

**T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ
EĞİTİM FELSEFESİ YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ
(MALATYA ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet ÇELİK

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT

Malatya-2020

ONUR SÖZÜ

Dr.Öğr.Üyesi Hikmet ZELYURT'un danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin İncelenmesi (Malatya Örneği)** başlıklı bu çalışmamın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mehmet ÇELİK

ÖNSÖZ

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan bu araştırmada, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri tespit edilmiş, tespit edilen yönelimlerin MEB Okul Öncesi Eğitim Programının dayandığı eğitim felsefesi ile uyumu incelenmiştir. Ayrıca çeşitli değişkenlerin eğitim felsefesi yönelimlerine etkisi ele alınarak elde edilen bulgu ve sonuçlara göre eğitimciler, eğitim programcıları ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma boyunca bilgi ve deneyimlerinden istifade ettiğim, güven ve hoşgörüsünü benden esirgemeyen danışmanım Sayın Dr.Öğr.Üyesi Hikmet ZELYURT'a derin saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Bunun yanında araştırmaya gönüllü olarak katılan, ölçek ve mülakat sorularına yanıt veren öğretmen ve öğretmen adaylarına verdikleri destek ve ayırdıkları zaman için teşekkür ederim.

Sevgi, inanç ve desteklerini her an yanımda hissettiğim değerli aileme, hayat arkadaşım, kıymetli eşim Yasemin Yeter ÇELİK'e, kızlarım Ayşegül ve Gülnihal'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet ÇELİK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFESİ YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ (MALATYA ÖRNEĞİ)

ÇELİK, Mehmet

Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim
Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı,

Tez Danışmanı: Dr.Öğr.Üyesi Hikmet ZELYURT

Haziran 2020, XIV+101 Sayfa

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin belirlenip değerlendirilmesine ve çeşitli değişkenlerin eğitim felsefesi yönelimlerine etkisinin ele alınıp incelenmesine dayalı, karma araştırma yöntemi kullanılan betimsel bir çalışmadır.

Çalışma, Malatya İli'nin metropol ilçeleri Battalgazi ve Yeşilyurt'ta görev yapan 298 okul öncesi öğretmeni ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde öğrenim gören 381 okul öncesi öğretmen adayının katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin belirlenmesi için veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin hangi eğitim felsefesine yakın olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen yönelimlerin MEB Okul Öncesi Programının dayandığı eğitim felsefesi ile uyumu incelenmiş ardından çeşitli değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular hakkında nitel görüşmeler yapılarak araştırma sonuçları derinleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitimciler, eğitim programcıları ve araştırmacılarına önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi, öğretmen, öğretmen adayı, eğitim felsefesi, felsefi yönelim, eğitim inançları.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF EDUCATIONAL PHILOSOPHY ORIENTATIONS
OF PRESCHOOL TEACHERS AND TEACHER NOMİNEES (Sample of Malatya)

ÇELİK, Mehmet

Master Thesis, İnönü University, Institute of Educational Sciences, Department of
Basic Education, Preschool Teacher Education,

Thesis Advisor: Dr.Hikmet ZELYURT

June-2020, XIV + 101 Pages

This research is a descriptive study using a mixed research method based on determining and evaluating the educational philosophy orientations of pre-school teachers and prospective teachers and examining the effects of various variables on educational philosophy orientations.

The study carried out with the participation of 298 preschool teachers working in the metropolitan districts of Malatya Province, Battalgazi and Yeşilyurt, and 381 prospective preschool teachers who studied at the İnönü University Faculty of Education, Department of Basic Education, Preschool Program in the Fall Semester of the 2019-2020 Academic Year. In the quantitative part of the research, the “Education Beliefs Scale” developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) was used as a data collection tool to determine the educational philosophy orientations of teachers and prospective teachers. By analyzing the collected data, it was determined which educational philosophy orientations teachers and prospective teachers were close to. The compliance of the identified trends with the educational philosophy on which the MEB Preschool Program is based has been examined, then comparisons were made according to various variables. Qualitative interviews were conducted on the findings and the results of the research were deepened.

According to the results of the research, made suggestions to the educators, educational programmers and researchers.

Keywords:

Preschool, teacher, prospective teacher, educational philosophy, philosophical orientation, education beliefs.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM 1	15
GİRİŞ.....	15
1.1. Problem Durumu	18
1.1.1. Ana Problem Durumu	19
1.1.2. Alt Problem Durumları.....	19
1.2. Araştırmanın Amacı	20
1.3. Araştırmanın Önemi	20
1.4. Varsayımlar	21
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	21
1.6. İlgili Araştırmalar	22
1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	22
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	25
BÖLÜM II	27
2.1. Kuramsal Bilgiler	27

2.1.1.Felsefe.....	27
2.1.2. Eğitim.....	27
2.1.3. Eğitim Felsefesi.....	28
2.2. Temel Felsefi Akımlar.....	29
2.2.1. İdealizm.....	29
2.2.2. Realizm.....	30
2.2.3. Pragmatizm.....	31
2.2.4. Varoluşçuluk.....	32
2.3. Eğitim Felsefesi Akımları.....	33
2.3.1. Daimicilik (Perennialism).....	33
2.3.2. Esasicilik (Essentialism).....	34
2.3.3. İlerlemecilik.....	35
2.3.4. Yeniden Kurmacılık.....	36
2.3.5. Bireyci (Hümanist) Yaklaşım-Varoluşçuluk.....	37
2.4. Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları ve Programların Dayandığı Eğitim Felsefeleri.....	38
BÖLÜM III.....	41
3.1. YÖNTEM.....	41
3.1.1. Araştırma Yöntem, Model ve Tekniği.....	41
3.1.2. Evren ve Örneklem.....	42
3.1.3. Verilerin Analizi.....	46
BÖLÜM IV.....	48
BULGULAR.....	48
4.1. Nicel Bölüme İlişkin Bulgular.....	48
4.1.1. Ana Problem Durumuna İlişkin Bulgular.....	48
4.1.2. Alt Problem Durumlarına Ait Bulgular.....	49
4.1.2.1. Birinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular.....	49
4.1.2.2. İkinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular.....	51
4.1.2.3. Üçüncü Alt Problem Durumuna Ait Bulgular.....	54

