dahil olan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olması dikkat çekmektedir. Aşağıda verilen tabloda örneklemin meslekteki kıdem yılları dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2

Örneklemin mesleki kıdemleri dağılımı tablosu

Kıdem Yılı	f	%
0-10	23	16.9
11-20	50	36.8
21-30	33	24.3
31+	30	22.1
Toplam	136	100

Tablo 2'de çalışma örneklem grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine yer verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin %16.9'u 0-10 yıl (f:23), %36.8'i 11-20 yıl (f:50), %24.3'ü 21-30 yıl (f:33), %22.1'i 31 ve üzeri (f:30) yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Mesleki kıdem bağlamında örneklem grubunun en yoğun dağılım gösterdiği 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlardır. Aşağıdaki tabloda sınıf öğretmenlerinin ilk atandıkları bölgelere göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3

Örneklemin ilk atama bölgelerinin dağılımı tablosu

Atandıkları bölge	f	%
Akdeniz	2	1.5
Karadeniz	12	8.8
Marmara	41	30.1
İç Anadolu	6	4.4
Ege	4	2.9
Doğu Anadolu	54	39.7
Güneydoğu Anadolu	17	12.5
Toplam	136	100

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları görev bölgelerine yer vermiştir. Buna göre örneklem grubunun %1.5'i Akdeniz bölgesine (f:2), %8.8'i Karadeniz bölgesine (f:12), %30.1'i Marmara bölgesine (f:41), %4.4'ü İç Anadolu bölgesine (f:6), %2.9'u Ege bölgesine (f:4), %39.7'si Doğu Anadolu bölgesine (f:54), %12.5'i Güneydoğu Anadolu bölgesine (f:17) ilk görev için atanmışlardır. İlk atama bölgelerine göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun mesleğe başladıkları ilk bölge Doğu Anadolu bölgesidir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytaç ve Uyangör'ün (2020) hazırladığı "Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. Uygulanan Eğitim Felsefesi Eğilimleri ölçeği 5'li likert tipi olarak hazırlanmış bir ölçektir. Ölçekte eğitim felsefeleriyle ilgili görüşleri içeren 36 madde bulunmaktadır. Katılımcılar maddelere hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum şeklinde cevap verebilmektedirler. Ölçekteki "1-13. Sorular" ilerlemecilik eğitim felsefesi, "14-22. Sorular" yeniden kurmacılık eğitim felsefesi, "23-29. Sorular" esasicilik eğitim felsefesi, "30-36. Sorular" daimicilik eğitim felsefesine yönelik olarak hazırlanmıştır. "Eğitim Felsefesi Eğilimleri" ölçeği Aytaç ve Uyangör (2020) tarafından güvenilirlik analizine sokulmuş ve ölçeğin geneli için sonuç 0.83 olarak sonuçlanmıştır. Ölçeğin madde analizi sonucunda %27'lik alt ve üst grupların ortaya çıkardığı ortalamalar arasında bulunan farklar ele alınmıştır. Bu inceleme sonucunda ölçeğin

maddeleri, alt boyutları ve ölçeğin genelinin alt ve üst grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık  $p < .01$  olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin sahip olduğu iç tutarlılığın iyi bir düzeyde olduğunu yani ayırt edici olduğunu göstermektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verilerini toplamak için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınmış olan izinler ve katılımcıların rızası ile “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği” Google Formlar aracılığı ve fiziki yollar ile Çanakkale’de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğine ait maddelerden önce katılımcılara araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan cinsiyet, meslekteki kıdem ve ilk görev yapılan bölge ile ilgili bilgileri edinmek amacıyla demografik bilgi formu da sunulmuştur. Sınıf öğretmenleri ölçeği Google Formlar aracılığıyla ve araştırmacı tarafından yapılan okul ziyaretleri ile fiziki olarak yaklaşık 15 dakika içerisinde doldurmuşlardır. Ölçekte araştırma sorularına yer vermeden önce araştırmanın amacı, verilerin gizliliği gibi bilgiler katılımcılar ile paylaşılmıştır. Araştırma, örneklem ile tamamen gönüllülük esasına dayanarak yürütülmüştür.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmaya katılan örneklem grubunun cevapladıkları demografik bilgi formu ile Aytaç ve Uyangör’ün (2020) geliştirdiği Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğinden elde edilen verilerin analizi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Elde edilen bütün veriler SPSS programına işlenerek program üzerinde veri seti oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan grubun normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için normallik testi uygulanmıştır. Normallik testine göre grubun skewness (.72) ve kurtosis (1.16) değerleri grubun normal sayılması için yeterlidir. Can (2019) bir grubun normal dağılım göstermesi için basıklık- çarpıklık yani skewness - kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında olması gerektiğini ya da örneklem grubundaki kişilerin sayısı 30’dan azsa kolmogorov-smirnov testi uygulaması gerektiğini ve Kolmogorov-simirnov değerlerin  $p > 0.05$  olması gerektiğini belirtmektedir. Örneklem üzerine uygulanan testler belirtilen aralıkta olduğuna göre normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Grup normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde t- Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri leği verileri analiz edilirken her bir eğitim felsefesi alanı için ölçeğin tamamı için toplam aritmetik ortalama değerleri yorumlarken şu aralıklar baz alınmıştır:

-İlerlemecilik eđitim felsefesi için 13-30 puan arası dūřuk dūzey, 31-47 puan arası orta dūzey, 48-65 puan arası yüksek dūzeyde ilerlemecilik eđitim felsefesini ifade etmektedir.

-Yeniden kurmacılık eđitim felsefesi için 9-20 puan arası dūřuk dūzeyde, 21-33 puan arası orta dūzeyde, 34-45 puan arası yüksek dūzeyde benimsendiđini göstermektedir.

-Esasicilik eđitim felsefesi için ölçek üzerindeki 7-16 puan arası dūřuk, 17-25 puan arası orta ve 26-35 puan arası yüksek dūzeyde benimsendiđini göstermektedir.

