

T. C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

FEN-EDEBİYAT VE EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM  
FELSEFESİ İNANÇLARI (SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF NUR BAYRAK

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEYNEP DEMİRTAŞ

MAYIS 2019



**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**FEN-EDEBİYAT VE EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM  
FELSEFESİ İNANÇLARI (SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ELİF NUR BAYRAK**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ ZEYNEP DEMİRTAŞ**

**MAYIS 2019**

## BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

  
21.08/2019


Elif Nur BAYRAK

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları (Sakarya Üniversitesi Örneği)” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Kerim KARABACAK ..........(İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU ..........(İmza)

Üye Danışman Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ ..........(İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

05.08/2019

(İmza)



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü V

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları incelenmiştir. Yüksek lisans tez konusunun seçimi ve hazırlanmasında, tüm çalışmalarında bana destek olan, değerli bilgilerini benimle paylaşan, pozitif yaklaşımıyla beni motive eden, öğrencisi olduğum için gurur duyduğum, tez danışman hocam Zeynep DEMİRTAŞ'a ve bu süreçte benden desteğini ve rehberliğini esirgemeyen Kerim KARABACAK hocama çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan çok kıymetli aileme ve eşime çok teşekkür ederim.

## ÖZET

### FEN-EDEBİYAT VE EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM FELSEFESİ İNANÇLARI (SAKARYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Elif Nur Bayrak, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Demirtaş

Sakarya Üniversitesi, 2019

Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim felsefesi inançlarına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışma Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 1112 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eğitim felsefesi inançları düzeyleri varoluşçuluk, esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma neticesinde en yüksek düzeyde katılım gösterilen eğitim felsefesi inancı alt boyutunun varoluşçuluk olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kadın öğrencilerin ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutları düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın erkek öğrencilerin esasicilik alt boyutunun kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 1. sınıfta eğitim gören öğrencilerin eğitim felsefesi inançları alt boyutu olan daimicilik düzeylerinin 4. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu, buna karşın 4. sınıfta eğitim gören öğrencilerin eğitim felsefesi inançları alt boyutları olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık düzeylerinin 1. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Eğitim Felsefesi, Eğitim İnançları.

## ABSTRACT

### FACULTY OF SCIENCE AND LETTERS AND FACULTY OF EDUCATION STUDENTS' TEACHING PHILOSOPHY BELIEFS (SAKARYA UNIVERSITY SAMPLE)

Elif Nur Bayrak, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Zeynep Demirtaş

Sakarya University, 2019

The study on faculty of science and letters and faculty of education students' teaching philosophy beliefs was made with 1112 students from Sakarya University. In this research, teaching philosophy beliefs levels were investigated within the frame of essentialism, perennialism, progressivism and re-constructionism sub dimensions. At the end of this research, existentialism philosophy is the most popular sub dimension in education faculty. Also it is detected that progressivism and existentialism sub dimensions' levels are higher among female students. In comparison with this essentialism sub dimension level is higher among male students. Also it was detected that 1<sup>st</sup> grade students' perennialism levels, which is one of the sub dimensions of teaching philosophy, are higher than 4<sup>th</sup> grade students. In comparison with this situation, 4<sup>th</sup> grade students' progressivism and re-constructionism levels, which are sub dimensions of teaching philosophy, are higher than 1<sup>st</sup> grade students.

**Keywords:** Education, Teaching Philosophy, Educational Beliefs.



# İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	ii
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLO LİSTESİ .....	x
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Araştırmanın Önemi .....	3
1.3. Problem Cümlesi .....	3
1.4. Alt Problemler .....	3
1.5. Varsayımlar .....	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar .....	4
BÖLÜM II.....	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Eğitim Ve Felsefe İlişkisi .....	5
2.1.1. Eğitim ve Felsefe.....	5
2.1.2. Eğitim Felsefesinin Tarihsel Gelişimi.....	8
2.1.3. Eğitim Felsefesi Akımları .....	12
2.1.3.1. İdealizm .....	13
2.1.3.2. Realizm.....	14
2.1.3.3. Pragmatizm.....	15
2.1.3.4. Varoluşçuluk.....	22

2.1.4. Eğitim Felsefesinin Dünya Üzerindeki Yeri .....	23
2.1.4.1. ABD .....	24
2.1.4.2. Almanya .....	25
2.1.4.3. Fransa .....	26
2.1.4.4. Rusya .....	27
2.1.4.5. Japonya .....	28
2.1.5. Eğitim İnancı .....	30
2.1.6. Eğitim İnancı Boyutları .....	31
2.1.6.1. Daimicilik .....	31
2.1.6.2. Esasicilik .....	32
2.1.6.3. İlerlemecilik .....	33
2.1.6.4. Yeniden Kurmacılık .....	34
2.1.6.5. Varoluşçuluk .....	35
2.2. İlgili Araştırmalar .....	36
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	36
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	40
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>42</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>42</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi .....	42
3.2. Evren ve Örneklem .....	42
3.3. Veri Toplama Aracı .....	43
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	45
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>46</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>46</b>
4.1. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bulgular .....	46
4.1.1. Verilerin Normalliğine İlişkin Bulgular .....	46

4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	54
4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	54
4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	59
4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	60
4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular .....	66
BÖLÜM V .....	68
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	68
5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	68
5.1.1. “Fen – Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Ne Düzeydedir?” Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	68
5.1.1.1. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma .....	69
5.1.1.2. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma .....	70
5.1.1.3. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma .....	71
5.1.1.4. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma .....	72
5.1.2. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma..	74
5.2. Öneriler .....	75
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler .....	76
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	76
KAYNAKLAR.....	77

EKLER .....	85
ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	88

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı .....	43
Tablo 2. Eğitim İnançları Ölçeğinin Alt Ölçeklerine Ait Cronbach Alpha Katsayıları .....	44
Tablo 3. Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Cinsiyete Göre Normallik Dağılımı	46
Tablo 4. Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Mezun Olunan Liseye Göre Normallik Dağılımı .....	47
Tablo 5. Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Normallik Dağılımı .....	48
Tablo 6. Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Normallik Dağılımı .....	48
Tablo 7. Eğitim Fakültesi Öğrenci Verilerinin Cinsiyete Göre Normallik Dağılımı .....	50
Tablo 8. Eğitim Fakültesi Öğrenci Verilerinin Mezun Olunan Liseye Göre Normallik Dağılımı .....	50
Tablo 9. Eğitim Fakültesi Öğrenci Verilerinin Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Normallik Dağılımı .....	51
Tablo 10. Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Normallik Dağılımı .....	52
Tablo 11. Verilerin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Normallik Dağılımı.....	53
Tablo 12. Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Alt ölçekleri Betimleyici İstatistikler.	54
Tablo 13. Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi sonuçları .....	55
Tablo 14. Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Mezun Olunan Liseye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	56
Tablo 15. Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	57
Tablo 16. Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	58
Tablo 17. Eğitim Fakültesi Eğitim İnançları Alt ölçekleri Betimleyici İstatistikler .....	60

Tablo 18. Eğitim Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi sonuçları .....	61
Tablo 19. Eğitim Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Mezun Olunan Liseye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	61
Tablo 20. Eğitim Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	63
Tablo 21. Eğitim Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Okunan Bölüme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	64
Tablo 22. Eğitim İnançları Düzeylerinin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	66

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Felsefe, insanın onu çevreleyen evreni ve bu evrende olup bitenlere karşı sürekli bir merak, öğrenme, düşünme, tanıma, irdeleme ve anlama çabalarının bir sonucudur (Aydın, 2000). Felsefe insanlığın varoluşundan günümüze kadar varlığını sürdürme gelmiştir. Bu tarihsel süreçte eğitim ve eğitim faaliyetleriyle sürekli iç içe olmuştur. Her türlü düşünce ve değişime öncülük ettiği gibi eğitimdeki değişimlere de öncülük edip birçok yeniliklere ilham kaynağı olmuştur. Çünkü felsefe; bütün bilimlerin beslendiği bir kaynak olarak insanlara bilgiyi ve fikirleri öğretmeyi değil, düşünmeyi öğretmeyi hedef edinmiştir (Küken, 1996).

Düşüncenin insanları diğer canlılardan ayıran en belirgin özellik olması özünde mantıksallığı ve gerçekçiliği barındırması, düşünceye daha dinamik ve felsefi bir boyut kazandırmaktadır. Felsefe temelde akla ve akıl yürütmeye dayalı bir eylemdir (Erdem, 2014).

İlk bakışta eğitim ve felsefe birbirinden farklı gibi görünse de birbirleriyle ilintidirler. Tarih boyunca insanın eğitimi hep en zor uğraşı olmuştur. Eğitimciler hep en iyi insan yetiştirmede en iyi eğitim modeline ulaşmayı arzulamışlardır (Tozlu, 2003). Bunun sonucunda “eğitim-öğretim etkinlikleri, bunların uygulama yöntemleri, davranış boyutları, neden ve sonuçları” (Çoban, 2002; 311-312) farklı felsefi akımlar tarafından farklılık arz ederek sergilenmiştir. Buradan hareketle felsefe ve eğitimin kesiştiği noktada eğitim felsefesi kavramı karşımıza çıkmaktadır (Biçer, 2014; Küken, 1996).

19. Yüzyıla kadar dünyada eğitim alanında iki temel felsefi akım olduğu iddia edilmekteydi. Bu akımlar “İdealizmin” eğitim alanına uygulanışı olan “Esasicilik” ve kaynağını “Realist-Thomist” felsefelerden alan “Daimicilik”tir. 19. Yüzyıl başlarından itibaren ise geleneksel akımlara bir tepki olarak, pragmatist felsefenin eğitime yansması olan “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” akımları ortaya çıkmıştır (Biçer, 2014).

Eğitim inançları ile ilgili yapılan çalışmalara göre, eğitim inançları bireylerin sahip oldukları eğitim felsefelerine göre şekillenmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Buradan yola çıkarak bu çalışmada eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri olarak

daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri ele alınmıştır. Bu eğitim felsefelerine dört felsefi akım kaynaklık etmiştir. Bunlar idealizm, realizim, pragmatizm ve varoluşçuluktur. Bu akımlardan realizim ve idealizm geleneksel; pragmatizm ve varoluşçuluk çağdaş felsefi akımlardır (Demirel, 2012).

Gutok'e göre (2001) daimicilik, gerçekçi ve dogmatik felsefi akımlara dayanan bir eğitim felsefesidir. Bu felsefeye göre eğitim kurumları insanların var olan zihinsel potansiyellerini geliştirmek için kurulmuştur. Daimiciler eğitimin olmazsa olmaz ilkelerinin ve gerçeklerinin olduğunu savunmaktadırlar. İnsan hayatına ve topluma yön veren eğitim bu gerçekler ve ilkeler üzerine bina edilmelidir (Arslan, 2002).

Sönmez'e (2009) göre esasiciliğin temelinde idealizm ve realizim bulunmaktadır. Esasiciliğe göre insan dünyaya geldiği zaman hiçbir bilgiye ve donanıma sahip değildir. Zamanla içinde bulunduğu toplumun ve kültürün tesirinde kalarak bilgiye ulaşmaktadır. Bu bilgi sonradan tek tek olgulardan elde edilmiş ve kesin doğruluk ifade etmektedir.

İlerlemeci anlayış toplumda sürekli bir değişimin olduğunu, hiçbir zaman değişmeyen mutlak doğruların olmadığını savunmaktadır. Eğitim kurumlarında öğrencilere bilgi aktarılırken, verilen bilginin mutlak doğru olmadığını, farklı ortamlara göre değişebileceğinin vurgulanmasının gerekliliğine inanmaktadır (Yılmaz ve Tosun, 2013). İlerlemeciliğin eğitim anlayışı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, kendi eğitim yaşantılarında aktif olarak rol almalarını sağlamaktır (Biçer, 2014). Örneğin, Dewey ilerlemeci eğitimi geleneksel anlayışla karşılaştırır ve onun geleneksel anlayışla zıt tavırlar sergilediğini ifade eder. Çünkü geleneksel anlayış sığ, baskıcı ve bireyleri dar kalıplara hapseder. İlerlemeci eğitim, "...Her şeyden önce bir gelişimin, bir büyümenin sürecidir ve bu sadece sonucun önemli olduğu bir süreç değildir. Gerçekten sağlıklı bir insan sabit ve tam bir kişilik değildir, o aslında süreçleri ve eylemleri sağlıklı bir şekilde devam eden birisidir" (Dewey, 2008).

Yeniden kurmacılık, geçmişten gelen sosyal değer ve olguları yansıtan kuramlara karşı çıkıştır. Bu anlayışı benimseyenler eğitimcilerin ve öğretmenlerin sosyo-kültürel yenilik ve değişimlere öncülük edebileceklerine inanırlar (Gutok, 2001). Bu görüşe göre eğitim, sosyal reform hareketlerine rehberlik etmek için etkin ve önemli bir unsurdur. Bu süreç eğitim kurumlarına büyük sorumluluk yüklemektedir (Demirel, 2012).

Varoluşçu düşüncede eğitim, kişilerde üst düzey bir farkındalık ve bilinç meydana getirmelidir. Bireylerin, kendi hür iradelerini kullanarak kendi hayatlarına yön verebilecek



tercihlerde bulunabilecekleri kabul edilmelidir. Böyle bir farkındalık ve bilinç hali bireyin nasıl bir hayat süreceğine ve nasıl bir birey olmak istediğine dair sorulara cevaplar vermelidir (Gutek, 1997). Eğitim ortamları, öğrencilerin yaratıcılığını ve özgürce gelişimini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Ergün, 2011).

Öğretmenlerin kendilerine özgü görüş geliştirmeleri yukarıda bahsedilen eğitim felsefeleri çerçevesinde gerçekleştirilir. Geliştirdikleri görüşler onların eğitim inançlarını oluşturur. Oluşturdukları eğitim inançları da onların nasıl bir öğretmen olduğu konusunda fikir verir.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi ve eğitim felsefesi inançlarına yönelik görüşlerin Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Eğitim, her toplum için önem verilmesi gereken bir unsur olmalıdır. Sürekli değişen ve gelişen toplumlar eğitimi ön planda tutarlar. Eğitim ve felsefe kavramı eskiden beri yakın bir ilişki içindedir. Çünkü eğitimin de felsefenin de ortak nesnesi insandır. Eğitim felsefesi eğitim sorunlarına felsefi açıdan bakmaktadır. Eğitim felsefesi bireyin ve toplumun hangi amaçla eğitileceği konusunda yol gösterir. Bu yolun göstericileri olan öğretmenler, farkında olsalar da olmasalar da birtakım eğitim felsefesi inançlarına sahiptir. Yapılan bu çalışma öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarının nasıl olduğunu belirlemek açısından önemlidir.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları düzeyi nedir?

### **1.4. Alt Problemler**

1. Fen-Edebiyat fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları ne düzeydedir?
2. Fen-Edebiyat fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları;
  - a. Cinsiyetlerine göre,
  - b. Mezun olduğu lise türüne göre,
  - c. Sınıf düzeyine göre,
  - d. Öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?

3. Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları ne düzeydedir?
4. Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları;
  - a. Cinsiyetlerine göre,
  - b. Mezun olduğu lise türüne göre,
  - c. Sınıf düzeyine göre,
  - d. Öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?
5. Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **1.5. Varsayımlar**

1. Öğrencilerin ölçekte yer alan ifadelere doğru ve samimi cevaplar verdikleri,
2. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin, araştırmanın amacına yönelik olduğu varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Araştırma,

1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler,
2. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekle sınırlıdır.

### **1.7. Tanımlar**

**Eğitim İnancı:** Eğitimcilerin benimsedikleri eğitim felsefesi ile doğru orantılı olarak gelişen, eğitimin nasıl olacağı konusundaki faaliyetlerini etkileyen inançtır (Tozlu, 2003).

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, eğitim felsefesi ve eğitim inançları ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Eğitim Ve Felsefe İlişkisi

##### 2.1.1. Eğitim ve Felsefe

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki hem çok yönlü, hem de çok eskilere dayanmaktadır. Çünkü geçmişten geleceğe insanoğlunu yetiştirmek ve eğitmek insanlığın en önemli amacı olmuştur. Eğitimciler bunun için en iyi yetiştirme ve eğitme programına ulaşmayı amaç edinmişlerdir (Tozlu, 2003).

Felsefe ve eğitimin birçok ortak noktası bulunmaktadır. Bu ortak noktaların en önemli ve en etkin olanı insandır. Eğitimin en temel amacı insana iyi bir kişilik ve karakter kazandırarak onu topluma yararlı bir düzeye ulaştırmaktır (Biçer, 2014). Eğitimin amacı insanlara bilginin toplumsal geleneğini kazandırmaktır (Arslan, 2005).

Eğitimin birçok eğitimci ve düşünür tarafından ifade edilen farklı tanımı bulunmaktadır. Ertürk (1972) eğitimi, insanın tutum ve tavırlarında kendi yaşantısal yolla iradi olarak değişimler meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Yıldırım (1991) ise eğitimi, insan davranışlarındaki kişilik niteliklerinde (bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter vb.) belirli değişimler sağlamak amacı ile düzenli olarak yürütülen etkinlik olarak tanımlamıştır. Alkan (1983; 50), eğitimle ilgili tanımlamaları “davranış değişikliği, bireyin belirli hedefler yönünde maksatlı olarak kendi yaşantıları yoluyla davranışlarını değiştirmesi, kişinin yeteneklerini çeşitli yönlerden birey ve toplum için uygun ve dengeli olarak gelişmesi” olarak sınıflandırmıştır. Sönmez (2009), olayı farklı bir açıdan ele alarak insan vücudundaki fiziksel uyarımlar sonucu beyinde biyokimyasal değişmelerin olduğu ve bu değişimlerin öğrenme olarak tanımlanabileceğini; buradan hareketle eğitimin, çevresel şartlar yoluyla kişinin beyinde istendik biyo-kimyasal değişmeler oluşturma süreci olduğunu ifade eder.

Sönmez (2009), eğitimin nasıl tanımlanırsa tanımlansın temelinde şu özelliklerin bulunması gerektiğini ifade eder. Eğitimin temelinde şu özellikler bulunmalıdır.

- Eğitimin odağında nesne olarak insan olmalı,
  - Nesnenin mevcut düzeyi yetersiz kabul edilmeli,
  - Nesne istendik yönde değiştirilmeli,
  - İstendik değişim için çevrenin ayarlanması ve uyarıcıların devreye sokulması,
  - Objenin hedeflenen istendik davranışları kazanıp kazanmadığının kontrol edilmesi.
- Çıkan sonuca göre çevrenin ve uyarıcıların gözden geçirilmesi.

Felsefe, insanın en temel etkinlik alanlarından biridir. İnsanoğlunun var oluşundan günümüze kadar hep var olmuştur. Kaynaklarda felsefenin ilk olarak M.Ö. 6. yüzyılda Antik Yunanda ortaya çıktığı ifade edilmiştir (Biçer, 2014). Günlük hayatta insanların pek karşısına çıkmayan felsefe, insanların kişiliğini, davranışlarını, çevresinde olup bitenleri, duygu ve düşüncelerini doğrudan etkilemektedir. Düşünmek akli başında olan her insan için vazgeçilmez bir eylemdir. Felsefe de belirli bir disiplinle ortaya koyduğu değişik düşünce akımlarıyla insanlara ışık tutup kaynaklık etmektedir (Küken, 1996).

Felsefi anlayışa sahip olan bir öğretmen, öğrencilerine başkalarının tecrübelerinden yararlanarak özgürce düşünebilmeyi ve bilmesi gerekenleri nasıl elde etmesi gerektiğini öğretir (Popp, 1972). Öğretmen öğrenciye aklını kullanmasını, yeteneklerini geliştirmesini, sorumluluklarını bilmesini ve ideallerinin peşinden koşmasını öğretecektir. Öğretmen topluma felsefi bir açıdan baktığında olup bitenleri ve kendini daha iyi analiz edebilir. Günümüzde birçok öğretmen ve öğretmen adayı insanı yani öğrenciyi yeteri kadar tanımamaktadır. Çünkü insanı tanımak birtakım varsayımlar ve tanımlar yaparak mümkün olmaktadır. Felsefe sayesinde insanların kapasitelerini, nasıl başarabileceklerini, gaye ve hayallerini, ihtiyaç ve isteklerini öğrenebiliriz (Tozlu, 2003).

Peter A. Bertocci (1956), “eğitimciler felsefeci, felsefeciler eğitimci olmadan hem felsefe yapma hem de eğitme işi, belli başlı insani ihtiyaçlarla fertlerde ve onların dünyalarında önemli, değişmez hususları anlamayla, bunlardan elde edilen verilerle ahenkli bir şekilde hayat sürmeyle canlı ilişkisini kaybeder” demektedir. Buradan yola çıkarak eğitimcilerin felsefi bir anlayışa sahip olduğunu söyleyebiliriz. Felsefi anlayışa sahip olan bir öğretmen insan doğasını bilen bir eğitimci olarak kırıncı, kaba ve cezalandırıcı bir tutum sergilemez (Tozlu, 2003).

Türkiye’de yürürlükte olan eğitim programlarının temeli 1920 ve 1930’lu yıllara dayanmaktadır. Bu yıllarda eğitim programları ülkedeki okuryazar nüfusu arttırmayı amaçlamışlardır. Günümüz programlarının amacı ise; yaratıcı, etkin, analitik düşünüp pratik çözümler üretebilen aktif bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte eğitim kurumlarına

düŖen görev ise; sürekli değişimin gerekliliğine inanmış, kavramış ve karşılaşılan yeni durumlara hemen adapte olabilen, hatta değişimin rehberliğini üstlenebilecek yeni nesiller yetiştirmektir (Özden, 1999).

Eğitimin ve felsefenin birbirlerini tamamlayan, insanların sağlıklı düşünebilmeleri, hayatlarına doğru bir yön verebilmeleri için önem ve gereklilik arz eden vazgeçilmez iki temel unsur olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim ve felsefe kavramlarının içeriklerine baktığımız zaman bu iki yapının çok eski dönemlerden beri yakın bir ilişki içinde bulunduğunu söylemek mümkündür. Felsefenin ve bu bağlamda ortaya çıkan fikirlerin etrafında toplanan insanların bunları öğrenebilmesi veya geliştirebilmesi için bir eğitim sürecinden geçmeleri gereklidir. Bu gereklilik doğal olarak eğitim ve felsefe arasında bir ilişkinin olmasını sağlamıştır. Bu doğal birliktelikte eğitim ve felsefe ikilisine farklı görevler düşmektedir. Toplumsal anlamda veya bireysel anlamda ulaşılmak istenen insan modeli felsefi düşünceler ışığında belirlenirken eğitim yoluyla insanlara bu modeller aktarılmakta ve hedefe ulaşmanın yolları çizilmektedir. Diğer bir ifadeyle felsefenin veya bu doğrultuda oluşturulan modellerin insanlara aktarımı eğitimidir ve bu da felsefe-eğitim ilişkisini ortaya çıkaran bir durumdur (Gökçe, 2000).

Felsefeye göre insan modelinin aktarımında eğitimin kullanılmasının yanı sıra eğitime dair belirli unsurların oluşturulmasında da felsefe yol gösterici olmaktadır. Özellikle toplumsal veya bireysel manada düzenin oluşturulması ve toplumun ortak amaçlarının gerçekleştirilmesi için felsefeden yararlanıldığı bilinmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan okulların hangi amaçlara yönelik olduğu hususu, okullarda bireylere aktarılacak olan konuların ne derece önemli olduğu, okullarda eğitim gören öğrencilerin öğrenme şekilleri, belirlenen konuların aktarımında hangi yöntemlerin veya materyallerin kullanılması gerektiği gibi hususlarda eğitimcilere yol gösterici olarak felsefe ön plana çıkmaktadır. Bu yönüyle okullar için toplumun ortak menfaatlerine hizmet eden felsefenin, ortak programların oluşturulması hususunda da etkili olduğu bilinmektedir (Erişen, 2007).

Bu doğal ilgi sonucundaki birliktelikten ziyade felsefe ve eğitimin ortak problemler nedeniyle de ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimin amacı incelendiğinde, ilk etapta insanların mevcut yeteneklerinin geliştirilmesi ve insanlara yeni yetenekler kazandırmayı sağlama amaçları göze çarpmaktadır. Buradaki temel amaç insanı çağın gereklerine uygun bir bilgi birikimine ulaştırmaktır. Dolayısıyla eğitim konusunda insan ve insanın gelişiminin sağlanması ana problem olarak görülebilir. Felsefeye baktığımızda da

inceleme konuları içinde insanın olduğunu görmemiz mümkündür. Bu da eğitim ve felsefenin ayrılmaz bir bütünlük sağlamasına neden olan ortak unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Seven, 2004).

### **2.1.2. Eğitim Felsefesinin Tarihsel Gelişimi**

Eğitim felsefesinin tarihi oldukça eskiye dayanır. Batılı anlamda felsefi gelenek, Antik Yunan'da Sokrates ve Platon'la başlar. İlk ve temel sorular da eğitim kavramından kaynaklanan sorulardır. Bu yüzden eğitim felsefesi de bununla başlar denilebilir. Eğitimin, felsefenin en temel sorularıyla iç içe olduğu düşünülür, felsefe sorunları üzerine tartışmanın bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak eğitim sorunlarını tartışmak olduğu kabul edilirse, felsefe tarihi boyunca eğitim felsefesinin de var olduğunu kabul edebiliriz. Bu nedenle eğitim felsefesinin tarih boyunca gelişim süreci, sistematik olarak tüm tarihi ya da çağdaş hareketlerin özetlendiği detaylı bir biçimde değil, yaptığımız çalışmanın konusuyla ilgisi bağlamında ve önemli birkaç temel figürün düşünceleri ve katkıları etrafında kısa bir şekilde verilecektir (Ünder, 2007).

