

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açılarına Etkisi

The Effect of Pre-Service Teacher Education on the Educational Philosophies of Prospective Teachers

Ahmet DOĞANAY*

ukurova Üniversitesi

Öz

Araştırmanın temel amacı, tezsiz yüksek lisans programının başlangıcından sonuna öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde nasıl bir değişim olduğunu belirlemektir. Araştırmada ayrıca, felsefi tercihlerde oluşan değişimler üzerinde cinsiyet, bölüm ve öğretmenlik mesleğini sevme düzeyinin etkisi incelenmiştir.

Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı 125 öğretmen adayı ile yürütölmüştür. Verilerin toplanmasında Wiles ve Bondi (2007: 329-330) tarafından geliştirilen "Felsefi Tercih Değerlendirme" formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde X^2 ve eşli gruplar t-testi ile tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Analizler sonucunda, tezsiz yüksek lisans programının başlangıcından sonuna; öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin algılarının daha çok deneyselcilik felsefesinde yoğunlaştığı, daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk anlayışlarında anlamlı farklılıklar olduğu; ele alınan bağımsız değişkenler ile felsefi anlayış öntest-sontest puanları etkileşiminin, sahip olunan felsefi anlayışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görölmüştür. Sonuç olarak, bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı olarak Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nın öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde sınırlı da olsa bir değişim yarattığı görölmüştür. Bu değişimin istenilen düzeyde olması için hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında felsefi farkındalık geliştirmeye yönelik ders ve etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiği açıktır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim felsefesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Felsefi Tercih Değerlendirme Formu.

Abstract

The main purpose of this study is to determine the nature of change that occurred in the educational philosophies of prospective teachers in an MA programme. In addition, the effect of some personal variables such as students' gender, department, and the level of liking teaching profession on the educational philosophies of prospective teachers were also investigated.

The study was carried out with 125 prospective teachers who were attending a MA programme in secondary education subject areas. "Philosophy Preference Assessment Scale" which was developed by Wiles & Bondi (2007:329-330) was used to asses educational philosophies of prospective teachers. In analysing the data chi square, paired samples t-test and two-way ANOVA for repeated measures techniques were used.

Findings indicated that in both at the beginning and at the end of the master of education programme for secondary education subject areas, experimentalism was the most preferred philosophy. It was also found that there is a significant change from beginning to the end of the programme on the preference of perennialism, idealism and existentialism philosophies. Results also revealed that interactional effect of pre-test, post-test philosophy preference scores and selected personal variables have not created a significant difference on the philosophy preferences of prospective teachers. In conclusion, it can be said that master of education programme for secondary education subject areas teaching as a pre-service teacher education programme has

* Do. Dr. Ahmet DOĞANAY, ukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, adoganay@cu.edu.tr

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FELSEFİ BAKIŞ AÇILARINA ETKİSİ

a limited effect on the philosophical preferences of prospective teachers. It is obvious that it is necessary to include courses and extra curriculum activities to change philosophical preferences of prospective teachers in an intended way.

Keywords: Educational philosophy, Pre-service teacher education, Master of education programme for secondary education subject areas, Philosophy Preferences Assessment Scale

Summary

Purpose

Philosophy is defined as “an activity to search and know the truth and the reality” (Çüçen, 2001: 45). As a branch of philosophy, educational philosophy is a source of curriculum and instruction. Educational philosophy provides guidance and direction to the teacher in implementing curriculum. As Gutek (1995) pointed out the teacher’s methodology and style are influenced by philosophy. Each teacher should answer the following questions regarding their educational philosophy before beginning the program: Why do schools exist? What should be taught? What is the role of the teacher and the students? How does the school deal with change? Different philosophies give different answers to these questions. Although there are many kinds of educational philosophies, some of them appear as distinct ones. Wiles and Bondi (2007) pointed five of them as perennialism, idealism, realism, experimentalism, and existentialism. Collectively these philosophies represent a broad spectrum of thought from the conservatism to progressivism. The relationship between educational philosophies of teachers and their instructional practices and the factors that effect educational beliefs and philosophies of teachers and prospective teachers have not been studied intensively in Turkey. That’s why, the role of pre-service teacher education programme on the educational philosophies of prospective teachers is selected the main focus of this study. The following research questions were formulated to guide the study. From the beginning to the end of master of education programme for secondary education subject areas teaching;

- Is there a significant change on the perception of educational philosophies of prospective teachers?
- Is there a significant difference on the educational philosophies of the prospective teachers in terms of their gender, the department that they belong, and the level of liking the teaching profession?

Method

The study was designed in a panel study model of a longitudinal research method. Philosophical preferences of prospective teachers were measured at the beginning and end of the programme to see the changing trends. The study was conducted on the prospective teachers attending master of education programme for secondary education subject areas teaching in the graduate school of basic and applied and social sciences of Çukurova University in 2006-2007 academic year. The sample consisted of 125 prospective teachers from the department of biology, chemistry, physics, mathematics, Turkish language and literature, and philosophy. The survey method was used in the study to gather data about educational philosophies of the prospective teachers. Philosophy Preference Assessment Scale which was developed originally by Wiles & Bondi (1993) and adapted by Doganay and Sarı (2003) was used as data collection tool. To analyse the data chi square, paired samples t test and two way ANOVA for repeated measures statistical techniques were used.

Results

The results of the data analysis indicated that the most preferred educational philosophy in both at the beginning and at the end was experimentalism. Although a chi-square test could not

be performed, descriptive statistics show a change from the beginning to the end. While 73 out of 125 prospective teachers preferred the experimentalism at the beginning, the number raised to 84 at the end. The number of the prospective teachers who preferred perennialism, idealism and realism at the beginning of the programme decreased at the end. While 10 prospective teachers preferred perennialism at the beginning as their first choice, their number decreased to 4 at the end. And the number of the prospective teachers who preferred realism as their first choice at the beginning decreased to 11 at the end. The results revealed that existentialism was not a popular philosophy among prospective teachers; while the number was 1 at the beginning, it increased to 2 at the end.

The change on the educational philosophies of prospective teachers from the beginning to the end of the master of education programme was also tested by using paired samples t test for each philosophy. Findings showed that there was a significant change on the perennialism, idealism and existentialism. While the direction of the change was negative (it means that the mean scores decreased from beginning to the end) on the perennialism and idealism, the direction was positive on the existentialism which means the mean score increased from the beginning to the end.

To see the effect of gender, department that prospective teachers who study, and the level of liking the teaching profession, a two way ANOVA for repeated measures was used. Findings indicated that interactional effect of the dependent variables and preference of philosophy as measured pre-test and post test for each philosophy was not yield significant differences.

Discussion and Conclusion

One of the important finding of the study is that experimentalism is the most popular philosophy among prospective teachers. This finding was supported by some studies both in abroad and Turkey. Doğanay & Sarı (2003), Duman (2008) and Livingston & McClain (1995) found in their studies that experimentalism was the most popular educational philosophy among teachers and prospective teachers. As Oliva (2005) pointed out although essentialism and progressivism have been widely accepted and practiced by educators, neither reconstructionism nor perennialism has found widespread endorsement in the schools. This study proved the idea of Oliva.