4.1.2.4. Dördüncü Alt Problem Durumuna Ait Bulgular	56
4.1.2.5. Beşinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular	58
4.1.2.6. Altıncı Alt Problem Durumuna Ait Bulgular	61
4.1.2.7. Yedinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular.....	63
4.1.2.8.Sekizinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular	66
4.1.2.9.Dokuzuncu Alt Problem Durumuna Ait Bulgular.....	68
4.2. Nitel Bölüme İlişkin Bulgular	70
4.2.1. Ana Problem Durumuna Ait Nicel Sonuçlara Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	71
4.2.2. Alt Problem Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	73
BÖLÜM V	81
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	81
5.1. Sonuç ve Tartışma	81
5.1.1. Ana Problem Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	81
5.1.2. Alt Problem Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	83
5.2. Öneriler.....	86
KAYNAKÇA.....	88
EKLER	94
Ek-1: Ölçek Sahibinden Alına Ölçek Kullanım İzni.....	94
Ek-2: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni	94
Ek-3: İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Ölçek Uygulama İzni	94
Ek-4: Veri Toplama Aracı (Eğitim İnançları Ölçeği)	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo-1 Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	43
Tablo-2 Eğitim İnançları Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	45
Tablo-3 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	48
Tablo-4 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Meslek Türüne Göre Normallik Dağılımı.....	49
Tablo-5 Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Karşılaştırılmasına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları	50
Tablo-6 Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Yaş Gruplarına Göre Normallik Dağılımı..	51
Tablo-7 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	52
Tablo-8 Öğretmen adaylarına ait verilerin sınıf değişkenine göre normallik dağılımı..	54
Tablo-9 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	55
Tablo-10 Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Memleket Değişkenine Göre Normallik Dağılımı.....	57
Tablo-11 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Memleket Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	57
Tablo-12 Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Lise Alan Türüne Göre Normallik Dağılımı.....	59
Tablo-13 Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lise Alan Türüne Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	60
Tablo-14 Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Eğitim Felsefesi Dersini Tamamlama Durumuna Göre Normallik Dağılımı.....	61

Tablo-15 Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Dersini Tamamlama Durumuna Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo-16 Okul Öncesi Öğretmenlerine ait Verilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Normallik Testi Sonuçları.....	63
Tablo-17 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	65
Tablo-18 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Normallik Testi Sonuçları	66
Tablo-19 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	67
Tablo-20 Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Verilerin Memleket Değişkenine Göre Normallik Dağılımı.....	69
Tablo-21 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Memleket Değişkenine Göre Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo-22 Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerine İlişkin Ortalama Puanlar Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	71
Tablo-23 Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Dayandığı Eğitim Felsefesi İle Uyumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	72
Tablo-24 Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri	73
Tablo-25 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	74
Tablo-26 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	75
Tablo-27 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Memleket Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	76

Tablo-28 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Mezun Olunan Lise Alan Türüne Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	76
Tablo-29 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Eğitim Felsefesi Dersini Tamamlama Durumuna Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo-30 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	78
Tablo-31 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	79
Tablo-32 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Kendi Memleketlerinde Görev Yapıp Yapmamalarına Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

NAEYC : National Association for the Education of Young Children (Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Vakfı-Amerika Birleşik Devletleri)



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, çocuklara zengin öğrenme deneyimleri sunmakta, onların motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel alanlarda gelişimlerini desteklemekte, öz bakım becerileri kazanmalarına ve ilkokula hazır bulunmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (MEB, 2013). Çocuklar için örgün eğitimin ilk basamağı olmanın yanı sıra okul öncesi eğitim, aynı zamanda yakın çevre (aile) ile daha geniş toplumsal yapılar arasında bir geçiş basamağı olarak düşünülebilir. Bu geçiş basamağında çocuklara liderlik yapması, eğitim ortamının hazırlayıcısı ve onlara rol model olması açısından okul öncesi öğretmenlerinin önemi büyüktür.

Eğitim sisteminin temel unsurlarından olan öğretmenler, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin toplumsal hayata hazırlanması ve katılımında, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli rol almaktadır (Özden, 2002). Öğretmenler, bireylerin kişiliğinin şekillenmesine katkı sundukları gibi aynı zamanda toplumun gerçek mimarları olarak da kabul edilebilir.

Öğrenme ortamının hazırlayıcısı olan öğretmenlerin eğitim hakkındaki görüş, tutum, inanış ve yönelimleri, hazırladıkları ve uyguladıkları eğitime kılavuzluk eder. Çünkü eğitim ortamı için planlanan ve uygulanan her şey öğretmenin bilgisi, becerisi, tutumu, görüşleri ve inanışları çerçevesinde gerçekleşir. Öğretmenler, kazanımları (amaçları) belirlerken, eğitim ortamını hazırlarken ve değerlendirme yaparken farkında olarak ya da olmayarak felsefi akımlardan süzülüp gelen eğitim felsefesi akımlarından etkilenir. Öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimleri tamamladıkları eğitim basamakları ile paralel olabileceği gibi, içinde yaşadığı ev ve sosyal çevre ortamı gibi faktörlerden de etkilenebilir (Doğanay ve Sarı, 2003). Bu nedenle aynı öğrenim basamaklarından geçseler bile öğretmenler birbirlerinden farklı eğitim felsefelerine yönelebilirler.

Eğitim programlarının temelinde nasıl bir insan yetiştirileceği sorusu vardır. Programlar bu soruya göre hazırlanır ve yetiştirilecek insan tipinin programın felsefesine uygun olması beklenir (Demirel, 2015). Anacak bazen beklenen ve

gerçekleşen durumlar farklılık gösterebilir. Örneğin Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan tek bir eğitim programı bulunmasına rağmen çok farklı insan tipleri ile karşılaşmak mümkündür. Bunun çeşitli çevresel faktörleri bulunmakla birlikte programın uygulayıcılarının benimsediği eğitim felsefelerinin de bu konuda etkili olduğu söylenebilir.

Bandura (1977), insanların inanış ve yönelimlerinin davranışlarını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Doğanay ve Sarı (2003) ise öğrenme ortamının hazırlayıcısı olan öğretmenlerin, kazanımları belirlerken, öğretim ilke ve yöntemlerini seçerken, ölçme ve değerlendirme yaparken bilgisi, becerisi, tutumu, görüşleri ve inanışları çerçevesinde hareket ettiklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin bakış açıları ve inançlarının sınıfı doğrudan etkilediği, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin belirlenmesi sayesinde bu grubun eğitim ortamındaki uygulamaları hakkında fikir sahibi olunabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin belirlenmesi, eğitim programlarının şekillenmesinde yardımcı bir rol üstlenebilir. Çünkü eğitim programcıları, uygulayıcıların felsefi yönelimleri hakkında bilgi ve fikir sahibi olurlarsa, mevcut ya da olası sorunlara daha doğru bir açıdan yaklaşabilirler. Ayrıca öğretmen yetiştirme programları, araştırma sonuçlarına göre yeniden düzenlenerek programın hedeflerine uygun uygulayıcılar (öğretmenler) yetiştirilmesi sağlanabilir. Eğitim felsefesi yönelimleri belirlendikten sonra bu yönelimleri yaşam ve eğitim süreci bileşenleri ile ilişkilendirmek, farklı bakış açılarından bakılmasına olanak sağlayabilir. Bu sonuçlardan hareketle eğitim programcıları, öğretim süreci boyunca belirlenen eğitimin amacı, içeriği, uygulanması, değerlendirilmesi ve izlenmesi gibi birçok bileşeni tekrar değerlendirerek düzenlemeler yapabilir.