-Daimicilik eđitim felsefesinin ölçek üzerindeki 7-16 puan aralıđında deđer alması dūřuk, 17-25 puan aralıđında deđer alması orta, 26-35 puan aralıđında deđer alması yüksek dūzeyde benimsendiđini ifade etmektedir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme sunulan ölçek doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin SPSS paket programı üzerinde analiz edilmiştir. Grubun nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla üç adet test (skewness-kurtosis, Kolmogorov-Smirnov, histogram) yapılmış olup sonucunda grubun normal dağıldığı görülmüştür. Normal dağılım gösteren grupların analizinde bağımsız gruplar için parametrik testlerden t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanıldığı için alt problemler doğrultusunda verilerin analizinde daha çok bu testlerden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucu elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

#### 4.1. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıklarındaki eğitim felsefesi eğilimlerine dair görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerine dair görüşleri ele alınmıştır. Öğretmenlerin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefeleri analiz edilirken ölçeğin alt boyutları olan ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefeleri ayrı ayrı incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefeleri tablosu

Eğitim Felsefeleri	N	$\bar{x}$ (toplam)	$\bar{x}$ (madde)	ss	min	max
İlerlemecilik	136	57.38	4.41	7.33	29	65
Yeniden Kurmacılık	136	38.15	4.23	5.87	19	45
Esasicilik	136	17.33	2.47	5.96	7	35
Daimicilik	136	22.58	3.22	5.47	7	35

Tablo 4’te eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutlarına dair verilerin betimsel istatistik bilgileri yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre eğitim felsefelerinden ilerlemecilik eğitim felsefesi alt boyutunun ( $\bar{x}= 57.38$ , ss:7.33) grup içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ( $\bar{x}=38.15$ , ss:5.87), daimicilik eğitim felsefesi ( $\bar{x}=22.58$ , ss:5.47), esasicilik eğitim felsefesi ( $\bar{x}=17.33$ , ss:5.96) gelmektedir. Eğitim felsefelerinin ölçekte aldığı puanlar ayrı ayrı incelendiğinde ilerlemecilik eğitim felsefesinin aldığı en düşük puan 29, en yüksek puan 65; yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin aldığı en düşük puan 19, en yüksek puan 45; esasicilik eğitim felsefesinin aldığı en düşük puan 7, en yüksek puan 35 ve daimicilik eğitim felsefesinin aldığı en düşük puan 7, en yüksek puan 35 olarak görülmektedir.

Verilerin analizi kısmında yapılan gruplamaya göre ilerlemecilik eğitim felsefesi 57.38 ortalamayla sınıf öğretmenleri tarafından “yüksek” düzeyde tercih edilmektedir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi de 38.15 ortalamayla “yüksek” düzeyde tercih edilmektedir. Esasicilik eğitim felsefesi 17.33 ortalamayla “orta” düzeyde tercih edilirken daimicilik eğitim felsefesi de 22.58 ortalamayla “orta” düzeyde tercih ediliyor olarak ortaya çıkmıştır. Madde ortalama puanları açısından da tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aldıkları en yüksek puan ilerlemecilik (4.41) eğiliminde olurken, onu sırayla yeniden kurmacılık (4.23), daimicilik (3.22) ve esasicilik (2.47) takip etmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin en uzak oldukları eğitim felsefesi eğilimi mesleğe başladıkları dönem esasicilik olarak gözükmektedir.

#### **4.2. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerine dair görüşleri**

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefelerine dair görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçekte bulunan ilerlemecilik eğitim felsefesi, yeniden kurmacılık eğitim felsefesi, esasicilik eğitim felsefesi ve daimicilik eğitim felsefesi alt boyutları ayrı ayrı ele alınarak analiz yapılmıştır. Tablo 5’te de öğretmenlerin şu an benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri tablosu

Eğitim Felsefeleri	N	$\bar{x}$ (toplam)	$\bar{x}$ (madde)	ss	min	max
İlerlemecilik	136	59.94	4.61	5.72	45	65
Yeniden Kurmacılık	136	40.09	4.45	4.81	21	45
Esasicilik	136	15.90	2.27	6.22	7	35
Daimicilik	136	21.93	3.13	6.48	7	35

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik eğitim felsefesi diğer eğitim felsefeleri arasından en yüksek ortalamaya ( $\bar{x}=59.94$ , ss:5.72) sahip olarak sonuçlanmıştır. İlerlemecilik eğitim felsefesinden sonra örneklem grubu sırasıyla yeniden kurmacılık ( $\bar{x}=40.09$ , ss:4.81), daimicilik ( $\bar{x}=21.93$ , ss:6.48) ve esasicilik ( $\bar{x}=15.90$ , s:6.22) eğitim felsefelerini benimsenmişlerdir. İlerlemecilik eğitim felsefesinin ölçek üzerinde aldığı en düşük puan 45, en yüksek puan 65; yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin ölçekte verilen cevaplardan aldığı en düşük puan 21, en yüksek puan 45; esasicilik eğitim felsefesinin verilen cevaplardan aldığı en düşük puan 7, en yüksek puan 35 ve daimicilik eğitim felsefesinin ölçekten aldığı en düşük puan 7, en yüksek puan 35 olarak ortaya çıkmıştır.

Verilerin analizi kısmında yapılan gruplamaya göre ilerlemecilik eğitim felsefesi 59.94 ortalamayla sınıf öğretmenleri tarafından "yüksek" düzeyde tercih edilmektedir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi de 40.09 ortalamayla "yüksek" düzeyde tercih edilmektedir. Esasicilik eğitim felsefesi 15.90 ortalamayla "düşük" düzeyde tercih edilirken daimicilik eğitim felsefesi 21.93 ortalamayla "orta" düzeyde tercih ediliyor olarak ortaya çıkmıştır. Madde ortalama puanları açısından da tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aldıkları en yüksek puan ilerlemecilik (4.61) eğiliminde olurken, onu sırayla yeniden kurmacılık (4.45), daimicilik (3.13) ve esasicilik (2.27) takip etmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin en uzak oldukları eğitim felsefesi eğilimi mesleğe başladıkları dönemde olduğu gibi esasicilik olarak gözükmektedir.

### 4.3. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıklarındaki eğitim felsefesi eğilimleri ile şu anki eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki fark

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda örneklem grubunun mesleğe başladıkları zamanki eğitim felsefesi eğilimleri ile şu anki eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Aynı gruba iki farklı zaman için aynı sorular sorulmuştur. Bu nedenle aradaki anlamlı fark bulunma durumunu analiz etmek için bağımlı gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman ve şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin t- Testi tablosu

Ölçüm	N	$\bar{x}$	ss	SD	t	p
İlk görüşler	136	135.45	15.56	135	-2.38	0.18
Şu anki görüşler	136	137.88	15.06			

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefelerinin aritmetik ortalaması “135.45” iken sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefelerinin aritmetik ortalaması “137.88” olarak ortaya çıkmaktadır. İki farklı zaman için verilen yanıtların ortalamaları arasındaki 2.43 puanlık fark ve p değeri sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefeleri ile şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [t(135)= -2.38, p=0.18>0.05]. Elde edilen bulguya göre sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri zaman içerisinde değişse de anlamlı bir değişim görülmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik eğitim felsefesinin aritmetik ortalaması “57.38” iken sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik eğitim felsefesinin aritmetik ortalaması “59.94” olarak ortaya çıkmaktadır. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin aritmetik ortalaması öğretmenlerin göreve başladıkları zamana göre verdikleri cevaplar doğrultusunda “38.15” iken

öğretmenlerin şu anki görüşlerine göre “40.09” olarak ortaya çıkmıştır. Esasicilik eğitim felsefesinin öğretmenlerin göreve başladıkları zamana göre aritmetik ortalaması “17.33” iken şu anki görüşlerine göre aritmetik ortalaması “15.90” olarak değişim göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin daimicilik eğitim felsefesine dair ölçekte göreve başladıkları zamana göre verdikleri cevaplar doğrultusunda aritmetik ortalaması “22.5” iken şu anki görüşlerine göre verdikleri cevaplar doğrultusunda daimicilik eğitim felsefesinin ortalaması “21.93” olarak sonuçlanmıştır. Mevcut değişimler anlamlı değildir.