Platon'un Devlet kitabındaki diyaloglarda Sokrates ile geçen tüm konuşmalarda Sokrates'in karşısında Sofistler vardır. Sofistler, Antik Yunan'da demokratik yönetime uygun insan yetiştirmeyi amaçlayan, parayla ders veren kişilerdir. Antik Yunan'daki bu eğitimi sorgulamak, Batı felsefesinin temelini şekillendirmiştir. Sokrates'in kullandığı ve bugün kendi adıyla anılan "Sokratik Yöntem" gelenek, inanç, yargı ve eylemlerin temellendirilebildiği, sebepleri sorgulamanın ve arayışın temel olduğu bir öğrenme biçimidir. Batı'nın ilk düşünürlerinden biri tarafından başlatılan bu gelenek, sorgulamanın eğitimdeki merkezi yerini oluşturmuş ve bu da sonuçta tüm öğrenci ve insanların, "yaşamın amacının izinden gitmeye teşvik edildiği bir eğitim anlayışı" nı doğurmuştur ve bu düşünce de felsefe tarihindeki pek çok ana figür tarafından paylaşılmıştır. Platon'a göre eğitimin temel görevi, öğrencilere sorguya değer verme ve mantıklı, sağduyulu olmaları konusunda yardımcı olmaktır; bu anlayışta bilgelik her şeyin üstündedir. Platon'un diyaloglarında, bugün de eğitime ilişkin tartışılan pek çok sorun bulunabilir: "Eğitim nedir? Eğitim insanın mutluluk ve gelişimine nasıl katkı sağlar? Çocukları kendi iyilikleri ve toplumun iyiliği için eğitmek nasıl uzlaştırılabilir? Eğitim, herkes için aynı mı olmalı, yoksa ayrılmalı mı? Eğitimde sanatın rolü nedir?" Bu ve bunun gibi sorular, eğitim felsefecilerinin en çok tartıştığı sorulardan birkaçıdır. İnsanların altın, gümüş ve bronz cevherli olarak sınıflara ayrıldığını ve her birinin farklı özelliklere sahip olduğunu düşünen Platon'a göre, farklı grup öğrencilerin kabiliyet, ilgi ve hayattaki konumlarına uygun

şekilde farklı türde eğitim almalıydı. Onun bu eğitim düşüncesi, çoğu kişi tarafından “eğitsel sınıflandırma” olarak bilinegelen şeyin öncüsü olarak görülmüştür (Seven, 2004).

Aristoteles de öğretmeni Platon gibi eğitimin en üstün amacı olarak iyi bir muhakeme yetisi ve bilgeliği almıştır, fakat ona göre sıradan, tipik bir öğrenci de bunu başarabilirdi. Aristoteles, ayrıca ahlaki erdem ve karakter gelişiminin güçlendirilmesini de eğitimin temeli olarak görmüştür. Aristoteles’in erdem üzerindeki vurgusu ve erdemlerin toplum rehberliğindeki uygulamalarla gelişiminin sağlanacağını düşünmesinin yanı sıra, bir vatandaşın hakları ve ilgilerinin toplumunkilerden ağır basmayacağı düşüncesi, onun eğitime toplumcu bakışını göstermektedir. Aydınlanma döneminde ise eğitim üzerine düşünceleriyle hem kendi döneminde ve sonrasında, hem de bugün etkisini sürdüren eğitim felsefesiyle en temel figürlerden biri Jean Jacques Rousseau’dur. Rousseau, eğitim felsefesinde çok önemli ve temel kabul edilen Emile adlı kitabını, eğitimle ilgili görüşlerini açıklamak için yazmıştır. Ona göre okullarda verilen eğitim, toplumun kendisi gibi birey için kaçınılmaz biçimde yıkıcıdır; bu yüzden eğitim, çocuğun “doğal” ve “özgür” gelişimine olanak tanımalıdır (Aristoteles, 2008).

Amerika’da kendisinin de içinde bulunduğu “İlerlemeci Sosyal Reform Hareketi”nin eğitime ilişkin görüşleriyle büyük bir taraftar kitlesi toplayan ve bugün “Progressivizm” ya da “İlerlemeci Eğitim” olarak anılan akımının temellerini atmış olan, John Dewey Modern dönemin önemli isimlerindedir. Dewey, Rousseau’nun etkisi altında kalmış, deneyimin eğitimdeki merkezi yerini vurgulayarak, “deneyim sadece gelişime yol açarsa gerçek anlamda eğitici” demiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendi ilgilerinin, uygun eğitsel faaliyetlerle desteklenmesindeki önemine vurgu yaparak, eğitimin çocuğa uygun hale getirildiği “çocuk merkezli eğitim”in önünü açmıştır. Rousseau’dan esinlenerek oluşturduğu bu fikirleri, çok daha detaylandırarak, eğitimin demokratik toplum ve siyasi kurumların sağlıklı işleyişindeki yeri ve önemine dikkat çekmiştir (Dewey, 1916).

Eğitim felsefesi tarihinde bunlar dışında da elbette önemli figürler bulunmaktadır: Thomas Hobbes, Rene Descartes, John Locke, David Hume, Immanuel Kant, John Stuart Mill, Karl Marx, Bertrand Russel, Theodor Adorno, Jurgen Habermas, Jacques Derrida, John Rawls ve bunun gibi daha pek çok isim, eğitim üzerine çok önemli görüşleri olan entelektüellerdir. Eğitim Felsefesinin dünyada akademik bir disiplin olarak gelişimi ise, Amerika’da John Dewey’in çalışmalarının yoğun ilgi ve destek görmesiyle başlamıştır. 1941 yılında eğitim meselelerini akademik bir tarzda ele almak ve eğitim felsefecilerinin derneği olmak için “Philosophy of Education Society (PES)” kurulmuştur; bu yüzden

akademik bir disiplin olarak eğitim felsefesinin 1941’de doğduğu kabul edilir. İngiltere’de ise eğitim felsefesi Richard Stanley Peters ile akademik bir alan olarak başlamıştır. 1960’lı yıllarda “Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB)” kurulmuş, dünyada da alanında etkili bir dernek olmuştur. Bunun dışında Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda gibi ülkelerde de eğitim felsefesi dernekleri vardır. Uluslararası düzeyde ise “International Network of Philosophy of Education (INPE)” adlı bir oluşum da bulunmaktadır.

Amerika’da PES kurulduktan sonra, bu dernekte yer alanlar tarafından kabul edilen ve 1930’larda oluşmaya başlayarak 1950’li yılların sonuna kadar etkili oluşunu koruyan sistemler, “eğitim akımları” ya da “izmler” yaklaşımı olarak bilinmektedir. Bu yaklaşımda felsefe genel ilkeleri koyan temel disiplin olarak ele alınır ve eğitimle ilgili sorulara felsefenin ontoloji, metafizik, epistemoloji, mantık, etik ve estetik gibi alanları doğrultusunda birbiriyle tutarlı cevapların verildiği birbirinden ayrı gruplanmış eğitim felsefesi akımları oluşturulur. Bu yaklaşım, bir yandan felsefe tarihinde ortaya çıkan görüşleri sadeleştirerek özetler, felsefenin eğitim için önemini vurgular ve eğitim uygulamalarıyla daha geniş felsefi meseleler arasında bağlantı kurarken; diğer yandan, kendine özgü fikirleri olan filozofları kategorize ederek hepsini belli akımlar altında toplayarak çok büyük genellemelere ve soyut yargılara varır (Ünder, 2007).

Analiz yöntemlerini büyük düşünürlerin fikirlerini eleştirel olarak incelemek için kullanan C. D. Hardie ve daha sonra da 1950’lerde ortaya çıkan günlük dil felsefesi yaklaşımının yöntem ve tekniklerinin, eğitim kavramlarının analizine uygulanması ile ise “analitik eğitim felsefesi” ortaya çıkmıştır. Bu eğitim felsefesi yaklaşımı, eğitim felsefesi yapan kişilerin odaklandığı kavramlar, kanıtlamalar, sloganlar ve önermelerin doğruluğunu, kullanılan dili analiz ederek tespit etmeye çalışır. Dili felsefe problemleriyle ilişkisi açısından inceleyerek, bugüne kadar ortaya atılmış ama çözümlenememiş ve tartışmalı felsefe problemlerini çözmeye amacındadır. Analitik eğitim felsefesinin esas başlangıcı olarak Israel Scheffler’in “Toward an Analytic Philosophy of Education” makalesi alınabilir. Bu makalede, Scheffler, “eğitim felsefesinin, eğitim pratiği ile ilgili anahtar kavramların özenli mantıksal analizi olarak nadiren görüldüğünü ya da hiç görülmediğini” belirtmiştir. Analitik felsefenin araçlarının “yatkinlik, yaşantı, beceri, başarı, yetiştirme, zekâ, karakter, seçim, büyüme” gibi anlamı belirsiz eğitim kavramlarının anlamlarının aydınlatılabilmesinde uygulamanın verimli olacağını ileri sürmüştür (Dewey, 1916).

Analitik eğitim felsefesinin etkisini yitirmesinden sonra, eğitim felsefesi alanında çalışan akademisyenler, Heidegger, Nietzsche, Wittgenstein gibi kıta Avrupası filozoflarına



dönmüşlerdir. Horkheimer, Adorno ve Habermas gibi eleştirel kuramcılarının, Foucault, Derrida, Lyotard, Rorty, Nel Noddings gibi postmodernistlerin metinlerini yorumlamış, görüşlerinin eğitim için doğurgularını çıkarmaya çalışmışlardır, feminist bakış açısından eğitimde cinsiyetçi temalar incelenmiştir (Phillips ve Siegel, 2013).

Türkiye’de ise bir akademik alan olarak eğitim felsefesinin gelişimi, eğitimde çağdaşlaşmanın başlamasıyla oluşmuştur. Bununla birlikte, Türkiye’de bunun başlamasının temelleri, Cumhuriyet’in kurulmasından önceki hareketlere dayanır. 18. Yüzyıldan itibaren Batıcı hareketlerin başlamasıyla birlikte, Türk entelektüeller, özellikle Genç Osmanlılar ve Jöntürkler, düşük okur-yazar oranı, temel eğitimin yaygınlaşmaması, öğretmen kalitesi, eğitimde mektep-medrese ikiliği, kızların eğitimi ve yabancı okullar gibi pek çok meseleye dair eleştirilerde bulunmuşlar, eğitim dergileri çıkarmışlar ve düzelmesi için çözümler önermişlerdir (Ünder, 2007).

Cumhuriyetin kuruluş döneminde, II. Dünya Savaşı’ndan önce ülkedeki eğitim çalışmalarında Kıta Avrupası, özellikle de Alman anlayışı ağırlıklı olmuştur. 1950’lere kadar öğrenciler eğitim konusunda yurt dışında Avrupa ülkelerine giderek öğrenim görmüşler ve öğrendiklerini Türkiye’ye geldikten sonra paylaşarak bu tarzda bir eğitimi yaygınlaştırmışlardır. Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç, Halil Fikret Kanad gibi eğitimci ve düşünürler, eğitim kuramları geliştirmişlerdir. Eğitim felsefesinin konuları, doğrudan Pedagoji ve Pedagoji Tarihi dersleri içinde yer almıştır. Dolayısıyla gelişme, genetik ve çevre faktörleri, toplum-eğitim ilişkisi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi konular, felsefecilerin ve eğitimcilerin eğitime ilişkin felsefi temelli görüşleri, dünya eğitim tarihi, Batı düşünce tarihi, eğitim akımları ve eğitimin felsefi kökenleri bağlamında bu derslerde incelenmiştir (Ünder, 2007).

II. Dünya Savaşı’ndan sonra Türkiye’nin yeni ittifakı, savaştan sonra süper güç haline gelen Amerika Birleşik Devletleri olmuştur. Ülkenin değişen uluslararası politikasının etkisiyle, eğitim felsefesi de Amerikan etkisi altında kalmış ve “izmler” ya da doktrinler yaklaşımları baskın gelmiştir. Öğretmen Eğitim Okullarının öğretim programı, 1953’te düzenlenen 5. Milli Eğitim Şurası’nda değiştirilmiş, alan Pedagoji yerine “Eğitim Bilimleri” adını almıştır. Değişen isimle birlikte yapısal pek çok değişiklik de olmuştur: Pedagoji Tarihi dersleri programdan çıkarılmış, önemli düşünürlerin görüşlerinin seminer konusu olarak incelenmesi önerilmiş, alana doğrudan “Eğitim Felsefesi” adıyla dersler girmiş ve zaman içinde eğitimci ve öğretmen yetiştiren okullar ve eğitim fakültelerinde kalıcı hale gelmiştir (Ünder, 2007).

1998-1999 öğretim yılında ise Öğretmen Yetiştirme Sistemi yeniden yapılandırılmış, merkezi program uygulamasına geçilmiştir. Eğitim felsefesi dersleri öğretmen yetiştiren okullardan tamamen kaldırılmıştır; bunun nedeni ise kuram ile uygulama arasındaki dengenin bozulması ve kurama fazla ağırlık verilmesi olarak gösterilmiş, uygulama dersleri arttırılmıştır. Kuramsal olan eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve eğitim tarihi gibi dersler programlardan dışlanmış, sadece Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi içinde “eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi ve tarihi temelleri” adında bir bölüm olarak kendine yer bulmuştur. Son yıllarda ise akademik bir alan olarak eğitim felsefesinin, yavaş yavaş canlanmaya başladığını söylemek mümkündür. Eğitim Fakültelerinin programında, 2006’da bir yenileme yapılmış; Eğitim Felsefesi dersi, okul öncesi öğretmenliği programında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında yer almıştır ve diğer programlarda da seçmeli olarak okutulabilir hale gelmiştir. 2016 yılında, Yüksek Öğretim Kurulu Eğitim Fakültelerini yeniden yapılandırma çalışmaları kapsamında, bölümlerin yapısı değişmiş, Eğitim Felsefesi alanı, “Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı” kapsamına alınmıştır. Dolayısıyla bu tarihten sonra Türkiye’de farklı üniversitelerde bu anabilim dalı adı altında lisansüstü programlar açılmasının ve akademik bir alan olarak eğitim felsefesi disiplininde Türkiye’de daha çeşitli ve kapsamlı çalışmalar yapılabilmesinin önü açılmıştır denilebilir.

Eğitimin ve felsefenin tarihsel gelişimi kapsamında eğitim felsefesi, eğitimin nasıl olması gerektiğini anlatırken, farklı felsefi görüşlerden yola çıkarak, eğitimin nasıl anlaşılması gerektiği konusunda bir bakış açısı geliştirmektedir (Cevizci, 2016). Filozofların bu konudaki farklı görüşleri eğitim felsefesi akımlarını ortaya çıkarmıştır.

### **2.1.3. Eğitim Felsefesi Akımları**

Hedefi bireyin kişilik ve karakterini şekillendirmek olan eğitim, yıllar boyu birçok felsefi akımın tesirinde kalmıştır. Bu felsefi akımları farklı şekillerde ve farklı biçimlerde sınıflandırmak mümkündür. Ancak sadece temel eğitim felsefelerini etkileyen akımlar ön plana çıkmaktadır. İdealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk gibi temel felsefi akımlar eğitimi etkileyen felsefi akımlar olmuşlardır (Erkılıç, 2008). Eğitim özellikle 19. yüzyıla kadar idealizm ve realizmin etkisi altında kalmıştır. Çünkü 19. yüzyıla kadar sadece bu iki akım bilinmekteydi. Daha sonraları ise 19. yüzyılın başlarında Amerika’da ortaya çıkan pragmatizmin ve varoluşçuluğun etkisinde kalmıştır (Demirel, 2012).

Bazı kaynaklarda (Altinkurt vd. 2011), eğitim inançları boyutları olarak ifade edilen ve alanyazında genel olarak eğitim felsefesi akımları olarak bilinen akımlar şunlardır:

### **2.1.3.1. İdealizm**

İdealizm, gerçekliğe ve doğruluğa giden yolun sadece bilimsel yöntemlerle değil metafiziksel yollarla da ulaşılabileceğini savunan bir felsefi akımdır (Biçer, 2014). İdealizmde bilgi sonradan elde edilmez. Bilgi insanın varoluşundan itibaren insan doğasında var olagelmıştır. İnsanın tek yapması gereken zihnini kullanarak özüne dönmesi ve bilgiye ulaşmasıdır (Sönmez, 2009).

Batı eğitim geleneğinde İdealizm'in temellerini eski Yunan filozofu Sokrates'in ünlü öğrencisi olan Platon atmıştır. Sokrates; gerçeklik, bilgi ve insan doğasına ilişkin temel sorunlarla uğraşmıştır. Platon ise hocasının uğraştığı bu sorunlara temel cevaplar ararken hocasını aşarak metafizik sorusu olan; "Gerçekliğin doğası nedir?" ile epistemolojik bir soru olan; "Bilginin doğası nedir ve nasıl bilebiliriz?" sorusuna cevap aramış ve "bilgi ile estetik, moral ve ahlaksal bakımdan insan yaşamına uygun davranış arasındaki ilişki nasıldır?" sorusuyla aksiyoloji (değer bilim) alanı ile ilgilenmiştir. Sokrates'in felsefesine göre doğru, iyi, güzel gibi ahlaksal formlar dünyanın her yerinde aynı genel-geçerliliğe sahiptir (Gutek, 1988). Bu durumlara göre idealizm; gerçekliğin temelini zihinsel, tinsel (ruhsal) ve ideal gibi kavramlarla kuran bir felsefe olarak tanımlanabilir. İdealizme göre duyu organlarımızın verdiği bilgi aldatmacadır. Dış dünya duyularımızdan ibarettir, algılarımız yok olursa dış dünya da yok olur. Nesnelere bizim varlığımız ve düşüncelerimiz ile vardır (Özdemir, 2006).

Platon'un mağara benzetmesine göre; insanlar çocukluklarından beri ayaklarından, boyunlarından zincire vurulmuş, yer altında mağaramsı bir yerde yaşamaktadırlar. İnsanların arkalarında yüksek bir yerde parıldayan ateş yaktığı düşünülmektedir. Mağara arkasında da insanların ve hayvanların bulunduğu tahmininde bulunmaktadır. Mağaradaki insanlar, arkalarındaki ateşin aydınlığıyla mağarada karşılarına vuran gölgeleri görürler. Mağaranın dışındaki insanlardan biri konuşsa mağaranın içindeki insanlar mağara içine yankı yapan bu sesi karşılarındaki gölgelerin sesi sanırlar. Bu mağaradaki insanlardan birinin zincirleri çözülsün ve arkasını gördüğünde mağaradaki gölgeler mağaranın dışındaki şeylerden daha çok gerçekçi gelir. Gün ışığında gözleri kamaşıp mağara dışındaki nesnelere hiç birini göremeyecek hale gelir. Rahatça görebildiği ilk şeyler gölgeler olur. Sonra, insanların ve nesnelere sudaki yansımaları, sonra da kendileri. Daha sonra da

gözlerini yukarı kaldırıp yıldızları, ayı, gökyüzünü seyreder ve en son da güneşi görecektir. İşte ancak o zaman onun ve arkadaşlarının mağarada gördükleri her şeyin asıl kaynağının güneş olduğunu anlayabilirler. Bu duruma göre, insanların gözleri görünür dünyadaki bütün ışıkların kaynağı olan güneşe doğrudan bakamaz, eğer ruhun gözleri bu amaca dikkatli bir biçimde hazırlanmazsa “iyi” (düşünülür dünyanın yöneticisi en yüksek idea) görülemez. Benzer olarak gölgelerde yaşamaya alışkın olan insanlar, güneşi ilk gördüklerinde gözleri kamaşır ve güneşe bakmayı sürdürmeyi reddeder. Şöyle bir benzetme yapılabilir; insanlar kendilerini sanılar (doxa) tarafından oluşturulan yanlış bilgidir yani gölgelerden kurtarabilirler. Fakat bu durum aniden meydana gelmez. Çünkü gölgelerle yaşamaya alışkın insanlar güneşi ilk gördüklerinde gözleri kamaşır ve güneşe bakmayı sürdüremez. Hakikatlerle ve en yüksek iyiyle ilişki de aynı şey olur. Güneşin gözle görülebilir nesnelere göz tarafından görülmesini sağlaması gibi, iyi ideası da bilginin nesnelere zihin tarafından bilinmesine imkan verir (Görkaş, 2012; Cevizci, 2006).

İnsanların içinde buldukları mağara, bizim sıradan varoluşumuzdur. Çevremizdeki her şey, nesnelere, süreçler, ilişkiler salt gölge gibidirler, bunları doğrudan duyularımızla alırız. Platon bunların başlangıcının, sonunun olduğunu ve geçip gittiklerini düşündüğü için var olmadıklarını söyleyerek gerçekten var olmanın ancak idealara özgü bir nitelik olduğunu düşünür. Burada önemli olan nokta, insan aklının bu idealar evreninden pay aldığı için onun gerçekliğine ulaşma imkanına sahiptir. Gerçeğin bilgisi de ancak akıl yoluyla kavranabilir (Baran, 2002).

Sonuç olarak idealizm dış dünyadaki varlıkları düşüncenin ürünü ya da düşüncenin kendisi olarak kabul eder. İdealizme göre gerçeklik ruhsal ve tinsel olup insanın zihninde doğuştan vardır. Eğitim ile de kişinin kendisinde var olan bu gerçekliğin farkına varması sağlanır (Akdeniz, 2011).

### **2.1.3.2. Realizm**

Genel olarak olguları oldukları gibi kabul eden veya belli bir kategoriye giren varlık ya da nesnelere zihinden bağımsız bir gerçekliklerinin olduğunu öne süren yaklaşımdır. Var olan her şey gerçektir (Demirel, 2012). Realist tavır ilk olarak Aristoteles'te kendini gösterir. Aristoteles Platon'un tümel idealer âleminin karşısına şu diye gösterdiğimiz nesnelere koyar. O'na göre dış dünyadaki nesnelere birer gerçekliği vardır ve bu nesnelere özlerini Platon'un savunduğu gibi farklı bir idealer âleminden almazlar. Bunlar özlerini kendi içlerinde taşırlar. Realizmin bu ontolojik yönünden farklı olarak, tümelerin insan

zihninden bağımsız bir varoluşlarının olduğunu öne süren kavram realizmi, realizmin başka bir türü olarak karşımıza çıkar. Kavram realizmi ilk olarak Sofistlerin şüpheciliğini ve öznelciliğini aşmak için herkes için genel-geçer bilginin ve herkes tarafından kabul edilebilecek tümel bir gerçekliğin olduğunu öne sürenin Sokrates olduğu söylenebilir. Bu görüş daha sonra, gerçekten var olanın insan zihninden bağımsız nesnel bir varoluşa sahip tümeler olduğunu savunan Platon tarafından geliştirilmiştir (Erkılıç, 2008).

Bir diğer realizm türü ise epistemolojik realizmdir. Bu realizm anlayışı, zihnimizden ya da kendilerine ilişkin duyu deneyi ve bilgimizden bağımsız olarak var olan hiçbir maddi gerçekliğin olmadığını, evrenin varlığının zihnimize bağlı olduğunu yada zihinsel yapıda oluşunu öne süren idealizmin ve maddi nesnelere sadece mümkün duyum ya da zihin hali öbekleri olarak var olduklarını öne süren fenomenalizmin karşısında yer alır. Buna göre maddi nesnelere insan zihninden bağımsız olarak vardırırlar (Tozlu, 2003). Gutek (2001) ise realizmin, mutlak manada gerçekliğin insan zihninden ayrı, kişiye özgü olmayan bir düzen içinde olduğunu ve insanların ancak yeteneklerini kullanarak bu gerçekliğe ulaşabileceklerini savunur.

Bilimsel realizm ise bilimsel teori ve kavramların biz onları algılayamasak bile bir gerçekliğin olduğunu savunur. Örneğin elektronların varlığı algı alanı dışında olduğundan kuramsaldır. Yine dünyanın oluşumuna ilişkin big-bang teorisi de böyledir. Bilimsel realizme göre bu bilimsel kuramlar, insan zihninden bağımsız bir gerçekliğe sahiptir.

Sonuç olarak realizm, insan zihninden ve duyu deneyinden bağımsız, maddi bir gerçekliğin var olduğunu, nesnelere biz onları algılasak da algılamasak da varlıklarını sürdüreceklerini ileri süren ve bu anlamda idealizmin karşısında yer alan görüştür (Erkılıç, 2008).

### **2.1.3.3. Pragmatizm**

Immanuel Kant'a göre pragmatik antropoloji, pratik etikdir. Pragmatik ufuk, genel bilgimizin ahlakımızı etkilemek için uyarlanmasıdır. Ufuk, genel bilgimizin ahlakımızı etkilemek için uyarlanmasıdır (Peirce vd., 2004).