From the beginning to the end of the programme, the number of the prospective teachers who preferred perennialism and idealism as their first choice has decreased, while the number of the prospective teachers who preferred experimentalism as their first choice has increased. This means that master of education program in secondary education subject areas may have an effect on the philosophical orientation of the prospective teachers. It seems that this effect is a positive one. Because, prospective teachers have changed their philosophic orientation from more traditional point of views to a more contemporary one. This result also points out that prospective teachers may adjust to the new curriculum of Turkish schools easily. As Oliva (2005) stated progressivism and constructivism have many common features.

Another important finding of the study is that gender, department which prospective teachers study and the level of liking the teaching profession variables do not constitute an important factor on the educational philosophies of the prospective teachers. This result strengthens the idea that the master of education programme for itself influences philosophic orientation of the prospective teachers more than other variables investigated in the study.

In conclusion, it can be drawn from the results of the study that master of education programme for teaching in secondary education subject areas has an effect on the educational philosophies of prospective teachers.

Giriş

Genel olarak “gerçeği ve doğruluğu araştırma ve bilme etkinliği olarak” tanımlanan felsefe (Çüçen, 2001: 45), gerçeğin tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik ürünler (Sönmez, 1996: 13) olarak da tanımlanabilir. Bilgiyi veya bilgeliği sevmek, araştırmak ve peşinden koşmak anlamına gelen felsefe, insan düşüncesinin gelişimi sürecinde ortaya çıkmış bir bilgi türüdür. Sönmez (1996: 10)’e göre felsefe bir dünya görüşüdür; yaşama bir bakış açısidir. Evreni bütünüyle yakalama çabasıdır. Her insanın yaşamında en az bir amacı, oluşturduğu değerleri, inançları, tutumları vb. vardır. Yaşamı anlar, yorumlar, yeni değerler katar.

Eğitim felsefesi; eğitimin imkânı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri, felsefeye özgü yöntemlerle konu alan, eğitimin olanaklı olup olmadığı, eğitimin bir ideoloji ya da öğreti aktarmaktan bağımsız olup olmadığı, eğitimde bir öğretmene gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı yoksa bilgilenme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olguları mı konu alması gerektiği, bilgiyi amaçlayan eğitimin eyleme yönelen eğitimden farklılık gösterip göstermediği benzeri soruları yanıtlamaya çalışan felsefe dalıdır (Cevizci, 2000: 305). Eğitim felsefesi toplumda eğitimin rolü ile ilgili temel sorulara yanıt arar. Gunzenhauser (2003:52) eğitim felsefesini, “karar vermemize yardımcı olan ve uygulamalara kılavuzluk eden eğitimin değeri ve amacıyla ilgili sahip olduğumuz düşünceler seti” olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle eğitim felsefesi kimi, nerede, ne zaman, nasıl ve ne ile eğitmemiz konusunda karar vermemize yardımcı olan niçin eğitim yapmalıyız sorusunun yanıtını içermektedir.

Youngs (2001)’a göre, eğer felsefe değerlerden oluşuyorsa, o zaman eylemler için bir temel oluşturmak içindir; kararlar ve eylemler ona dayanmalı ve sistemdeki herhangi bir durumda bu karar ve eylemlerin doğruluğunu kanıtlamak için kullanılmalıdır. Bu, bir eğitim felsefesinin işlevidir. Klein (1977), okul politika ve uygulamalarının seçiminde bir eğitim felsefesinin rehberliğinden yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Youngs (2001)’a göre kendi eğitim felsefemizi oluşturduğumuzda basitçe, entelektüel gelişim, okuma, yazma ve matematiksel beceriler, ekonomik, sosyal ve politik problemler ve yazma becerileri gibi insanların güçlü inançları olan önemli konulara yoğunlaşırız. Bunun yanı sıra felsefe, hangi cevapların verilmesi gerektiği konusundaki sorular çalışmasına dayalıdır. Bir felsefenin geliştirilmesi, öncelikle sorular üzerinde konuyla ilgili ve anlamlı olan savunulabilir durumlar aramaya yoğunlaşmalıdır. Bu durumlar, nasıl yaşadığımız ve çalıştığımız konusunda bir fark yaratmalıdır (Youngs, 2001).

Herhangi bir eğitim felsefesinde en önemli soru, eğitimin geniş kapsamlı anlamıyla ilgili olanıdır. Eğitim nedir? Amacı nedir? İnsanın üzerinde yoğunlaşılması gereken gelişim potansiyelinin çerçevesi nedir? Bir eğitim felsefesi geliştirmek için en uygun ve en anlamlı açıklama; bu soruların cevaplanması ve böylece yapılan eğitimin niteliğinin çok daha iyi anlaşılmasına çalışılmasıdır (Youngs, 2001). Tarihsel süreç içerisinde, bu soruları yanıtlamaya çalışan değişik felsefi akımlar eğitim uygulamalarına yön vermiştir. Bu felsefi akımlar ve öngördükleri eğitim anlayışı aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Eğitimin evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde duran daimiciliğe göre bireyler, insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda yetiştirilmelidir. Bilginin kaynağı akıl olduğundan entelektüel eğitim önemlidir. Öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalı, bunun için de klasiklerin öğretimine önem verilmelidir (Demirel, 2002: 24-25). İdealist bir eğitimin amacı ise, öğrencileri iyi, doğru ve güzeli araştırmaya teşvik etmektir. Öğretme – öğrenme sürecinde öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerin farkına varmaları sağlanmalıdır. Okul, kültürel mirası oluşturan değerleri aktarmalıdır. Eğitim programının merkezinde evrensel mutlak doğrular vardır. Öğretimde merkezi bir yere sahip olan öğretmen, Sokratik diyaloglara önem vermelidir (Gutek, 2001: 26-33). Realizmde temel olarak kabul edilen husus, insan bilgisinin bağımsız olarak var olduğu, gerçek olduğudur (Tozlu, 1997: 50). Realistlere göre görevi öğrencilere dünyayı olduğu gibi öğretmek olan okulda öğretmen, öğrencilere bu gerçekliğin bilgisini vermeli ya da gözlem ve araştırma için

onlara benzer gerçeklikler sunmalıdır. Öğrenciler, tıpkı doğadaki gibi düzenli ve katı disiplinli sınıflarda pasif katılımcılar olarak yer almalıdır (Wiles & Bondi, 2007: 44). Özünü pragmatizm felsefesinden alan deneyselcilikte ise, değişme gerçeğin temeli olarak görüldüğünden eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülür. Yaşantıları edinmede, geliştirmede ve yeniden düzenlemede önemli bir araç olan bilgi, öğretmenin rehberliğinde, etkileşim içinde ve çocuğun ilgilerine bağlı olarak kazanılmalıdır. Eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılması oluşturmaktadır. Bilimsel yöntem ve problem çözme bilgi edinmede esastır. Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisidir (Demirel, 2002:27-28; Ergün, 2005: 60). Öte yandan varoluşçu felsefeye göre, insan hangi yolu seçeceğine karar verebilir ve bu seçme özgürlüğü onu evrendeki diğer tüm varlıklardan ayırmaktadır. Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmektir. Eğitimde temel sorun, bilgiyi aktarma teknikleriyle değil, uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir (Büyükdüvenci, 1994: 46). Varoluşçulara göre, gerçek bilgi akıl ile elde edilmez, gerçekliği daha çok duyumsamak gerekir (Bilhan, 1991: 140).