MEB tarafından 2013 yılından bu yana uygulanan okul öncesi eğitim programı hazırlayıcıları tarafından çocuk merkezli bir program olarak sunulmakta olup, programda yapılandırmacı, ilerlemeci ve varoluşçu yaklaşımların etkisinin görüldüğünü söylemek mümkündür. Tuncer'e (2015) göre dünyada genel kabul gören modern okul öncesi eğitim yaklaşımları olan Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Head Start, High/Scope, Açık Eğitim ve İlk Yıllar Programları ile MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı arasında amaçlar ve felsefeler yönünden benzerlik görülmektedir.

2013 programına getirilen en önemli eleştiri ise programın çocuk merkezli olarak ifade edilmesine rağmen, çağdaş yaklaşımlara göre öğretmenin merkezde, çocukların daha pasif durumda olması ve serbest zaman dışında çocukların seçme şanslarının olmayışdır (Günay-Bilaloğlu, 2004; Tuncer, 2015). Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları sınıfı doğrudan etkileyecek, eğitim ortamı öğretmene göre şekillenecektir.

Alanyazında temel felsefi akımlar genellikle, idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk, materyalizm, pozitivizm ve postmodernizm olarak sıralanmıştır. Eğitim felsefeleri ise daimicilik (perennializm), esasicilik (essentialism), ilerlemecilik (progressivism), yeniden kurmacılık (oluşturmacılık, reconstructionism), doğacılık (natüralizm) ve varoluşçuluk (existentialism)'tur. Eğitim felsefeleri, genel felsefelerden hareketle ortaya çıktığından bu felsefelerin eğitime yansması olarak ifade edilebilir. Örneğin daimicilik, daha çok idealizm ve realizme dayanmaktadır. Örneğin daimicilik daha çok idealizm ve realizmden etkilenirken; ilerlemecilik ve doğacılık ise kaynağını pragmatizmden almaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003). Yaklaşımların tamamı eğitim üzerine yoğunlaştığı için birbirinden ayrı ve bağımsız olarak düşünülemez.

Eğitim felsefesi hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların eğitim inançları, eğitim felsefesi tercihleri gibi başlıklar altında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise eğitim felsefelerinin bireylerin tercihleri ya da inançlarının yanı sıra farkında olmadan da şekillenebileceği değerlendirildiğinden çalışma, eğitim felsefesi yönelimleri olarak adlandırılmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerine yönelik araştırmalara yurtdışında oldukça önem verilmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde 1986 yılında hazırlanan Erken Çocukluk Eğitimi Programının başarıya ulaşmasında öğretmenlerin felsefi yönelimlerinin etkisi yakından incelenmiştir. Charlesworth, Hart, Burts ve Hernandez (1991) programın felsefesine yakın felsefi yönelime sahip öğretmenlerin programın amaçlarına daha uygun eğitim sundukları sonucuna varmıştır.

Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimlerine yönelik çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Bu çalışmalar, öğretmen ve öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefesi tercih, yönelim ve inançlarını belirlemeye ve bu eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler ile ilişkisini açıklamaya

yönelik çalışmalardır. Okul öncesi eğitim alanında ise YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yapılan taramalarda tez düzeyinde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aslan (2014) tarafından yapılan çalışma okul öncesi eğitim alanında rastlanan tek çalışmadır. Araştırmacının makalesinde Eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine etkisi incelenmiş olup, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersini aldıktan sonra eğitim felsefesi yönelimlerinin ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin anlamlı olarak değiştiği ortaya çıkmıştır. Alanda yapılan çalışmaların niceliksel olarak yetersiz olduğu düşünülerek alandaki önemli bir boşluğu doldurmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları yaşantıları boyunca farkında olarak ya da olmayarak çeşitli eğitim felsefesi yönelimlerine sahip olabilir. Eğitim ortamı ve çevresel faktörlerin etkisi ile öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında farklılıkların bulunması söz konusudur. Bu farklılıklar öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim süreçlerine farklı bakış açıları ile bakmalarına neden olabilir. Böylece öğretmen ve öğretmen adayları eğitimin amacı ve işlevi, eğitimde öğretmenin rolü gibi konuları kendilerine göre farklı yorumlayabilirler. Yapılan bu farklı yorumlamaların onların öğretmenlik mesleği boyunca sınıf ortamlarına yansımaları kaçınılmazdır.

Okul öncesi eğitim, çocukların örgün eğitime adım attıkları ilk basamaktır. Bu eğitim basamağında çocuk, yeni bir ortama girerek, ailesi ve yakın çevresi dışında yeni rol modeller bulma eğiliminde olacaktır. Okul öncesi öğretmenleri, aile ortamından sonra çocuklarla ilk defa uzun süreli iletişim kuran, oyun oynayan, onlarla çeşitli etkinlikler yapan ve bu süreçte liderlik rolü üstlenen yetişkinler olarak en çok rol model alınan bireylerdendir. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin benimsediği eğitim felsefelerinin gelecek nesillerin kişiliğini doğrudan etkileyeceği söylenebilir.

Her devletin olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin de kuruluşundan bu yana benimsediği temel eğitim felsefeleri olmuştur. Benimsenen felsefe her ne olursa olsun, uygulayıcı kimselerin sahip olduğu eğitim felsefesi gayri resmi olarak bu felsefenin

önüne geçebilir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının hangi felsefi akımları benimsediklerini belirleyip ve belirlenen felsefi değerlerin devletin milli eğitim felsefesiyle örtüşüp örtüşmediğini tespit ederek eğitim programcılarına ve eğitimcilere önerilerde bulunmak mümkündür.

1.1.1. Ana Problem Durumu

1) Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri hangi eğitim felsefesine yakındır?

1.1.2. Alt Problem Durumları

1) Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2) Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

3) Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri üniversitede buldukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

4) Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri kendi memleketleri ya da memleketlerinden farklı bir ilde yükseköğrenim görmelerine göre farklılık göstermekte midir?

5) Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri mezun oldukları lise alan türüne göre farklılık göstermekte midir?

6) Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri Eğitim Felsefesi dersini tamamlama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

7) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?

8) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

9) Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri kendi memleketlerinde ya da memleketlerinden farklı bir ilde görev yapmalarına göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin hangi eğitim felsefesine yakın olduğunu belirleyerek bu yönelimlerin MEB Okul Öncesi Eğitim Programının dayandığı eğitim felsefesi ile ne derecede örtüştüğünü incelemektir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri öğretmen adayları için yaş, sınıf, Eğitim Felsefesi dersini tamamlama durumu, kendi memleketinde ya da memleketlerinden farklı bir ilde yükseköğrenim görme değişkenlerine göre; öğretmenler için ise yaş, mesleki kıdem ve kendi memleketlerinde ya da memleketlerinden farklı bir ilde görev yapma değişkenlerine göre incelenmiştir.

Öğretmenlerin ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin incelenmesinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programının etkin olarak uygulanmasında önemli bir yordayıcı olduğu düşünülmektedir. Çünkü program her ne kadar çocuk merkezli olarak ifade edilse de eğitim ortamının hazırlanmasında, etkinlik ve değerlendirme süreçlerinde tercih büyük ölçüde öğretmenlere bırakılmaktadır. Yani programın amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin görüşleri, inanışları, yönelimleri belirleyici bir etkidir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimlerinin ve bu yönelimleri etkileyen değişkenlerin belirlenmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının şekillenmesinde yardımcı bir rol üstlenebilir. Buradan hareketle, elde edilen bulgu ve sonuçlara göre eğitim programcılarına, eğitimcilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul Öncesi Eğitim Programı eğitim ortamının hazırlanması, düzenlenmesi, eğitim içerik ve sürecinin belirlenmesi ile eğitimin değerlendirilmesi konusunda okul öncesi öğretmenlerini büyük ölçüde serbest bırakmaktadır. Yani okul öncesi eğitim programında yer alan hedeflere ulaşılmasında en belirleyici etkenlerden biri öğretmenler ve onların eğitim felsefesi yönelimleridir.

Bandura (1977), insanların inanış ve yönelimlerinin davranışlarını doğrudan etkilediğini, Doğanay ve Sarı (2003) ise öğrenme ortamının hazırlayıcısı olan öğretmenlerin, kazanımları belirlerken, öğretim ilke ve yöntemlerini seçerken, ölçme ve değerlendirme yaparken bilgisi, becerisi, tutumu, görüşleri ve inanışları çerçevesinde hareket ettiklerini ifade etmiştir. Bartol ve Martin (1998), eğitim programlarına yön veren genel felsefi bakışın uygulayıcılar tarafından kabulünün eğitim sistemlerinin başarısında önemli bir etken olduğunu, eğitim felsefesinin öğretmenler tarafından benimsenmesinin, eğitimin amaçlarının daha üst düzeyde gerçekleşmesine önemli katkılar sunacağını ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenler ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini belirlemenin, onların gelecekte sergileyeceği öğretimi yordama açısından yararlı bilgiler sunacağına inanılmaktadır. Bunun yanında öğretmen ve öğretmen adaylarının felsefi yönelimlerinin belirlenmesinin öğretmen yetiştiren programlara da ışık tutabileceği değerlendirilmektedir.

Alanyazında okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini incelemeye yönelik çalışmalara sınırlı sayıda rastlandığından, bu çalışmanın alanyazındaki önemli bir eksiği gidereceği, bundan sonra yapılacak alan araştırmalarına önemli bir referans kaynağı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçek ve mülakat sorularına içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma, 2019 yılında Malatya İli metropol ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile 2019-2020 öğretim yılı güz dönemi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nda öğrenim gören lisans öğrencilerini kapsamaktadır.

Araştırma, uygulanan ölçeğin alt boyutunda yer alan eğitim felsefesi yaklaşımları olan daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk yaklaşımları ile sınırlıdır.

Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan mülakat soruları ile sınırlıdır.

1.6. İlgili Araştırmalar

1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Alanyazında okul öncesi eğitim ile ilgili eğitim felsefesi çalışmalarına sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Aslan (2014), tarafından yapılan araştırmada Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında yer alan Eğitim Felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi yönelimlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini eğitim felsefesi dersini henüz almamış 70 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Wiles ve Bondi (1984) tarafından geliştirilen “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” ve Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” ön test-son test modeli ile uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersini almadan önceki ve aldıktan sonraki daimicilik ve idealizm puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Eğitim felsefesi dersini almadan önce daimicilik ve idealizm felsefelerinin ön test puanları daha yüksek iken; eğitim felsefesi dersini aldıktan sonra söz konusu felsefelerin puanlarında azalma tespit edilmiştir. Bu bulguya göre eğitim felsefesi dersinde yer alan konular sayesinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinde daha çağdaş anlayışlara doğru bir değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay ve Sarı (2003) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimlerine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla Adana’da çalışan 312 ilköğretim öğretmeni ile yapılan araştırma sonuçlarına göre hem sınıf öğretmenlerinin hem de branş öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en yüksekten en düşük olana

sırasıyla deneysellik, realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve idealizm olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Duman (2008), öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri ile kullandıkları öğrenme stratejisi stillerini incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının sırasıyla en çok deneysellik, realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm eğitim felsefelerine yönelimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Daimicilik ve idealizm eğitim felsefesi yönelimine sahip olan öğretmen adaylarının ayırt edici-değiştiren ve özümseyici öğrenme stillerini kullandıkları, varoluşçu, realist ve deneyselci eğitim felsefesi yönelimine sahip olan öğretmen adaylarının ise özümseyen öğrenme stilline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Türkeli (2011) tarafından yapılan araştırmada; beden eğitimi öğretmenlerinin hangi eğitim felsefesini benimsediklerini belirlemek amacıyla Wiles ve Bondi (1993) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkiye'ye uyarlaması yapılmış olan “Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği” ve beden eğitimi öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Akbaba (2002) tarafından geliştirilen “Teknolojiye Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşmadığı, eğitim felsefeleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Acar'ın (2011) çalışmasının amacı ise Cumhuriyet Döneminde İlköğretim I. Kademe Programlarının Özellikleri ve Dayandığı Eğitim Felsefelerini tespit etmektir. 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1968, 1997 ve 2005 programlarının özelliklerini ve dayandıkları eğitim felsefelerini tespit etmek için alanyazın taraması kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anılan eğitim programlarının dayandığı eğitim felsefeleri tespit edilmiştir. Buna göre Türkiye’de 1995 yılından itibaren yapılandırmacı anlayışa göre programlar hazırlandığı sonucu tespit edilmiştir.

Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimlerini tespit etmek amacıyla Kütahya il merkezinde görev yapan 379 öğretmen ile araştırma yapmışlardır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği eğitim felsefesi yönelimlerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik ve yeniden kurmacılık olduğu en az ise esasicilik eğitim felsefesine yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından farklı branşlardaki 270 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler varoluşçu eğitim felsefesine daha yakındır. Katılımcılar daha sonra sırası ile ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim felsefelerine katılım göstermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın oldukları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimleri ile öğretmen öğrenci ilişkisine ilişkin algıları arasında düşük düzeyde de olsa istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Meral (2014) ise ortaöğretim matematik öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimlerinin ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Eğitim Felsefesi Görüş Ölçeği, Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği ile Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında tutarlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma, Ankara Üniversitesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 908 öğretmen adayı yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adayları çağdaş eğitim felsefeleri olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığı yüksek düzeyde, geleneksel eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasiciliği ise düşük düzeyde benimsemektedirler.

Ağdacı (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Eğitim-Öğretim Felsefelerini Belirleme Ölçeğinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenler hangi eğitim felsefesini benimserse benimsesin eleştirel düşünme becerilerini destekleyici etki sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak'ın (2019) çalışmasında Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim felsefesi yönelimleri incelenmiştir. Araştırma neticesinde en

yüksek düzeyde katılım gösterilen eğitim felsefesi yöneliminin varoluşçuluk, en düşük düzeyde katılım gösterilen eğitim felsefesi yöneliminin esasicilik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 1. sınıfta eğitim gören öğrencilerin daimicilik eğitim felsefesine yönelim düzeylerinin 4. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu, buna karşın 4. sınıfta eğitim gören öğrencilerin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine yönelim düzeylerinin 1. sınıfta eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Charlesworth ve ark. (1991) tarafından yapılan çalışmanın temel hedefleri, National Association for the Education of Young Children (NAEYC) kılavuzlarına (1986) dayanan bir anket geliştirmek ve bu anketi anaokulu öğretmenlerinin eğitim inançları ve uygulamaları hakkında bilgi elde etmek için kullanmaktır. Dört güney eyaletinden 113 anaokulu öğretmenine, iki alt ölçek içeren Öğretmen Anketi, Öğretmenlerin İnanç Ölçeği ve Öğretim Faaliyetleri Ölçeği oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Çalışmada eğitim programının dayandığı eğitim felsefesi ile benzer felsefi yönelimlere gelişimsel olarak uygun, farklı felsefi yönelimlere ise gelişimsel olarak uygun olmayan inançlar adı verilmiştir. Çalışma sonucunda, hem gelişimsel olarak uygun inançlar ve aktiviteler arasında hem de gelişimsel olarak uygun olmayan inançlar ve aktiviteler arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Gelişimsel olarak uygun inançlar üzerinde daha yüksek puan alan öğretmenlerin daha düşük puan alan öğretmenlere göre, eğitimin planlanması, uygulanması ve kontrolünde daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim inançları, yani eğitim felsefesi yönelimleri ile eğitim programının dayandığı felsefenin birbirleriyle uyumlu olmasının eğitim programının uygulanmasında önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Hart (2002), alternatif bir eğitim ya da metodun öğretmenlerin eğitim inançlarını ve felsefelerini değiştirmedeki etkisini incelemiştir. Kentsel bir ortamda öğretim için alternatif bir sertifika programına katılan öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, katılımcılar üç dönem boyunca alternatif bir matematik kursu aldılar. Kurs öncesi ve sonrası Matematik İnanç Aracı ile yapılan ölçümler sonucunda kursun öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini değiştirdiği ortaya konmuştur. Bu sonuca

göre, eğitim programlarının dayandığı felsefeler ile tutarlı bir ders programı düzenlemenin öğretmen adaylarının felsefi yönelimleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Wang ve ark. (2008) tarafından Çinli ve Amerikan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim inançları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir. 296 Çinli ve 146 Amerikan okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler öncelikle Öğretmen İnançları Ölçeği ve Arka Plan Bilgi Anketi'ni tamamlamış, ölçek ve anketler arasındaki ilişki incelenmiş, ardından her iki ülkeden 10 öğretmen ile derinlemesine röportaj yapılarak sonuçlar irdelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin eğitim inançlarını etkileyen faktörler arasında önemli uluslararası farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Çinli öğretmenlerin eğitim inançları (eğitim felsefesi yönelimleri) ile genel eğitim, mesleki eğitim, okulun yeri ve sınıf büyüklüğü arasında anlamlı ilişkiler bulunurken, Amerikan öğretmenlerin eğitim inançlarını sadece genel eğitim etkilemektedir. Buradan hareketle eğitim felsefesi yönelimlerini etkileyen etkenlerin uluslararası farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Han ve Neuharth-Pritchett (2010) tarafından okul öncesi öğretmenleri ve sınıfta görevli yardımcı eğitimcilerin eğitim inançları ve uygulamaları üzerine yapılan araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile sınıftaki uygulamaları arasında bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça sınıftaki uygulamalarında çocukların gelişim düzeyine daha uygun eğitim yapıldığı ve çocuklarla daha etkili iletişim kurulduğu tespit edilmiştir.

Mohamed ve Al-qaryouti (2016) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve eğitim ortamındaki uygulamalarının arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmen İnançları Ölçeği ve Öğretim Faaliyetleri Ölçeği kullanılarak 264 öğretmenin katılımıyla yürütülen çalışmada öğretmenlerin ölçekte elde ettiği puanlar arasında orta düzeyde korelasyon olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin deneyimi (mesleki kıdem) arttıkça benimsedikleri eğitim felsefesi ile eğitim ortamındaki uygulamaları arasındaki korelasyonun arttığı sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM II

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Felsefe

Felsefe, diğer tüm bilim dallarının çıkış noktası olarak görülen en eski bilim dalı olarak kabul edilir. Bu bakımdan felsefe tüm bilimlerin anası olarak kabul edilmektedir. Bu kadar köklü bir bilim dalı olan felsefenin kısa bir tanımının yapılması ise oldukça güçtür. Hatta bazı düşünörlere göre felsefenin tanımı yapılamaz, çünkü o bir üst dildir (Sönmez, 2006,:66). Bunun temel sebebi olarak ise çalışma alanının karmaşık ve soyut olması söylenebilir.