Eski felsefelerin metafiziksel düşüncelerini kabul etmeyen Charles Sanders Peirce, William James, George Herbert Mead ve John Dewey felsefenin uygulamalı insan problemlerine ilişkin çözümlere gereksinimi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yaklaşımın temeli Heraklit'e kadar da dayanır (Gutek, 1988). Bununla birlikte Pragmatizm

duyularımızla tecrübe edebileceğimiz tezine dayalı İngiliz ampirizmiyle ilgili bir felsefedir. William James ve Charles Sanders Peirce pragmatizme sistemli bir karakter kazandırdığı ve onun kapsamını genişlettiği için pragmatizmi felsefe tarihine akım olarak yerleştiren düşünür kabul edilmişlerdir. Pragmatizm felsefede utilitarizm ile ortak prensiplere sahip görülmekle birlikte, utilitarizmden ince bir çizgi ile ayrılarak farklı bir alanda yer kapladığı kabul edilmiştir. Pragmatik felsefede bilimsel yaklaşımın benimsenmesi ve dolayısıyla metafiziksel olguların değerini yitirmesi bu felsefenin gerçek ve doğru üzerine algısını da önceki felsefelerden ayrı kılmıştır. John Dewey'in pragmatizmde isminin anılmasını sağlayan ise pragmatizmi sosyal alan, eğitim olgusu ve toplumsal alanla ilişkilendirmesi olmuştur. Pragmatizmin düşünürleri tarafından ortaya konan göreceli değerler, buna bağlı olarak gerçeğin sürekli değişir kabul edilmesi, eleştirel zekânın önemi gibi felsefi yaklaşımlar eğitim alanında pragmatizmle geliştirilen eğitim yaklaşımının temellerini oluşturmuştur (Peirce vd., 2004).

Pragmatik felsefede mutlak ve sonlanmış olan bir durumdan bahsetmek imkansızdır her şey bir oluşum içindedir. Buna göre pragmatizmde değerler ve ahlak ilkeleri de görecelidir. Yani zamana, şartlara, topluma ve kültürlere göre değişebilirler. Dolayısıyla bu akıma göre gerçekliğin özünü belirleyen de değişim olmuştur. Pragmatik felsefenin kabul ettiği değişim olgusu, bu felsefenin eğitim alanındaki amaçlarını oluşturmada da belirleyicidir. Çünkü bu felsefi algıda yaşam ve çevre koşullarının değişim içerisinde olması dolayısıyla insanı da bu değişime uyumlu hale getirme hedefi vardır. Pragmatik eğitim sürecinde de değişen toplumla birlikte değişen yaşantılara uyum sağlayabilmek için bireyi güçlü kılmak amaçlanmıştır (Yılmaz, 2009).

Pragmatizme göre gerçek insana faydalı olandır. Bu akıma göre insan için en önemli olan şey, onun işine yarayan bilgidir. Demek ki insan dünyada kendisi için faydalı şeylerle uğraşmalıdır (Coşar, 2009). Hem iyinin hem de doğrunun teorisi olarak kabul edilen pragmatizm, faydaya ulaşmada doğrunun ne olduğu üzerine düşünmüştür ve doğruyu bir keşfetme sürecinin içerisine yerleştirmiştir. Aynı zamanda felsefesinin bilgi ölçütünü belirlerken de, doğru olan her şeyi gerçek kabul etmiş ve bu süreçte de fayda ilkesini aramıştır. Pragmatizm ile gerçeklik olgusunda iyi ve kötü ayrımına gidilmiş ve bu ayrım da fayda ilkesinin altı çizilerek, özel faydanın genel üzerinde bir fayda sağlaması temel alınmıştır. Öte yandan pragmatizm temelde aktüel, eleştirel, radikal tecrübeciliğe odaklanır. Bu tecrübecilik, monizmi reddeder ve anti-mutlakçıdır. Metafizikteki geleneksel anlayışları reddederek metafizikte de tecrübe ve deneyselliğe odaklanır (Dündar, 2007).

Bu noktadan hareketle o, aynı zamanda deneyim felsefesinin içerisinde daha fazla eleştirel açıları barındıran bir uygulama olarak da yorumlanmıştır. Pragmatik felsefede teorilerin pratikteki işlevliliği daha önemli görülmüştür. Bu amaç gözetildiği için işlevselcilik ile de ilişkilendirilen bir kuram olduğu görülmektedir. Pragmatik bakışın bildiğimizin değil, pratikte uygulayabildiklerimizin bilginizi şekillendirdiği ve sonuca götürdüğü inancı ile hem felsefe hem eğitim alanında klasik yaklaşımlardan ayrıldığı kabul edilmiştir. 20. Yüzyıla ve gelişen Amerikan toplumuna bu akım uygun düşmektedir. Gerçeğin değiştiği, değerlerin göreceliği, insanın biyolojik ve sosyolojik bir varlık olarak sürekli geliştiği, yaşama tarzı olarak demokrasinin önemli olduğu şeklinde temel görüşlere sahip olan bu yeni felsefe; farklı kültürlerden gelmiş ve bir arada yaşamak zorundaki insanların, kolayca benimseyebilecekleri bir felsefe olarak düşünülmektedir (Bal, 1991).

Pragmatizmin her şeyin ölçüsü olarak insanı kabul etmesi bu felsefeyi doğası gereği insancıl kılmıştır. Bu bakış açısıyla yaşantıların oluşması da insan organizması ile çevresi arasında geliştirdiği ilişki ve etkileşimin bir ürünü olarak görülmüştür. Gerçekliğin de bu yaşantılar üzerinden geliştiği kabul edilmiştir. Bu felsefede doğruluk anlayışı doğrudan deneyim alanına ait kabul edildiği için gerçekliğe ulaşmada duyu deneyimlerine başvurulması gerekli görülmüştür. Bir doğruluk iddiası, öngörülen bir sonuca ulaşıyorsa doğrulanmış kabul edilerek bu felsefenin faydacı kabulünü oluşturmada belirleyici bir etken olmuştur. Bu gerekliliğin altını en belirgin çizen kişi olarak William James kabul edilmiştir. Duyusal bilgi ve deneyimlenen bilgi dışında gerçekliğin bilgisinin kabul edilmeyişi bu felsefenin bilgi ölçütünün sınırlarını çizmiştir. Pragmatizmde deneyim ön plana çıkarıldığı için empirizmle ilişkilendirilmiştir (Dündar, 2007).

#### *Pragmatizm ve John Dewey:*

John Dewey'e göre Pragmatizm bir yaşama biçimidir, bizi doğruya götüren bir yöntemdir. Fakat bu yöntem sadece bir yöntem olarak kalmayıp gerçeğe yönelmelidir. Dewey burada yöntemin işlevliliğine dikkat çekmiştir. Yöntemin işlevlilik değerini de pratik uygulamayla eş değer görmüştür. Bu noktadan hareketle Dewey'in felsefesi pratik temelli gelişmiştir. Çünkü onun felsefe ile sorgulamak ve ulaşmak istediği hakikatler değil, işe yarayan yöntemler olmuştur. Yöntemleri sorgulama sürecinde de geleneksel bulguları reddederek evrimselcilik ile hareket etmiştir (Dewey, 2008).

Metafizik konulardan ziyade Dewey, epistemolojik problemlerle ilgilenmiştir. Diğer Pragmatistler gibi Dewey'e göre de bilmek deneysel bir olgu olup yöntem olarak bilimsel

araştırma yöntemi kullanılmalıdır. Burada Dewey'in bilimin evrene ve insana sunacağı sonuca yüklediği anlam onun görüşünü klasik görüşlerden farklı kılmıştır. Çünkü Dewey bilimsel araştırmanın merkezine toplumsal bakışı yerleştirmiştir. Bu bakış açısı fizik bilimlerini laboratuvar sınırlarından çıkararak toplumsal düzleme yerleştirmiştir. Bu düzlemde, bilimsel bakışta toplumsal sorunlara çözüm arayışının olmasını gerekli görmüştür. Böylece felsefe, ilim ve yaşantıları birbiri ile etkileşim içerisinde kabul etmiştir (Gutek, 1988).

Dewey, Charles Darwin'in biyolojik evrim ve doğanın oluş teorilerinden etkilenerek, bütün düşüncelerini bu teori üzerine temellendirmeye çalışmıştır. Georg Wilhelm Friedrich Hegel'in etkisiyle diyalektik düşünceyi kazandığı kabul edilen Dewey, onun mutlak tin görüşünü bilimsel zekâ işleyişine dönüştürmüştür. Hegel evrimci biyolojinin etkisiyle de doğayı insan zihninden ayıran bilgi anlayışına karşı çıkararak insana doğayı değiştirip dönüştürme yetisini yakıştırmıştır. Dewey'in ortaya koyduğu bilgilerden hareketle pragmatik felsefe ön yargıları olmayan bir felsefe olarak değerlendirilebilir. Pragmatik felsefecilerin dilinde gerçek; uygulanabilir, denenen ve felsefeye temel karakterini veren bir özellik olarak dile getirebilir ve insan problemlerine ilişkin çözümler üretebilen özelliğiyle de gerçek olarak kabul edilir. Her bir deneyim Dewey'e göre kendi başına canlı, berrak ve heyecan verici olabilir ancak diğer deneyimlerden kopuk olduğu zaman bu durum suni olarak dağınık, bütünlüğü olmayan ve savruk alışkanlıklar doğurur. Dewey için eğitim ve öğretimde deneyime yer vermek öğrenci aktifliğini sağlayarak etkin öğrenmenin de önemli bir ilkesi olarak kabul edilmiştir. Dewey, bilgiyi yorumlayarak yapılandırma sürecinde anlamlı hale getirmeye dikkat çekmiştir. Ancak bu yolla öğrenilecek bilginin yaşamın içerisinde bir değere sahip olacağına inanmıştır. Ayrıca öğrenme ortamlarında zihinsel faaliyetlerle iş yapma etkinliklerinin bir arada sağlanarak öğrenciye bu tür deneyim alanlarının yaşatılmasının etkisine vurgu yapmıştır. Düşünceyi pratik problemlere yöneltme çabası kendisini başta felsefenin metafizik, epistemoloji, mantık, etik ve estetik alanlarında daha sonra ise bilim felsefesi, eğitim felsefesi ve nihayet politika konularında yazmaya yönlendirmiştir. Döneminin sosyal ve politik problemlerine ve kamusal meselelerine kayıtsız kalmayan Dewey, bu alanlarda dile getirdiği görüşleriyle pragmatizmi neredeyse sistemli bir politik düşünce hâline getirmiştir (Eker, 2007). Dewey eleştirel aklın altını çizerek yöntem olarak bu tavra duyduğu güveni ortaya koymuştur. Felsefi düşüncesi, bilimin mevcut değer yargılarından, bilim insanının insanlardan nasıl bir hareket istediğini sormakla başlar. Şu hâlde dünya karşısında alınması gereken iş ve



hareket düşüncesi olan felsefe sisteminin varsayıma dayalı ve kuru bir inanç hâlinde kalmaması için bir taraftan geçmişe ait deneyimi araştırması, yani uygulanagelen eğitim yöntemlerini denetlemesi, diğer taraftan da değerler hakkındaki düşüncesinin iş ve yaşam tarzında etkili olmasını sağlaması gerekir (Dewey, 2008).

Felsefenin ulaşacağı sonuçlardan Dewey'in beklentisi metafiziksel karakterli değildir. Onun felsefenin insan ve evrene dair ulaşacağı sonuçlardan beklentisi hem bireysel hem de toplumsal gelişmelere fayda sağlayacak düşünsel temeller oluşturmak olmuştur. Bu anlama sürecinde felsefeyi evrene ve yaşantılara dair anlamlar oluşturmada teori üretme süreci olarak değil, pratik sorunlara cevaplar bulabilme çabası olarak yorumlamıştır. Felsefeye yüklediği bu anlamlarla, düşünme de sosyal ve kültürel alanlara yöneliktir. Burada insanı ve toplumu etkileyen olguları belirleme düşünmenin amacı olmuştur. William James, bireyin kendi realitesini yaratmaya hakkı olduğunu kabul ederken, Dewey ve Pierce'e göre, gerçeğin verileri esas itibariyle bilim adamları tarafından saptanır. Gerçeğin temeli olarak değişiklik kabul edilince yapılan işlerde kullandığımız yöntemleri devamlı olarak değiştirmek üzere hazırlamak gerekir (Çağlayan, 2007).

Dewey'in ortaya koyduğu bilgilerden hareketle pragmatik felsefe ön yargıları olmayan bir felsefe olarak değerlendirilebilir. Pragmatik felsefecilerin dilinde gerçek; uygulanabilir, denenilen ve insan problemlerine ilişkin çözümler üretebilen özelliğiyle gerçek olarak kabul edilir. Bu kabul aynı zamanda pragmatik felsefeye temel karakterini kazandırmıştır. Felsefenin özünde deneyim vardır. Bilgi de insan deneyiminin içerisine yerleştirilmiştir. Dewey de bu felsefenin etkisinde oluşturduğu görüşünde bireyselliğin geliştirilerek insanın değişen koşullara uyumunu böylece de kendisini yeniden üretebilen bir varlık olarak ortaya koyabilmesini hedeflemiştir (Dewey, 2008).

#### *Pragmatizm ve Eğitim:*

Pragmatizme göre gerçek, sürekli değişmedir. Hiçbir gerçek aynı kalmaz. Bu nedenle eğitim, değişmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır (Çağlayan, 2007). Pragmatist görüşte gerçeğin temel hareket noktası değişim kabul edildiği için, insanın yaşantısının tüm alanlarında da bu değişime hem bireysel hem de toplumsal anlamda uyum sağlama kaygısı taşınmalıdır. Bu değişim süreçlerine uyum sağlarken kullanılan yöntemlerin de değiştirilmesi esas alınmıştır. Bu yaklaşım eğitim alanında da varlığını ortaya koymuştur. Eğitimin amaçları ve araçları kişileri yeni yaşam süreçlerine hazırlamak için açık ve esnek yapıda geliştirilmiştir. Pragmatizm ilkesinden hareket etmek aynı zamanda ön kabul olarak

bireysel anlamda özel kabul edilen yararın genel yararlarla uyuşmasını belirtmiştir. Eğitim ve öğretim alanında da bu görüş geçerli kılınmıştır. Bu alanlarda özel yararın genel yarara uyumu gözetilmiştir. İnsanı doğal bir organizma kabul eden pragmatist eğitim yaklaşımına göre de eğitim; insanı bir mekanizma değil, karmaşık bir yapı olarak algılayarak onun bütüncül gelişimini amaçlamıştır. Pragmatist eğitimde, her insan için her düzeyde eğitim olmalıdır. Konular yaşamdan seçilmeli, kuram ve uygulama birlikte yapılmalıdır. Planlamada öncelik kurama, fakat derslerde ise kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir (Kaya, 2007).

Kuramdan çok uygulamaya verilen önem pragmatist eğitimin temel karakteristiğini oluşturmuştur. Bu eğitim teorisinde bilgi yaşama uyum sağlama aracı olarak görülmüştür. Öğrenme ve yaşamak arasına sınır getirilmeden eğitim sürecinde öğrenme işlevselleştirilerek anlamlı kılınmaya çalışılmıştır. Dewey'e göre dünya, karşısında alınması gereken iş ve hareket düşüncesi olan felsefe sisteminin varsayıma dayalı ve kuru bir inanç halinde kalmaması için bir taraftan geçmişe ait deneyimi araştırması, yani uygulana gelen eğitim yöntemlerini denetlemesi, diğer taraftan da değerler hakkındaki düşüncesinin iş ve yaşam tarzında etkili olmasını sağlaması gerekir. O, eğitim ve kişisel deneyim arasındaki organik bağın ya da başka bir deyişle yeni eğitim felsefesinin bir tür görgül ve deneysel felsefeye bağlı olduğu ilkesini ileri sürer. Pragmatist felsefeden hareketle Dewey eğitim sürecinde toplumun değerlerini ve sorunlarını iyi bilen, eleştirel yaklaşımlar geliştirerek aynı zamanda bu sorunları çözümlenmeye çalışan bireylerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu hedefi gerçekleştirirken de belli bir dünya görüşü kazanmış insanı üretmenin de adımını atmıştır. Bu hedefini tecrübe ve deneylerle anlamlandırmıştır. Bu yaklaşımı ile Dewey eğitim teorisine; sosyal düzene, bireye ve siyasal olgulara uygun bir biçim kazandırmak istemiştir. Eğitim tarihinde bu görüşleri ile Dewey, Pragmatizmin deneyci ya da diğer anlamıyla faydacı felsefi oluşumları sağlayarak, pragmatik eğitim yaklaşımına öncülük yapan isim olarak gösterilmektedir. Görüşleri 20. yüzyıl boyunca farklı eğitim akımlarında ama aynı ortak amaçları gerçekleştirmek üzere yorumlanmıştır. Tüm bu farklı akımların diğer bir ortak paydası olarak geleneksel eğitime karşı ilerlemeci bir duruş sergilemeleri kabul edilmiştir. Ancak Dewey yeni bir toplumsal düzenin mevcut ihtiyacına uyarlanmış yeni bir eğitim hareketi meydana getirmeye çalışanlara bir noktaya dikkat çekerek seslenmiştir. Dikkat çektiği nokta, tüm "izm"leri dışta bırakarak temel hareket noktasının "eğitim" kavramının kendisi olması gerekliliği yönünde olmuştur. Ayrıca burada akım olarak Progressivizmi de dışarıda bırakmıştır.

Böyle bir duruşla tepki hareketi oluşturma kaygısından uzaklaşılarak eğitimin gerçek ihtiyaç ve sorunları belirlenmiş olacaktır. Çünkü Dewey eğitimi insanoğlunun elindeki en güçlü bilimsel yöntem olarak yorumlamıştır. Eğitimin temeline deneyimleri yerleştirmekle birlikte Dewey, deneyimleri değerlendirme noktasında sınır getirmemiz gerektiğini de belirtmiştir. Eğitim alanında deneyimle ilgili ulaştığı en kıymetli sonuç, bugün elde ettiğimiz doğrulara güvenerek yaşamak zorunda olduğumuz ama diğer taraftan ilerleyen zamanda ona yanlış demeye de hazır olmamız gerektiğidir. Böylece Dewey tecrübeyi değerlendirirken o zamanın sınırlarında var olmamız gerektiğini vurgulamıştır. Burada dikkat noktası, sunulan bir fikrin doğruluğunun bir olay ve bir süreç ekseninde kabul ediliyor olmasıdır (Dewey, 2008).

Dewey'in bu yaklaşımları ile en temel amacı özdenetim kavramının anlamını ve değerini ortaya koymak olmuştur. Bu amaçta Dewey için eğitimin en önemli hedefi, öğrenciler üzerinde bir öz denetim yaratılması görülmüştür. Ancak ona göre bu çok hassas bir süreçtir. Dışsal bir denetim biçimini dışarıda bırakırken tamamen kontrolsüz kalmak ya da kişinin üzerinde hiçbir yetisinin olmadığı güçler tarafından yönetilme sonucunu getirmemek önemlidir. Yoksa Dewey'in tabiriyle elde edilen bu özgürlük, hayali bir özgürlük olacaktır. Dewey'e göre eğitim bu yaklaşımlarla; kişiye, belli bir gelişme süresini tecrübe ve deneylerle tamamlama, içinde bulunduğu toplumda aktif ve olumlu davranışlarda bulunma niteliğini kazandıracaktır. Ayrıca Dewey'in ortaya koyduğu iş okulunun çocuk merkezli modeli ise bilimsel soyutlamanın istem ve koşulları için yeterli bir modeldir. Bu model belli bir ilkeye göre çalışma varsayımlarını, olayların gözlemlenmesini ve düzenini, olgu ve süreçlerin çözümlenmesini, soyut ve somut biçimde genellemeleri içermektedir. Çünkü model; okul pratiğinin benzer olay, süreç ve olgularını biçimlendirmek, onları iyileştirmek ve olgunlaştırmak; öğelerden hangilerinin sabit, hangilerinin ikinci sıradan ve geçici olduğunu saptamak için bir araçtır. Eğitim felsefesi ile ilgili yaptığı açıklamalardan Dewey'in, Jean-Jacques Rousseau'nun doğacı yaklaşımıyla da ters düştüğünü söyleyebiliriz. Çünkü Dewey insanın, uygarlaşmış toplumda kendi problemini çözmede gerekli araçları bulabileceğini kabul etmiştir. Pragmatist felsefeden hareketle, toplumun değerlerini ve sorunlarını iyi bilen eleştirel yaklaşımlar geliştirerek aynı zamanda bu sorunları çözümlmeye çalışan insanı üretmenin temel aracı olarak "eğitim"i görmüştür. Bu süreci de tecrübe ve deneylerle anlamlandırmıştır (Dewey, 2008).

Dewey için okul çocuğun hayat yuvası olmalıdır. Çünkü ona göre aktiflik hayatın ana karakteristiğini teşkil etmektedir. Eski okullarda okul mobilyaları bile öğrencileri pasif

öğrenmeye mahkûm etmekteydi. O ise yeni okulda eski sınıf sistemini kaldırıp öğretimin laboratuvar, kütüphane, oyun alanları, atölye hatta mutfak gibi yerlerde yapılmasını öngörmektedir. Bilgi her birey için başka anlamlar ifade ettiği için her birey kendi yapısına ve ihtiyaçlarına göre bilgi edinerek kendini oluşturur. Dewey bu eğitimin yöntemini problem çözme olarak belirler (Öztürk, 2008).

Bu görüşlerinin ışığında Dewey çocuğa tüm eğitim yöntem ve uygulamalarında kendi değerinin verilmesini sağlamaya çalışmıştır. Bu görüşleri eğitim alanında da yeni eğitim görüşlerini oluşturmuştur. Geleneksel eğitim görüşlerinde sahip olunan tutumun tersine, eğitimi yaşam süreçlerine hazırlık sağlamada en önemli etkenlerden biri olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede eğitimi bireyi işleyici bir olgu olarak değil de yaşamın ta kendisi olarak kabul etmiştir. Böyle bir gerçeklikte dünyanın insanlara etki ediş süreçlerini önemsemiştir. Dewey gerçeğin oluşumunda insanın çevresi ile etkileşimini de temel almıştır. Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesine uygun ortam ve yöntemler sunmuştur. Eğitim alanında da öğretmen doğruları sunarak kabul ettiren değil, sadece rehberlik eden işleve sahiptir. Bu yaklaşımlar da Dewey'in eğitime demokratik bir karakter çizme çabalarını göstermektedir.

#### **2.1.3.4. Varoluşçuluk**

20. Yüzyılın en önemli akımlarından biri olan varoluşçuluk, uzun süre Avrupa'da etkili olmuş bir anlayıştır. Kökeni Antikçağ'a kadar gitmekle beraber, özellikle dünyada korkunun ve bunalımın olduğu bir dönem olan 20. yüzyılda bir bunalım ve korku felsefesi olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte antikçağ yunan dünyasında da insanı temele alan yaklaşımlar söz konusudur. Örneğin Sokrates ve Stoalılarda da varoluşçu yaklaşımın köklerini görmek mümkündür. Yine ortaçağda Pascal ve Augustinos da bu akımın öncülerinden sayılabilir. 19. Yüzyılda Kierkegard ve Nietzsche, 20. yüzyılda Jaspers, J.P Sartre, Heidegger, Marshal, Albert Camu gibi düşünürler bu akımın hazırlayıcıları ve savunucuları olarak karşımıza çıkmaktadır (Sönmez, 2009).

20. Yüzyılın genel yaklaşımında olduğu gibi varoluşçu felsefede de geleneksel felsefeye bir başkaldırı şeklinde gelişen tepki anlayışı hâkimdir. Varoluşçuluk insanı merkeze alan bir yaklaşım olarak insana özgü sorunlar üzerinde yoğunlaşır ve insanın yabancılaşması, korku ve bunalımlarını konu alır. Yaşamdaki acılar, insanın yalnızlaşması, insanın hiçlik ve ölüm karşısındaki tavrı yine varoluşçuluğun konu alanını oluşturur. Varoluşçuluk, 20. yüzyılın insana yüklediği misyon karşısında özünü yitiren insana yeniden kendi yaşamını

kurgulamayı öğretme çabasıdır. Kalabalıklar ve yığınlar içinde yalnız olan insanın, kendiyle yüzleşmesini, yaşamını kendi arzu ve istekleri doğrultusunda yeniden kurması varoluşçuluğun temel hedefidir (Tozlu, 2003).

Varoluşçu filozoflara bakıldığı zaman sürekli her şeyle bir savaş halinde oldukları görülmektedir. Örneğin Kierkegard'ı toplumla, kiliseyle, nişanlısıyla, kendisiyle sürekli mücadele halinde olduğu görülmektedir. Aynı şey Nietzsche için de geçerlidir. Varoluşçular kendilerinden önceki felsefelere de savaş açmışlardır. Onlar, insan belli kalıplara sokmaya çalışan felsefelere sürekli bir tepki geliştirmiş, insanın kendi varoluşunu kendisinin oluşturmasından yana olmuşlardır. Özellikle rasyonalizmin insan, varlık, evren anlayışıyla sürekli bir hesaplaşmanın olduğu görülmektedir. Varoluşçular modern yaşamın insanı iyice yalnızlaştırdığını savunurlar. İnsanlar teknolojinin getirdiği olanakları sonuna kadar kullanırken, kendi özüne de yabancılaşmaktadır. Öyle ki insan bütün evreni kontrol altına alma sarhoşluğu içinde kendi özünden uzaklaşmaktadır. Atomu parçalamayı başaran insan kendine yabancılaşmaktadır. İşte bu yüzden varoluşçuluk bir başkaldırı felsefesi olarak kendini göstermektedir (Sönmez, 2009).