McLaughlin (2000), felsefe ile eğitim politikası belirleme işinin aynı amaç, değer, ilgi ve öncelikleri paylaşmadığını belirtmektedir. Felsefenin tersine eğitim politikası, gerçeği ve iyiyi aydınlatmayı değil, uygulamadaki konu ve problemleri çözmeyi amaçlamaktadır. Fakat bu ifade, eğitim politikasının değerleri önemsemeyen, tamamen teknik bir uygulama olduğu şeklinde anlaşılmalıdır. Burada vurgulanmak istenen, eğitim politikasının teoriye değil, uygulamaya öncelik verdiğidir (McLaughlin, 2000). Ancak bu uygulamaların özünde de eğitim felsefesinin öngörülleri yatmaktadır. Eğitim felsefesi, tüm aşama ve uygulamalarda eğitimcilere bir zemin ve dayanak oluşturmakta ve eğitimin ve okulların varlık nedenini, toplumun ve onu oluşturan bireylerin hangi yönde şekillendirileceğini, bu süreçte hangi yöntemlerin ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşımlarla ele alınacağını göstermektedir. Livingston ve McClain (1995)'e göre felsefe, işlevsel anlamda öğrencileri nasıl eğiteceğimize etki eder. Felsefi görüş ve hedeflere sistematik bir bakış, bir profesyonel için öğretimin genel yapısının içyüzünün görülmesi demektir.

Cumhuriyet döneminde Türk eğitim sistemi, kağıt üzerinde pragmatist felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik (progressivism) akımına dayanmakla birlikte, 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan eğitim programına kadar uygulamada ilerlemeciliğin değil, esasici ve daimici eğitim akımlarının etkisinde kalmıştır. Buna göre öğrenci yerine öğretmen ve konular merkeze alınmış, bilimsel yöntemi kullanan, özgür ve esnek düşünen, demokratik, laik, sosyal adaletçi, sevgi ve saygı dolu vb. insan yerine, öğretmenin söylediklerini, kitapların yazdıklarını ezberleyen, bildiklerinin kesin doğru olduğunu savunan, çekingen, taklitçi, diktacı eğilimleri baskın, yaşamdan kopuk, skolastik düşünce sistemine sahip vb. özelliklerle donanık kişiler yetiştirilmiştir (Sönmez, 1996: 155). 2005 öğretim programıyla birlikte son yıllarda eğitim alanında en çok konuşulan kavramlar arasında yer alan yapılandırmacılık anlayışı Türkiye'de de etkilerini iyice hissettirmeye başlamıştır. Bir öğretim kuramından çok, bilginin doğasına ilişkin bir felsefi yaklaşım ve öğrenme kuramı (Hove ve Berv, 2000) olan yapılandırmacılık, 1990'lardan sonra eğitim programı desenlemesini ve öğretim uygulamalarını da etkileyen güçlü bir akım haline gelmiştir (Brooks ve Brooks, 1993; Glatthorn ve Jailall, 2000; Marzano, 2000). Yapılandırmacılığın ilerlemeciliğin tamamlayıcısı olduğunu belirten Oliva (2005), bu iki felsefi anlayışın birçok örtüşen yönü olduğunu ve her iki felsefenin öğretmenin "rehber" rolü, öğrencilere öğrenmelerinden sorumlu olmalarının öğretilmesi, öğrenmede aktif süreçlerin izlenmesi gibi konularda benzerlikler taşıdığını ifade etmektedir (Oliva, 2005:170).

Öğretmenlerin sahip oldukları felsefi inançların, sınıftaki davranışları ve öğrenme ortamı oluşturmalarıyla yakından ilişkili olduğu çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarla doğrulanmıştır (Austin ve Reinhardt, 1999; Brown ve Rose, 1995; Kagan, 1992; Nespor, 1987). Elisasser (2008), felsefenin öğretme-öğrenme sürecini etkileyebilir ve etkilemekte olduğunu; pedagojik eylemleri bir bağlama yerleştirdiğini, çerçevelediğini ve odakladığını belirtmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, her eğitim düzeyinden birçok sınıf öğretmenin, kendilerinin gerçekte bir eğitim felsefeleri olmadığını ya da sahip oldukları eğitim felsefesinin çok soyut olduğunu ve bunu bilinçli bir şekilde öğrenmediklerini sıklıkla dile getirdiğini göstermektedir (Elisasser, 2008).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FELSEFİ BAKIŞ AÇILARINA ETKİSİ

Gerçekten de öğretmenler her ne kadar hizmet öncesi eğitimlerinde bir felsefi akım çerçevesinde eğitilmeler de aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak, eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlar geliştirmektedirler. Bununla birlikte, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarını geliştirdiğini ve olgunlaştırdığını savunan eğitimciler de vardır (Austin ve Reinhardt, 1999). Öğretmenin eğitim felsefesiyle ilgili bu görüş ve inançları, sınıf içinde öğretimin nasıl yapıldığını etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin çeşitli eğitim felsefeleri hakkında bilgi sahibi olmaları, programla felsefi temeli arasındaki ilişkiyi anlamaları, programları etkinlikle uygulama sürecine de yardımcı olacaktır (Karakuş, 2006).

Böylesi bir önem taşıyor olmasına rağmen, Türk alanyazınında konunun oldukça sınırlı bir şekilde ele alındığı görülmektedir (Doğanay ve Sarı 2003; Duman 2008; Duman ve Ulubey 2006; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007; Üstüner, 2008; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009). Yapılan çalışmaların daha çok öğretmen ve eğitim müfettişlerinin (Üstüner, 2008), okul yöneticilerinin (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) ve öğretmen adaylarının (Duman, 2008; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007) eğitim felsefesiyle ilgili tercihlerini betimlenmesi şeklinde yapıldığı görülmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının eğitim felsefesiyle ilgili tercihlerinin değişimine nasıl bir etkisinin olduğunun boyutsal bir araştırma yöntemiyle incelenmesinin, konuya farklı bir boyut getireceği düşünülmektedir.

Eğitim fakültelerinde yürütülen ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarında öğretmen adayları hangi eğitim felsefesi doğrultusunda yetiştirilmektedir? Öğretmen adayları nasıl bir eğitim anlayışına sahip olarak mezun olmaktadır? Bu anlayışların belirlenmesi, hem göreve başladığında nasıl bir eğitim anlayışıyla öğretmenlik yapacaklarının kestirilmesi, hem de hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarında konuya gereken önemin verilmesi ve bu doğrultuda birtakım düzenlemeler yapılabilmesi açısından önemli görülmektedir. Çünkü özellikle 22 Mayıs 2008 tarihinde yapılan yeni düzenlemeyle (YÖK, 2008) neredeyse tüm derslerin kredileri üçten ikiye düşürülmüştür. Programda, eğitim felsefesiyle ilgili ayrı bir ders olmadığı gibi, bu konular "Eğitim Bilimine Giriş" ve "Program Geliştirme ve Öğretim" derslerinde çok sınırlı bir şekilde ele alınmaktadır. Durum böyle olunca, Elisasser'in (2008) de vurguladığı gibi, bilinçli bir eğitim felsefesine sahip olarak mezun olmalarını beklemek abartılı bir iyimserlik olacaktır. Yine de yukarıda da belirtildiği gibi, ayrı bir ders olarak okutulmamakla birlikte, öğretmenlerin aldıkları tüm derslerin ve fakültelerindeki örtük programın etkisiyle geliştirdikleri belli görüş ve inançları olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans programının başlangıcından sonuna eğitim felsefelerinde ne gibi değişimlerin oluştuğunu belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda şu iki soruya yanıt aranmıştır:

Tezsiz yüksek lisans programının başlangıcından sonuna öğretmen adaylarının;

1. Kendi eğitim felsefelerine ilişkin algılarında anlamlı bir değişim var mıdır?
2. Kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında; cinsiyet, bölüm ve öğretmenlik mesleğini sevme düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan gelişimsel araştırma türünün boyutsal panel araştırma modeline göre desenlenmiştir. Panel araştırmalarında araştırmacı araştırmanın başlangıcında bir örneklem belirler ve seçilen değişkenle ilgili farklı zamanlarda ölçümler yaparak, değişkenle ilgili katılımcılardaki değişim eğilimlerini belirler (Borg ve Gall, 1989). Bu çalışmada da ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarından bir örneklem belirlenmiş ve grubun felsefi tercihleri programın başında ve sonunda ölçülerek bir değişim olup olmadığı araştırılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Çukurova Üniversitesi Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüleri Tezsiz Yüksek Lisans Programı'na 2006-2007 öğretim yılında kayıtlı toplam 350 öğretmen adayı oluşturmuştur. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, edebiyat ve felsefe grubu öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören birer sınıf yansız olarak belirlenerek, bu bölümlerdeki toplam 250 öğrenciye programın başlangıcında Felsefi Tercih Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Felsefe grubu öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 25 öğrencinin tümü ve diğer bölümlerden 45'er kişi örnekleme oluşturmuştur. Aynı örnekleme, tezsiz yüksek lisans programının bitiminden bir hafta önce aynı ölçme aracı tekrar uygulanmıştır. Ön ve sontestlerin eşleştirilebilmesi için öğretmen adaylarının öğrenci numaralarının son üç rakamını yazmaları istenmiştir. Hem ön hem de son uygulamada anketi eşleştirilebilir ve kullanılabilir durumda 125 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Yaş ortalaması 24.32 olan bu öğretmen adaylarının 74'ü (%59.2) bayan, 51'i (%40.8) erkektir ve 27'si (%21.6) matematik, 25'i (%20) biyoloji, 26'sı (%20.8) kimya, 16'sı (%12.8) fizik, 21'i (%16.8) Türk dili ve edebiyatı, 10'u (%8) da felsefe branşındadır. Örneklem çalışma evreninin yaklaşık üçte birini (%35,71) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, Wiles ve Bondi (1993: 80) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" (FTDF) (Philosophy Preference Assessment) kullanılarak toplanmıştır.

Beşli Likert tipinde 40 maddeden oluşan Felsefi Görüş Değerlendirme Formu'ndaki 6, 8, 10, 13, 15, 31, 34 ve 37. maddeler daimicilik; 9, 11, 19, 21, 24, 27, 29 ve 33. maddeler idealizm; 4, 7, 12, 20, 22, 23, 26 ve 28. maddeler realizm; 2, 3, 14, 17, 25, 35, 39 ve 40. maddeler deneyselcilik; 1, 5, 16, 18, 30, 32, 36 ve 38. maddeler de varoluşçu felsefeye ilişkin maddelerdir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .81'dir. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ise daimicilik için .53, idealizm için .33, realizm için .50, deneyselcilik için .64, varoluşçuluk için .42 ve boyutların tamamı için de .84'tür. Eğitim felsefesi anlayışlarına ait güvenilirlik değerlerinin düşük olmasının nedeni, her bir boyuttaki madde sayısının azlığı olabilir. Her biri sekiz maddeden oluşan her bir felsefi anlayış için alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40'tır.

Verilerin Analizi

Araştırmada bağımlı değişken olarak Felsefi Tercih Değerlendirme Formu öntest ve sontest puanları, bağımsız değişken olarak ise öğretmen adaylarına ait bazı kişisel bilgiler (cinsiyet, bölüm, öğretmenlik mesleğini severek yapıp yapmayacağına dair inanç) ele alınmıştır. Birinci araştırma sorusuyla ilgili verilerin analizi için kay kare ve eşli gruplar t-testi; ikinci soru için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Parametrik testler (eşli gruplar t-testi ve tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü ANOVA için önkoşul varsayımlar test edilmiş ve uygun olduğu görülmüştür.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tezsiz Yüksek Lisans Programının Başında ve Sonunda Kendi Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarındaki Değişmelere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin beşli bir derecelendirme üzerinden bu maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak her bir eğitim felsefesinin toplam puanı ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip eğitim felsefesi öğretmenlerin ilk tercihleri olarak kabul edilmiş ve değerlendirilmeler de bunun üzerinden yapılmıştır. Bu aşamada farklı eğitim felsefelerinden eşit puan alan öğretmen adayları analize dahil edilmemiş ve toplam 125 öğretmen adayından 102'sinin puanları dikkate alınmıştır.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FELSEFİ BAKIŞ AÇILARINA ETKİSİ

Tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanlarına göre birinci tercihleri olarak hesaplanan eğitim felsefesi anlayışlarına ilişkin dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Tercihlerinin Öntest ve Sontestlere Göre Dağılımı

Sontest Öntest	Daimicilik		İdealizm		Realizm		Deneyselcilik		Varoluşçuluk		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Daimicilik	2	20	-	-	1	10	7	70	-	-	10	100
İdealizm	-	-	-	-	1	50	1	50	-	-	2	100
Realizm	-	-	-	-	1	6.3	15	93.8	-	-	16	100
Deneyselcilik	2	2.7	1	1.4	8	11	60	82.2	2	2.7	73	100
Varoluşçuluk	-	-	-	-	-	-	1	100	-	-	1	100
Toplam	4	3.9	1	1.0	11	10.8	84	82.4	2	2.0	102	100

Gözeneklerin %84’ünde frekans 5 ve aşağı olduğundan X^2 değerine bakılamamıştır.

Tezsiz yüksek lisans programının başında öğretmen adaylarının 10’u daimicilik, 2’si idealizm, 16’sı realizm, 73’ü deneyselcilik ve 1’i varoluşçuluk anlayışlarını ilk tercih olarak belirtirken; sontest puanlarına göre ise 4’ü daimicilik, 1’i idealizm, 11’i realizm, 84’ü deneyselcilik ve 2’si varoluşçuluk anlayışlarını ilk tercihleri olarak belirtmişlerdir. Programın başında ve sonunda ilk tercih olarak belirlenen felsefe anlayışlarının dağılımının çapraz olarak gösterildiği Tablo 1 incelendiğinde, programın başında daimicilik anlayışına sahip olan 10 öğretmen adayının, programın sonunda 2’si (%20) daimicilik, 1’i (%10) realizm ve 7’si (%70) deneyselcilik anlayışına sahip olacak şekilde bir dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Programın başında idealizm anlayışına sahip olan 2 öğretmen adayından 1’i realizm, 1’i de deneyselcilik anlayışına sahip olarak programdan mezun olmuştur. Başta realizm anlayışına sahip olan 16 öğretmen adayı, sontest puanlarına göre 1’i (%6.3) realizm, 15’i (%93.8) de deneyselcilik anlayışı dağılımıyla ilk felsefe tercihlerini belirtmişlerdir. Öntest puanlarına göre ilk tercihlerinin deneyselcilik anlayışı olduğu belirlenen 73 öğretmen adayının, sontest puanlarındaki dağılımı ise 2’si (%2.7) daimicilik, 1’i (%1.4) idealizm, 8’i (%11) realizm, 60’ı (%82.4) deneyselcilik ve 2’si (%2.4) varoluşçuluk şeklindedir. Öntest puanlarına göre varoluşçuluk anlayışını ilk tercih olarak belirten bir öğretmen adayı ise programın sonunda deneyselcilik anlayışını ilk tercih olarak belirtmiştir.