Felsefeyi anlamak için en doğru yollardan biri öncelikle onun kelime anlamını bilmektir. Yunanca “philia” (sevgi) ve “sophia” (bilgi, bilgelik) sözcüklerinin birleşiminden meydana gelen “philosophia” kelimesinden dilimize geçen felsefe sözcüğü bilgi sevgisi ya da bilgelik sevgisi olarak açıklanabilir (Akarsu, 1975). Türkçe sözlükteki karşılığı ise; varlığın ve bilgininin bilimsel olarak araştırılması, bir bilimin temelini oluşturan ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Felsefenin tanımı konusunda fikir birliğine varılmasa da bilim insanları tarafından çeşitli bakış açıları ortaya konmuştur. Sönmez (2006) felsefeyi hayata ve evrene karşı bir tavır alış olarak ifade ederken, Tozlu (2003), sorunların çözümü hakkında kuramlar olarak tanımlamıştır. Çelikkaya (1999), bilimlere yol göstericilik yapan, onlara amaç, yöntem ve teknik önerilmesi şeklinde ifade ederken, Türkoğlu (1997) kavramların ve sözcüklerin tanımlanması ve anlamlarının aydınlatılması olarak ifade etmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak felsefeyi bilgi sevgisi ve anlam arayışı olarak ifade edebiliriz.

2.1.2. Eğitim

Eğitim de tıpkı felsefe gibi çok karmaşık bir terimdir. Bu nedenledir ki; onun da tanımının yapılması, sınırlarının çizilmesi oldukça zordur. Mialaret'e (2001, akt. Sönmez, 2015) göre eğitim, Latince kökenli “educare” sözcüğünden türeyerek günümüze kadar gelmiştir. Educare kavramı özel bir iş ya da mesleği yapmak için

gerekli becerilerin kazanılması, var olan bir sistemin öğrencilere benimsetilmesi olarak ifade edilmektedir.

Karmaşık ve geniş bir kavram olan eğitime ilişkin eğitim bilimcilerin de farklı yaklaşımlar gösterdiği görülmektedir. Örneğin Küçükahmet (2008) eğitimi bireyin topluma yararlı hale getirilmesi olarak ifade ederken; Tyler (2014) kişinin davranış örüntülerinin değiştirilmesi olarak ifade etmektedir. Ertürk (2013) ise eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik yönde değişiklikler oluşturma olarak tanımlamaktadır.

Eğitim konusunda farklı tanımlamalar yapılmasının sebebi, bireylerin ya da ekollerin eğitimden beklentilerinin birbirlerinden farklı olmasıdır. Kimi eğitimciler eğitimi insanı Tanrı'ya ulaştırma süreci olarak görürken, kimileri toplumun başat değerlerinin insana aktarılması olarak görmüştür. Bir kesim istedik davranış değişikliği süreci olarak görürken, başka bir kesim ise çelişkileri en aza indirgeyerek üretimde bulundurma süreci olarak ele almaktadır. Denilebilir ki; eğitim süreci sonunda ulaşılması planlanan hedeflere göre farklı eğitim anlayış ve düşünceleri ortaya konmaktadır. Bu anlayış ve düşünceler ise farklı eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasına temel oluşturmuştur.

2.1.3. Eğitim Felsefesi

Eğitimin hangi amaçları gerçekleştireceği (kazanımlar), bu amaçları gerçekleştirmek için hangi içeriğe sahip olacağı, içeriğe bağlı olarak hangi yöntem ve tekniklerinin uygulanacağı ve öğrenilenler ile sürecin hangi ölçüte göre ve nasıl ölçülüp değerlendirileceği önemli sorun alanlarıdır. İşte genelde felsefe, özelde eğitim felsefesi bu sorunların çözülmesinde kılavuzluk yapan, yol ya da yöntem öğreten bir çalışma alanı olarak değerlendirilebilir. Eğitim felsefesi, eğitim ve felsefe etkileşiminin eğitim alanında uygulandığı olarak da ifade edilmektedir. Benimsenen eğitim felsefesi, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin temel yol göstericisidir (Erkılıç, Turan ve Sönmez, 2011).

Her ülke belli siyasi, ekonomik ve sosyokültürel temeller üzerine kurulmuştur. Devletlerin varlığını devam ettirmesinin bu sistemleri benimseyen vatandaşlarının varlığı ile mümkün olduğu tartışmasız bir gerçektir. Eğer ki devlet politikaları halk

tarafından benimsenmez ise kargaşaların ortaya çıkmasını engellemek oldukça zordur. Bu sebeple devletler kendi sistemini benimseyecek ve devam ettirecek vatandaşlar yetiştirmek ister. Örneğin mutlak monarşi ile yönetilen bir ülken hükümetinin demokrasi, bireysel hak ve hürriyetler konusunda kendini yetiştirmiş bir vatandaşını devletin bekası için tehdit olarak görmesi gayet normaldir. Devletin kendi politik düzenine bağlı bireyler yetiştirmesi ise eğitim yoluyla sağlanabilir. Düzene sadık bireylerin yetiştirilmesi için de düzene uygun eğitim felsefesini temel alan eğitim programı oluşturmak gerekecektir (Topses, 2006, ss.24-25; Erkılıç ve ark. age. ss 9-11) Buradan hareketle eğitim felsefesinin devleti ayakta tutan asli unsurlardan biri olduğunu söylemek mümkündür.

Kısaca eğitim felsefesi bir toplum ya da insanın niçin, nasıl, ne şekilde, ne zaman ve ne kadar yetiştirileceğini konu edinir diyebiliriz.

2.2. Temel Felsefi Akımlar

2.2.1. İdealizm

Tarih boyunca her dönemde önemli temsilcileri olan idealizmin temellerini eski Yunan filozofu Sokrates'in ünlü öğrencisi olan Platon atmıştır. İdealizm; gerçekliğin temelini zihinsel, tinsel (ruhsal) ve ideal gibi kavramlarla ifade eden bir felsefi akım olarak ifade edilebilir (Gutek, 1998). İdealizm, materyalizmin karşıtı bir felsefe olarak tanımlanabilir. Çünkü idealizm, mutlak gerçekliğin maddesel olmaktan ziyade ruhsal olduğunu savunur. Ruhsal bir nesne olarak kabul edilen insanın da başlıca amacının kendi doğasını tanıtmak olduğunu iddia eder (Sözer, 2002).

İdealizm, var olan her şeyi ruh ya da düşünce ile ilişkilendiren, tüm bilgileri algı, imge ve düşünce gibi bilinç süreçleri ile açıklayan görüştür. İdealist felsefecilere göre, bilgi tamamıyla aklın ürünüdür. İnsan, üst düzeyde değerli bir varlıktır ve sahip olduğu bu değer eğitim ile artırılabilir. İdealizmin eğitimdeki amacı insana iyiyi, doğruyu ve güzeli aramaya teşvik etmektir. Eğitim bireye akıl yürütmeyi ve evreni anlamlandırmasına yardımcı olacak etkinlikleri içermelidir. Öğretmenin eğitimdeki gerçek rolü öğrenciye bilgiyi sezdirmek ve kendi kendine keşif yaptırmaktır. Değerlendirmede ise öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılmasına dayalı değerlendirme

tercih edilmektedir ve akıl yürütme becerileri ön planda tutulmaktadır. (Erkılıç ve ark., age).