#### 4.4. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenin cinsiyetine göre farkı

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bunun için bağımsız gruplar için t-Testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyete göre t-Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri ve cinsiyetleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin t-testi tablosu

Eğitim Felsefeleri	Cinsiyet	N	$\bar{x}$ (toplam)	ss	Sd	t	p																																
İlerlemecilik	Kadın	96	60.01	5.77	74.14	.19	.95																																
	Erkek	40	59.80	5.68				Yeniden Kurmacılık	Kadın	96	40.37	4.32	57.60	1.04	.13	Erkek	40	39.42	5.83	Esasicilik	Kadın	96	15.90	5.82	61.36	.005	.08	Erkek	40	15.90	7.18	Daimicilik	Kadın	96	21.72	6.72	82.60	-.56	.35
Yeniden Kurmacılık	Kadın	96	40.37	4.32	57.60	1.04	.13																																
	Erkek	40	39.42	5.83				Esasicilik	Kadın	96	15.90	5.82	61.36	.005	.08	Erkek	40	15.90	7.18	Daimicilik	Kadın	96	21.72	6.72	82.60	-.56	.35	Erkek	40	22.42	5.90								
Esasicilik	Kadın	96	15.90	5.82	61.36	.005	.08																																
	Erkek	40	15.90	7.18				Daimicilik	Kadın	96	21.72	6.72	82.60	-.56	.35	Erkek	40	22.42	5.90																				
Daimicilik	Kadın	96	21.72	6.72	82.60	-.56	.35																																
	Erkek	40	22.42	5.90																																			

Tablo 7’deki bağımsız gruplar için t-Testi analizi sonuçlarına göre ilerlemecilik eğitim felsefesi [ $t(74.14)=.19, p>.05$ ], yeniden kurmacılık eğitim felsefesi [ $t(57.60)=1.04, p>.05$ ], esasicilik eğitim felsefesi [ $t(61.36)=.005, p>.05$ ], daimicilik eğitim felsefesi [ $t(82.60)=-.56, p>.05$ ] alt boyutunda eğitim felsefelerinin benimsenmesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimleri anlamlı olarak değişmemektedir.

#### 4.5. Öğretmenlerin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenin kıdemine göre farkı

Yapılan araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretmenlerin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak amacıyla Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu amaca yönelik tek yönlü varyans analizi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri ile kıdemleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin ANOVA tablosu

Eğitim Felsefesi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlerlemecilik	Gruplar arası	147.28	3	49.09	1.51	.21
	Gruplar içi	4277.35	132	32.40		
	Toplam	4424.64	135			
Yeniden kurmacılık	Gruplar arası	32.41	3	10.80	.46	.71
	Gruplar içi	3097.34	132	23.46		
	Toplam	3129.75	135			
Esasicilik	Gruplar arası	102.88	3	34.29	.88	.45
	Gruplar içi	5134.87	132	38.90		
	Toplam	5237.75	135			
Daimicilik	Gruplar arası	171.14	3	57.04	1.36	.25
	Gruplar içi	5503.25	132	41.69		
	Toplam	5674.40	135			

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinden ilerlemecilik ( $F=1.51, p>0.05$ ), yeniden kurmacılık ( $F=.46, p>0.05$ ), esasicilik ( $F=.88, p>0.05$ ) ve daimicilik ( $F= 1.36, p>0.05$ ) eğitim felsefelerine sahip olan sınıf öğretmenlerinin bu puanları arasında öğretmenlerin kıdem yılları değişkeni açısından anlamlı bir fark söz konusu değildir. Yani kıdem yılı değişse de sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri değişmemektedir.

Tablo 9

Sınıf öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre eğitim felsefeleri tablosu

Eğitim felsefesi	Kıdem	$\bar{x}$	N	ss
İlerlemecilik	0-10	57.65	23	5.98
	11-20	60.32	50	5.86
	21-30	60.57	33	5.18
	31 ve üzeri	60.40	30	5.70
Yeniden kurmacılık	0-10	39.39	23	4.17
	11-20	40.44	50	4.54
	21-30	40.54	33	4.21
	31 ve üzeri	39.56	30	6.24
Esasicilik	0-10	15.17	23	5.01
	11-20	15.16	50	6.52
	21-30	16.27	33	5.91
	31 ve üzeri	17.30	30	6.88
Daimicilik	0-10	20.13	23	5.62
	11-20	21.52	50	7.34
	21-30	22.30	33	5.69
	31 ve üzeri	23.60	30	6.22

Tablo 9 ele alındığında araştırmaya katılanlardan ilerlemecilik eğitim felsefesini benimseyen sınıf öğretmenlerinin ölçek üzerinde en yüksek ortalamaya sahip kıdem yılı 21-30 yılları arasında görev yapan öğretmenlerde bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dair ortalamanın en yüksek olduğu kıdem yılı 21-30 yılları arasında görev süresine sahip öğretmenlerdir. Esasicilik eğitim felsefesinin ölçek üzerindeki en yüksek puana sahip kıdem yılları arasındaki sınıf öğretmenleri 31 ve üzeri görev süresine sahip

olanlardır. Sınıf öğretmenlerinden daimicilik eğitim felsefesine en yüksek ortalamayı 31 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler kazandırmışlardır.