Gözeneklerin %84’ünün frekansı beşten küçük olduğundan, öğretmen adaylarının programın başında ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları ile programın sonunda ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları arasındaki farkın anlamlılığına bakılamamıştır.

Öğretmen adaylarının felsefi görüşlerindeki değişim, her bir felsefi görüşe ait puanlar sürekli olduğundan, ayrıca eşli gruplar t-testi ile de analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	X	S	sd	t	p
Daimicilik	Öntest	125	26.91	3.90	124	4,229	.000***
	Sontest	125	25.51	3.53			
İdealizm	Öntest	125	25.93	3.14	124	2,626	.010**
	Sontest	125	25.03	3.34			
Realizm	Öntest	125	28.92	3.04	124	-,820	.414
	Sontest	125	29.16	3.21			
Deneyselcilik	Öntest	125	31.39	2.98	124	-1,729	.086
	Sontest	125	32.03	3.81			
Varoluşçuluk	Öntest	125	24.84	2.81	124	-2,542	.012*
	Sontest	125	25.82	3.62			

* P<.05

**P<.01

***P<.001

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının daimicilik anlayışı öntest puanlarına ait aritmetik ortalama 26.91, sontest puanlarına ait aritmetik ortalama 25.51; idealizm anlayışı öntest puanlarına ait aritmetik ortalama 25.93, sontest puanlarına ait aritmetik ortalama 25.03; deneyselcilik anlayışı öntest puanlarına ait aritmetik ortalama 31.39, sontest puanlarına ait aritmetik ortalama ise 32.03; varoluşçuluk anlayışı öntest puanlarına ait aritmetik ortalama 24.84, sontest puanlarına ait aritmetik ortalama ise 25.82’dir. Öntest puanlarında en düşük ortalama (24.84) varoluşçuluk anlayışında, en yüksek ortalama (31.39) ise deneyselcilik anlayışında hesaplanmışken, sontest puanlarında en düşük ortalama (25.03) idealizm anlayışı puanlarında, en yüksek ortalama (32.03) ise yine deneyselcilik anlayışı puanlarında hesaplanmıştır.

Tezsiz yüksek lisans programının başında ve sonunda bu beş eğitim felsefesi anlayışından alınan puanlar arasında anlamlı farklar olup olmadığını sınamak üzere yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre, öntest ve sontest puanlarına göre daimicilik ($p<.001$), idealizm ($p<.01$) ve varoluşçuluk ($p<.05$) puanlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Daimicilik ve idealizm anlayışlarının öntest puanları daha yüksek iken, varoluşçuluk anlayışında sontest puanları daha yüksek bulunmuştur. Realizm ve deneyselcilik anlayışlarından alınan puanlar arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Tezsiz Yüksek Lisans Programının Başlangıcından Sonuna Eğitim Felsefesi Anlayışlarındaki Değişime İlişkin Bulgular

Cinsiyetlerine göre öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans programından önce ve sonra eğitim felsefesi anlayışlarından aldıkları puanlar ve bu puanlar arasında gözlenen değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Felsefe	Cinsiyet	N	Öntest		Sontest		Grup X Faktör	
			X	S	X	S	F	p
Daimicilik	Bayan	74	26.71	3.86	25.15	3.40	.296	.587
	Erkek	51	27.21	3.98	26.02	3.70		
İdealizm	Bayan	74	25.96	3.51	25.01	3.52	.041	.840
	Erkek	51	25.89	2.55	25.07	3.10		
Realizm	Bayan	74	28.71	3.20	29.19	3.07	.882	.349
	Erkek	51	29.22	2.80	29.12	3.45		
Deneyselcilik	Bayan	74	31.02	3.27	32.20	3.63	3.058	.083
	Erkek	51	31.92	2.43	31.79	4.07		
Varoluşçuluk	Bayan	74	24.58	3.21	25.70	3.73	.180	.672
	Erkek	51	25.21	2.09	25.99	3.48		

Tablo 3'te görüldüğü gibi, bayan öğretmen adaylarının daimici anlayış öntest ortalaması 26.71, sontest ortalaması ise 25.15; erkek öğretmen adaylarının öntest ortalaması 27.21, sontest ortalaması ise 26.02'dir. İdealizm öntest ortalamaları bayan öğretmen adayları için 25.96, erkek öğretmen adayları için 25.89; sontest ortalamaları ise bayan öğretmen adayları için 25.01, erkek öğretmen adayları için 25.07'dir. Bayan öğretmen adaylarının realizm öntest ortalaması 28.71, sontest ortalaması ise 29.19; erkek öğretmen adaylarının bu anlayışa ait öntest ortalaması 29.22, sontest ortalaması ise 29.12'dir. Tablo 3, deneyselcilik anlayışından alınan puanlar açısından incelendiğinde, bayan öğretmen adaylarının öntest ortalamasının 31.02, sontest ortalamasının 32.20; erkek öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasının ise öntest için 31.92, sontest için de 31.79 olduğu görülmektedir. Varoluşçu anlayışta bayan öğretmen adaylarının öntest ortalaması 24.58, sontest ortalaması ise 25.70 iken, erkek öğretmen adaylarının öntest ortalaması 25.21, sontest ortalaması ise 25.99'dur.

Yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda cinsiyet ile felsefi anlayış öntest-sontest puanları etkileşiminin anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür [Daimicilik ($F_{(1-123)} = .296, p>.05$); İdealizm ($F_{(1-123)} = .041, p>.05$); Realizm ($F_{(1-123)} = .882, p>.05$); Deneyselcilik ($F_{(1-123)} = 3.058, p>.05$); Varoluşçuluk ($F_{(1-123)} = .180, p>.05$)].