#### **2.1.4. Eğitim Felsefesinin Dünya Üzerindeki Yeri**

Eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğunu tartışan, eğitimi belirleyen faaliyetleri ve eğitim kavramlarını sorgulayıp çözümleyen felsefe disiplindir (Cevizci, 2010).

Eğitim felsefesinin bilimlere etkisi olduğu gibi, bilimlerin bulgularından yararlanması anlamında, bilimlerin de eğitim felsefesine etkisi olmaktadır. Bu anlamda insanla ilgili olarak bilimlerden elde ettiği verilerin analiz edilerek bunun eğitime olan etkisi noktasında eğitim felsefesinin katkısı olmaktadır. Eğitim felsefesi, bilimin verilerinden, sosyolojik, psikolojik araştırma ve bulgulardan, kültürel araştırmalardan, toplum analizlerinden hareketle belli bir “insan” anlayışına ulaşır. Eğitim felsefesi açısından insanın doğası ve değeri, temel problem alanıdır. Eğitim bilimleri alanındaki bulgular; özellikle eğitimin sosyo-ekonomik temelleri, toplumsal yapı ve kültür ile siyasal rejim ve temel felsefelerin eğitim anlayışını etkilediğini göstermektedir. Bu nokta karşılıklı etkileşime işaret etmektedir. Bolay (2014), her ülkenin tarihi, coğrafi ve kültürel şartlarına göre kendilerine özgü felsefi ve dolayısıyla eğitim sistemleri anlayışlarının var olduğunu belirtir.

Batı'da ki eğitim anlayışının temel dönüşüm nedenlerine yönelik olarak feodaliteden merkezi yönetimlere geçiş, ardından demokratik açılımlar (Fransız İhtilali) ve endüstrileşme biçiminde netleşen hızlı ekonomik farklılaşmaların oluşturduğunu

söylemektedir. Bu eğitim felsefesinin var olan durum ve şartlara bağlı olarak düşüncelerin, uyum sağlama ve ihtiyaçlara dayalı olarak şekillendiğini göstermektedir. Var olan kitlesel duruma dayalı olarak düşünceler geliştirilmiştir.

#### **2.1.4.1. ABD**

Amerika'da eğitim felsefesi "İlerlemecilik" dir. Bu eğitim felsefesi temellerini Amerikan felsefesi olarak adlandırılan "Pragmatizm"de bulur. Pragmatizm, Amerikan kültürünün ve yaşam biçiminin özünü oluşturan bir felsefi sistemdir. Bunun eğitime yansımaları "İlerlemecilik" olarak adlandırılan eğitim felsefesidir. Pragmatizm, bilim, sanat, siyaset ve eğitim gibi birçok alanda etkili olmuştur. Faydacılık olarak bilinen pragmatizm, etimolojik olarak pratikten türemiş, işe, eyleme dönük, uygulanması amaçlanmış olan düşünceleri karşılayan pragmatizmin düşünsel biçimini vurgular ve felsefede ilk kez Charles S. Peirce tarafından kullanılmıştır (Bakır, 2011).

Düşünsel etkinliklerin temelinde problem çözme ihtiyacı olduğu düşüncesi savunulan bu felsefe de düşünceler deneyim ve uygulamayla olan ilgisine göre ilişkilendirilerek değerlendirilir. Çağdaş ABD Eğitim Sisteminin temel ilkeleri 1991 yılında kabul edilmiştir. ABD eğitiminde vurgulanan başlıca ilke, herkes için eğitimde fırsat eşitliğidir. Bu eğitim ilkesine göre kanun ırk, din, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve aile yapısına göre ayırım yapılması yasaktır. Bunun yanında; bireylerin psikolojik iyi olma halinin ve fiziksel gelişmenin sağlanması, sosyal ve duygusal gelişmenin sağlanması, kültürel gelişimin sağlanması, konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesi, problem çözebilmek yetisinin geliştirilmesi gibi eğitsel amaçlar da vardır. ABD'de her Eyalet, Eyalet Yönetimi ve Eyalet Meclisi doğrultusunda eğitim programını kendi belirler bu anlamda uygulanması zorunlu olan bir milli eğitim sisteminden bahsedilmez. Merkezi otoriter bir yapı bulunmamaktadır ve yerel yönetimler, okul aile birlikleri, sivil toplum kuruluşları, öğretmen, öğrenci ve velilerin her aşamada sorumluluk aldıkları çok merkezli bir sistem vardır. Eyaletler arasında eğitim sistemlerinde çok küçük ayrıntılar halinde değişiklik bulunmaktadır. Ancak bir eyaletten diğer bir eyalete okumaya giden öğrenciler ders müfredatı açısından çok zorluk çekmeden eğitimlerine devam edebilmektedirler. (Harmancı, 2013).

Birey ve öğrenci merkezli bir eğitimi temsil eden pragmatizm, toplum ve eğitim arasındaki ilişkiyi de düzenler. Eğitimin sosyal boyutuna vurgu yapar. Eğitim sosyalleşmeyi ve kültürlenmeyi sağlar. Hayatın kendisi olarak düşünülen okul, demokratik ilkelere göre

yapılandırılır. Buna göre öğrencilere okullarda demokratik anlayış kazandırılmak istenir. Bilimsel yöntemlerin önemsendiği okullarda öğretim sırasında öğrencilere kendi bilgilerini inşa etme imkânı verilmesi gerektiği savunulur. Öğrencilerin bireysel özellikleri geliştirmek, eğitimin en önemli amaçlarındanıdır. Bu nedenle öğrencinin, öğretim sürecine etkin katılımı sağlanmaya çalışılır. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin doğal bir şekilde öğrenmelerini için onlara rehberlik etmelidir. Amerikan eğitim sistemi katı bir müfredat ile ezbere dayalı bir eğitim felsefesi yerine uygulama ağırlıklı, sınıf içinde münazara ve tartışmalara açık olan ve öğrencilere araştırma alışkanlığının kazandırılacağı eğitim felsefesine sahiptir. Bu şekilde öğrenciler aktif olarak derslere katılırlar (Bakır, 2011).

#### **2.1.4.2. Almanya**

Aydınlanma dönemi Rönesans hareketlerinin etkisiyle hümanizm, eğitim alanında etkili olmuştur. Faydacılık ilkesine göre eğitim, insanın aydınlanmasını sağlamalıdır. Bu anlayışta, insan bilgisinin gözlem, yaşantı ve düşünme faaliyetlerinin sonucu gelişebileceği ileri sürülmektedir. Teorik bilgi yanında pratiğe dayalı uygulamaların eğitim sürecinde yer alması düşüncesi geliştirilmiştir. Öğrencilerin motive olmaları, etkinliklerin hoş duygulara sevk etmesi eğitimin temel prensipleri arasındadır. Alman felsefecilerin millet ve milliyetçilik görüşleri, eğitime; milli kültür, milli dil ve milli değerlerin önemsenmesi olarak yansımıştır. Ahlak eğitimine yönelik düşünceleri ile Kant, insanın ancak eğitim yoluyla belli bir gelişim gösterebileceğini ileri sürer. Evrensel anlamda barış düzeni, insanlık eğitimi yoluyla sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca bireysel eğitimin ve düşünme becerisinin gelişimi zorunlu görülmektedir. İnsanın her yönüyle eğitilip geliştirilmesi özellikle şahsiyet-karakter gelişimi desteklenmiştir. Bunun için “iş eğitimi” gerekli görülür (Harmancı, 2013).

2. Dünya Savaş'ı sonrası Almanya eğitim sistemi federal yapının kontrolüne girmiştir. Almanya'da bir eğitim merkezi bir eğitim bakanlığı yoktur. 16 Eyaletin her birinde eğitim bakanlığı vardır. Devlet okulları parasızdır. Eyaletler tarafından öğretim programları belirlenir. Programların hazırlanmasından sorumlu olan program hazırlama komisyonları öğretmen ve uzman kişilerden oluşur. Hazırlanan programlar doğrultusunda eğitim ve kültür bakanlığı okul kitaplarını onaylamaktadır. Ayrıca bütün eyaletlerin, öğretmenler ile işbirliği içerisinde eğitim programının oluşturulması ve geliştirilmesini sağlayarak kendi eğitim programını oluşturan komisyonları vardır. Okullarda eğitimle ilgili konulardan sorumlu olan ve danışma kurulu niteliğinde oluşturulmuş öğretmenler kurulları vardır. Bu kurullar, ders kitaplarının seçimi ile bazı çatışma durumlarında gerekli görülen disiplin

kurallarına ve yönetmeliklerine uygun kararlar vermekle görevlidir. Okul konseyi de öğretmen, veli ve öğrencilerden oluşan diğer bir kuruldur. Okul konseyi, okul yaşamı ve öğrenmenin örgütlenmesinden, öğrencinin korunmasından, okul dışı faaliyetlerin örgütlenmesinden sorumludur. Bu kurulların görev ve yetkileri ihtiyaçlar doğrultusunda eyaletten eyalete değişiklik göstermektedir (Bakır, 2011).

Alman eğitim sisteminin genel amacı; Almanya’da yaşayan herkese ilgi, istek ve yeteneklerine göre eşit eğitim fırsatı ve olanakları sağlamaktır. Alman eğitim sisteminde eğitim almak her vatandaşın hakkıdır. Vatandaşların beceri ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmeleri bu suretle gelişimlerinin sağlanarak olgunlaşmaları gerçekleştirilmek istenir (Kantos, 2013).

Almanya eğitim sisteminin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Türkoğlu, 1983)

- “Bireylerin demokratik değerlerine uygun olarak, özgür ve barışçı bir toplumun sorumluluğunu bilen vatandaşlar olarak yetiştirmeleri amaçlanır.
- Bireye kendi yaşamını düzenleyebilme yeteneğini kazandırmak ve onu yaratıcı çalışmalara yöneltmektir.
- Tüm dallarda üstün nitelikli bir meslek eğitimi vermektir.
- Akademik mesleklerle pratik meslekleri eşdeğerde tutmak amaçtır”

#### **2.1.4.3. Fransa**

Modern Aydınlanma döneminin “hürriyet ve eşitlik” kavramları eğitim yoluyla genelleştirilmek istenmiştir. “Fransız İhtilalinin eğitime getirdiği en önemli ilke, demokratlaştırma ilkesi olmaktadır.” Bu ilke ile eğitime fırsat ve imkân eşitliğini getirerek sosyal ve ekonomik durumun getirdiği eşitsizliğin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Kilise etkisi altında olan okullar, ihtilalin gerçekleştirilmesinden sonraları daha serbest anlayışta, bireysel ihtiyaç ve ilgileri önceleyen bir yapıda oluşturulmak istenilmiştir. Okullar daha mutlu insanların yetiştirilmesine ve ihtilalin meşrulaştırılmasına hizmet etmektedir (Aytaç, 2012).

Fransa, 1958 anayasasına göre parlamenter rejimine göre yönetilen bir cumhuriyettir. Parlamenter rejime göre yasama gücü, Ulusal Meclis ve Senatoya aittir, meclis halk tarafından seçilerek oluşturulur. “Fransa eğitim sisteminin temelini, 1882 Jules Ferry’den beri üç büyük ilke oluşturmaktadır” (Erden, 2013).

- Laik eğitim



- 16 yaşa kadar zorunlu eğitim
- Parasız eğitim

Devrimle birlikte eğitim, ilk defa bir insanlık hakkı olarak kabul edilmiştir. Eğitim bireylerin gelişimleri, kendilerini yönetebilmelerini ve haklarını kullanabilmelerinin temeli olarak kabul edilmiştir. Fransa'da eğitim kurumları devlete bağlıdır. Bunun yanında özel eğitim kurumları da bulunmaktadır. Eğitim kurumları üniversiteler, teknik okullar ve büyük okullar olmak üzere üç grupta toplanabilir. Doğrudan devlete bağlı olan okullar, ticaret odalarına bağlı "consulaire" kurumlar ve özel kurumlar olarak sayılabilir. Fransa da eğitimin genel amaçları:

- Kendilerini gerçekleştirebilmelerini sağlamak amacıyla her öğrencinin kendi ile ilgili planlarını gerçekleştirmesine olanak sağlamak,
- Öğrencileri istenilen düzeyde bir eğitime hazırlamak,
- Öğrencilere yükseköğretime devam edebilmelerini sağlayacak biçimde diploma almaları için eşit olanaklar sunmak,
- Bireyleri yeni Avrupalılık ve uluslararası işbirliği düşüncesiyle yetiştirmek olarak sıralanabilir.

#### **2.1.4.4. Rusya**

Rusya, eğitim sistemini genel eğitim ve mesleki eğitim olarak ayırır. Bu ayrıma göre; genel eğitim ile bireyin ahlaki, duygusal, fiziksel, entelektüel gelişimi ve genel kültür seviyesini yükseltme gibi genel olarak bireylerin kişilik ve karakter gelişimi sağlanmaya çalışılır. Genel eğitim sonrası ise mesleki eğitime geçiş aşaması gelir ve her birey beceri ve yeteneğine göre çeşitli mesleklerin eğitimine geçer. Eğitim sistemi içerisinde şu eğitim kademeleri yer alır; okul öncesi eğitim, ilköğretim, temel ve tamamlayıcı eğitim. Rusya' da 1985'ten önce on yılı kapsayan eğitim süresi, 1985'ten sonra on bir yıla çıkmıştır. Türkoğlu'na göre (1983) Rusya Federasyonu Eğitim Kanunu'na göre eğitimin amaçları şunlardır:

- Bireylerin zihinsel, ahlaki, duygusal ve fiziksel yönden gelişmeleri için en uygun ortamı sağlamak,
- Bireylere bilimsel bakış açısı kazandırmak,
- Evrensel değerlere, insan yaşamı ve sağlığına, bireylerin kişiliklerinin bağımsız gelişimine öncelik tanıyarak, çalışkan, insan haklarına saygılı, doğayı, ailesini ve vatanını seven yurttaşlar yetiştirmek,

- Etnik kültürleri ve bölgesel kültürel gelenekleri korumak ve geliştirmek,
- Eğitim sistemini, bireysel özellikleri ve bireylerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri şekilde yapılandırmak,
- Eğitimde evrensel düzeyde başarıyı yakalamaktır.

Bu amaçların yanında daha sonradan; eğitimin hedefleri arasında piyasa, toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar, yerinden yönetim, yükseköğretim kurumlarının özerkliği, eğitim finansmanının çeşitlendirilmesini de içeren değişimlere yer verilmiştir. Rusya eğitim sistemi çağdaş olarak değerlendirilse de, Sovyetler dönemi izlerini taşır. Rus eğitimi de Batı'dan etkilenmiş ve bu etki eğitim sistemlerine yansımıştır. “Rusya’da Batı geleneğinden farklı bir bilim ve laiklik gelişmesi oldu. Deneysel araştırmalardan çok teorik bilgi alanında gelişme oldu. Bilim yerine kullanılan “nauka”, batıdaki deney, metot, akıl yürütme gibi dayanakları olan bilimden farklıdır. Rusya, dinde olduğu gibi bilimde de Batıdan farklı bir kültür oluşturmuştur. Ruslar bilime de Rus kişiliği, Rusya atmosferini yansıtmışlardır (Ergün, 2009).

Sovyet okullarında, 1920’li yıllardan itibaren John Dewey’in proje tabanlı, öğretmenin daha az etken öğrencinin ise aktif olduğu öğretim teorisi uygulanmaya başlamıştır; fakat bunun yanında politeknik eğitim de vardır. Sosyalizmle birlikte üniversitelere işçi ve köylüler kaydedilmeye başlamıştır. Üniversitelerde problem çözme iş hayatında öğretilmekteydi. Okullarda ise siyasi eğitim (Marksizm-Leninizm, Diyalektik Materyalizm) öğretilmekteydi. Eğitim sistemlerinde değişiklik yapmak ve yeni okul geliştirmek amacıyla 1980’den itibaren Sovyetler Birliği program, ders kitabı, öğretim metodu gibi alanlarda reform çalışmaları yapmaya başlamıştır. Sovyetlerin dağılmasından sonra, 1992 Eğitim Kanununda yeni bir reform felsefesi yer almaktadır. Buna Rus olmayan bölgelerdeki eğitim kurumları üzerinden devlet kontrolü kaldırılmıştır. Eğitimle üretim birleştirilmeye çalışılmıştır. Ekonomik gelişmeleri destekleyecek bir iş-başında eğitim öngörülmüştür (Ergün, 2009).

#### **2.1.4.5. Japonya**

Japonya eğitim sistemi daha çok görevini güvenilir şekilde yerine getiren toplumsallaşmış, teknik başarısı olan disiplinli işçi yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Bunun yanında bireylerin yaratıcılığı, zihinsel güçleri ve muhakeme yeteneğini geliştirmeyi de gerçekleştirmek istemektedir. Japon eğitiminin felsefi temellerinin amacı insan haklarına, sevgiye ve barışa saygı duyan, barışçı ve demokratik bir milletin kendine güvenen insanlarını yetiştirmektir. Japon Eğitim Felsefesi’nde, insanın eğitim yolu ile istenilen yönde değişebildiği görüşü ile

eğitimin okul dışında hayatın tüm dönemlerinde devam eden bir iş olduğu anlayışı yer alan temel düşüncelerdir. Japon insanları toplumlarına ve kendilerine yönelik görevleri olduğu bilinciyle hareket etmeleri gerektiği anlayışı onları ulusal bilinç çatısı altında birleştirmektedir. Eğitim yoluyla gelişme ve çağdaşlaşma sağlanmak istenmektedir. Bu ise onları eğitimlerinde teori ile pratiğin birleştirilmesini ve bu yolla başarılı uygulamaların devam ettirilmesi yönünde bir uygulamaya götürmüştür. Japonya'nın Batı'ya ilgi duymaya başladığı 19. yüzyıl itibariyle yüzlerce öğrenci farklı Batı ülkelerine eğitime gönderilmiştir. Ayrıca araştırmalar için gene birçok heyet Batı'ya yönlendirilmiştir. Bunun neticesinde de Japonya eğitiminde dönüşümü sağlamıştır. Japon eğitim sisteminde eğitimle ilgili bütün unsurlar arasında işbirliği sağlanmaktadır. İlgili unsurların işbirliğine göre yerel yönetimler eğitime dahil edilmekte, bunun yanında özel sektörün de desteği alınmaktadır. Japon eğitim felsefesinde Japon halkının yaşam boyu eğitilmesi öngörülmektedir. Resmi ve özel kuruluşlar tarafından verilen eğitim ile Japon halkı geliştirilmek istenir. Halk evleri, gençlik merkezleri, çocuklar için tabiat merkezleri, müzeler, kütüphaneler, beden eğitimi ve eğlence merkezleri yaygın eğitim faaliyetlerini düzenleyen önemli kuruluşlardır. Belediyelerin birçoğunda bulunan halk evleri, bireylerin kültür düzeylerini yükseltecek çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Yüksek derecedeki devlet memurlarının çocukları 9 yıllık bir eğitimden geçirilmesi, sıradan halk çocukları için ise Konfüçyüs'ün klasiklerinden olan Hayırlı Evlat Kitabı'nın her evde bulunması ve sürekli okunması öngörülmüştür (Telci, 2013).

Bugünkü Japon Eğitim Sistemi'nin temel yapısı ve prensipleri 1947'de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir. "Temel Eğitim Kanunun'da vurgulanan başlıca ilke, herkes için eğitimde fırsat eşitliğidir. Kanun ırk, din, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve aile yapısına göre ayırım yapılmasını yasaklamaktadır." Japon eğitim sistemini, barışsever ve demokratik bir devlet olarak insan haklarına saygılı, gerçeği ve barışı seven, kendine güvenen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçladığını belirtir. Bunun haricinde diğer amaçları ise şunlardır: (Telci, 2013)

- Demokratik ve kültürel bir devlet yaratarak dünya barışına ve refahına katkıda bulunmak,
- Barışsever Japon devletini ve toplumunu oluşturan halkı, zihinsel ve fiziksel olarak sağlam, gerçekçi ve adalet sever olgunluğa ulaştırmak, Bireysel haklara ve değerlere saygınlık kazandırmak,
- Çalışkan, sorumluluk duygusu yüksek ve bilinçli insanlar yetiştirmek,

- Herkesin hür, demokratik ve açık fikirli insanlar olmasını sağlamaktır.

Ayrıca Japonya’da Eğitim reformları Ulusal Komitesi tarafından yayınlanan 21. Yüzyıla doğru Japon eğitim sisteminde reform hareketleri konusunda görüşlere yer verilir. Buna göre; yaşam boyu öğrenme sistemine geçiş yapılması, bireyselliğe önem verilen eğitim programlarının oluşturulması, evrensel topluluğun üyesi haline gelmek için eğitim yapılması, sürekli değişimlere ayak uydurabilen bir eğitim sistemi oluşturulması öngörülmektedir.

### **2.1.5. Eğitim İnancı**

İnançlar, insanların bir konu üzerindeki düşüncesinin değiştirilmesi zor hale gelmiş, beyinlerine yerleşmiş olan tutumlarıdır. Tutumlar bir başkası tarafından direkt olarak gözlemlenemez, yapılacak olan davranış üzerine etki eder (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Her insanın her alanda bir inancı olduğu gibi eğitimcilerin de sahip oldukları eğitim inancı vardır. Eğitim inançları, bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri ve görüşleri olarak tanımlanmaktadır. Okulların temel işlevlerinden ilki, çocukları topluma uyumlu hale getirmek, onları toplumla bütünleşebilecek bir birey olması için tüm açıdan geliştirmek; diğeri ise toplum içinde var olan kültürel değerleri yeni nesillere aktarıp değerlerin yok olmasını sağlamaktır (Altınok, 2007).

Öğrenciye sevgi saygı ile yaklaşan ideal bir öğretmen demoktatik öğretmen tanımı ile uyuşmalıdır. Küçükahmet (2002), yaptığı araştırmanın sonucunda Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencileri çoğunun demokratik öğretmeni; Atatürk ilkelerine bağlı, milli eğitimin amaçlarına uygun eğitim veren, insanlara ve haklarına saygılı, siyasetten uzak, özgür düşünebilen ve düşündüklerini ifade edebilen bir öğretmen olarak tanımladıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere demokratik olan bir öğretmen sahip olduğu doğru eğitim inancı ile daha iyi bir eğitimci haline gelecektir (Küçükahmet, 2002).

Sünbül (2007), “otoriter öğretmen” bir de tam tersi “insancıl öğretmen” modellerinin olduğunu ileri sürer. Otoriter öğretmen; çocuğun üzerinde baskı kurmaya çalışan bir tutum, esnek olmayan kurullarla oluşturduğu disiplin anlayışı ve öğrenciyi sürekli kontrol altında tutmaya çalışan tavırlar içerisindedir. Buna karşılık insancıl öğretmen ise; hoşgörü ve iyimserlik üzerine temellenmiş, yasak ve otoriteden uzak, öğretmen ve öğrencinin sürekli paylaşım içerisinde olduğu, öğrencinin kendisini özgürce ifade edebildiği bir eğitim anlayışına sahiptir (Sünbül, 2007).

Her öğretmen aldığı eğitim, hayata bakış açısı, içinde yaşadığı çevre gibi etkenler nedeniyle eğitime dair kendisine özel görüş ve inanış geliştirir. Öğretmenlerin her biri toplumları ve bireyleri şekillendirecek olanın eğitim ve kendileri olduğunun farkındadır. Bu farkındalığa sahip olduklarında uyguladıklarının ötesinde onların dayandığı kuramları incelemeye başlamışlar demektir. Kuramları incelemeye başladıklarında kendi inanışlarını da irdelerler. Öğretmenlerin inanışları, eğitim ortamından eğitim faaliyetlerine, eğitim programını uygulamasından öğrencilere karşı olan ilgisine kadar eğitimle ilgili olan her durumu etkiler. Eğitim ortamını kendi dilediği gibi düzenleyen, eğitim programında yer alan yönlendirmeleri kendisine göre yorumlayan, etkinliklerini dilediği gibi planlayan her öğretmen çocuğun gelişimine de farklı etki edecektir (Doğanay ve Sarı, 2002).

Öğretmenlerin, bu mesleği yürütürken hal ve hareketlerinin, öğretmenliğe yükledikleri sorumlulukların, öğretimi sürecindeki her aşamanın, benimsedikleri eğitim inançlarına ve meslekî değerlere göre şekil aldığı söylenebilir (Tunca vd., 2015). Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri ile kuracağı ilişki onların insana karşı olan bakış açılarına dayanır. Benimsenen felsefi görüş okula ve eğitime bakış açısı geliştirmeyi sağlar. Öğretmenlerin yakın oldukları eğitim felsefesi onların nasıl bir öğretmen olduğu konusunda ipucu vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime ilişkin var olan inançları, çağdaş felsefi görüşlerle ve çağın gerektirdiği öğretmen modeli ile çelişmemelidir.