#### 4.6. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenin ilk görev bölgesine göre farkı

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretmenlerin ilk görev bölgesine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 10

Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri ile ilk görev bölgeleri arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin ANOVA tablosu

Eğitim Felsefesi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
İlerlemecilik	Gruplar arası	135.86	6	22.64	.68	.66	
	Gruplar içi	4288.77	129	33.24			
	Toplam	4424.64	135				
Yeniden kurmacılık	Gruplar arası	399.59	6	66.59	3.14	.00	1-2, 1-4, 1-5, 1-6, 1-7
	Gruplar içi	2730.16	129	21.16			
	Toplam	3129.75	135				
Esasicilik	Gruplar arası	40.25	6	6.71	.16	.98	
	Gruplar içi	5197.49	129	40.29			
	Toplam	5237.75	135				
Daimicilik	Gruplar arası	191.24	6	31.87	.75	.61	
	Gruplar içi	5483.16	129	42.50			
	Toplam	5674.40	135				

Tablo 10'a göre sınıf öğretmenlerinin ilk görev yaptıkları bölge ve mevcut eğitim felsefesi eğilimleri arasında ilerlemecilik ( $F=.68, p>0.05$ ), esasicilik ( $F=.16, p>0.05$ ), daimicilik

( $F=.75$ ,  $p>0.05$ ) eğitim felsefelerine sahip sınıf öğretmenlerinin puanları ilk görev yaptıkları bölge değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yani bu eğitim felsefesi eğilimleri sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgeler değişse bile anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Ancak yeniden kurmacılık eğitim felsefesine ( $F=3.14$ ,  $p<0.05$ ) sahip sınıf öğretmenlerinin puanları ilk görev bölgesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ilk görev bölgesi ile yeniden kurmacılık puanları arasındaki anlamlı farkı daha detaylı inceleyebilmek için Tukey testi yapılmıştır. Yalnızca Akdeniz bölgesi ve diğer bölgelerde göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılığa ilişkin veriler tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin ilk görev bölgesine göre anlamlı olarak farklılaşmasına ilişkin veriler tablosu

Eğitim Felsefesi Eğilimi	Bölgeler	N	$\bar{x}$	S
Yeniden Kurmacılık	Akdeniz (1)	2	117,50	12.02
	Marmara (2)	41	137.02	14.30
	Ege (3)	4	132.50	19.82
	İç Anadolu (4)	6	145.66	23.14
	Karadeniz (5)	12	138.00	19.27
	Doğu Anadolu (6)	54	139.66	13.19
	Güneydoğu Anadolu (7)	17	135.11	14.75

Yapılan Tukey testi sonucunda sınıf öğretmenleri göreve başladıkları bölge doğrultusunda verdikleri cevaplara göre ilk görev bölgesi Marmara, İç Anadolu, Karadeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu olan sınıf öğretmenlerinin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ortalamaları ilk görev yeri Akdeniz olan sınıf öğretmenlerinin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ortalamalarından anlamlı olarak yüksektir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlar ve literatürdeki bu konuyla ilgili çalışmalara yer verilerek tartışma kısmı sunulmuştur. Ardından önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Yürütülen çalışmada Çanakkale ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman ve şu anki eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya koymak, karşılaştırmak ve benimsenen eğitim felsefelerinin sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerine mesleğe başladıklarındaki zaman benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimlerine dair görüşlerinin ne olduğu sorulmuştur. Bu doğrultuda sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman çoğunlukla ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ilerlemecilik eğitim felsefesinden sonra sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefelerini benimsenmektedirler. Bu sonuç kapsamında literatürdeki benzer çalışmaları incelemek için öğretmenlerin mesleğe başladıkları zamanki görüşleriyle benzer nitelikte olabilecek öğretmen adayları görüşleri ele alınmıştır. Buna göre literatürde de öğretmen adaylarının daha çok ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına yöneldikleri sonuçlarına rastlanmıştır (Ekiz, 2006; Biçer vd., 2013; Aytaç, 2020; Şahan, 2020; Coşkun ve Taneri, 2021; Eti ve Tepe, 2023).

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin mevcut eğitim felsefelerinin ne olduğu incelenmiştir. Bunun sonucunda sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında en çok ilerlemecilik eğitim felsefesini tercih ettikleri görülmektedir. İlerlemecilik eğitim felsefesini sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri takip etmektedir. Eğitim felsefelerinin ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde çağdaş eğitim felsefelerinin (ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) geleneksel eğitim felsefelerine (esasicilik ve daimicilik) göre oldukça yüksek puanlarla tercih edildikleri ortaya çıkmaktadır. Literatür ele alındığında daha önce yapılan çalışmalarda da

ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş eğitim felsefelerinin öğretmenler tarafından tercih edilme durumlarının yoğun olduğu sonuçlar mevcuttur (Aslan, 2016; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Çoban, 2022; Zöğ, 2022). Araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterecek şekilde esasicilik eğitim felsefesi daha önce yapılan araştırmalarda da tercih edilme düzeyi en düşük eğitim felsefesi olarak bulunmaktadır (Berkant ve Can, 2022). Elde edilen sonuçların aksine Öksüz ve Baba Öztürk (2016), çeşitli branşlardan öğretmenlerle yaptıkları ve öğretmenlerin eğitim inançları ve çok kültürlü yeterlik algıları arasında bulunan ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladıkları araştırmada öğretmenlerin daha çok daimicilik eğitim felsefesini tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar bu durumu öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlara eğilimlerinin fazla olmasıyla açıklamışlardır.

Yapılan araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefeleri ve şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki farkın anlamlılık durumu ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefeleri ile şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Literatürde aynı örneklemin eğitim felsefelerindeki değişim ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ülkelerin, toplumların eğitim felsefeleri çağın gerekliliklerine göre değişim gösterebildiğine göre bireylerin de zaman içerisinde çeşitli değişkenler vasıtasıyla eğitim felsefelerinde değişiklikler görülme ihtimali vardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumu incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda eğitim felsefeleri alt kategoriler halinde ayrılarak (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, esasicilik, daimicilik) ele alınmış ve eğitim felsefelerinin hiçbir alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmanın bu sonucu ile paralel şekilde literatürde bulunan birçok araştırmada da öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Doğanay ve Sarı, 2003; Altinkurt vd., 2012; Ilgaz vd., 2013; Çelik ve Orçan, 2016; Çoban, 2022; Eyiöl, 2022; Gürbüz ve Başar, 2024). Öğretmenlerin eğitim felsefelerini özümseyerek kendilerine ve içinde buldukları durumun şartlarına göre bir eğitim felsefesi benimsemeleri sürecinin, onların cinsiyetlerinin getirdiği özelliklerinden bağımsız olarak gerçekleşmekte olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırma ve literatürdeki birçok araştırmanın öğretmenlerin eğitim felsefelerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği sonucunun aksine var olan birtakım araştırmalarda

öğretmenlerin eğitim felsefelerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır. Biçer vd., (2013) yaptıkları araştırmada daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin erkek öğretmen adaylarının lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatürdeki bir diğer bulgu ise Demir ve Aktı Aslan'ın (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin diğer eğitim felsefeleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken esasicilik eğitim felsefesi erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Eğmir vd., (2021), Kahramanoğlu ve Özbakış (2018) ve Nacak Deniz (2021) de yaptıkları araştırmada eğitim felsefelerinden esasicilik eğitim felsefesinin erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kahramanoğlu ve Özbakış (2018) bu sonucun yanı sıra ilerlemecilik eğitim felsefesinin kadınlar tarafından daha çok benimsendiğini ortaya koymuşlardır.