Bölümlerine Göre Öğretmen Adaylarının Tezsiz Yüksek Lisans Programından Önce ve Sonra Eğitim Felsefesi Anlayışlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Bölümlerine göre öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans programından önce ve sonra eğitim felsefesi anlayışlarından aldıkları puanlar ve bu puanlar arasında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Felsefe Anlayışı	Bölüm	N	Öntest		Sontest		Grup x Faktör	
			X	S	X	S	F	p
Daimicilik	Matematik	27	27.59	4.86	25.87	3.48	1.111	.358
	Biyoloji	25	26.96	3.64	26.55	3.48		
	Kimya	26	27.64	3.44	25.11	3.76		
	Fizik	16	25.93	3.49	25.50	4.04		
	Türk Dili	21	26.33	3.23	24.75	3.11		
	Felsefe	10	25.87	4.79	24.56	3.24		
İdealizm	Matematik	27	26.38	2.69	25.00	3.66	.684	.637
	Biyoloji	25	25.84	3.25	25.30	3.32		
	Kimya	26	25.91	2.70	25.37	3.34		
	Fizik	16	25.10	2.92	25.06	3.19		
	Türk Dili	21	25.86	3.43	24.83	3.34		
	Felsefe	10	26.50	4.94	24.00	3.39		
Realizm	Matematik	27	29.64	3.69	30.09	2.61	.841	.523
	Biyoloji	25	28.76	2.84	29.44	2.58		
	Kimya	26	29.32	2.45	29.79	3.49		
	Fizik	16	27.50	2.78	28.37	3.53		
	Türk Dili	21	28.92	2.76	28.32	3.60		
	Felsefe	10	28.57	3.75	27.40	3.37		
Deneyselcilik	Matematik	27	32.29	3.33	32.83	3.33	.667	.649
	Biyoloji	25	31.26	2.70	32.51	2.62		
	Kimya	26	30.61	2.33	31.59	4.68		
	Fizik	16	31.06	3.45	31.12	4.44		
	Türk Dili	21	31.16	3.10	32.15	4.33		
	Felsefe	10	32.30	2.94	31.00	2.82		
Varoluşçuluk	Matematik	27	24.62	2.61	26.66	3.68	.966	.441
	Biyoloji	25	25.10	2.20	26.07	4.16		
	Kimya	26	25.33	2.89	24.84	3.06		
	Fizik	16	25.99	2.81	27.06	2.88		
	Türk Dili	21	23.43	2.87	24.79	3.37		
	Felsefe	10	24.60	3.68	25.60	4.45		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, daimici anlayış öntest ortalaması en düşük olan grup felsefe ($X=25.87$), ortalaması en yüksek olan grup ise kimya bölümündeki öğretmen adaylarıken ($X=27.64$), sontest puanlarında ortalaması en düşük olan grup yine felsefe grubu ($X=24.56$),

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FELSEFİ BAKIŞ AÇILARINA ETKİSİ

ortalaması en yüksek olan grup ise biyoloji bölümündeki öğretmen adaylarıdır ($X=26.55$). İdealizm anlayışı öntest puanlarında en düşük ortalama fizik bölümünde ($X=25.10$), en yüksek ortalama ($X=26.50$) felsefe bölümünde; sontest puanlarında ise en düşük ortalama ($X=24.00$) felsefe, en yüksek ortalama ($X=25.37$) ise kimya bölümünde belirlenmiştir. Realizm anlayışı açısından bakıldığında, öntest puanlarında en düşük ortalamanın ($X=27.50$) fizik, en yüksek ortalamanın ($X=29.64$) matematik; sontest puanlarında ise en düşük ortalamanın ($X=27.40$) felsefe, en yüksek ortalamanın ($X=29.79$) ise kimya bölümündeki öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Deneyselcilik felsefesinde öntest puanlarında en düşük ortalama ($X=30.61$) kimya, en yüksek ortalama ($X=32.30$) felsefe bölümünde belirlenmiştir. Bu anlayışa ait sontest puanlarında ise en düşük ortalama ($X=31.00$) felsefe, en yüksek ortalama ($X=32.83$) ise matematik bölümündeki öğretmen adaylarına aittir. Tablo 4 varoluşçuluk anlayışı açısından incelendiğinde ise, öntest puanlarında en düşük ortalamanın ($X=23.43$) Türk Dili, en yüksek ortalamanın ($X=25.99$) fizik; sontest puanlarında en düşük ortalamanın ($X=24.79$) Türk Dili, en yüksek ortalamanın ($X=27.06$) ise fizik bölümünde gerçekleştiği görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda bölüm ile felsefi anlayış öntest-sontest puanları etkileşiminin anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür [Daimicilik ($F_{(5-119)} = 1.111, p>.05$); İdealizm ($F_{(5-119)} = .684, p>.05$); Realizm ($F_{(5-119)} = .841, p>.05$); Deneyselcilik ($F_{(5-119)} = .667, p>.05$); Varoluşçuluk ($F_{(5-119)} = .966, p>.05$)].

Severek Öğretmenlik Yapacaklarına İnanma Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Tezsiz Yüksek Lisans Programından Önce ve Sonra Eğitim Felsefesi Anlayışlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'nun başında "Gerçekten severek öğretmenlik yapacağınıza inanıyor musunuz?" sorusuna yer verilmiş ve öğretmen adaylarının bu soruyu "Evet", "Kararsızım" ve "Hayır" seçenekleriyle yanıtlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdiği yanıtlara göre tezsiz yüksek lisans programından önce ve sonra eğitim felsefesi anlayışlarından aldıkları puanlar üzerinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Severek Öğretmenlik Yapacaklarına İnanma Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Felsefe	Mesleği Severek Yapacağına İnanma	N	Öntest		Sontest		Grup x Faktör	
			X	S	X	S	F	p
Daimicilik	Evet	100	27.18	3.93	25.81	3.45	1.912	.152
	Kararsızım	22	26.39	3.44	24.57	3.75		
	Hayır	2	20.50	2.12	23.99	.050		
İdealizm	Evet	100	26.08	2.92	24.98	3.42	.437	.647
	Kararsızım	22	25.85	3.90	25.59	3.01		
	Hayır	2	22.05	1.33	21.33	1.89		
Realizm	Evet	100	29.04	2.88	29.43	3.14	.486	.616
	Kararsızım	22	28.79	3.60	28.44	3.46		
	Hayır	2	24.00	1.41	25.10	.146		
Deneyselcilik	Evet	100	31.53	2.97	32.23	3.77	.021	.979
	Kararsızım	22	31.04	3.09	31.55	3.88		
	Hayır	2	29.00	2.82	29.77	4.55		
Varoluşçuluk	Evet	100	25.14	2.68	25.78	3.57	2.393	.096
	Kararsızım	22	23.67	3.20	26.46	3.77		
	Hayır	2	23.94	1.33	23.78	1.17		

Daimici eğitim felsefesi açısından Tablo 5 incelendiğinde, öntest ve sontest puanlarında en yüksek ortalamanın ($X_{\text{öntest}}=27.18$, $X_{\text{sontest}}=25.81$) öğretmenliği severek yapacağına inandığını ifade eden öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. İdealizm anlayışı öntest puanlarında en yüksek ortalama ($X=26.08$) öğretmenliği severek yapacağına inandığını ifade eden öğretmen adaylarına; sontest puanlarında en yüksek ortalama ($X=25.59$) ise öğretmenliği severek yapacağına inanma konusunda kararsız olduğunu ifade eden öğretmen adaylarına aittir. Realizm anlayışında ise hem öntest hem de sontest puanlarında en yüksek ortalamalar ($X_{\text{öntest}}=29.04$, $X_{\text{sontest}}=29.43$) öğretmenliği severek yapacağına inandığını ifade eden öğretmen adayları için hesaplanmıştır. Benzer şekilde deneyselcilik anlayışında da öntest ve sontest puanlarına göre en yüksek ortalamalar ($X_{\text{öntest}}=31.53$, $X_{\text{sontest}}=32.23$) öğretmenliği severek yapacağına inandığını ifade eden öğretmen adaylarına aittir. Varoluşçuluk anlayışında ise öntest puanlarında en yüksek ortalama ($X=25.14$) öğretmenliği severek yapacağına inandığını ifade eden öğretmen adaylarına; sontest puanlarında en yüksek ortalama ($X=26.46$) ise öğretmenliği severek yapacağına inanma konusunda kararsız olduğunu ifade eden öğretmen adaylarına aittir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini gerçekten severek yapacaklarına inama düzeyleri ile felsefi anlayış öntest-sontest puanları etkileşiminin, sahip olunan felsefi anlayışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür [Daimicilik ($F_{(2-121)} = 1.912$, $p>.05$); İdealizm ($F_{(2-121)} = .437$, $p>.05$); Realizm ($F_{(2-121)} = .486$, $p>.05$); Deneyselcilik ($F_{(2-121)} = .021$, $p>.05$); Varoluşçuluk ($F_{(2-121)} = 2.393$, $p>.05$)].