## **2.1.6. Eğitim İnancı Boyutları**

### **2.1.6.1. Daimicilik**

Değişmezlik ve yerleşik görüş olarak da adlandırılır. İdealist ve realist felsefenin etkisinde kalmıştır. En tutucu gelenekçi ve en katı felsefe olarak bilinir (Erkılıç, 2008). Bu görüşe göre tüm zamanlarda ve toplumlarda insan doğasının, mutlak gerçeğin, bilgi, erdem ve güzellik gibi kavramların hiç değişmediğine vurgu yapar (Erden, 1998). Orta çağlardan kalma toplumsal anlayışın, günümüz eğitim sistemine uygulanmasını ve eğitimin yüzyıllar geçse de evrensel niteliklerinin hiçbir zaman değişmez gerçeklerinin olduğunu, bu gerçeklerin günümüze de uygulanabilirliğini savunur (Sönmez, 2009). Akımın önde gelenleri R. Maynard Hutching, Mortimerd ve Adler'dir (Türkoğlu, 1996).

Toplumun değişmeyen ilke ve gerçekleri olduğunu, eğitim sisteminin de bu değişmeyen ilke ve gerçekler üzerine kurulması gerekmektedir. Toplumların kültürel zenginliklerinin asırlarca sürdürülmesi için eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılması gerekmektedir (Arslan, 2002).

Bu inanç sisteminde gerçeklik, insan sevgisi ve sürekli olumlu düşünce esas alınarak bireylerin eğitilmesi (Cevizci, 2000) kişilik ve karakter gelişiminde etkili olan akıl ve ruha daha çok önem verilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır (Guttek, 2001).

Öğretmen her şeyden önce mesleki açıdan doygunluğa ulaşmış, öğrencilerinin mevcut bilgi potansiyelini göz önünde bulundurarak onlara ihtiyaçları olan temel birikimleri sağlamalıdır. Öğretmen öğrenme faaliyetinin en etkin unsuru olmalı disiplinli fakat zorlama ve şiddetten kaçınmalıdır (Guttek, 2001).

Daimiciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür (Alkan, 1983; Sözer, 2004; Arslan, 2002).

- Çevresel değişkenliklere rağmen, insan her zaman her yerde aynıdır. Bu sebeple eğitim de her zaman ve her yerde aynı olmalıdır.
- Eğitimin misyonu, değişmeyen doğruların bilgisini kazandırmak olmalıdır.
- Eğitim küreseldir.
- Eğitim kurumlarında katı bir disiplin hakim olmalıdır.
- İnsanın akılcı olması onun en belirgin özelliği olduğuna göre, aklını amaçları doğrultusunda istendik bir şekilde kullanmalıdır.
- Eğitim kurumlarında bireyler geleneksel yöntemleri kullanarak zihinsel yetenekleri sürekli geliştirmelidir.
- Eğitim ortamında öğretmen inisiyatifi hiç elden bırakmamalıdır.
- Eğitim insan hayatının taklidi değil, ona bir hazırlıktır.
- Eğitim hayatı boyunca bireye dünyadaki değişmeyen şeyler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği öğretilmeli ve klasikler eserler okutulmalıdır.

#### **2.1.6.2. Esasicilik**

Özcülük ve temelcilik olarak da adlandırılır. Daha çok realist felsefeye dayanır (Türkoğlu, 1996). Bu akıma göre yaşadığı toplumun kültürel etkisinde kalan insan dünyaya geldiğinde hiçbir bilgiye sahip değildir. Bilgiyi sonradan tümevarım yoluyla elde eder. Elde edilen bu bilgi onun için kesin doğrudur (Sönmez, 2009).

Eğitsel amacı gerçek hayatta geçerliliğini kaybetmeyen bilgi, beceri ve toplumsal değerlerin arkadan gelen nesillere miras yolu ile bırakılmasıdır (Kazu, 2002). Başlıca savunucuları William Bagley, Issac Kandel ve Henmen H. Horne'dir (Türkoğlu, 1996).

Eğitim programları ğretmen, ğrenci ve bilgi üzerine bina edilmiştir. Okulda başat kültürel değerlere donanmış dersler okutulup öğrencilerin bağımsız gerçekliği öğrenmesi amaçlanmıştır. Bunun için konu ve ğretmen merkezli bir çalışma esastır (Fidan ve Erden, 1994). Bilgi ve gerçekliğin nesillere aktarılması hedeflendiği için; ğretmen ve konu merkezli öğrencilerin geri planda kaldığı katı, kuralcı, disiplinli ve gelenekçi bir yapısı vardır (Sönmez, 2006).

Esasiciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür (Alkan,1983; Sözer, 2004; Arslan, 2002).

- Disiplinli çalışmayı gerektiren öğrenme zorunlu bir güçtür.
- Öğretmen eğitimde girişimci olmalıdır; yetişkin ile ocuk arasındaki bağdır.
- Öğretmen, temeli belirlenmiş bir içeriğin özüdür.
- Eğitim kurumlarındaki disiplin anlayışı geleneksel tekniklerle sürdürülmelidir.

### **2.1.6.3. İlerlemecilik**

Gelişmecilik olarak da adlandırılır. Pragmatik felsefenin etkisinde kalmıştır. Geleneksel eğitim felsefelerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Türkoğlu, 1996). Fikir mimarları William James, John Dewey ve “ proje yönetimi” düşüncesinin mimarı William Kilpatrick olarak bilinir. İnsanın içinde bulunduğu mevcut durumların daha fazla iyileştirilmesi için reformlar yapılmasını savunurlar. İdealistler ilerlemeyi tüm başarıların ve tecrübelerin sürekli gelişerek nesilden nesile aktarımı olarak ifade ederler (Guterk, 2001).

Bu akımın mimarları bireyin doğuştan iyi bir düzeyde dünyaya geldiğini savunan Rousseau gibi düşünürler. Dewey ve Rousseau eğitimin bireyin yeteneklerinin gelişimi ve hayata daha iyi hazırlanmak için gerekli olduğuna inanırlar. Bununda ancak zgr bir ortamda sağlıklı olacağını savunurlar (ztrk, 2008).

Bu felsefenin temelinde toplumun sürekli gelişimi ve değişimi esas alınmıştır. Toplumlar değişime açık olup yeniden tasarlanabilmeli, ileri demokrasi hkim kılınmalı, bireyler yaşantısal yollarla hayata hazırlanmalı ve kendilerini gerçekleştirmelidirler (Sönmez, 2006). Buradan yola çıkararak ilerlemeciliğin insan tabiatını da kapsayacak şekilde tabiat, toplum, yaşam kısacası her şeyin sürekli bir değişim içinde olduğu inanişına dayanan pragmatizmin eğitime uyarlanması olarak da tanımlayabiliriz (Yayla, 2009). William Kilpatrick; Dewey“ in düşüncelerinden yola çıkararak “proje yönetimi” adı altında yeni bir ğretim metodu geliştirmiştir. Bu yeni metot ocuk merkezli olup, çocuğun merak ve

gereksinimlerini hedef alarak çocuğun kendi eğitiminde etkili olmasını hedeflemektedir (Biçer, 2012).

Kilpatrick bu proje ile baskıcı ve ezber dayalı olan eğitim metodlarına karşı çıkıp deneysellik merkezinde bir ilerlemeciliği benimsemiştir (Guttek, 2001). Kilpatrick eğitim kurumlarında çocukların merak duygularını harekete geçirebilecek konularla ilgili yaptığı çalışmaların onların duygu ve düşünce dünyalarının gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini söylemektedir. Çünkü çocuklar bu tür aktivitelere isteyerek ve severek katılırlar (Knoll, 2010).

İlerlemeciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür: (Sarpkaya, 2004; Sözer, 2004; Arslan, 2002)

- Eğitim insanı hayata hazırlamaz; bizzat yaşamın kendisidir.
- Öğrenme işi bireyin ilgileriyle alakalı olmalıdır. Problem çözme yoluyla öğrenme gerçekleşmelidir.
- Eğitimin merkezinde öğrenciler olmalıdır.
- Geçerli bilgi, kendisiyle bir yerlere varılabilir.
- Demokratik ortamlar bireylerin gelişmesi için daha idealdir.
- Birey eğitim hayatı boyunca eleştiri ve öz eleştiriye açık halde yetiştirilmelidir.
- Öğretim amaçları ve öğrenme süreçleri bireylerin menfaat ve meraklarına göre şekillendirilmelidir.
- Öğretmen öğrencileri yönlendirmemeli, eğitim hayatı boyunca öğrencilere rehberlik ve kılavuzluk yapmalıdır.
- Okul ortamı bu havayı yansıtabilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Okul ortamı rekabetten uzak ve iş birliğini açık olmalıdır.

#### **2.1.6.4. Yeniden Kurmacılık**

Yeniden oluşturmacılık ve yapılandırmacılık olarak da bilinir. Pragmatik felsefeden etkilenmiştir. Bu durum onu ilerlemeciliğin devamı gibi gösterebilir (Sözer, 2004). Akımın önde gelenleri John Dewey, Isaac Bergson ve T. Brameld" dir (Türkoğlu, 1996). Bu akım toplumun yeniden kültürel ve sosyolojik yönden yapılandırılmasını ilke edinmiştir (Erkılıç, 2008).

Toplumlara yön verebilecek sosyal ve kültürel değişimleri hayata geçirilebilecek politika ve programları üretme, eğitimcilerinde gençleri toplumsal mühendislik çerçevesinde yönlendirilmeleri gerekliliğini savunur (Guttek, 2001).



İnsanlığın toplumsal tutarsızlık ve çatışan değerlerden sıyrılıp sevgi ve işbirliği odaklı yeni yaşam standartlarına kavuşmayı hedefler. Bunun ancak tüm insanların ve inançların ortak bir zeminde buluşup çoğulcu katılımı en doğru kararları almasıyla gerçekleşebileceğine inanır (Sönmez, 2009).

İnsanların daha çağdaş bir uygarlık içinde yaşamaları için kendini ve yaşadığı toplumu yeniden inşa etme hedefi olmalıdır. İnsanlar bu hedefe ulaşmak için sürekli değişkenlik arz eden bilimsel ve teknolojik gelişmeleri etkin bir şekilde kullanmalıdırlar (Ergen, 2012).

### **2.1.6.5. Varoluşçuluk**

Varoluşçu felsefenin eğitim ile kurduğu ilişkiye baktığımızda varoluşçu eğitimin tanımına dair kesin ve sınırları belli bir ifade bütününden ziyade düşünürlerin kendi fikirleri ile ortaya koydukları tanımlamalardan bir bütüne ulaşmaktayız. Varoluşçu eğitimi tanımlarken Van Cleve Morris şöyle bir çerçeve çizmektedir:

“Eğitim öğrenen kişide yoğun bir bilinç düzeyi oluşturabilmelidir”. Bu çerçevedeki bir eğitimde de bireylerin özgürce, her zaman kendilerini merkeze alarak yaratıcı olarak seçimde bulunmaları kabul edilmelidir. Morris’e göre insan için en uygun eğitim, kadın ve erkek kişilerde yaşadıkları dünyada biricik özne olduklarına ilişkin “varoluşsal bir bilinç” oluşturan eğitimidir (Kaya, 2007).

Varoluşçu görüşte bir eğitime duyulan ihtiyacın sebeplerine baktığımızda da endüstri devriminin birey ve toplum üzerinde etkili olduğu değişimle dönüşümlere ulaşmaktayız. Endüstri Devrimi sonuçları itibarıyla toplumsal sahaya etkide bulunarak gelenek-görenekler, inançlar ve değerleri değiştirmiştir. Değişen toplumsal olgular içerisinde birey, yaşantısının anlamını sorgulamaya başlamıştır.

Varoluşçulukta bilgi sezgiseldir. Bu ifadede varoluşçu yaklaşım bilginin kesin ve objektifliğinin üzerine bireyi koymuştur. Bilginin karşısında öğretmen ise sahip olunacak bilginin kaynak noktası değildir. Yüklendiği anlam, ondan model olma ve taklit nesnesi olma özelliklerini dışarıda bırakmasını istemiştir. Varoluşçu yaklaşımda öğretmenin varlığını en anlamlı kılan şey, öğrencinin kendini tanıma sürecinde, öğrencinin bir adım gerisinde durarak yaptığı kaynaklıktır. Çünkü bu eğitim yaklaşımında öğrenci, bilgiye ulaşmak için yol gösterici bir otorite olarak öğretmenin rehberliğine değil sezgilerine

güvenmelidir. Öğrencinin ancak bu yolla yaratıcılığını ortaya koacağına inanılır. Bu noktalardan hareketle varoluşçu felsefe, bireyin ahlaksal ve duygusal değerlerine zihinsel yetilerinden daha çok değer vermiştir. Kişiyi ad koyan tanımlamalarla ifadelendirilmiş tüm ölçme-değerlendirmeleri, test ve notları reddetmişlerdir. Bu yönüyle varoluşçu felsefenin hümanist psikolojiyi beslediği de kabul edilmiştir (Ulusoy, 2009).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Doğanay ve Sarı (2002), ilköğretim öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Adana ilinde görev yapmakta olan 312 tane ilköğretim öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre hem sınıf hem branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksekten en düşük olana sırasıyla deneyselcilik, realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizm olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Tuncel (2002), eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına olan etkisini ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla çalışmasını yapmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kişisel bilgileri ile inandıkları eğitim felsefeleri arasında ilişki tespit edilmemiştir. İlerlemecilik akımı sosyal bilgiler programında belirlendiği; esasicilik ve daimiciliğe ise daha çok uygulamada yer verildiği belirlenmiştir.

Çoban (2004), sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirmek amacıyla Sivas il merkezinde 202 sınıf öğretmeni ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin sırasıyla deneyselcilik, realizm, idealizm, daimicilik tercih ettikleri ve varoluşçuluk için tercihte bulunmadıkları tespit edilmiştir.

Duman (2006), öğretmen adayı öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri stillerini incelemiştir. Yapılan analiz sonucunda sırasıyla en çok deneyselcilik, realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm eğitim felsefeleri benimsenmiştir. Kadın öğrencilerin %74'ünün deneysel felsefe inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer sonuca göre yineleme stratejilerini kullanan öğrencilerin daimici, realist ve deneyselci eğitim inancını taşıyanlar oldukları tespit edilmiştir. İdealizmi benimseyenler, anlama stratejilerini; varoluşçu eğitim felsefesine inananlar ise anlamayı izleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Eğitim felsefeleri incelendiğinde daimici ve idealist alt boyutlarını benimseyen öğrencilerin ayırt edici-değiştiren ve özümseyici

öğrenme stillerini kullandıkları tespit edilmiştir. Varoluşçu, realist ve deneyselci alt boyutları benimseyen öğrenciler ise özümseyen öğrenme stilline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bilgin (2007), çalışmasında branş öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda branş öğretmenlerinin en çok realist ilkelere; en az ise varoluşçu ilkelere inandıkları tespit edilmiştir.

Akın ve Özdemir (2009), çalışmalarını Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 400 öğrenci arasından rastgele seçilen 176 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının demokratik değerleri, Selvi (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği” ile ölçülmüştür. Öğretmen adaylarının demokratik değerleri, “eğitim hakkı”, “dayanışma” ve “özgürlük” alt boyutlarında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının ve herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olan adayların daha yüksek demokratik değerlere sahip oldukları görülmüştür.

Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada katılımcıların eğitim inançlarını belirlenmesinde yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturarak “Eğitim İnançları Ölçeği”ni oluşturmuşlardır. Araştırma 154 öğretmen ve 305 öğretmen adayı olmak üzere toplam 459 kişiden oluşmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, Eğitim İnançları Ölçeği'nin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla Kütahya il merkezinde görev yapmakta olan 379 öğretmen ile araştırma yapmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği eğitim inançlarının sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik ve yeniden kurmacılık olduğu en az ise esasicilik eğitim inancına katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet ve okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Ancak branş ve kıdem türüne göre bazı farklılıklar göstermektedir.

Yılmaz ve Tosun (2013), öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Manisa İli Demirci İlçesi'nde

görev yapan 270 öğretmen ile araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenler varoluşçu eğitim felsefesine daha yakındır. Katılımcıların kendilerini en yakın hissettikleri eğitim felsefesi varoluşçu eğitim, en uzak hissettikleri eğitim felsefesi ise esasici eğitim felsefesidir. Katılımcıların, daimicilik, esasicilik ve varoluşçuluk ile ilgili görüşleri cinsiyete; daimicilik ve esasicilik ile ilgili görüşleri kıdeme göre değişmektedir.

Yapıcı (2013), öğretmen ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini tespit etmek ve felsefi görüşleri farklı değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla 240 ilköğretim öğretmeni, 236 eğitim fakültesi öğrencisi öğretmen adayı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının deneyselcilikte en yüksek ortalamayı yaptıkları tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı birlikte kabul ettikleri, bu nedenle eklektik bir anlayışı yansıtarak kafalarının karışık olduğu tespit edilmiştir.

Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki bağıntıyı irdelenmişlerdir. Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 221 (163 kız, 58 erkek) son sınıf lisans öğrencileri ile yine aynı fakülteden pedagojik formasyon eğitimi alan 386 (267 kız, 119 erkek) diğer fakülte mezunları olmak üzere toplam 607 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yüksek katılım gösterdiği inanç boyutları sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının; bireysel çabalarına ait algıları ile çağdaş eğitim anlayışı (yeniden kurmacılık, ilerlemecilik ve varoluşçuluk) ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca daimicilik ve esasicilik ile “dışsal faktörler” arasında öz-yeterlik bakımından negatif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Ankara Üniversitesi’nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 908 tane öğretmen adayı ile bir çalışma yapmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, eğitim inançları açısından, öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini (ilerlemecilik-yeniden kurmacılık) yüksek düzeyde, geleneksel eğitim felsefelerini (daimicilik-esasicilik) ise düşük düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir.

Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014), ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin

belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, Sandıklı ilçesinde görev yapan 93 ilkokul, 77 ortaokul ve 78 lise öğretmeni olmak üzere 248 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği eğitim inançları boyutları sırası ile varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Beytekin ve Kadı (2015), öğretmen adaylarının eğitim inançlarını ve değerlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değer boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu, sınıf düzeyi değişkeninde ise öğretmen adaylarının değerler ve eğitim inançları boyutlarında Daimicilik ve Esasicilik, İlerlemecilik, Varoluşçulukta anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bölüm değişkeninde ise İlerlemecilik, Esasicilik ve Varoluşçulukta anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile değerleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Uğurlu ve Çalmaşur (2015), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile ilgili görüşlerini karma yöntemle incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançlarına ait nicel verilerde iki grupta da en fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik, en az ise esasicilik olduğu belirlenmiştir. Nitel verilere göre ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançlarından en fazla yeniden kurmacılık, en az ise esasicilik olduğu; öğretmen adaylarının ise en fazla ilerlemecilik, en az varoluşçuluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akgün (2015), yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenliği adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünce yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmayı 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Dumlupınar, Afyon Kocatepe ve Uşak Üniversiteleri Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 432 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının yeniden kurmacı, ilerlemeci, varoluşçu ve daimi eğitim inançlarının puanları arttıkça eleştirel düşünme seviyelerinin de pozitif yönde arttığına ulaşılmıştır. Esasicilik eğitim inancında ise bu durumun geçerli olmadığı anlaşılmıştır. Diğer sonuç ise daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk eğitim inançlarının birbirleri ile pozitif ve esasicilik ile negatif ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin sıralaması büyükten küçüğe doğru; ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olarak belirlenmiştir.

Tunca, Şahin ve Oğuz (2015), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki değerlerini ve eğitim inançlarını irdelemişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucunda, eğitim inançları bakımından öğretmenlerin tarafından en yüksek benimsenen faktörün varoluşçuluk, en az benimsenen faktörün ise esasicilik olduğu görülmüştür. Eğitim inançlarının öğrenim düzeyine göre daimicilik boyutunda; çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre daimicilik ve yeniden kurmacılık boyutlarında farklılık olduğu, branşa göre ise farklı olmadığına ulaşılmıştır. Öğretmenler kendilerini mesleki değer bakımından yüksek düzeyde algılamışlardır. Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasında orta seviyede pozitif yönde anlamlı ilişki varlığı tespit edilmiştir.

Görmez (2015), yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim inançlarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının en çok ilerlemecilik akımını, öğretmenlerin ise esasicilik akımını benimsediği belirlenmiştir. Adayların ve öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile eğitim ortamı görüşleri karşılaştırıldığında ankette en çok esasicilik tercih edilirken eğitim ortamında ise en çok ilerlemecilik tercih edilmiştir.

Hayırsever ve Oğuz (2017), gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının en çok ilerlemecilik, en az ise esasicilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri tüm boyutlarda düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### **2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Stipek vd. (2001), matematik öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada, matematikte öğretme-öğrenme anlayışlarını araştırmışlardır. Çalışmada sınıf içi gözlem ve uygulamalarla, öğretmenlerin inançlarıyla uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin inançları ile sınıftaki uygulamaları arasında tutarlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tsai (2007) öğretmenlerin epistemolojik görüşleri ile öğretim inançlarını ve öğretim uygulamalarını incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve eğitim uygulamaları arasında yeterli düzeyde tutarlılık olduğuna ulaşılmıştır. Pozitivist öğretmenler daha ezberci ve pasif bir biçimde uygulamalar yaparken, yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerin

öğrencilerin kavramalarına ve bilimsel kavramları uygulamaya odaklandıklarına ulaşılmıştır.

Mansour (2013), yapmış olduğu çalışmada fen öğretmenlerinin sınıftaki uygulamalarıyla öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, geleneksel anlayışı benimseyen öğretmenlerin uygulamaları ve inançları arasında tutarlılık bulunmuştur. Ancak yapılandırmacı anlayıştaki öğretmenlerin inanç ve uygulamaları arasında tutarsızlıklar tespit edilmiştir.

Sapkova (2013), matematik öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme üzerine inançları ile uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, matematik öğretmenlerinin etkili öğretme ile ilgili inançları yapılandırmacı yaklaşımı yansıtmış, uygulamalarda ise geleneksel yaklaşımlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde demografik parametrelerin ve bölgelerin anlamlı fark varlıkları tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalardan çıkan sonuçlara göre öğretmen adaylarının en çok varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarını benimserken daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarını daha az benimsedikleri söylenebilir. Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar yüksek oranda benzerlik göstermektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden olan tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar” şeklinde ifade edilebilir (Karasar, 2015; 122).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Fen- Edebiyat Fakültesi’nde araştırmaya dahil edilen bölümlerde 3043 öğrenci, birinci ve dördüncü sınıflarda 1725 öğrenci; Eğitim Fakültesi’nde araştırmaya dahil edilen bölümlerde 3421 öğrenci, birinci ve dördüncü sınıflarda 1916 öğrenci bulunmaktadır Fen-Edebiyat Fakültesi’nde Fizik bölümü araştırmaya dahil edilmemiştir. Çünkü birinci sınıfta 1 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın evrenini 3641 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden rastgele seçilen 1112 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemin evreni temsil etme oranı %30,541’dir. Bu bağlamda örneklemin, evreni yüksek oranda temsil ettiği söylenebilir.



Tablo 1

*Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	Fen - Edebiyat		Eğitim		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	329	62,67	382	65,08	711	63,9
	Erkek	196	37,33	205	34,92	401	36,1
Lise Türü	Temel Lise	151	28,76	95	16,18	246	22,1
	Anadolu Lisesi	236	44,95	334	56,90	570	51,3
	And. İ. Hatip Lisesi	53	10,10	42	7,16	95	8,5
	Mesleki Teknik Lise	85	16,19	116	19,76	201	18,1
Sınıf	1.Sınıf	170	32,38	264	44,97	434	39,0
	4.Sınıf	355	67,62	323	55,03	678	61,0
Toplam		525	47,2	587	52,8	1112	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere örnekleme yer alan 1112 öğrencinin fakültelere dağılımına bakıldığında örneklemin %47,2’sinin (N=525) Fen-Edebiyat Fakültesi’nden, %52,8’inin (N=587) Eğitim Fakültesi öğrencisi olduğu ve fakültelere göre dağılımın takriben homojen olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından dağılım incelendiğinde öğrencilerin %63,9’u (N=711) kadın, %36,1’i (N=401) erkektir. Bu dağılım eğitim fakültesi öğrencilerin dağılımı (kadın öğrencilerin çoğunlukta yer alması) göze alındığında beklenen bir durumdur. Öğrencilerin mezun oldukları lise açısından örneklem incelendiğinde Temel lise mezunu olanlar %22,1 (N=246), Anadolu lisesi mezunu olanlar %51,3 (N=570), Anadolu imam hatip lisesi %8,5 (N=95) ve mesleki teknik lise mezunu olanlar %18,1 (N=201)’dir. Son olarak öğrencilerin sınıflara göre bakıldığında birinci sınıflar örneklemin %39,0’unu (N=434) dördüncü sınıflar ise %61,0’unu (N=678) oluşturmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. Bununla birlikte ölçeğin giriş kısmında öğrencilerin demografik bilgilerinin yer aldığı bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde öğrencilerden cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi bilgileri istenmiştir. Ölçme aracının uygulanan hali Ek 2’de sunulmuştur.