Çalışmanın beşinci alt problemi kapsamında araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ortaya koyulmak istenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin meslekteki kıdem yıllarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kıdem yıllarının kendi içlerindeki küçük farkları değerlendirildiğinde ilerlemecilik eğitim felsefesinin en yüksek olduğu kıdem aralığı 21-30, yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu kıdem yılları 21-30, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerinin de en yüksek ortalamaya sahip olduğu kıdem yılları 31 ve üzerinde görev süresine sahip olanlardır. Literatürde var olan çalışmalardan bazılarında da sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmaktadır (Aslan, 2016; Berkant ve Can, 2022; Çoban, 2022; Zöğ, 2022; Gürbüz ve Başar, 2024). Bununla birlikte Demir ve Aktı Aslan (2021) çeşitli branşlardan öğretmenler ile yaptıkları araştırmada eğitim felsefelerinin tüm alt boyutlarının kıdem değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre çoğunlukla daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesi boyutlarında kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ile aynı doğrultuda Eğmir vd., (2021) araştırmalarında da mesleki kıdem yükseldikçe öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerini (daimicilik ve esasicilik) tercih etme durumlarının arttığı, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin daha çağdaş eğitim felsefelerini (ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) tercih etme durumlarının arttığı sonucu bulunmaktadır. Ulaşılan bu sonuçların aksi yönde Coşkunoğlu ve Ünal (2022) fen bilgisi öğretmenlerinden 21 yılın üzerinde mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin 0-5 yıl arasında

kıdemi bulunan öğretmenlere göre yeniden kurmacılık eğitim felsefesini benimsemelerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin temelini ilk atandıkları yerlerde atılmış olabileceği düşünüldüğünden ilk görev bölgeleri ve mevcut eğitim felsefeleri arasındaki durum incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri boyutunda hiçbir görev bölgesi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak yeniden kurmacılık eğitim felsefesi boyutunda öğretmenlerin atandıkları ilk bölge anlamlı olarak farklılaşmaktadır. İlk görev yeri Marmara, İç Anadolu, Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olan sınıf öğretmenlerinin, ilk görev yeri Akdeniz bölgesi olan sınıf öğretmenlerine göre yeniden kurmacılık eğitim felsefesini benimseme oranları anlamlı olarak daha yüksektir. Kozikoğlu ve Uygun'un (2018), Van ilinde görev yapan öğretmenler ile çalışmalarında öğretmenlerin en çok çağdaş eğitim felsefelerinden varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefelerini benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Ağdacı'nın (2018) Karadeniz bölgesinde yaptığı araştırmada, Karadağ, vd., (2009) okul yöneticileriyle Marmara bölgesinde yaptıkları araştırmada, Tunca, vd., (2015) Ege bölgesinde yaptıkları araştırmada, Nacak Deniz'in (2021) İç Anadolu bölgesinde yaptığı araştırmada, Kurt'un (2022) Akdeniz bölgesinde yaptığı araştırmada öğretmenler daha çok ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş eğitim felsefesini benimsemektedirler. Literatürde yer alan ve çeşitli bölgelerde yapılmış bu araştırmalar öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve görev yapılan bölge arasında anlamlı bir fark olmaması sonucunu destekler niteliktedir.

## 5.2. Öneriler

Yapılan araştırmaya ve sonuçlarına dayanarak araştırmacılara ve okuyuculara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Çanakkale ilinde sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile ilgili yapılan bu araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla çağdaş yaklaşımlardan olan ilerlemecilik eğitim felsefelerini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin birçoğu ülkenin mevcut eğitim felsefesi olan çağdaş yaklaşımlardan olan ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsemekle beraber ülkenin genel olarak benimsediği felsefeleri ve öğretmenlerin düşünce yapısı birbirleri ile örtüşmektedir. Buna rağmen eğitim sistemindeki başarısızlıklar gerek ülke içindeki sınavların ortalamaları gerekse Dünya çapında

yapılan sınavların sıralamaları ile gözler önündedir. Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenler mevcut çağdaş eğitim felsefesini benimseyip uygularken eğitim sistemindeki başarısızlıkların nedenlerini araştırmak diğer araştırmacılara bir öneri olarak sunulabilir.

- Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri daha çok edindikleri deneyimler, çevresel faktörler de dikkate alınarak araştırılabilir. Bunun yanı sıra daha küçük bir örneklem üzerinde ile çalışmak daha detaylı ve derinlemesine bir araştırma sağlayabilir. Bunun için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir.
- Araştırmacılar öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile mesleğe bağlılıkları, mesleği sevmeleri ve kendilerini geliştirmek için çabalama durumlarını da göz önüne alarak çeşitli araştırmalar yapabilirler.
- Teknoloji boyutu da eğitim sektörünün içine her geçen gün daha çok girmektedir. Gerek öğretmenlerin günlük yaşamda kullanma gerekse de eğitim ortamlarında kullanma oranları yükselmektedir. Bu da öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleriyle ilişkisi açısından incelenmesi gereken bir durum olarak önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar Erdol, T. (2018). "Esasicilik." F. Manav (ed.). Eğitim Felsefesi (S. 107-116). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Akar, H., Tantekin Erden, F., Tor, D., Şahin, İ. T. (2010). "Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi". *Elementary School Online*, 9 (2), 792-806.
- Akarsu, B., Akarsu, B. (2019). *Bilimsel Araştırma Tasarımı*. Cinius Yayınları, İstanbul.
- Akdeniz, A. R. ve Küçük, M. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş* (2.Basım.). Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara. [www.nobelkitap.com](http://www.nobelkitap.com) adresinden erişildi.
- Akgün, İ. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarında Eleştirel Düşünce Yönelimleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Alkan, C. (1985). *Eğitim Felsefesi*. Uludağ Üniversitesi Yayını, Bursa.
- Alkove, L.D. ve McCarty, B.J. (1992) "*Plain Talk: Recognizing Positivism and Constructivism in Practice*", *Action in Teacher Education.(ATE)-Nonthematic*
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). "İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları". *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2), 1-19. <https://doi.org/10.7822/egt174>
- Amobi, F. A. (2003). "Reflections on the transformation in a teacher educator's teaching of educational philosophy". *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 23-32.
- Arslan, A. (2022). *Felsefeye Giriş*. Serbest Kitaplar Yayıncılık, Ankara.
- Aslan, S. (2016). "Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), s.1453-1468.
- Arslanoğlu, İ. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Nobel Yayınları, İstanbul.