Tartışma

Tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmen adaylarının öntest ve sontest puanlarına göre birinci tercihleri olarak hesaplanan eğitim felsefelerinde en yüksek oran deneyselcilik anlayışında bulunmuştur. Hem öntestte hem de sontestte daimicilik ve varoluşçuluk felsefelerinin en az tercih edilen anlayışlar olduğu belirlenmiştir. Oliva'nın (2005) da belirttiği gibi eğitimcilerin çoğu daimicilik, yeniden yapılandırıcılık ve varoluşçuluk gibi eğitim sistemlerini daha az etkileyen aşırı uçlarda kabul edilebilecek felsefi anlayışlardan ziyade, deneyselciliğin diğer adı olan ilerlemecilik ve temel esasçılık felsefelerini tercih etmektedirler. Bu konuda öğretmen adayları ve okul yöneticileriyle yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ekiz (2007) öğretmen adaylarının felsefi akımlar hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışmasında, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığın en çok tercih edilen felsefi anlayışlar olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) çalışmasında da okul yöneticilerinin en çok tercih ettikleri felsefi anlayışların ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Üstüner'in (2008) Malatya'da eğitim müfettişleri ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada, en çok tercih edilen felsefi anlayış daimicilik bulunmuştur. Bunun olası nedenleri arasında, öğretmen ve eğitim müfettişlerinin öğretmen adaylarına göre daha yaşlı oldukları ve bunun da daha muhafazakar bir eğitim görüşünü benimsemelerine yol açtığı düşünülebilir.

Daimicilik anlayışını öntestte ilk tercihi olarak belirten öğretmen adayı sayısı 10'ken bu sayı sontestte 4'e; idealizm anlayışında 2'den 1'e; realizm anlayışında 16'dan 11'e düşmüşken, deneyselcilik anlayışında 73'ten 84'e, varoluşçuluk anlayışında ise 1'den 2'ye yükselmiştir. Doğanay ve Sarı (2003), Duman (2008) ve Livingston ve McClain'in (1995) yaptığı araştırmalarda da öğretmen ve öğretmen adaylarının ilk felsefi tercihlerinin deneyselcilik üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durum, yükseköğretim döneminde gerek fen-edebiyat fakültelerinde gerekse eğitim fakültelerinde okutulan kitaplarda ve eğitim uygulamalarında, Cumhuriyetten itibaren her düzeydeki tüm programlarda temel anlayış olarak kabul edilen bu felsefi akımın eğitim uygulamaları üzerindeki etkisinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans programının başlangıcından sonuna daimicilik, idealizm ve realizm gibi daha geleneksel kabul edilen felsefelerden, deneyselcilik ve varoluşçuluk gibi daha çağdaş kabul edilen felsefelere doğru gösterdikleri değişim, bu etkinin eğitim fakültelerinde daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığının göstergesi olabilir. Örneğin, programın başında daimicilik anlayışına sahip olan 10

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FELSEFİ BAKIŞ AÇILARINA ETKİSİ

öğretmen adayının, 7'si (%70); programın başında idealizm anlayışına sahip olan iki öğretmen adayından biri; programın başında realizm anlayışına sahip olan 16 öğretmen adayından 15'i (%93.8) ilk tercih olarak deneyselcilik anlayışına sahip olacak şekilde bir değişimle mezun olmuştur. Öte yandan öntest puanlarına göre ilk tercihlerinin deneyselcilik anlayışı olduğu belirlenen 73 öğretmen adayının 60'ı (%82.4) sontestte de deneyselcilik anlayışını ilk tercih olarak belirtmiştir.

Kay kare değerine bakılmamış olmakla birlikte, öğretmen adaylarının programın başında ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları ile programın sonunda ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları arasında, genellikle deneyselcilik anlayışı doğrultusunda olacak şekilde değişimler olduğu söylenebilir. Tezsiz yüksek lisans programının başında ve sonunda bu beş eğitim felsefesi anlayışından alınan puanlar arasında anlamlı farklar olup olmadığını sınamak üzere yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre de realizm ve deneyselcilik anlayışlarından alınan puanlar arasında anlamlı farklar bulunamamış; daimicilik ($p<.001$), idealizm ($p<.01$) ve varoluşçuluk ($p<.05$) puanlarında ise anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Daimicilik ve idealizm anlayışlarının öntest puanları daha yüksek iken, varoluşçuluk anlayışında sontest puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu da öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde daha çağdaş anlayışlara doğru bir değişim olduğunu göstermektedir. Ekiz'in (2005) bir ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarını karşılaştırdığı araştırmada, birinci sınıfların daha çok daimicilik ve temel esasçılığı tercih ederken, dördüncü sınıfların daha çok ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuç, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarında daha çağdaş bir değişimi sağladığı görüşünü desteklemektedir.

Öğretmen adaylarında deneyselcilik yönünde görülen bu değişimler, ilköğretimden sonra ortaöğretimde de yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmen adaylarının bu programlara daha kolay uyum sağlayabileceklerine işaret etmektedir. Oliva (2005), deneysel psikoloji, Gestalt psikolojisi ve algısal psikoloji gibi yapılandırmacılığın da ilerlemeciliğin tamamlayıcısı olduğunu belirtmektedir. Örneğin ilerlemeciler gibi yapılandırmacılar da öğretmenin öğrenmenin kılavuzlayıcısı olduğunu, öğrencilere kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı öğretmesi gerektiğini, öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ve öğrenmenin öğrencilere anlamlı yaşantılar yoluyla kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Oliva, 2005:170).