EİÖ, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiştir. EİÖ’de öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük 40 madde bulunmaktadır. EİÖ, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle

Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir. Ölçek yapısı gereği ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Ölçekteki her bir alt ölçek kendi başına değerlendirilmekte ve alt ölçeklerden elde edilen puanlar madde sayısına bölünerek değerlendirilmektedir.

EİÖ için tekrar faktör analizi yapılmasına gerek görülmemiştir. EİÖ faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik için 0.50–0.69, varoluşçuluk için 0.58–0.74, yeniden kurmacılık için 0.52–0.68, daimicilik için 0.42–0.61 ve esasicilik için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Varyanslar toplamı her bir faktör için yaklaşık % 50’dir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011).

Araştırmada kullanılan EİÖ’nin güvenilirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmış ve 0.70 – 0.91 arasında olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Bu çalışma kapsamında da ölçeğin alt ölçekleri için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış olup buna ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Eğitim İnançları Ölçeğinin Alt Ölçeklerine Ait Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Ölçekler	Cronbach Alpha
İlerlemecilik	0,832
Varoluşçuluk	0,824
Yeniden kurmacılık	0,808
Daimicilik	0,722
Esasicilik	0,878

Tablo 2 incelendiğinde alt ölçeklerden İlerlemecilik için 0,832; Varoluşçuluk için 0,824; Yeniden kurmacılık için 0,808; Daimicilik için 0,722 ve Esasicilik için 0,878’dir. Büyüköztürk (2016) ölçme araçları için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve yukarısında bir değer almasının ölçme aracının sonuçlarının güvenilir olduğunu belirtmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar bu çalışma için güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında bahar döneminde Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'ndeki ve Eğitim Fakültesi'ndeki belirlenen bölüm ve sınıflarda araştırmacı tarafından elden uygulanmıştır. Uygulamanın sorunsuz ve eksiksiz bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencilere, ölçeğin doldurulması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, yeterli süre verilmiş ve ölçekler toplanmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken betimleyici istatistikler hesaplanmış, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, mod ve medyandan faydalanılmıştır.

Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağını belirlemek için, incelenen araştırma problemlerindeki değişkenlere göre verilerin normalliği test edilmiştir. Bunu değerlendirmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen anlamlı sonuçlar ( $p < 0,05$ ) verilerin normal dağılmadığı; anlamlı olmayan sonuçlar ( $p > 0,05$ ) verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları bulgular bölümünün ilk kısmında sunulmuştur.

Nicel verilerin karşılaştırılmasında karşılaştırılacak örneklem sayısının iki olması durumunda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi; ikiden fazla grup olması durumunda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi kullanılan durumlarda ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu karar vermek ilgili analizin çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, öncelikle verilerin normalliğine ilişkin bulgular ardından araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgular esas alınarak elde edilen tablolara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırmanın Örneklemine İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Verilerin Normalliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde verilerin toplanması ve analizi bölümünde açıklandığı üzere kullanılacak testlere karar vermek amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığı araştırma problemi ve alt problemleri sırasına göre incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Öncelikle birinci araştırma problemi kapsamında yer alan alt problemlere göre verilerin normalliği incelenmiştir. Bu kapsamda birinci problemin “a” alt problemine ilişkin olarak Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının cinsiyete göre normallik analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

#### *Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Cinsiyete Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	p	İstatistik	sd.	p
İlerlemecilik	Kadın	0,097	329	0,000	0,831	329	0,000
	Erkek	0,120	196	0,000	0,853	196	0,000
Varoluşçuluk	Kadın	0,179	329	0,000	0,767	329	0,000
	Erkek	0,153	196	0,000	0,835	196	0,000
Yeniden Kurmacılık	Kadın	0,070	329	0,001	0,969	329	0,000
	Erkek	0,087	196	0,001	0,982	196	0,015
Daimicilik	Kadın	0,061	329	0,005	0,986	329	0,002
	Erkek	0,067	196	0,030	0,982	196	0,012
Esasicilik	Kadın	0,106	329	0,000	0,949	329	0,000
	Erkek	0,073	196	0,013	0,966	196	0,000

Tablo 3’e göre Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının cinsiyete göre her bir alt grup açısından normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Bu nedenden dolayı ilgili alt problemde iki örnekleme karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci problemin “b” alt problemine ilişkin olarak Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının mezun olunan liseye göre normallik analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

*Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Mezun Olunan Liseye Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>P</i>	İstatistik	sd.	<i>p</i>
İlerlemecilik	Temel lise	0,124	151	0,000	0,827	151	0,000
	Anadolu lisesi	0,108	236	0,000	0,828	236	0,000
	Anadolu imam h. lisesi	0,104	53	0,200	0,973	53	0,259
	Mesleki ve teknik lise	0,120	85	0,004	0,954	85	0,004
Varoluşçuluk	Temel lise	0,185	151	0,000	0,740	151	0,000
	Anadolu lisesi	0,172	236	0,000	0,834	236	0,000
	Anadolu imam h. lisesi	0,124	53	0,042	0,934	53	0,006
	Mesleki ve teknik lise	0,149	85	0,000	0,930	85	0,000
Yeniden Kurmacılık	Temel lise	0,083	151	0,012	0,959	151	0,000
	Anadolu lisesi	0,077	236	0,002	0,978	236	0,001
	Anadolu imam h. lisesi	0,161	53	0,001	0,907	53	0,001
	Mesleki ve teknik lise	0,113	85	0,009	0,965	85	0,020
Daimicilik	Temel lise	0,083	151	0,013	0,985	151	0,098
	Anadolu lisesi	0,071	236	0,006	0,983	236	0,005
	Anadolu imam h. lisesi	0,098	53	0,200	0,959	53	0,069
	Mesleki ve teknik lise	0,098	85	0,041	0,975	85	0,093
Esasicilik	Temel lise	0,099	151	0,001	0,963	151	0,000
	Anadolu lisesi	0,097	236	0,000	0,952	236	0,000
	Anadolu imam h. lisesi	0,120	53	0,054	0,964	53	0,114
	Mesleki ve teknik lise	0,128	85	0,002	0,928	85	0,000

Tablo 4’e göre Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının mezun olunan liseye türüne göre birkaç alt grup dışında normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Alt ölçek puanlarında normal dağılım gösteren alt grupların dışında en az bir grupta normal dağılım olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu alt problemde ikiden fazla örnekleme karşılaştırmak amacıyla Kruskal Wallis testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci problemin “c” alt problemine ilişkin olarak Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre normallik analizi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

*Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	P	İstatistik	sd.	P
İlerlemecilik	1.Sınıf	0,099	170	0,000	0,894	170	0,000
	4.Sınıf	0,117	355	0,000	0,825	355	0,000
Varoluşçuluk	1.Sınıf	0,139	170	0,000	0,897	170	0,000
	4.Sınıf	0,179	355	0,000	0,770	355	0,000
Yeniden Kurmacılık	1.Sınıf	0,077	170	0,016	0,979	170	0,011
	4.Sınıf	0,083	355	0,000	0,975	355	0,000
Daimicilik	1.Sınıf	0,081	170	0,008	0,974	170	0,003
	4.Sınıf	0,062	355	0,002	0,990	355	0,017
Esasicilik	1.Sınıf	0,114	170	0,000	0,960	170	0,000
	4.Sınıf	0,085	355	0,000	0,954	355	0,000

Tablo 5'e göre Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre her bir alt grup açısından normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Bu nedenden dolayı ilgili alt problemde iki örnekleme karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci problemin “d” alt problemine ilişkin olarak Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre normallik analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	P	İstatistik	sd.	p
İlerlemecilik	Türk Dili Ed.	0,119	96	0,002	0,955	96	0,002
	Sosyoloji	0,094	76	0,092	0,868	76	0,000
	Biyoloji	0,156	30	0,059	0,868	30	0,002
	Coğrafya	0,171	44	0,002	0,782	44	0,000
	Felsefe	0,140	60	0,005	0,805	60	0,000
	Matematik	0,202	66	0,000	0,749	66	0,000
	Kimya	0,095	57	0,200*	0,959	57	0,053
	Tarih	0,180	96	0,000	0,809	96	0,000

Varoluşçuluk	Türk Dili Ed.	0,134	96	0,000	0,916	96	0,000
	Sosyoloji	0,208	76	0,000	0,751	76	0,000
	Biyoloji	0,241	30	0,000	0,750	30	0,000
	Coğrafya	0,241	44	0,000	0,637	44	0,000
	Felsefe	0,218	60	0,000	0,727	60	0,000
	Matematik	0,160	66	0,000	0,822	66	0,000
	Kimya	0,131	57	0,017	0,904	57	0,000
	Tarih	0,167	96	0,000	0,867	96	0,000
Yeniden Kurmacılık	Türk Dili Ed.	0,116	96	0,003	0,976	96	0,074
	Sosyoloji	0,096	76	0,077	0,966	76	0,041
	Biyoloji	0,100	30	0,200	0,954	30	0,219
	Coğrafya	0,105	44	0,200	0,957	44	0,103
	Felsefe	0,074	60	0,200	0,976	60	0,297
	Matematik	0,119	66	0,020	0,948	66	0,008
	Kimya	0,108	57	0,096	0,973	57	0,240
	Tarih	0,114	96	0,004	0,957	96	0,003
Daimicilik	Türk Dili Ed.	0,089	96	0,057	0,982	96	0,214
	Sosyoloji	0,116	76	0,014	0,962	76	0,022
	Biyoloji	0,089	30	0,200	0,960	30	0,305
	Coğrafya	0,145	44	0,022	0,930	44	0,010
	Felsefe	0,086	60	0,200	0,960	60	0,050
	Matematik	0,080	66	0,200	0,972	66	0,140
	Kimya	0,082	57	0,200	0,971	57	0,185
	Tarih	0,082	96	0,112	0,977	96	0,097
Esasicilik	Türk Dili Ed.	0,115	96	0,003	0,958	96	0,004
	Sosyoloji	0,104	76	0,040	0,946	76	0,003
	Biyoloji	0,186	30	0,010	0,911	30	0,015
	Coğrafya	0,119	44	0,130	0,943	44	0,030
	Felsefe	0,179	60	0,000	0,896	60	0,000
	Matematik	0,104	66	0,074	0,957	66	0,023
	Kimya	0,171	57	0,000	0,915	57	0,001
	Tarih	0,090	96	0,054	0,948	96	0,001

Tablo 6'ya göre Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim görülen bölüme göre göre bir kaç alt grup dışında normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Alt ölçek puanlarında normal dağılım gösteren alt grupların dışında en az bir grupta normal dağılım olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu alt problemde ikiden fazla örnekleme karşılaştırmak amacıyla Kruskal Wallis testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Birinci araştırma probleminden sonra ikinci araştırma problemi kapsamında yer alan alt problemlere göre verilerin normalliği incelenmiştir. Bu kapsamda ikinci problemin “a” alt problemine ilişkin olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının cinsiyete göre normallik analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Eğitim Fakültesi Öğrenci Verilerinin Cinsiyete Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>p</i>	İstatistik	sd.	<i>p</i>
İlerlemecilik	Kadın	0,086	382	0,000	0,960	382	0,000
	Erkek	0,094	205	0,000	0,923	205	0,000
Varoluşçuluk	Kadın	0,169	382	0,000	0,852	382	0,000
	Erkek	0,205	205	0,000	0,792	205	0,000
Yeniden Kurmacılık	Kadın	0,101	382	0,000	0,972	382	0,000
	Erkek	0,071	205	0,013	0,966	205	0,000
Daimicilik	Kadın	0,069	382	0,000	0,986	382	0,001
	Erkek	0,105	205	0,000	0,968	205	0,000
Esasicilik	Kadın	0,083	382	0,000	0,951	382	0,000
	Erkek	0,129	205	0,000	0,932	205	0,000

Tablo 7’ye göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının cinsiyete göre her bir alt grup açısından normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Bu nedenden dolayı ilgili alt problemde iki örnekleme karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

İkinci problemin “b” alt problemine ilişkin olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının mezun olunan liseye göre normallik analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

*Eğitim Fakültesi Öğrenci Verilerinin Mezun Olunan Liseye Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>p</i>	İstatistik	sd.	<i>p</i>
İlerlemecilik	Temel lise	0,125	95	0,001	0,923	95	0,000
	Anadolu lisesi	0,090	334	0,000	0,939	334	0,000
	Anadolu imam h. lisesi	0,093	42	0,200	0,963	42	0,193
	Mesleki ve teknik lise	0,110	116	0,001	0,957	116	0,001
Varoluşçuluk	Temel lise	0,170	95	0,000	0,821	95	0,000



	Anadolu lisesi	0,201	334	0,000	0,799	334	0,000
	Anadolu imam h. lisesi	0,207	42	0,000	0,808	42	0,000
	Mesleki ve teknik lise	0,186	116	0,000	0,900	116	0,000
Yeniden Kurmacılık	Temel lise	0,079	95	0,182	0,958	95	0,004
	Anadolu lisesi	0,100	334	0,000	0,975	334	0,000
	Anadolu imam h. lisesi	0,139	42	0,041	0,939	42	0,026
	Mesleki ve teknik lise	0,077	116	0,087	0,973	116	0,019
Daimicilik	Temel lise	0,074	95	0,200	0,985	95	0,364
	Anadolu lisesi	0,069	334	0,001	0,978	334	0,000
	Anadolu imam h. Lisesi	0,114	42	0,200	0,967	42	0,261
	Mesleki ve teknik lise	0,081	116	0,060	0,975	116	0,029
Esasicilik	Temel lise	0,101	95	0,017	0,940	95	0,000
	Anadolu lisesi	0,108	334	0,000	0,945	334	0,000
	Anadolu imam h. Lisesi	0,126	42	0,090	0,948	42	0,055
	Mesleki ve teknik lise	0,142	116	0,000	0,929	116	0,000

Tablo 8'e göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının mezun olunan liseye türüne göre birkaç alt grup dışında normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Alt ölçek puanlarında normal dağılım gösteren alt grupların dışında en az bir grupta normal dağılım olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu alt problemde ikiden fazla örnekleme karşılaştırmak amacıyla Kruskal Wallis testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

İkinci problemin "c" alt problemine ilişkin olarak Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre normallik analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Eğitim Fakültesi Öğrenci Verilerinin Öğrenim Gördüğü Sınıfa Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	P	İstatistik	sd.	P
İlerlemecilik	1.Sınıf	0,094	264	0,000	0,944	264	0,000
	4.Sınıf	0,090	323	0,000	0,937	323	0,000
Varoluşçuluk	1.Sınıf	0,182	264	0,000	0,813	264	0,000
	4.Sınıf	0,189	323	0,000	0,824	323	0,000
Yeniden Kurmacılık	1.Sınıf	0,091	264	0,000	0,972	264	0,000
	4.Sınıf	0,093	323	0,000	0,970	323	0,000
Daimicilik	1.Sınıf	0,078	264	0,000	0,983	264	0,003
	4.Sınıf	0,076	323	0,000	0,981	323	0,000
Esasicilik	1.Sınıf	0,111	264	0,000	0,953	264	0,000
	4.Sınıf	0,103	323	0,000	0,933	323	0,000

Tablo 9'a göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre her bir alt grup açısından normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Bu nedenden dolayı ilgili alt problemde iki örnekleme karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

İkinci problemin “d” alt problemine ilişkin olarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre normallik analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Fen-Edebiyat Fakültesi Öğrenci Verilerinin Öğrenim Görülen Bölüme Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	$p$	İstatistik	sd.	$p$
İlerlemecilik	Böte	0,096	54	0,200	0,959	54	0,060
	Özel eğt. ögr.	0,090	68	0,200	0,965	68	0,053
	Türkçe ögrt.	0,146	46	0,015	0,878	46	0,000
	Sınıf ögrt.	0,083	47	0,200	0,986	47	0,843
	Mat. ögrt.	0,161	47	0,004	0,910	47	0,002
	İng. ögrt.	0,164	37	0,014	0,928	37	0,020
	Pdr	0,130	108	0,000	0,897	108	0,000
	Sosyal b. ögrt.	0,183	43	0,001	0,853	43	0,000
	Fen bil. ögrt.	0,148	50	0,008	0,927	50	0,004
	Okul ön. ögrt.	0,114	87	0,007	0,921	87	0,000
Varoluşçuluk	Böte	0,175	54	0,000	0,926	54	0,003
	Özel Eğt. ögr.	0,232	68	0,000	0,786	68	0,000
	Türkçe ögrt.	0,249	46	0,000	0,672	46	0,000
	Sınıf ögrt.	0,209	47	0,000	0,820	47	0,000
	Mat. ögrt.	0,162	47	0,003	0,828	47	0,000
	İng. ögrt.	0,188	37	0,002	0,883	37	0,001
	Pdr	0,257	108	0,000	0,733	108	0,000
	Sosyal b. ögrt.	0,280	43	0,000	0,728	43	0,000
	Fen bil. ögrt.	0,197	50	0,000	0,876	50	0,000
	Okul ön. ögrt.	0,124	87	0,002	0,856	87	0,000
Yeniden Kurmacılık	Böte	0,097	54	0,200	0,974	54	0,284
	Özel Eğt. ögr.	0,080	68	0,200	0,955	68	0,015
	Türkçe ögrt.	0,168	46	0,002	0,954	46	0,067
	Sınıf ögrt.	0,083	47	0,200	0,979	47	0,571
	Mat. ögrt.	0,099	47	0,200	0,951	47	0,049
	İng. ögrt.	0,167	37	0,011	0,949	37	0,090
	Pdr	0,100	108	0,010	0,945	108	0,000
	Sosyal b. ögrt.	0,162	43	0,006	0,942	43	0,031
	Fen bil. ögrt.	0,107	50	0,200	0,981	50	0,578
	Okul ön. ögrt.	0,125	87	0,002	0,950	87	0,002
Daimicilik	Böte	0,141	54	0,009	0,896	54	0,000
	Özel Eğt. ögr.	0,149	68	0,001	0,976	68	0,224
	Türkçe ögrt.	0,090	46	0,200	0,987	46	0,876
	Sınıf ögrt.	0,143	47	0,017	0,973	47	0,349
	Mat. ögrt.	0,093	47	0,200	0,974	47	0,369
	İng. ögrt.	0,160	37	0,018	0,961	37	0,222

	Pdr	0,078	108	0,100	0,970	108	0,015
	Sosyal b. öğrt.	0,165	43	0,005	0,948	43	0,052
	Fen bil. öğrt.	0,079	50	0,200	0,970	50	0,226
	Okul ön. öğrt.	0,080	87	0,200	0,981	87	0,227
	Böte	0,103	54	0,200	0,948	54	0,020
	Özel Eğt. öğr.	0,119	68	0,018	0,908	68	0,000
	Türkçe öğrt.	0,117	46	0,133	0,951	46	0,053
	Sınıf öğrt.	0,085	47	0,200	0,968	47	0,216
Esasicilik	Mat. öğrt.	0,126	47	0,060	0,964	47	0,153
	İng. öğrt.	0,162	37	0,015	0,906	37	0,004
	Pdr	0,105	108	0,005	0,916	108	0,000
	Sosyal b. öğrt.	0,215	43	0,000	0,850	43	0,000
	Fen bil. öğrt.	0,149	50	0,007	0,940	50	0,014
	Okul ön. öğrt.	0,111	87	0,010	0,966	87	0,022

Tablo 10'a göre Eğitim Fakültesi öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim görülen bölüme göre göre birkaç alt grup dışında normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Alt ölçek puanlarında normal dağılım gösteren alt grupların dışında en az bir grupta normal dağılım olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu alt problemde ikiden fazla örnekleme karşılaştırmak amacıyla Kruskal Wallis testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Son olarak üçüncü araştırma problemi kapsamında öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim görülen fakülteye göre normallik analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

*Verilerin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Normallik Dağılımı*

Alt Ölçek	Değişken Kategori	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd.	<i>P</i>	İstatistik	sd.	<i>P</i>
İlerlemecilik	Eğitim	0,082	587	0,000	0,943	587	0,000
	Fen Edebiyat	0,102	524	0,000	0,842	524	0,000
Varoluşçuluk	Eğitim	0,186	587	0,000	0,821	587	0,000
	Fen Edebiyat	0,171	524	0,000	0,793	524	0,000
Yeniden Kurmacılık	Eğitim	0,079	587	0,000	0,877	587	0,000
	Fen Edebiyat	0,063	524	0,000	0,867	524	0,000
Daimicilik	Eğitim	0,067	587	0,000	0,984	587	0,000
	Fen Edebiyat	0,061	524	0,000	0,986	524	0,000
Esasicilik	Eğitim	0,092	587	0,000	0,946	587	0,000
	Fen Edebiyat	0,095	524	0,000	0,956	524	0,000

Tablo 11'e göre öğrencilerinin alt ölçek puanlarının öğrenim gördükleri fakülteye göre her bir alt grup açısından normal dağılmadığı ( $p < 0,05$ ) görülmüştür. Bu nedenden dolayı ilgili

alt problemde iki örnekleme karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

#### 4.2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmış olup bu doğrultuda her bir alt ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler hesap edilmiştir. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Alt ölçekleri Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	medyan	Mod
İlerlemecilik	525	4,255	0,538	4,38	4,69
Varoluşçuluk	525	4,469	0,557	4,57	5,00
Yeniden kurmacılık	525	3,849	0,650	3,86	3,86
Daimicilik	525	3,775	0,635	3,75	3,88
Esasicilik	525	2,515	1,007	2,40	2,00

Araştırmada eğitim inançlarının incelendiği ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt ölçeklerine ilişkin genel ortalamalar yukarıdaki tabloda verilmiştir. Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim görmekte olan 525 öğrenciden elde edilen veriler alt ölçeklerin aritmetik ortalamasına göre sıralandığında, sıralamanın varoluşçuluk ( $\bar{X}=4,469$ ), ilerlemecilik ( $\bar{X}=4,255$ ), yeniden kurmacılık ( $\bar{X}=3,849$ ), daimicilik ( $\bar{X}=3,775$ ) ve esasicilik ( $\bar{X}=2,515$ ) alt ölçekleri şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenciler en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimserlerken en az ise esasicilik eğitim inancını benimsemişlerdir. Tablo 12’deki standart sapma değerleri incelendiğinde standart sapmanın en yüksek olduğu alt ölçek esasicilik ( $ss=1,007$ ) olurken, standart sapmanın en küçük olduğu alt ölçek ise ilerlemecilik ( $ss=0,538$ ) olmuştur. Bundan da anlaşılacağı üzere verilerin en çok çeşitliliği esasicilik alt ölçeğinde gösterdiği, en az çeşitliliği ise ilerlemecilik alt ölçeğinde gösterdiği söylenebilir.

#### 4.3. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilk olarak “Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç

doğrultusunda Mann-Whitney U testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

*Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi sonuçları*

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlerlemecilik	Kadın	329	274,70	90375,50	28393,500	0,022*
	Erkek	196	243,36	47699,50		
Varoluşçuluk	Kadın	329	277,44	91277,00	27492,000	0,004*
	Erkek	196	238,77	46798,00		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	329	271,90	89454,50	29314,500	0,081
	Erkek	196	248,06	48620,50		
Daimicilik	Kadın	329	265,61	87386,50	31382,500	0,608
	Erkek	196	258,61	50688,50		
Esasicilik	Kadın	329	248,55	81772,50	27487,500	0,005*
	Erkek	196	287,26	56302,50		

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde ilerlemecilik ( $U = 28393,500$ ;  $p < 0,05$ ), varoluşçuluk ( $U = 27492,00$ ;  $p < 0,05$ ) ve esasicilik ( $U = 25487,000$ ;  $p < 0,05$ ) alt ölçeklerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt ölçeklerinde kadın öğrencilerin sıra ortalamalarının erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğu gözlenmekte olup bu durum farklılaşmanın kadın öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir. Esasicilik alt ölçeğinde ise durum tam tersi olup, erkek öğrencilerin sıra ortalamaları kadın öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğundan farklılaşma erkek öğrenciler lehine olmuştur.