- Aybek, B., Aslan, S. (2017). “Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), s. 373- 385.
- Aydoğdu, A. (2020). Felsefe ve eğitim. [https://www.academia.edu/43215736/FELSEFE ve E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M](https://www.academia.edu/43215736/FELSEFE_ve_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M) adresinden 05.05.2024 tarihinde erişildi.
- Ayhan, H. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aytaç, A., Uyangör, N. (2020). “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği’nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması”. A. Doğanay ve O. Kutlu (ed.). *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları II* (s. 147-161). Akademisyen Kitabevi, Ankara.
- Bakır, K. (2013). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. S. Z. Genç, Ç, Şahin. (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Paradigma Akademi, Çanakkale.95-115.
- Bansal, S. (2015). “Perennialism-a concept of educational philosophy”. *International Journal of Education and Science Research Review*, 2(6), 87-93.
- Baş, G. (2015). “Correlation between Teachers’ philosophy of education beliefs and their teaching learnin conceptions”. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111.
- Berkant, H. G., Can, Ö. (2022). “Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi”. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*,9(90), 2447-2473. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3385>
- Biçer, B., Er, H., Özer, A. (2013). “Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9 (3), 229-242.
- Biçer, B. (2014). “Felsefe İçinde”. A. Akdemir ve H. S. Erdem (Ed.). *Eğitim Felsefesi* (s. 340). Lisans Yayıncılık, İstanbul.

- Bilhan, S. (1991). Eğitim felsefesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını, Ankara.
- Bingöl, U., Kinay, İ. (2018). “Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (ziya gökalp eğitim fakültesi örneği)”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(6), s. 1636-1647.
- Bolay, S. H. (2004). *Felsefeye Giriş*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Boyacı, M. (2022). *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim İnançları İle Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Bilimin Doğası İnanışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bozkurt, O., Aydoğdu, M. (2009). “İlköğretim 6. Sınıf Fen bilgisi dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme stili modeline dayalı öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisinin karşılaştırılması”. *Elementary Education Online*, 8 (3), 741-754.
- Brauner, C. J., Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (S. Büyükdüvenci, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 291-298.
- Brennen, A. M. (1999). Philosophy of Education. A Booklet Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Course EDFN500 Foundations of Christian Education. İskoçya.
- Brubacher, J. S. (1969). “The challenge to philoophize about education” What is philosophy of education (Ed: Lucas, C. J.). *The Macmillan Company*, London.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ceylan, Y. (2019). “Bir analitik eğitim felsefecisinin gözüyle din eğitimi: Paul H. Hirst örneği”. *Ekev Akademi Dergisi*, 78, 587-598.
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları, İstanbul.

- Cheng, Y. C., Tam, W. M. (2007). "School effectiveness and improvement in Asia: Three waves, nine trends and challenges. In T. Townsend, B. Avalos, B. Caldwell". Y.C. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, et al. (Eds.), *International handbook on school effectiveness and improvement* (pp. 245–268). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Cheng, Y.C., Mok, M.M.C. (2007). "School-based management and paradigm shifts in education: An empirical study". *International Journal of Educational Management*, 21(6), 517–542.
- Cornelius- White, J. H. D., Harbaugh, A.P. (2009). *Learner-centered instruction: building relationships for student success*. Thousand oaks, CA: sage.
- Coşkun, S., Taneri, P. O. (2021). "Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi". *Dört Öge Dergisi*, 19:29-49.
- Coşkunoglu, İ. M., Ünal, C. (2022). "Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin epistemolojik inançlarının incelenmesi". *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 236-286.
- Çelik, R., Orçan, F. (2016). "A study on prospective teachers' educational beliefs/öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çelik, M. (2020). *Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin İncelenmesi (Malatya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çiftçi, S., Sünbül, A., Köksal, O. (2013). "Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 281-295.
- Çoban, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri Çal ilçesi örneği*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Çüçen, A. K. (2012). *Felsefeye Giriş*. Sentez Yayıncılık, Bursa.

- Dağ, S. (2020). *Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Benimsedikleri Felsefi Yaklaşım İle Okul İklimi Ve Öğrenci Davranışlarını Kontrol Etme Eğilimi Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, O., Aktı Aslan, S. (2021). “Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), s.307-321.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. Başarı Yayıncılık, İstanbul.
- Dewey, J. (2021). *Deneyim ve Eğitim*. Odtü Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, Ö. K. (2014). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsal durum çalışması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, E., Demir, M. K. (2019). “Sınıf öğretmenlerinin öğretim perspektifleri”. *Social Sciences Studies Journal*, 5 (29), 318-330.
- Doğan Dolapçioğlu, S. (2020). “Öğretmenlerin program tasarım tercihleri felsefi inançları ve sınıf içi uygulamalarına yönelik karşılaştırmalı bir bakış”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (75), 1108-1121.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). “İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri””. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339. <https://doi.org/10.17755/esosder.643313>
- Duman, B., Ulubey, Ö. (2008). “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri”. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, s. 95-114.
- Eğmir, E., Göres, A., Beycan, F. (2021). “Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 663-684. <https://doi.org/10.37217/tebd.889598>

- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Ercan, R. (2016). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. N. Saylan, (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. 55-89. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Arkadaş Yayıncılık, Ankara.
- Ergün, M. (2006). “Eğitim felsefesi Temelleri”. M. Ç. Özdemir, (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ekinoks Yayıncılık, Ankara.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ergün, M. (2011). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. Ö. Demirel, Z. Kaya. (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ertekin, G. (2006). *Yapılandırmacı Sınıf Ortamında Çemberde Temel Kavramların Grafik Hesap Makineleri ile Öğretim*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ertürk, S. (1988). “Türkiye’de Eğitim felsefesi sorunu”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3:11-16.
- 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.
- Eyiol, E. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Düşünce ve Uygulama Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Farrell, T. S., Ives, J. (2015). “Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study”. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.
- Franklin, H., Harrington, I. (2019). “A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today’s classrooms”. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 1-12.
- Gutek, G. L. (2021). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ütopya Yayınevi, Ankara.