İdealist felsefeye göre okulun işlevi, var olan bilgileri, becerileri ve öğrenileni koruyarak bu bilgi yığınının oluştuğu eğitim programı ile öğrencileri geleceğe hazırlamaktır. İdealist felsefeye dayalı bir program, felsefe ve teoloji gibi insanın yaradan ve kâinat ile ilişkilerini açıklayan en genel disiplinler tarafından sınırlandırılan hiyerarşi olarak ifade edilebilir. Bu hiyerarşik ilkeye göre spesifik konular ana konularla bağdaştırılarak somutlaştırılır. Genel konuların uygulanabilirliği yüksektir. Çünkü bunlar soyuttur ve sınırları belirli zaman, yer ve şartlardan daha önemlidir (Mala, 2011).

İdealist felsefenin eğitim felsefeleri içerisinde daha çok daimicilik anlayışına temel oluşturmakla birlikte esasicilik anlayışını da etkilediği söylenebilir.

2.2.2. Realizm

Realizm, tıpkı idealizm gibi batı felsefesinin en köklü felsefelerindedir. Bu felsefenin kurucusu olarak Platon'un öğrencisi Aristoteles kabul edilir (Toprakçı, 2002). Realizme göre asıl gerçek, maddedir. Madde sabittir, değişmez ve ölümsüzdür Aristoteles'e göre; idealar nesnelere dışında değil içindedir. Nesnelere nesne yapan bu idealardır. Buna form (şekil) denir. Ancak burada ifade edilen formu, dış biçim yani şekil olarak değil, her nesnenin özünde bulunan ve maddeye biçim, canlılık kazandıran bir özellik olarak ele alır. Bunu canlılık ilkesi olarak ifade eder. Böylece Aristoteles nesne ve idea âlemlerini bir araya getirir. Şekiller, modeller, nesnelere içinde gerçekleşirler. Bunlar, nesnelere kendi amaçları doğrultusunda yön verir. Formu ise dış biçim olarak değil, her nesnenin özünde bulunan ve maddeye biçim ve canlılık kazandıran bir özellik olarak kabul eder. Çekirdeğin bitki olma potansiyelini kendi içinde taşıması buna güzel bir örnek olabilir (Sönmez, 1996).

Realizmin en temel savlarından birine göre insan zihni de doğuştan boştur, bilgi sonradan elde edilir. İnsan, duyu organlarını ve aklını kullanarak gerçeğe ulaşmaya ve yorumlamaya çalışır (Akdeniz ve Küçük, 2016). Asıl gerçeklik zihnin dışındaki dünyadadır; dış dünyadan alınan duyular zihindeki bilgiler ile yorumlanarak gerçeğe ulaşılır (Özdemir, 2006).

Realistlere göre dünya, insan onu algılamasa da vardır. Bir ağacın görünmüyor olması o ağacın orda olmaması anlamına gelmez. Bu düşünce insan algısının sınırlı bir yapısı olduğu kabulüne dayanır (Baran, 2009). Realizm, davranışçılık akımının eğitime uyarlanması olarak da ifade edilmektedir.

2.2.3. Pragmatizm

Pragmatizmin kurucusu olarak Charles Sanders Peirce, bu akımı yayan ve en önemli temsilcisi olarak ise John Dewey kabul edilir. William James ve George Herbert Mead pragmatizm düşünürlerindedir (Gutek, 1988).

Pragmatist felsefeye sahip düşünürlere göre bir kavramın anlamı, bir olayda, bir harekette veya bir denemede, yani yaşama olan etkisi ile ortaya çıkar. Bir kavram hakkında planladıklarımız ya da düşündüklerimiz çok önemli değildir; o kavramın anlamı yaşantıya olan etkisinde, yani dış dünya ile olan ilişkilerdeki rolünde belirecektir. Yaşantılar ve hareketlerin etkileri bir kavramı anlamlandırma konusunda bireyi etkileyecek temel değişkenlerdir. Örneğin, ellerimizi yanan bir mumun üzerine koyduğumuzda doğal olarak yanacaktır. Bu, ateşe ait özelliklerden sadece bir tanesidir ve ateş hakkındaki tüm özellikleri bir araya getirdiğimizde ateşin tanımını anlamlandırmış olacağız. Peirce'e göre deneysel metodoloji, düşünce ve kavramları "etkileri ile anlamlandırmak" olarak bilinen klasik bir kuralın spesifik bir uygulamasıdır (Peirce'den akt. Doğan, 2003).

Peirce'e göre, herhangi varlığa ait algımız, o varlığın duyu organları ile algılanan etkilerinden oluşmaktadır. Peirce, buna örnek olarak Kirchhoff'un Analitik Mekanik adlı şu şekilde eleştirmektedir: Kirchhoff gücün etkilerini anlayabileceğimizi ancak gücün kendisinin ne olduğunu anlayamayacağımızı iddia ederken; Peirce'e göre ise böyle bir düşünce kendi içerisinde çelişkiler barındırmaktadır. Çünkü güç kelimesinin zihinlerde çağrıştırdığı düşüncenin, davranışları etkilemekten başka bir işlevi yoktur ve bu işlevler etkilerinden farklı bir yolla güç ile bağdaştırılamaz. Sonuçta, gücün etkilerini anlamlandırabiliyorsak, bir güç vardır denildiğinde ifade edilen her olay hakkında bilgi sahibiyizdir, bundan sonrası teferruattır (Peirce'den akt. Doğan, 2003).

Pragmatizm'e göre dünya sürekli bir değişim içindedir; gerçek ise tecrübe edilen ve o anda işlevi olandır; iyilik toplum tarafından kabul edilendir. Bu durum, ahlaki

değerlerin de görelî olduğu anlamına gelir. Bir toplumda ortak yarara göre kabul edilenler ahlakidir. Sonuç olarak, Pragmatizm idealizm ve realizmin aksine değişimi kabul eden deneyselciliği ve faydacılığı öne süren bir akımdır ve pragmatizmi temel olarak bir anlam, araştırma, gerçek ve etik kuramı olarak tanımlayabiliriz (Doğan, 2003; Sönmez, 1996).