Bu bölümde ikinci olarak “Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları mezun oldukları liseye türüne göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Kruskal Wallis testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

*Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Mezun Olunan Liseye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Değişkenler	N	Sıra Ortalama	S.D.	$\chi^2$	P	Fark
İlerlemecilik	Temel Lise	151	250,23	3	1,989	0,575	-
	Anadolu Lisesi	236	269,58				
	And. İ. Hatip Lisesi	53	255,09				
	Mesleki Teknik Lise	85	272,36				
Varoluşçuluk	Temel Lise	151	245,46	3	5,584	0,134	-
	Anadolu Lisesi	236	270,25				
	And. İ. Hatip Lisesi	53	243,17				
	Mesleki Teknik Lise	85	286,39				
Yeniden Kurmacılık	Temel Lise	151	285,94	3	9,598	0,022*	Anadolu Lisesi-Temel Lise
	Anadolu Lisesi	236	245,89				
	And. İ. Hatip Lisesi	53	238,84				
	Mesleki Teknik Lise	85	284,81				
Daimicilik	Temel Lise	151	248,57	3	5,551	0,136	-
	Anadolu Lisesi	236	257,78				
	And. İ. Hatip Lisesi	53	280,10				
	Mesleki Teknik Lise	85	292,48				
Esasicilik	Temel Lise	151	266,76	3	2,546	0,467	
	Anadolu Lisesi	236	257,12				
	And. İ. Hatip Lisesi	53	291,30				
	Mesleki Teknik Lise	85	255,01				

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 14'e göre öğrencilerin eğitim inançları düzeylerinin mezun oldukları liseye göre yeniden kurmacılık alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunurken ( $\chi^2_{(3)}=9,598$ ;  $p<0,05$ ); ilerlemecilik ( $\chi^2_{(3)}=1,989$ ;  $p>0,05$ ), varoluşçuluk ( $\chi^2_{(3)}=5,584$ ;  $p>0,05$ ), daimicilik ( $\chi^2_{(3)}=5,551$ ;  $p>0,05$ ) ve esasicilik ( $\chi^2_{(3)}=2,546$ ;  $p>0,05$ ) alt ölçeklerinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılık bulunan durumlar için yapılan çoklu karşılaştırmalar ile yeniden kurmacılık alt ölçeğindeki anlamlı farklılığın anadolu lisesi mezunları ve temel lise mezunları arasında temel lise mezunu öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde üçüncü olarak, “Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna

yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Mann-Whitney U testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

*Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlerlemecilik	1. Sınıf	170	264,48	44961,50	29923,500	0,877
	4. Sınıf	355	262,29	93113,50		
Varoluşçuluk	1. Sınıf	170	271,57	46167,00	28718,000	0,366
	4. Sınıf	355	258,90	91908,00		
Yeniden Kurmacılık	1. Sınıf	170	279,73	47553,50	27331,500	0,080
	4. Sınıf	355	254,99	90521,50		
Daimicilik	1. Sınıf	170	309,78	52662,50	22222,500	0,000*
	4. Sınıf	355	240,60	85412,50		
Esasicilik	1. Sınıf	170	279,80	47565,50	27319,500	0,078
	4. Sınıf	355	254,96	90509,50		

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeyleri buldukları sınıfa göre incelendiğinde daimicilik ( $U=22222,500$ ;  $p < 0,05$ ) alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunurken; ilerlemecilik ( $U=29923,500$ ;  $p > 0,05$ ), varoluşçuluk ( $U=28718,000$ ;  $p > 0,05$ ), yeniden kurmacılık ( $U=27331,500$ ;  $p > 0,05$ ) ve esasicilik ( $U=27319,500$ ;  $p > 0,05$ ) alt ölçeklerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Farklılığın olduğu daimicilik alt ölçeğinde sıra ortalamaları karşılaştırıldığında birinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarından fazla olduğu gözlenmekte olup bu durum farklılaşmanın birinci sınıf öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir.

Bu bölümde dördüncü olarak, “Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Kruskal Wallis testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Değişkenler	N	Sıra Ortalama	S.D.	$\chi^2$	P	Fark
İlerlemecilik	Türk Dili Ed.	96	277,01	7	8,007	0,332	-
	Sosyoloji	76	245,23				
	Biyoloji	30	258,43				
	Coğrafya	44	258,76				
	Felsefe	60	266,18				
	Matematik	66	230,95				
	Kimya	57	257,35				
	Tarih	96	289,83				
Varoluşçuluk	Türk Dili Ed.	96	269,08	7	12,500	0,085	-
	Sosyoloji	76	261,78				
	Biyoloji	30	314,25				
	Coğrafya	44	269,15				
	Felsefe	60	282,58				
	Matematik	66	211,77				
	Kimya	57	257,62				
	Tarih	96	265,24				
Yeniden Kurmacılık	Türk Dili Ed.	96	254,63	7	26,066	0,000*	Sosyoloji- Coğrafya Sosyoloji-Tarih
	Sosyoloji	76	221,26				
	Biyoloji	30	272,28				
	Coğrafya	44	321,23				
	Felsefe	60	254,44				
	Matematik	66	243,04				
	Kimya	57	233,41				
	Tarih	96	311,47				
Daimicilik	Türk Dili Ed.	96	268,31	7	20,809	0,004*	Kimya-Coğrafya Kimya-Matematik Kimya-Felsefe
	Sosyoloji	76	249,59				
	Biyoloji	30	297,87				
	Coğrafya	44	305,27				
	Felsefe	60	276,93				
	Matematik	66	278,27				
	Kimya	57	188,25				
	Tarih	96	263,21				
Esasicilik	Türk Dili Ed.	96	275,30	7	47,471	0,000*	Türk Dili Edb.-Felsefe Türk Dili Edb.-Kimya Felsefe-Tarih Felsefe-Sosyoloji Felsefe- Biyoloji Felsefe- Kimya Kimya-Sosyoloji Kimya-Tarih Kimya-Biyoloji Coğrafya- Biyoloji
	Sosyoloji	76	278,09				
	Biyoloji	30	355,70				
	Coğrafya	44	248,05				
	Felsefe	60	229,54				
	Matematik	66	256,45				
	Kimya	57	162,76				
	Tarih	96	301,57				

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 16'ya göre öğrencilerin eğitim inançları düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre yeniden kurmacılık ( $\chi^2_{(7)}=26,066$ ;  $p < 0,05$ ), daimicilik ( $\chi^2_{(7)}=20,809$ ;  $p < 0,05$ ) ve



esasicilik ( $\chi^2_{(7)}=47,471$ ;  $p<0,05$ ) alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunurken ; ilerlemecilik ( $\chi^2_{(7)}= 8,007$ ;  $p>0,05$ ) ve varoluşculuk ( $\chi^2_{(7)}=12,500$ ;  $p>0,05$ ) alt ölçeklerinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılık bulunan durumlar için yapılan çoklu karşılaştırmalar ile yeniden kurmacılık alt ölçeğindeki anlamlı farklılığın sosyoloji okuyan öğrenciler ile coğrafya okuyan öğrenciler arasında coğrafya okuyanlar lehine ve sosyoloji okuyan öğrenciler ile tarih okuyan öğrenciler arasında tarih okuyanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Daimicilik alt ölçeğinde ise farklılaşma kimya bölümü öğrencileri ve coğrafya bölümü öğrencileri arasında coğrafya bölümü öğrencileri lehine, kimya bölümü öğrencileri ve matematik bölümü öğrencileri arasında matematik bölümü öğrencileri lehine, kimya bölümü öğrencileri ile felsefe bölümü öğrencileri arasında felsefe bölümü öğrencileri lehinedir. Esasicilik alt ölçeğinde ise Türk Dili Edebiyatı bölümü öğrencileri ile felsefe bölümü öğrencileri arasında Türk Dili Edebiyatı bölümü öğrencileri lehine, Türk Dili Edebiyatı bölümü öğrencileri ile kimya bölümü öğrencileri arasında Türk Dili Edebiyatı bölümü öğrencileri lehine, felsefe bölümü öğrencileri ile tarih bölümü öğrencileri arasında tarih bölümü öğrencileri lehine, felsefe bölümü öğrencileri ile sosyoloji bölümü öğrencileri arasında sosyoloji bölümü öğrencileri lehine, felsefe bölümü öğrencileri ve biyoloji bölümü öğrencileri arasında biyoloji bölümü öğrencileri lehine, felsefe bölümü öğrencileri ile kimya bölümü öğrencileri arasında kimya bölümü öğrencileri lehine, kimya bölümü öğrencileri ile sosyoloji bölümü öğrencileri arasında sosyoloji bölümü öğrencileri lehine, kimya bölümü öğrencileri ile tarih bölümü öğrencileri arasında tarih bölümü öğrencileri lehine, kimya bölümü öğrencileri ile biyoloji bölümü öğrencileri arasında biyoloji bölümü öğrencileri lehine ve coğrafya bölümü öğrencileri ile biyoloji bölümü öğrencileri arasında biyoloji bölümü öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

#### **4.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmış olup bu doğrultuda her bir alt ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler hesap edilmiştir. Betimsel istatistik sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

*Eğitim Fakóltesi Eğitim İnançları Alt ölçekleri Betimleyici İstatistikler*

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	medyan	Mod
İlerlemecilik	587	4,380	0,434	4,46	4,54
Varoluşçuluk	587	4,604	0,444	4,71	5,00
Yeniden kurmacılık	587	3,931	0,629	4,00	4,00
Daimicilik	587	3,882	0,596	3,88	3,75
Esasicilik	587	2,380	0,990	2,20	1,00

Araştırmada eğitim inançlarının incelendiği ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt ölçeklerine ilişkin genel ortalamalar yukarıdaki tabloda verilmiştir. Eğitim Fakóltesinde öğrenim görmekte olan 587 öğrenciden elde edilen veriler alt ölçeklerin aritmetik ortalamasına göre sıralandığında, sıralamanın varoluşçuluk ( $\bar{X}=4,604$ ), ilerlemecilik ( $\bar{X}=4,380$ ), yeniden kurmacılık ( $\bar{X}=3,931$ ), daimicilik ( $\bar{X}=3,882$ ) ve esasicilik ( $\bar{X}=2,380$ ) alt ölçekleri şeklinde olduğu görölmektedir. Buna göre öğrencilerin en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri görülürken en az ise esasicilik eğitim inancını benimsemişlerdir. Tablo 17’de standart sapma değerleri incelendiğinde standart sapmanın en yüksek olduğu alt ölçek esasicilik ( $ss=0,990$ ) olurken, standart sapmanın en küçük olduğu alt ölçek ise ilerlemecilik ( $ss=0,434$ ) olmuştur. Bundan da anlaşılacağı üzere verilerin en çok çeşitliliği esasicilik alt ölçeğinde gösterdiği, en az çeşitliliği ise ilerlemecilik alt ölçeğinde gösterdiği söylenebilir.

**4.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde ilk olarak, “Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Mann-Whitney U testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

*Eğitim Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi sonuçları*

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlerlemecilik	Kadın	382	301,31	114496,50	35413,500	0,085
	Erkek	205	276,10	56323,50		
Varoluşçuluk	Kadın	382	292,86	111286,00	38624,000	0,943
	Erkek	205	291,83	59534,00		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	382	298,64	113483,00	36427,000	0,229
	Erkek	205	281,06	57337,00		
Daimicilik	Kadın	382	287,03	109070,50	36680,500	0,284
	Erkek	205	302,69	61749,50		
Esasicilik	Kadın	382	278,04	105654,00	33264,000	0,004*
	Erkek	205	319,44	65166,00		

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde sadece esasicilik ( $U=33264,000$ ;  $p < 0,05$ ) alt ölçeğinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında erkek öğrencilerin sıra ortalamaları kadın öğrencilerin sıra ortalamalarından fazla olduğundan farklılaşma erkek öğrenciler lehine olmuştur.

Bu bölümde ikinci olarak, “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Kruskal Wallis testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Eğitim Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Mezun Olunan Liseye Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Değişkenler	N	Sıra Ortalama	S.D.	$\chi^2$	P	Fark
İlerlemecilik	Temel Lise	95	253,34	3	6,618	0,085	-
	Anadolu Lisesi	334	301,85				
	And. İ. Hatip Lisesi	42	308,15				

	Mesleki Lise	Teknik	116	299,58					
Varoluşçuluk	Temel Lise		95	250,47	3	13,463	0,004*	Anadolu Lisesi-	Temel Lise
	Anadolu Lisesi		334	312,67					
	And. İ. Lisesi	Hatip	42	310,11					
	Mesleki Lise	Teknik	116	270,06					
Yeniden Kurmacılık	Temel Lise		95	251,87	3	7,197	0,066	-	
	Anadolu Lisesi		334	301,64					
	And. İ. Lisesi	Hatip	42	312,14					
	Mesleki Lise	Teknik	116	299,94					
Daimicilik	Temel Lise		95	252,06	3	9,119	0,028*	Anadolu Lisesi-	İmam Hatip Temel Lise
	Anadolu Lisesi		334	301,99					
	And. İ. Lisesi	Hatip	42	335,19					
	Mesleki Lise	Teknik	116	290,44					
Esasicilik	Temel Lise		95	317,42	3	2,212	0,530		
	Anadolu Lisesi		334	290,39					
	And. İ. Lisesi	Hatip	42	289,49					
	Mesleki Lise	Teknik	116	286,85					

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 19'a göre öğrencilerin eğitim inançları düzeylerinin öğrenim gördükleri lise türüne göre varoluşçuluk ( $\chi^2_{(3)}=13,463$ ;  $p < 0,05$ ) ve daimicilik ( $\chi^2_{(3)}=9,119$ ;  $p < 0,05$ ) alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunurken ; ilerlemecilik ( $\chi^2_{(3)} = 6,618$ ;  $p > 0,05$ ), yeniden kurmacılık ( $\chi^2_{(3)} = 7,197$ ;  $p > 0,05$ ), ve esasicilik ( $\chi^2_{(3)} = 2,212$ ;  $p > 0,05$ ) alt ölçeklerinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılık bulunan durumlar için yapılan çoklu karşılaştırmalar ile varoluşçuluk alt ölçeğindeki anlamlı farklılığın anadolu lisesi mezunları ve temel lise mezunları arasında anadolu lisesi mezunu öğrenciler lehine olduğu, daimicilik alt ölçeğinde anlamlı farklılığın anadolu imam hatip lisesi mezunu öğrenciler ve temel lise mezunu öğrenciler arasında anadolu imam hatip lisesi mezunu öğrencileri lehine olduğu görülmüştür.

Bu bölümde üçüncü olarak, “Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Mann-Whitney U testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

*Eğitim Fakóltesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlerlemecilik	1. Sınıf	264	274,06	72352,00	37372,000	0,010*
	4. Sınıf	323	310,30	100226,00		
Varoluşçuluk	1. Sınıf	264	283,76	74912,50	39932,500	0,178
	4. Sınıf	323	302,37	97665,50		
Yeniden Kurmacılık	1. Sınıf	264	270,72	71469,00	36489,000	0,003*
	4. Sınıf	323	313,03	101109,00		
Daimicilik	1. Sınıf	264	292,58	77240,50	42260,500	0,854
	4. Sınıf	323	295,16	95337,50		
Esasicilik	1. Sınıf	264	307,95	81299,50	38952,500	0,071
	4. Sınıf	323	282,60	91278,50		

\* $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeyleri buldukları sınıfa göre incelendiğinde ilerlemecilik ( $U=37372,000$ ;  $p < 0,05$ ) ve yeniden kurmacılık ( $U=36489,000$ ;  $p < 0,05$ ) alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunurken; varoluşçuluk ( $U = 39932,500$ ;  $p > 0,05$ ), daimicilik ( $U=42260,500$ ;  $p > 0,05$ ), ve esasicilik ( $U=38952,500$ ;  $p > 0,05$ ) alt ölçeklerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Farklılığın olduğu ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt ölçeklerinde sıra ortalamaları karşılaştırıldığında dördüncü sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarının birinci sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarından fazla olduğu gözlenmekte olup bu durum farklılaşmanın dördüncü sınıf öğrencileri lehine olduğunu göstermektedir.

Bu bölümde dördüncü olarak, “Eğitim Fakóltesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları öğrenim gördükleri bölüme göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Kruskal Wallis testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

*Eğitim Fakültesi Eğitim İnançları Düzeylerinin Okunan Bölüme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

	Değişkenler	N	Sıra Ortalama	S.D.	$\chi^2$	P	Fark
İlerlemecilik	BÖTE	54	284,51	9	44,950	0,000	Sınıf Öğrt.-Pdr
	Özel Eğt. Öğrt.	68	305,54				Sınıf -Sosyal Bil. Öğrt.
	Türkçe Öğrt.	46	310,54				Sınıf-Özel Eğitim Öğrt.
	Sınıf Öğrt.	47	199,05				Sosyal Bil.-O.Ö.Öğrt.
	Matematik Öğrt.	47	229,15				Matematik Öğrt.- Pdr
	İngilizce Öğrt.	37	293,91				Mat. – Sos. Bil.Öğrt
	Pdr	108	333,74				
	Sosyal Bil. Öğrt.	43	388,05				
	Fen Bil. Öğrt.	47	272,52				
Okul Ön. Öğrt.	87	274,21					
Varoluşçuluk	BÖTE	54	286,94	9	43,979	0,000	Pdr-Matematik Öğrt.
	Özel Eğt. Öğrt.	68	308,20				Pdr-Okul Öncesi Öğrt.
	Türkçe Öğrt.	46	313,16				Pdr-BÖTE
	Sınıf Öğrt.	47	201,38				BÖTE-Özel Eğt. Öğrt.
	Matematik Öğrt.	47	231,51				O.Ö- Özel Eğt. Öğrt.
	İngilizce Öğrt.	37	296,41				
	Pdr	108	336,42				
	Sosyal Bil. Öğrt.	43	390,74				
	Fen Bil. Öğrt.	50	263,72				
Okul Ön. Öğrt.	87	276,85					
Yeniden Kurmacılık	BÖTE	54	231,66	9	19,504	0,021	O.Ö.- Sosyal Bil. Öğrt.
	Özel Eğt. Öğrt.	68	338,63				Sosyal Bil- Sınıf Öğrt.
	Türkçe Öğrt.	46	331,50				
	Sınıf Öğrt.	47	325,65				
	Matematik Öğrt.	47	236,57				
	İngilizce Öğrt.	37	273,19				
	Pdr	108	337,64				
	Sosyal Bil. Öğrt.	43	339,29				
	Fen Bil. Öğrt.	50	269,08				
Okul Ön. Öğrt.	87	238,52					
Daimicilik	BÖTE	54	305,01	9	40,540	0,000	Fen Bil- Sınıf Öğrt.
	Özel Eğt. Öğrt.	68	311,98				Fen Bil.-O.Ö Öğrt.
	Türkçe Öğrt.	46	308,18				Fen Bil.-Türkçe Öğrt.
	Sınıf Öğrt.	47	232,40				Fen Bil.- Sos. Bil. Öğrt.
	Matematik Öğrt.	47	307,43				Sınıf Öğrt.-BÖTE
	İngilizce Öğrt.	37	313,42				BÖTE-O.Ö Öğrt.
	Pdr	108	282,96				O.Ö- Sosyal Bil. Öğrt.
	Sosyal Bil. Öğrt.	43	365,13				
	Fen Bil. Öğrt.	50	293,85				
Okul Ön. Öğrt.	87	262,02					
Esasçılık	BÖTE	54	358,43	9	53,644	0,000	Fen Bil.-O.Ö Öğrt.
	Özel Eğt. Öğrt.	68	246,50				Fen Bil.-İngilizce Öğrt.
	Türkçe Öğrt.	46	317,83				Fen Bil.- Ö. E. Öğrt.
	Sınıf Öğrt.	47	241,22				Fen Bil.-Sos. Bil. Öğrt
	Matematik Öğrt.	47	286,16				Sos. Bil.-Mat. Öğrt.
	İngilizce Öğrt.	37	320,99				
	Pdr	108	308,98				
	Sosyal Bil. Öğrt.	43	302,55				
	Fen Bil. Öğrt.	50	367,00				

Tablo 21'e göre öğrencilerin eğitim inançları düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre ilerlemecilik ( $\chi^2_{(9)}=44,950$ ;  $p < 0,05$ ), varoluşçuluk ( $\chi^2_{(9)}=43,979$ ;  $p < 0,05$ ), yeniden kurmacılık ( $\chi^2_{(9)}=19,504$ ;  $p < 0,05$ ), daimicilik ( $\chi^2_{(9)}=40,540$ ;  $p < 0,05$ ) ve esasicilik ( $\chi^2_{(9)}=53,644$ ;  $p < 0,05$ ) alt ölçeklerinin hepsinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık bulunan durumlar için yapılan çoklu karşılaştırmalar ile ilerlemecilik alt ölçeğinde anlamlı farklılığın sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile PDR bölümü öğrencileri arasında PDR bölümü öğrencileri lehine, sınıf öğretmenliği öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine, sınıf öğretmenliği öğrencileri ile özel eğitim öğretmenliği öğrencileri arasında özel eğitim öğretmenliği öğrencileri lehine, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine, matematik öğretmenliği öğrencileri ile PDR bölümü öğrencileri arasında PDR bölümü öğrencileri lehine ve matematik öğretmenliği öğrencileri ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine olduğu görülmüştür. Varoluşçuluk alt ölçeğinde ise farklılaşma PDR bölümü öğrencileri ile matematik öğretmenliği öğrencileri arasında PDR bölümü öğrencileri lehine, PDR bölümü öğrencileri ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında PDR bölümü öğrencileri lehine, PDR bölümü öğrencileri ile BÖTE bölümü öğrencileri arasında PDR öğrencileri lehine, BÖTE bölümü öğrencileri ile özel eğitim öğretmenliği öğrencileri arasında özel eğitim öğretmenliği öğrencileri lehine ve okul öncesi öğretmenliği ile özel eğitim öğretmenliği öğrencileri arasında özel eğitim öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Yeniden kurmacılık alt ölçeğinde farklılaşmanın sosyal bilgiler öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine ve sosyal bilgiler öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Daimicilik alt ölçeğinde anlamlı farklılığın fen bilimleri öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği öğrencileri arasında fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri lehine, fen bilimleri öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri lehine, fen bilimleri öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği öğrencileri arasında fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri lehine, fen bilimleri öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri lehine, sınıf öğretmenliği ile BÖTE bölümü öğrencileri arasında BÖTE bölümü öğrencileri lehine, okul öncesi

öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri lehine ve okul öncesi öğretmenliği ile BÖTE bölümü öğrencileri arasında BÖTE bölümü öğrencileri lehine olduğu görülmüştür. Esasicilik alt ölçeğinde ise farklılaşmanın fen bilimleri öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri lehine, fen bilimleri öğretmenliği ile İngilizce öğretmenliği öğrencileri arasında fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri lehine, fen bilimleri öğretmenliği ile özel eğitim öğretmenliği öğrencileri arasında fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri lehine, fen bilimleri öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında fen bilimleri öğretmenliği öğrencileri lehine ve sosyal bilgiler öğretmenliği ile matematik öğretmenliği öğrencileri arasında matematik öğretmenliği öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Mann-Whitney U testi uygulanmış olup bu teste ilişkin bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

*Eğitim İnançları Düzeylerinin Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Değişkenler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlerlemecilik	Fen Edb.	525	517,30	271581,00	133506,000	0,000*
	Eğitim	587	591,56	347247,00		
Varoluşçuluk	Fen Edb.	525	511,34	268453,50	130378,500	0,000*
	Eğitim	587	596,89	350374,50		
Yeniden Kurmacılık	Fen Edb.	525	534,83	280783,50	142708,500	0,033*
	Eğitim	587	575,89	338044,50		
Daimicilik	Fen Edb.	525	528,55	277486,50	139411,500	0,006*
	Eğitim	587	581,50	341341,50		
Esasicilik	Fen Edb.	525	579,18	304068,00	142182,000	0,026*
	Eğitim	587	536,22	314760,00		

\*p<0,05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.



Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan Fen-Edebiyat Fakóltesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeyleri ile eğitim fakóltesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeyleri arasında ilerlemecilik ( $U=133506,000$ ;  $p<0,05$ ), varoluşçuluk ( $U=130378,500$ ;  $p<0,05$ ), yeniden kurmacılık ( $U=142708,500$ ;  $p<0,05$ ), daimicilik ( $U=139411,500$ ;  $p<0,05$ ) ve esasicilik ( $U=142182,000$ ;  $p<0,05$ ) alt ölçeklerinde anlamlı farklılık olduğu görölmüştür. Farklılığın olduğu ilerlemecilik, varoluşçuluk yeniden kurmacılık ve daimicilik alt ölçeklerinde sıra ortalamaları karşılaştırıldığında eğitim fakóltesi öğrencilerinin sıra ortalamalarının fen edebiyat fakóltesi öğrencilerinin sıra ortalamalarından fazla olduğu gözlenmekte olup bu durum farklılaşmanın eğitim fakóltesi öğrencileri lehine olduğunu göstermektedir. Esasicilik alt ölçeğinde ise sıra ortalamaları karşılaştırıldığında fen edebiyat fakóltesi öğrencilerinin sıra ortalamalarının eğitim fakóltesi öğrencilerinin sıra ortalamalarından fazla olduğu görölmekte olup farklılaşmanın fen edebiyat fakóltesi lehine olduğu gözlemlenmiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma, Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları ve alt boyutlarına ilişkin düzeylerini tespit etmek ve demografik özellikleri ile eğitim felsefesi inançları alt boyutları arasında farklılık durumunu incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

##### 5.1.1. “Fen – Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Ne Düzeydedir?” Problemine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada eğitim felsefesi inançlarının alt ölçekleri olan ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik düzeyleri ortalama ve standart sapma istatistiği ile incelenmiştir. Fen – Edebiyat Fakültesinde ve Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden elde edilen veriler alt ölçeklerin aritmetik ortalamasına göre sıralandığında, sıralama varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt ölçekleri şeklinde olmuştur. Buna göre öğrenciler en çok varoluşçuluk eğitim inancını, en az esasicilik eğitim inancını benimsemişlerdir.

Altınkurt vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği alt ölçek varoluşçuluk, en az katılım gösterdiği alt ölçek ise esasiciliktir. Bu sonuçlar, çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

İlgaz vd. (2013), Alkın-Şahin vd. (2014), Tunca vd. (2015), Aslan (2016) ve Yazıcı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da bu çalışma sonuçlarına benzer olarak, eğitim inançları alt ölçeklerinden en yüksek düzeyde olan boyutun varoluşçuluk olduğu tespit edilmiştir.