- Günay, D. (2019). Eğitim Felsefesine Bir Yaklaşım. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), s. 131-137.
- Günay, M. (2004). *Metinlerle Felsefeye Giriş*. Karahan Kitabevi, Adana.
- Günay, M. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Çizgi Kitabevi, İstanbul.
- Güner, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin algıları ile eğitim programı, öğretmen-öğrenci rolleri ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürbüz, B., Başar, M. (2024). “Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile serbest etkinlikler dersine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-15. <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1448299>
- Gürsel, Ö., Tekergül, E., Turan, K., Toraman, B., Karagöz, Ö., Gültaş, M. (2007). “Cumhuriyetin ilk yıllarında bir eğitim modeli köy enstitüleri”. *1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*. 2007, Antalya.
- Grasha, A. F. (2003). Teaching with style: the integration of teaching and learning styles in the classroom. Center for Teaching Excellence. 17 (5), <https://podnetwork.org/content/uploads/V7-N5-Grasha.pdf> adresinden 06.05.2024 tarihinde alınmıştır.
- Hassan, A., Abiddin, N. Z., Anuar, N. A. A. K. (2011). “Viewing the philosophy of education from the perspectives of different schools of thought”. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 1 (2), 55-64.
- Hirst, P. H., R.S. Peters (1970). *The Logic of Education*, Routledge ve Kegan Paul.
- Hirst, P. H., Carr, W. (2005). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 615-632.
- İlgaz, G., Bülbül, T., Çuhadar, C. (2013). “Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(3), 797- 807.

- Kahramanoğlu, R., Özbakış, G. (2018). “Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi”. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Kanatlı, F., Schreglman, S. (2022). “İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi”. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), s. 127-138.
- Kansu, N. A. (2017). *Pedagoji Tarihi*. Dorlion Yayınları, Ankara.
- Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas Dergisi*, 1, 78-90.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Kaya, S. (2009). “Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma”. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 0 (12), s. 181-200.
- Kaygısız, İ. (1997). “Eğitim felsefesi ve türk eğitim sisteminin felsefi temelleri”. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Keskin, M., Şahin, M. (2018). “Eğitimde ilerlemecilik”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 50-74.
- Khairani, F., Handayani, T., Effendi, D., Puspita, Y. (2023). “The role of educational philosophy as the foundation for teacher strengthening in schools”. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 6(2), 226- 235. <https://doi.org/10.31851/esteem.v6i2.12319>
- Kıncal, R. Y. (ed.). (2019). *Eğitim Felsefesi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the philosophy of education*. USA: John Willey ve Sons.
- Kozikoğlu, İ., Uygun, N. (2018). “Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresi*, 2018, Muş. 35-36.

- Kurt, Ş. H. (2022). “Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki”. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 319-333.
- Küçükaslan, A., Akto, A., Erkıılıç, T. A., Ulu, H. (2021). “İdealist ve realist eğitim felsefelerinin karşılaştırılması üzerine bir değerlendirme”. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19), 118-137.
- Magill, F. (1992). “Egzistansiyalist Felsefenin Beş klasiği”, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Marlowe, B, M. L. Page.(1998). “Creating and Sustaining the Constructivist Classroom”, Corwin Press. USA.
- Mengüşoğlu, T. (2003). *Felsefeye Giriş*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim Matematik Derslerinin Eğitim Bilimleri Dersleri Ve Öğretme Anlayışlarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/Index> adresinden 17.04.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Nacak Deniz, F. (2021). *Okul Yöneticilerinin Eğitim İnançları ve Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of Education*. Routledge, London.
- Ornstein, A. C. ve Levine, D. U. (2008). *Foundations of Educations*. (Tenth Edition). New Houghton Mifflin Company.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler Ve Sorunlar*. Asım Arı (Ed., çev.). Eğitim Yayınevi, Konya.
- Öksüz, Y., Baba Öztürk, M. (2016). “The relationship between teachers’ educational beliefs and their perceptions of multicultural competence”. *International Journal of Innovative Research in Education*, 3(4), 210-220.
- Özdemir, M. Ç. (Ed.). (2006). *Eğitim Bilimine Giriş* (1., Baskı bs.). Siyasal Kitapevi, Ankara.

- Pereira, N., Bakhiet, S. F., Gentry, M., Balhmar, T. A., Hakami, S. M. (2017). "Sudanese students' perceptions of their class activities: psychometric properties and measurement invariance of my class activities–Arabic language version". *Journal of Advanced Academics*, 28(2), 141-159.
- Platon (2022). *Devlet*. İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Pratte, R. (2002). Contemporary theories of education, *İntext Educational Publishers*, Toronto, Macmillan Reference.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da Eğitim Üzerine*. Yaşar Avunç (çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Russel, B. (2018). *Batı Felsefesi Tarihi*. Ahmet Fethi (çev.). Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul.
- Sarpkaya, R. (2004). "İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar". *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 114-129.
- Sartre, J. P. (1981). *Varoluşçuluk*. Asım Bezirci (çev.). Yazko, İstanbul.
- Seven, M. A. (2010). "Eğitimde bilginin felsefi temelleri". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), s. 197- 206.
- Sikandar, A. (2015). John dewey and his philosophy of education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 191 – 201.
- Soysal, Y., Radmard, S. (2018). "Sınıf yönetimi olgusunun pedagoji, otorite tipleri ve söyleysel güç ilişkileri bağlamında yeniden değerlendirilmesi". *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(2), 59-85.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi* (10. bs). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahan, H. H. (2020). "The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies".

*Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1325-1367.  
<http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.040>

Şimşek, S. (2016). “Eğitim İle İlgili Temel Kavramlar”. N. Saylan, (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. 1- 18. Anı Yayıncılık, Ankara.

Şişman, M. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Tanilli, S. (1990). *Dünyayı Değiştiren On Yıl*. İstanbul.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2024). Eğilim nedir? <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 17.05.2024)

Terzi, A. R. (2008). *Eğitim Bilimine Giriş*. Detay Yayınevi, Ankara.

Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? bilgi nedir?. *Turkish Librarianship*, 23(1), 119-133.

Topses, G. (2006). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. L. Küçükahmet, (ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Tozlu, N. (2003) *Eğitim Felsefesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. İstanbul.

Tunca, N., Alkın Şahin, S., Oğuz, A. (2015). “Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki”. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*,5(1), 11-47.

Tuncel, G. (2004). “Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.

Tuncel, İ. (2017). “Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri”. H. Şeker, (ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (s. 19-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

Uğurlu, C. T., Çalmaşur, H. (2017). “Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (25), 230-273.

Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş: Doğa Bilimleri, Felsefe ve Metodolojisi*. İş Bankası Yayınları, İstanbul.

Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Atlas Kitabevi, Konya.