Araştırmanın diğer bir bulgusu, bağımlı değişken olan Felsefi Tercih Değerlendirme Formu öntest ve sontest puanları ile bağımsız değişken olarak ele alınan öğretmen adaylarının cinsiyeti, bölümü, öğretmenlik mesleğini severek yapıp yapmayacağına dair inançları etkileşimine ilişkindir. Yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizleri sonucunda bu bağımsız değişkenler ile felsefi anlayış öntest-sontest puanları etkileşiminin, beş eğitim felsefesi için de anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Üstüner'in (2008) sınıf öğretmenleriyle ve eğitim müfettişleriyle, Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) okul yöneticileriyle yaptıkları araştırmalarda da cinsiyet, kıdem, bitirilen okul, branş, medeni durum, okul türü, görev ünvanı, yaş gibi değişkenler açısından felsefi anlayışların değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu durumda öğretmen adaylarının sahip olduğu eğitim felsefeleri üzerinde bu değişkenlerden çok, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının bizzat kendisinin etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç

Ulaşılan bulgular sonucunda, bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı olarak ortaöğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştirmeyi hedefleyen tezsiz yüksek lisans programının öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarında bir miktar değişim sağladığı söylenebilir. Hem öntest hem de sontest puanlarında en yüksek oranlar deneyselcilik anlayışında bulunduğu gibi, öğretmen adaylarının programın başında ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları ile programın sonunda ilk tercih olarak belirttikleri felsefe anlayışları arasında, genellikle deneyselcilik anlayışı

doğrultusunda değişimler olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, bağımsız değişken olarak ele alınan cinsiyet, bölüm, öğretmenlik mesleğini severek yapıp yapmayacağına dair inanç ile felsefi anlayış öntest-sontest puanları etkileşiminin, eğitim felsefesi anlayışlarından alınan puanlar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının daha çağdaş anlayışlar doğrultusunda kısmen de olsa değişimler sağladığını; öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarında belirlenen değişimin ise araştırmada ele alınan değişkenlerden çok, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programından kaynaklandığını söylemek olasıdır.

Bu sonuçların bir doğurgusu olarak, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarında bir “felsefi farkındalık” yaratacak biçimde ele alınması gerekliliği vurgulanabilir. Livingston ve McClain (1995)’in de belirttiği gibi, öğretmenin sahip olduğu felsefi görüş, işlevsel anlamda öğrencileri nasıl eğiteceğine etki eder. Öğretmenin amaçları belirlemesinde, öğrenme – öğretme ortamının düzenlenmesinde ve değerlendirme yöntemini seçmede bu görüş ve inançlarından oluşan felsefe, öğretmene kaynaklık ve kılavuzluk eder (Ediger, 2000). Öğretmenler sınıflarında öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken belli anlayışlardan hareket etmektedir. Sahip olunan eğitim felsefesi bunlara yön vermektedir. Belli bir felsefi anlayıştan yoksun olan bir öğretmen, bu seçimlerinde tutarlı bir karar verme süreci yaşayamayacak, dolayısıyla seçtiği yöntem ve tekniklerin eğitsel yönünden çok, öğretim yönünü ön plana çıkarabilecektir. Oysa öğretim yöntem ve teknikleri bir felsefi bağlamdan kopuk bir şekilde değil, belli bir eğitim felsefesiyle bütünleştirilerek ele alınmalıdır. Öğretmen yetiştirme programlarının da belirgin, çağdaş bir felsefi bağlam içerisinde ele alınması ve onlara hizmet öncesi eğitimleri süresince hem açık hem de örtük program aracılığıyla bu felsefi anlayışların benimsetilmeye çalışılması gerekmektedir.

Yükseköğretim Kurulu’nun 21 Temmuz 2006 tarihli genel kurul toplantısında oluru alınan ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretmen yetiştirme programlarının uygulanmasıyla ilgili esaslarda, “ilköğretim programlarında yapılandırma felsefesinin bir gereği olarak, önce deneyim ve yaşantılardan yola çıkılmasının, daha sonra kavram ve tanımlamalara ulaşılmasının büyük önem taşıdığı” ve “öğretmen yetiştirilirken de bu doğrultuda hareket edilmesi gerektiği” belirtilmektedir (YÖK, 2008). Bu amaca ulaşılması, büyük ölçüde öğretmen adaylarının bu anlayışla yetiştirilmesine bağlıdır. Oysa hazırlanan yeni programların içerikleri incelendiğinde, öğretmen yetiştirme programlarının çoğunda felsefeye ilişkin herhangi bir ders olmadığı; bazı bölümlerin programlarında ise (okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği gibi) iki kredilik olan bir felsefe dersi ile konuya oldukça az önem verildiği görülmektedir. Elbette, mezun olup mesleğe atıldıktan sonra gerek meslek ortamı ve kültürü, gerek kazanılan deneyimler öğretmenlerin felsefi anlayışlarında sürekli değişmelere yol açacaktır ve açmalıdır da. Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı’nun hazırladığı eğitim programlarını hayata geçirecek kişiler olan öğretmenlerin, programı hakkıyla uygulayabilmeleri için, onun temel aldığı anlayışa kolay uyum sağlayabilecekleri, bilinçli bir şekilde oluşturacakları çağdaş anlayışlarla donatılmaları hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının odak noktalarından biri olmalıdır.

Kaynakça

- Austin, J.R. & Reinhardt, D.C. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers’ beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18-30.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Brown, D. F., & Rose, T.J. (1995). Self-reported classroom impact of teachers’ theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Büyükdüvenci, S. (1994). *Varoluşçuluk ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*.

Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

- Cevizci, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü* (4. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Çüçen, A. K. (2001). *Felsefeye giriş*. İstanbul: ASA Kitabevi
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203 – 224.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (19-21 Mayıs 2006). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulmuş bildiri, Gazimağusa, - Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology* (June, 2000) [Online]: Retrieved on 12-September-2008, at URL: <http://www.findarticles.com/cf/0/m0FCG/2>
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Elisasser, C. W. (2008). Teaching educational philosophy: A response to the problem of first-year urban teacher transfer. *Education & Urban Society*; 40 (4), 476-493
- Ergün, M. (2005). Eğitimin Felsefi Temelleri. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 47-71). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Glatthorn, A. A. & Jailall, J. (2000). Curriculum for the new millenium. In R. S. Brandt (Ed.), *Education in a new era* (pp. 97-122). Alexandria; VI: ASCD.
- Gunzenhauser, M. G. (2003). High-stake testing and the default philosophy of education. *Theory into Practice*, 42(1), 51-58.
- Guttek, G. L. (2001) *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (2. Baskı) (Çev: N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi
- Hove, K. R. & Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. D.C. Philips (Ed.). *Constructivism in education*(ss. 19-40). Chicago; IL: University of Chicago Pres.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen Yetiştirmede Felsefenin Yeri ve Önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- Karadağ, E.; Baloğlu, N. & Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeyleri. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-2000.
- Klein, D. S. R. (1977). Needed: educational philosophy as a guide for decision-making in the public schools. *Education*, 97 (3), 290-293.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., Despain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124 – 129.
- Marzano, R. J. (2000). 20th century advances in instruction. In R. S. Brandt (Ed.), *Education in a new*

- era (pp. 67-96). Alexandria; VI: ASCD.
- McLaughlin, T. H. (2000). Philosophy and educational policy: Possibilities, tensions and tasks. *Journal of Educational Policy*, 15 (4), 441 – 457.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Oliva., P. F. (2005). *Developing the curriculum (Sixth Ed.)*. Boston: Pearson Education Inc.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice (Seventh Ed.)*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall Inc.
- Youngs, B. B. (1979). Educational philosophy: Why and for whom. *Education*, 99 (4), 355 - 58.
- Yükseköğretim Kurulu (2008). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama*. [Online]: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc adresinden 26.09.2008 tarihinde indirilmiştir.