Demirtaş ve Karaduman (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bu çalışmada elde edilen en yüksek düzeyli katılım gösterilen eğitim inançları ölçeğinin varoluşçuluk olduğu

sonucundan farklı olarak en yüksek düzeyde ilerlemecilik alt ölçeğine ait olduğu bulunmuştur.

Bu alanda yapılan çalışmalar, genel olarak çağdaş eğitim inançlarının ilk sıralarda benimsendiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeyi teşvik edici ve kolaylaştırıcı, öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim anlayışlarını daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

#### **5.1.1.1. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları düzeyleri cinsiyete göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinde ilerlemecilik, varoluşçuluk ve esasicilik alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar görülürken; Eğitim Fakültesi öğrencilerinde sadece esasicilik alt ölçeğinde farklılık görülmüştür. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinde ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt ölçeklerinde kadın öğrencilerin puan ortalamalarının daha fazla olduğu, esasicilik alt ölçeğinde de erkek öğrencilerin fazla olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinde ise esasicilik alt ölçeğinde erkek öğrencilerin puan ortalamalarının fazla olduğu belirlenmiştir. Yani esasicilik alt ölçeğindeki sonuç her iki fakülte öğrencileri arasında benzerlik göstermektedir.

Biçer, Er ve Özel'in (2013) araştırmalarında da erkek öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefesi esasicilik olmuştur. Erkek öğretmen adaylarının esasicilik eğitim felsefesini benimsemeleri, onların daha otoriter, öğretmen merkezli, cezaya eğilimli olduklarını düşündürebilir. Çünkü esasicilik eğitim felsefesinde öğretmen otoriteyi elden bırakmamalı, gerektiğinde cezaya başvurmalıdır (Sönmez, 2005).

Bu araştırmada çıkan sonuca göre kadın öğrenciler “ilerlemeci” ve “varoluşçu” eğitim anlayışını benimserken, erkek öğrenciler “esasici” eğitim anlayışını benimsemişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, kadın öğrenciler “çağdaş felsefi akımlardan” beslenen eğitim inançlarını; erkek öğrenciler de “geleneksel felsefi akımlardan” beslenen eğitim inançlarını daha çok benimsemişlerdir.

Beytekin ve Kadı (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kadın Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencileri ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık puanlarının,

erkek Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencileri puanlarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Aslan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim inançları alt ölçekleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık analizinden elde edilen bulgular, bu araştırmada her iki fakülte kadın öğrencilerinin ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık alt ölçekleri düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğuna yönelik bulguları destekler niteliktedir.

Yazıcı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada erkek Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencileri esasıcılık alt ölçeğinin, kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde ise; Ilgaz vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim inançları alt ölçeklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Doğanay ve Sarı, (2003), Çoban (2007), Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009), Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2011), Çetin, İlhan ve Arslan (2012) ile Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) ile yapılan diğer çalışmalarda da tespit edilmiştir.

Tüm bu çalışmalardan çıkan sonuçlardan hareketle genel olarak geleneksel eğitim (esasicilik) felsefelerine ilişkin inançlarda erkek öğretmen adaylarının, çağdaş eğitim (varoluşçu) felsefelerine ilişkin inançlarda ise kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının yüksek olduğunu söylenebilir. Akın ve Özdemir (2009) yapmış olduğu çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla daha demokratik değerlere sahip olduklarını ifade etmektedir.

#### **5.1.1.2. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inanç düzeylerinin mezun olunan liseye göre yeniden kurmacılık alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunurken; ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik ve esasıcılık alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Yeniden kurmacılık alt ölçeğindeki anlamlı farklılık temel lise ve anadolu lisesi arasında ve çıkan sonuç temel lise yönündedir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim inançları ise varoluşçuluk ve daimicilik alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar göstermektedir. İlerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasıcılık alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Varoluşçuluk alt ölçeğindeki anlamlı farklılık anadolu lisesi ve temel lise arasında olup sonuç Anadolu lisesi

yönündedir. Daimicilik alt ölçeğinde ise anlamlı farklılık Anadolu imam hatip lisesi ve temel lise arasında olup sonuç Anadolu imam hatip lisesi yönündedir.

Araştırma sonucundan farklı olarak Çulha-Özbaş (2015) mezun olunan lise türünün öğretmen adaylarının eğitim inançlarında farklılık yaratmadığını belirtmiştir.

Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu'nun (2014) yapmış oldukları çalışmaya göre ise lise öğretmenlerinin daimici eğitim felsefesine olan inançları ilkokul öğretmenlerine; ilerlemeci eğitim felsefesine olan inançları ise ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha düşüktür.

### **5.1.1.3. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları düzeyi öğrenim gördükleri sınıfa göre incelendiğinde sadece daimicilik alt ölçeğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre sıra ortalamaları karşılaştırılan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin daimicilik alt ölçeği birinci sınıf öğrencilerinde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim Fakültesinde ise sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılığın olduğu ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık sıra ortalamaları karşılaştırılmış dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri daimicilik eğitim inancını 1. sınıf düzeyinde benimserken 4. sınıfa geldiklerinde bu etkide azalma gözlenmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencileri yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim inancını benimsemişlerdir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Ekiz (2005) 1. sınıftaki öğretmen adaylarının 4. sınıftaki adaylara oranla daimicilik akımının ilkelerini; 4. sınıftaki adayların ise 1. sınıftaki adaylara oranla ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının ilkelerini daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ekiz'in (2005) ulaştığı sonuç bu araştırmanın sonucu ile uyusmaktadır. Benzer şekilde Biçer, Er ve Özel (2013) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yıllarında daha çok daimicilik eğitim felsefesini benimserken, son yıllara geldiklerinde bu eğitim felsefesine olan inançlarının azaldığını belirlemiştir.

Çetin, İlhan ve Arslan (2012) sınıf değişkeninin öğretmen adaylarının geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerini benimseme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir

etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Böylece sınıf değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Ancak Çakmak vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının “varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik” eğitim inançları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde, Yokuş’un (2016) yaptığı çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi tercihlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

#### **5.1.1.4. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Farklılık Göstermekte Midir?” Alt Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt ölçeklerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yeniden kurmacılık alt ölçeğindeki anlamlı farklılık sosyoloji ile coğrafya bölümü okuyan öğrenciler arasında olup sıra ortalaması coğrafya okuyan öğrencilerde daha fazladır. Bir diğer farklılık ise, sosyoloji ile tarih bölümü okuyan öğrenciler arasında olup sıra ortalaması tarih bölümü okuyan öğrencilerde daha fazladır. Daimicilik alt ölçeğinde anlamlı farklılık kimya ile coğrafya bölümü okuyan öğrenciler arasında olup sıra ortalaması coğrafya bölümü okuyan öğrencilerde daha fazladır. Kimya ile matematik bölümü okuyan öğrenciler arasında da anlamlı farklılık görülmüş, sıra ortalaması matematik bölümünde okuyan öğrencilerde daha fazladır. Daimicilik alt ölçeğindeki bir diğer farklılık ise kimya ile felsefe bölümünde okuyan öğrenciler arasında olup sıra ortalaması felsefe bölümünde okuyan öğrencilerde daha fazladır. Esasicilik alt ölçeğindeki anlamlı farklılıklar Türk dili ve edebiyatı ile felsefe okuyan öğrenciler arasında olup sıra ortalaması türk dili ve edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerde daha fazladır. Yine Türk dili ve edebiyatı ile kimya bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması Türk dili ve edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerde daha fazladır. Felsefe ve tarih bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması tarih bölümünde okuyan öğrencilerde fazladır. Felsefe ile sosyoloji bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyoloji bölümünde okuyan öğrencilerde daha fazladır. Felsefe ile biyoloji okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması biyoloji bölümünde okuyan öğrencilerde fazladır. Felsefe ile kimya bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması kimya bölümünde okuyan öğrencilerde daha fazladır. Kimya ile sosyoloji bölümünde okuyan

öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyoloji bölümünde okuyan öğrencilerde fazladır. Kimya ile tarih bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması tarih bölümünde okuyan öğrencilerde daha fazladır. Kimya ile biyoloji okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması biyoloji bölümünde okuyan öğrencilerde fazladır. Coğrafya ile biyoloji bölümünde okuyan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması biyoloji bölümünde okuyan öğrencilerde daha fazladır.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme göre ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt ölçeklerinin hepsinde anlamlı farklılık bulunmuştur. İlerlemecilik alt ölçeğinde sınıf öğretmenliği ile PDR öğrencileri arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması PDR öğrencilerinde daha fazladır. Sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Sınıf öğretmenliği ile özel eğitim öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Sosyal bilgiler öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Matematik öğretmenliği ile PDR öğrencileri arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması PDR öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Matematik öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileri arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Varoluşçuluk alt ölçeğinde PDR ile matematik öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması PDR öğrencilerinde daha fazladır. PDR ile okul öncesi öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması PDR öğrencilerinde daha fazladır. PDR ile BÖTE arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması PDR öğrencilerinde daha fazladır. Özel eğitim öğretmenliği ile BÖTE arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Özel eğitim öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Yeniden kurmacılık alt ölçeğinde okul öncesi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Daimicilik alt ölçeğinde fen bilgisi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması fen

bilgisi öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Fen bilgisi öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Fen bilgisi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması Türkçe öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Fen bilgisi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Sınıf öğretmenliği ile BÖTE arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması BÖTE öğrencilerinde daha fazladır. Okul öncesi öğretmenliği ile BÖTE arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması BÖTE öğrencilerinde daha fazladır. Okul öncesi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyal bilgiler öğrencilerinde daha fazladır. Esasicilik alt ölçeğinde fen bilgisi öğretmenliği ile okul öncesi öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Fen bilgisi öğretmenliği ile ingilizce öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Fen bilgisi öğretmenliği ile özel eğitim öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Fen bilgisi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği arasında anlamlı farklılık olup sıra ortalaması sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır. Matematik öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinde daha fazladır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eğitim inançlarının öğrenim gördükleri bölüme göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle dikkati geçen Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının daimicilik ve esasılık alt ölçeklerini benimsemeleri olmuştur. Daimicilik ve esasılık alt ölçeklerine geleneksel eğitim anlayışı gözüyle bakılmaktadır. Akın ve Özdemir (2009) ise öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin okumakta oldukları bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

### **5.1.2. “Fen–Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefi İnançları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Problemine Ait Sonuçlar ve Tartışma**

Fen-Edebiyat Fakültesi ile eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim inançları düzeyleri arasında ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasılık alt ölçeklerinde anlamlı farklılık vardır. İlerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt ölçeklerinde sıra ortalamaları eğitim fakültesi öğrencilerinde, fen-edebiyat



fakültesi öğrencilerine göre daha fazladır. Esasicilik alt ölçeğinde sıra ortalamaları fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinde, eğitim fakültesine göre daha fazladır.

Eğitim Fakültesi bölümü öğrencileri eğitim felsefesi inançlarından ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt ölçeklerine Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla katılım göstermiştir. Fen-Edebiyat bölümü öğrencileri ise esasicilik alt ölçeğine daha fazla katılım göstermiştir.

Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğretmen adaylarının yüksek katılım gösterdiği eğitim felsefesi inanç boyutları sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde olmuştur. Ilgaz vd (2013) yapmış oldukları çalışmada da öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları sırası benzerlik göstermektedir. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2011) çalışmasında varoluşçuluk eğitim inancı en çok benimsenen inanç yapısı olarak belirlenmiştir, bu inancı ilerlemecilik takip etmiştir.

Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar sonucunda genelde ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığın (Ekiz, 2005, 2007) en çok benimsenen eğitim inancı olduğu söylenebilir. Bu sonuç ise yapılan araştırma sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir.

Benzer şekilde araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte Doğanay ve Sarı (2003) ile Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2011) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında fark bulurken; Çoban'ın (2007) çalışmasında gruplar arasında farka rastlanmamıştır.

Genel olarak alanyazın ve bu araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının çağdaş eğitim anlayışını benimseme eğiliminde oldukları söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ilerledikçe eğitim inançlarının değiştiği görülmektedir. İlk yıllarda daha çok daimicilik ve esasicilik eğitim inançları benimsenirken dördüncü sınıfta ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inancının benimsendiği belirlenmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Eğitim Sistemi'nin amaçlarının gerçekleştirilmesi gerçekte ilerlemeci ve pragmatik bir eğitim felsefesinin benimsenmesini öngörmektedir (Üstüner, 2008). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en fazla yakın oldukları eğitim inançları Türk Eğitim Sistemi'nin felsefesiyle uyumludur.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### **5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

1. Araştırmada fakültelerin sayısal bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ve erkek öğrencilerin daha çok geleneksel eğitim inancı olan esacilik eğitim felsefesini benimsedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda fakültelerin sayısal bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere ve erkek öğrencilere yönelik öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemeleri yönünde etkinlikler yapılabilir, seminerler düzenlenebilir, proje çalışmaları gerçekleştirilebilir.

2. Araştırmada farklı lise türlerinden mezun olan Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında okul kademelerinde ve tüm lise türlerinde uygulanan öğretim programları yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenci merkezli programlar olsa da farklı lise türlerinde programların uygulanmasında farklılıklar olduğu, geleneksel eğitime ağırlık veren lise türleri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, tüm lise türlerinde programların uygulanmasında öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık verilmesi adına gerekli çalışmaların organize edilmesi, uygulanması ve kontrol edilmesi önerilebilir.

### **5.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi’nde yapılmıştır. Farklı üniversiteler ve farklı fakültelerde de öğrenim gören öğrencilerin eğitim felsefesi inançları araştırılabilir.

2. Farklı branşlarda (Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik, Okul Öncesi gibi) görev yapan öğretmenlerin, eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilim düzeyleri araştırılıp, branşlar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

3. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını etkileyebilecek farklı kavramlarla ilişkinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Akdeniz, A.R. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akgün, İ. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183-198.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim Felsefesi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Alkın, S. ř., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). *Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Altınok, V. (2007). *Çalışan İşgücünün Nitelik ve Başarısı İçin Değerlendirme Kriterleri, Eğitim, Gelişim ve Değerışim*, Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Aristoteles (2008). *Eğitim Üzerine* (Çev. A. Aydoğan), İstanbul: Say Yayınları.
- Arslan, A. (2005). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları
- Aslan, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değerışkenler Açısından İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.25, S.4, ss.1453-1468.
- Aydın, A. (2000). *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası*. İstanbul: Alfa.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa Eğitim Tarihi: Antik çağdan 19. Yüzyılın sonlarına kadar*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Bakır, K. (2011). *Demokratik eğitim, John Dewey' in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bal, H. (1991). *1924 Raporu'nun Türk Eğitim Sistemine Etkileri ve Dewey'in Eğitim Felsefesi*. Ankara: Kor Yayınları.

- Baran, M. (2002). *Realist Ve İdealist Öznenin Çıkmazları: Bergsoncu Bir Eleştiri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A.(2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Değerleri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Biçer, B. (2014). *Felsefe İçinde*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bolay, S.H. (2014). Eğitimimizin Felsefi Temelleri. *Yeni Türkiye Dergisi*. 7(13), 422-429.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2006). *İlkçağ Felsefesi Tarihi*. Genişletilmiş 4. Basım: Bursa: Asa Kitabevi
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1190-1205.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Coşar, S. (2009). "1980 Sonrasında Türkiye'de Merkez Siyaseti Yeniden Kavramsallaştırmak: Dönüşüm mü? Süreklilik mi?". İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çağlayan, S. (2007). "Türk Eğitim Sistemi Üzerine Etkisi Olan Felsefi Akımlar", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi SBE, Sivas.
- Çoban, A. (2002). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (2), 311-318.

- Çoban, A. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (1-11). Malatya.
- Çoban, A. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4).
- Çulha-Özbaş, B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayların Felsefi Bakış Açılarının Öğretmenlik Eğitimi Sürecinde İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 117-138.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. (1911). *Philosophy of Education*, New York: The MacMillan Company
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*, 1.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, E., Burmabıyık, A., ve Kurt, A.A. (2015). Eğitim İnançları İle TPİB Yeterliliği Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.4, S.1, ss.24-33.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi EBE, İstanbul.
- Eker, S. (2007). “John Dewey’in Pragmatik Politik Düşüncesi ve Politikada Pratik Meşruiyet Sorunu”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi SBE, Bursa.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12
- Erdem, H. S. (2014). *Felsefe İçinde A. Akdemir ve H. S. Erdem (Ed.) Felsefeyi tanıma: Felsefe ile ilgili Temel Kavramlar* (s. 39). İstanbul: Lisans Yayıncılık

- Erden, A. (2013). *Fransa Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergen, G. (2012). *Yeniden kurmacılık İçinde N. Gökalp ve İ. Çelik (Ed.) Eğitim felsefesi (s. 124-126)*. İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2011). Eğitimin Felsefi Temelleri. Ö. Demirel (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (ss. 67-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Erişen, Y. (2007). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkılıç, T.A. (2008). *Felsefi Akımlar Ve Eğitim Felsefesi Akımları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Görkaş, İ. (2012). *Platon'un Eğitim Felsefesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*. 1(1), 299-303.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi ve Eğitim Ortamı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Gutok, G.L. (1988). *Philosophical And Ideological Perspectives On Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Harmancı, F.M. (2013). *ABD Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, G. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778.
- İlgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.13, S.1, ss.50-65.

- Kantos, Z.E. (2013). *Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*,12, 181-200.
- Kaya, S. (2007). “İlk ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Kazu, H. (2002). *Eğitim ve Felsefe. Öğretmenlik Mesleği*. (Ed. M. Taşpınar). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Knoll, J. (2010). “Teacher sexual misconduct: Grooming patterns and female offenders”. *Journal of Child Sexual Abuse*, 19, ss. 371-386.
- Küçükahmet, İ. (2002). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küken, A.G. (1996). *Felsefe Açısından Eğitim*. İstanbul: Alfa Basın Yayım.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and Inconsistencies Between Science Teachers’ Beliefs and Practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230- 1275.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Hatipoğlu, S., (2014). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), ss.42.
- Özdemir, M.Ç. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, M. (2008). “John Dewey’in Eğitim Felsefesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi SBE, İstanbul.
- Peirce, C.S., Alpaslan, D. ve Bülent, G. (2004). *Pragmatik Felsefe*, (Çev. Celal Türer), İstanbul: Üniversite Kitabevi Yayınları.
- Phillips, D.C. ve Siegel, H. (2013). *Philosophy of education, The Stanford encyclopedia of philosophy*, Stanford, CA: Metaphysics Research.
- Popp, J. A. (1972). *Philosophy of education and the education*, Southern Illinois Üniv. Edwardsville İllionis.

- Sarpkaya, R. (2004). *Eğitimin Felsefi Temelleri İçinde*, C. Celep (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*. (s. 157). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sapkova, A. (2013). Study on latvian mathematics teachers espoused beliefs about teaching and learning and reported practices, *International Journal of Science and Mathematics Education*, v11 n3 p733-759.27 pp.
- Seven, M.A. (2004). Eğitimde Bilginin Felsefi Temelleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 41-45.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş. İçinde V. Sönmez (Ed.) Eğitim Felsefi Temelleri*. (s. 62). Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2009). *Eğitimin Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2004). *Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde E. Sözer (Ed.) Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (s. 89). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-226.
- Sünbül, A.M. (2007). *Otokratik Öğretmenlere Karşı İnsancıl Öğretmenler, Eğitim, Gelişim ve Değişim*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Telci, A.M. (2013). *Japonya Eğitim Sistemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi*, 2.Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tsai, C.C. (2007). Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence With Instruction And Students' Views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*,5(1), 11-47.
- Tuncel, G. (2002). *Eğitim Felsefelerinin Sosyal Bilgiler Programına Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türkoğlu, A. (1983). *Almanya'da Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.



- Türkoğlu, A. (1996). *Doksan Dokuz Soruda Eğitim Bilimine Giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Ulusoy, Aysun. (2009), “*Eğitim Olgusunun Kültürlere Göre Biçim Alışları ve Olgunun Özelliğinin Felsefi Dayanakları*”. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi SBE, Sivas. Tez No: 254393
- Uğurlu, C. T. ve Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl:9, Sayı: 25 Nisan 2017.
- Ünder, H. (2007). Philosophy of education as an academic discipline in Turkey. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 405-431.
- Üstüner, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.
- Yayla, A. (2009). *Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde H. B. Memduhoğlu ve K.Yılmaz (Ed.) Eğitim Bilimine Giriş (s. 19–43)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, H.İ. (1991). *Eğitim Bilimleri Eğitim Felsefesi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, K. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Yılmaz, K., ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (23), 206.
- Yokuş, T. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.

Yapıcı, Ő. (2013). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri. *Turkish Studies*, 1431-1452.

## EKLER

### Ek 1. İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/10/2016-E.13347



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 67236739/044/  
Konu : Anket Uygulama Elif Nur  
UZUN

#### İLGİLİ MAKAMA

İlgi : Elif Nur UZUN 06/10/2016 tarihli ve - sayılı yazı

Enstitümüz Eğitim Bilimleri EABD Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans 1370Y44008 numaralı Elif Nur UZUN; "Eğitim İnançları Ölçeği " ile ilgili anket formları hazırlamıştır. Anket formları Enstitümüzce incelenmiş olup, yasal gerekliliğin ilgili kuruma ait olması ve derslerin aksatılmaması kaydı ile yapılması uygun görülmüştür.  
Gereğini arz ve rica ederim.

**Doç.Dr. Halil İbrahim SAĞLAM**  
Müdür

EK :  
Anket Uygulama Formu ve Ekleri (3 Sayfa)

10/10/2016 B.İşl.  
10/10/2016 Enst.Sek.

H.M.ARIKAN  
H.F.TATAROĞLU

Evrakı Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENN3ERT1>

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300  
Hendek/Sakarya  
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492  
E-Posta :egitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.egitim.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek 2. Ölçek Formu

### Eğitim İnançları Ölçeği

Aşağıda size, "kişisel bilgi formu" ve "eğitim inançları" ölçeği verilmiştir. Lütfen, ölçekteki ifadelerin yanında yer alan seçeneklerden size uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. 1 Kesinlikle katılmıyorum - 5 Kesinlikle katılıyorum aralıkları arasında size uygun olan seçenek ile ilgili rakamı işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar sadece akademik bir çalışma için kullanılacaktır. Samimiyetiniz ve göstermiş olduğunuz yardım için şimdiden teşekkür ederim.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı Yüksek Lisans Tez Öğrencisi  
Elif Nur UZUN

1. Cinsiyetiniz:

( ) Erkek ( ) Kadın

2. Sınıf Düzeyiniz

1. Sınıf  2. Sınıf  3. Sınıf  4. Sınıf

3. Mezun olduğunuz lise türü .....

4. Öğrenim gördüğünüz bölüm .....

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	<b>Faktör 1: İledemecilik</b>	1	2	3	4	5
1	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
2	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	1	2	3	4	5
3	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	1	2	3	4	5
4	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	1	2	3	4	5
5	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	1	2	3	4	5
6	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	1	2	3	4	5
8	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	1	2	3	4	5
9	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
10	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	1	2	3	4	5
12	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	1	2	3	4	5
	<b>Faktör 2: Varoluşçu Eğitim</b>					
1	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	1	2	3	4	5
2	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımaya fırsat verilmelidir.	1	2	3	4	5
3	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu davatmamalıdır.	1	2	3	4	5

4	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	1	2	3	4	5
5	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	1	2	3	4	5
6	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat verilmelidir.	1	2	3	4	5
7	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımalarına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
<b>Faktör 3: Yeniden Kurumsellik</b>						
1	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	1	2	3	4	5
2	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	1	2	3	4	5
3	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	1	2	3	4	5
4	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	1	2	3	4	5
5	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
6	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
7	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	1	2	3	4	5
<b>Faktör 4: Daimicilik</b>						
1	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenselidir, değişmez.	1	2	3	4	5
2	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
3	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	1	2	3	4	5
4	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	1	2	3	4	5
5	İnsanın ayrıt edici özelliği aklıdır.	1	2	3	4	5
6	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	1	2	3	4	5
7	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	1	2	3	4	5
8	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5
<b>Faktör 5: Esasçılık</b>						
1	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
2	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
3	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	1	2	3	4	5
4	Okulda temel güç öğretmendedir.	1	2	3	4	5
5	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	1	2	3	4	5

## ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

**Adı ve Soyadı:** Elif Nur BAYRAK

**E-postası:** [enuzun17@gmail.com](mailto:enuzun17@gmail.com)

**İletişim:** 05469364303

### ÖĞRENİM DURUMU:

**Yüksek lisans:** Sakarya Üniversitesi/Eğitim Programları ve Öğretimi. 2013-

**Lisans:** Sakarya Üniversitesi/Felsefe. 2007-2011

### GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Ücretli Özel Eğitim Öğretmeni	Sakarya	Eylül 2015- Haziran 2017
Ücretli Özel Eğitim Öğretmeni	İstanbul	Eylül 2017- Haziran 2019

### YAYINLAR:

Karabacak, K, & Uzun, E.N. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Duyarlılığı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Aralık 2014.

Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Arslan, S., Uzun, E.N. (2016). A Qualitative Study On The Educatinal Beliefs Of Preservice Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. Kasım 2016.