- Yalçinkaya, H., Yalçinkaya, E. (2022). “Sınıf öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Journal of World of Turks*, 14(3), 165-177.
- Yapıcı, Ş. (2013). “Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri”. *Turkish Studies Dergisi*, 8(8), 1431-1452.
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik Çağdaş Felsefe Sözlüğü*. Doruk Yayınları, Ankara.
- Yurdakul, B. (2005). “Yapılandırmacılık”. Ö. Demirel, (ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. 39-61, Pagem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

## EKLER

### Ek-1: Etik Kurul İzni



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu  
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği



Sayı : E-84026528-050.01.04-2300215854  
Konu : Başvuru İncelenmesi

12.09.2023

Sayın Emine SAKARYA KARSLI

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2023-YÖNP-0589 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 08.09.2023 tarih ve 11/63 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR 63-** Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR**'in yaptığı ve proje araştırmacısı **Emine SAKARYA KARSLI** tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimlerindeki Değişimin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

## Ek-2: İzin Yazısı



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-60305806-44-90836346  
Konu : Anket İzni (Emine SAKARYA KARSLI)

29.11.2023

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 21/11/2023 tarihli ve 2300284398 sayılı yazınız.  
b) 29/11/2023 tarihli ve 90767220 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Emine SAKARYA KARSLI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimlerindeki Değişimin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi " konulu tez çalışması kapsamında yapılması düşünülen ölçek çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu ve Mühürlü Veri Toplama Araçları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

FORM: 2

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Emine SAKARYA KARSLI
Kurumu / Üniversitesi	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez İlçe
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Resmi/Özel İlkokul
Araştırmanın konusu	"Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimlerindeki Değişimin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Ölçek
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğretmen
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Çalışma sonuçlarının Çanakkale Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Bölümüne gönderilmesi şartıyla;2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Çanakkale Merkez İlçede resmi/özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlere "Toksik Liderliğin Öğretmenlerin Mobbing Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında ölçek çalışmasının denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere,kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yapılması Komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON


27.11/2023

Ek 1. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği		Hiç Kabulmüyorum	Kabulmüyorum	Kısmen kabulmüyorum	Kabulmüyorum	Tamamen kabulmüyorum
1.	Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarını sağlayacak öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.					
2.	Eğitim ortamı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alacak şekilde düzenlenmelidir.					
3.	Eğitim ortamı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.					
4.	Öğrencinin kendi deneyimleri yoluyla (yaparakyaşayarak) öğrenebileceği eğitim ortamları oluşturulmalıdır.					
5.	Eğitim sürecinde öğrencilerin kendi çabaları ile oluşturdukları etkinliklere değer verilmelidir.					
6.	Eğitim sürecinde öğrencinin aktif olduğu yöntemler (problem çözme, proje temelli öğrenme vb.) kullanılmalıdır.					
7.	Eğitim sürecinde öğretmen, bir rehber (yol gösterici) görevi üstlenmelidir.					
8.	Eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmelidir.					
9.	Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.					
10.	Eğitim ortamında öğrencilere, her birinin özel oldukları hissettirilmelidir.					
11.	Değerlendirmede alternatif ölçme teknikleri (öz değerlendirme, akran değerlendirme vb.) kullanılmalıdır.					
12.	Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene dayalı samimi bir ilişki olmalıdır.					
13.	Eğitimin içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları merkeze alınmalıdır.					
14.	Eğitim sistemi, toplumsal reformlara öncülük edecek şekilde düzenlenmelidir.					
15.	Okullar, buldukları çevredeki toplumsal sorunları çözmeye aktif görev almalıdır.					
16.	Toplumun yeniden şekillendirilmesinde, öncelikle öğretmen değişimi kabullenmeli ve öncü olmalıdır.					
17.	Sınavlarda, öğrencilerin toplumsal sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm önerileri değerlendirilmelidir.					
18.	Öğrencilerin sosyal çevrelerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.					

19	Eğitimin amacı, toplumu yeniden şekillendirmek olmalıdır.					
20	Eğitim sürecinde, öğrencilerin "değişime açık bireyler" olarak yetişmeleri sağlanmalıdır.					
21	Eğitimin içeriği, toplumda gerçek demokrasi bilincini oluşturacak şekilde tasarlanmalıdır.					
22	Değerlendirme, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kullanıp kullanmadığını ölçecek nitelikte olmalıdır.					
23	Öğrenci, öğretmenin anlattıklarını sık sık tekrarlayarak ezberlemelidir.					
24	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmalıdır.					
25	Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci çok sıkı çalışmalı ve gerekirse buna zorlanmalıdır.					
26	Öğretmen sınıf kurallarını, öğrencilere söz hakkı tanımadan, kondisi belirlemelidir.					
27	Öğretmen, sınıf ortamında kurallara uymayan öğrencilere ceza, uyanlara ise ödül vermelidir.					
28	Öğretmen, kendi işlediği ve kitaplarda yazılan konuları öğrencilere sormalıdır.					
29	Öğrenci, doğuştan herhangi bir bilgiye sahip olmadığı için, (meşru otorite tarafından) istenildiği gibi şekillendirilebilir.					
30	Öğrencilere değişmeyen, evrensel değer ve bilgiler öğretilmelidir.					
31	Eğitimin içeriği, geçmişte doğruluğu kanıtlanmış ve akıl yoluyla elde edilmiş bilgiler üzerine kurulmalıdır.					
32	Sınavlar, öğrencinin kesin ve değişmez gerçeklikler hakkındaki bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olmalıdır.					
33	Eğitimin görevi, öğrencinin mutlak doğruya ulaşması için aklını tutarlı bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.					
34	Eğitim, öğrencinin zihninde önceden (doğuştan) var olan bilgilerin açığa çıkarılmasını sağlamalıdır.					
35	Sınıf ortamında öğretmenin aktif olduğu yöntemler (sunuş, anlatım, soru-cevap vb.) kullanılmalıdır.					
36	Öğretmen, sınıf ortamında öğrenci davranışlarını sürekli kontrol altında tutarak disiplini sağlamalıdır.					

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytaç ve Uyangör'ün (2020) hazırladıkları "Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği" kullanılacaktır.

### Ek-3: Ölçek Kullanım İzni

 A  
Alıcı: ben ▾

11 Haz 2023 Paz 23:21 ☆ 😊 ↶ ⋮

İyi günler hocam. Ölçeği elbette kullanabilirsiniz. İlgili dosyayı ekte gönderdim. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Atıf için: Aytaç, A., ve Uyangör, N. (2020). Eğitim felsefesi eğilimleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ahmet Doğanay ve Oğuz Kutlu (Editörler). *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları II* içinde (s. 147-161). Ankara: Akademisyen Kitabevi.

Emine Sakarya Karşılı < >, 10 Haz 2023 Cmt, 18:46 tarihinde şunu yazdı:  
⋮



#### Ek-4: Demografik Bilgiler Formu

##### BÖLÜM 1. DEMORAFİK BİLGİLER

Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

Meslekteki kıdeminiz:  0-10 yıl  
 11-20 yıl  
 21-30 yıl  
 31 ve üzeri

İlk görev yaptığınız bölge:

Akdeniz  Karadeniz  Marmara  Ege  İç Anadolu  
 Güneydoğu Anadolu  Doğu Anadolu