2.2.4. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk felsefesinin kurucusu olarak Alman kökenli filozof Martin Heidegger kabul edilir. Kierkegaard, K.Jaspers, N.A.Bardeyev, J.P.Sartre, A.Camus ve W.Barett de bu akımın önde gelen temsilcilerindendir (Sönmez, 1996, s. 128)

Varoluşçuluk felsefi akımı ilk kez 1929 yılında Alman düşünürü Heinenmann tarafından kullanılmıştır. Varoluşçuluk, felsefede genel olarak özgürlük ve sorumluluk arasındaki tercihini bireye bırakan ve onun var oluşunu özünden önce gören felsefi yönelimin adıdır. Buna göre varoluşçuluk, insanın var oluşunu gerçekleştirmesinin yolunun ancak özgürce davranmaktan geçtiğini belirtir. Fakat bahsi geçen özgürlük sınırsız değildir, çerçevesi sorumluluklarla çizilmektedir. İnsanların seçimlerinde özgün ve özgür olmasının yanında sorumlulukları kendilerinde kalacaktır. Bu felsefi akımın temsilcilerine göre özgür birey, sonuçlarından sorumlu tutulacağı seçimlerini yapmak için kendisini tanımalıdır. Varoluşçuluk felsefesinin özünü insanın kendisini ve kendi gerçekliğini tanıması oluşturmaktadır ((Küçükahmet, 1999,:103; Tanrıögen ve Sarpkaya, 2010, :67).

Varoluşçuluğa göre; evrende kendi varlığını kendi oluşturan tek varlık insandır ve insanın dışındaki diğer varlıklar varoluşlarından önce meydana gelmişlerdir (Geçtan, 1974). Bu durumu Sartre şöyle açıklamıştır: Varoluş özden önce gelir. İnsanın dışında başka varlıklarda tohumun ve yumurtanın içinde barındığı olanaklar varlık halinde görünecektir (Arslanoğlu, 2012)Tohumun ilk hali daha sonra oluşacak ağacın ya da meyvenin özü olacaktır. Bu durumda ilk önce öz daha sonra ise varlık oluşmuştur. Fakat bu durum insan faktörüne tasarlandığında durum biraz değişir. Çünkü insan kendi seçimlerini kendisi seçebilecek bir varlıktır, yani seçimlerinde özgürdür. Bu da insanın kendi özünü kendisi seçebileceği anlamına gelmektedir (Arslanoğlu, 2012). Sonuç olarak ağaç ağaçlığını kendisi yaratamaz ama insan insanlığını kendisi yaratabilir

(Sönmez, 1996, s. 129). Yine Sartre'a göre; önce insan vardır, sonra da şu adam veya bu adam. İnsan kendi özünü kendisi oluşturmalıdır (Arslanoğlu, 2012, s. 105). Bu durumlar Sartre'nin söyleği gibi insanda varoluşun özden önce geldiğini açıklamaktadır.

Varoluşçuluk nispeten en yeni ve 20. asrın en yaygın olan felsefesi olmakla birlikte ve kökeni Sokrates'e kadar dayandırılmaktadır. Varoluşçuların temel hareket noktası Sokrates'in "kendini bil" sözüdür. Bu ifade soru cümlesi haline getirildiğinde "ben kimim?" olarak ifade edilebilir (Arslanoğlu, 2012, s. 96). Buradan hareketle en yeni ve en popüler felsefi akımının bile, en eski filozoflardan Sokrates'ten etkilendiği görülmektedir. Bu durum diğer felsefi akımlarda da geçerlidir. Hepsi birbirlerinden etkilenecek gelişmiştir. Bundan dolayıdır ki farklılıkları kadar benzerlikleri de mevcuttur.

Varoluşçuluğa göre felsefe geleneksel sorulara cevap vermeyi değil; hayat, ölüm, kader, aşk, tercih gerçeği, özgürlük yaşantısı, kişisel ilişkiler gibi varoluşçuluğu oluşturan durumlarla ilgilenir (Arslanoğlu, 2012, s. 96).

Varoluşçuluk felsefesine göre insan; öznel olmalı, kararlarında özgür olmalı, kararlarından, kendisinden, yaptıklarından, yapacaklarından yani tüm davranışlarından kendisi sorumlu olmalı, kendi değerlerini kendisi oluşturmalıdır. Bu durumlara göre insan kendi kendini şekillendirmelidir. Yani insan kendi davranışlarının ürünüdür (Tanrıoğan, 2010, s. 68).

Literatürde varoluşçuluk ile ilgili çeşitli düşünürlerin çeşitli tanımları mevcuttur. Fakat hepsinde temel ilkeler belirlemiştir. Hepsinin birleştiği nokta ise insanın varoluşunun özünden önce geldiğidir (Bender, 2009).

2.3. Eğitim Felsefesi Akımları

2.3.1. Daimicilik (Perennialism)

Mortimer Adler, Mortinerd, Robert Hutching ve Maynard daimiciliğin temsilcileridir (Köse, 2011). Evrensicilik olarak ifade edildiği kaynaklar da mevcuttur. Eğitim felsefeleri arasında en çok tutucu, geleneksel ve katı olan daimiciliktir. Daimicilik realizm ve daha fazla olarak da idealizmi temel almaktadır (Altınkurt vd, 2012). Çevre farklılıklarına karşın, insan doğası her yerde aynıdır. Bu yüzden de

daimiciler eğitimin, insan doğası gibi değişmez olduğuna ve evrensel nitelikteki gerçeklere dayanması gerektiğine inanırlar. Daimiciliğe göre tüm doğrular insanların aklında doğuştan vardır. Eğitim de var olan bu doğruları açığa çıkarmaya çalışır (Boyacı, 2013). Bu durumun daimiciliğin etkilendiği idealizmden geldiği söylenebilir.

Daimicilik felsefesinin akılcılık, evrensel gerçeklik, hedefe kilitlenme, insanı kontrol etme ve disiplini ön planda tutma özellikleri klasik yönetim yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir. Bu felsefe mevcut ya da hâkim unsurlar tarafından var olduğu iddia edilen doğruları aktarır. Daimiciliğin, bilgi ve kültürün aktarılmasına olan katkıları ile tutucu bir özellik taşıırken eğitimin klasik amaçlarını gerçekleştirdiği de belirtilmektedir (Erkılıç, 2013).

Klasik eğitim anlayışının öngörüldüğü daimiciliğe göre öğretmen aktif, öğrenci pasif roledir. Katı bir disiplin söz konusudur. Öğretmenler eğitim ortamının düzenleyicisi ve vericisi, öğrenciler ise alıcısı konumundadır. İnsan doğası her yerde aynı olduğundan eğitimin doğası da her yerde aynı olmalıdır. Eğitimin amacı bireyi, evrende değişmeyen mutlak doğrulara uyum sağlamak (Kneller, 1964; Tuncel, 2004). Buna göre daimici anlayışa göre hazırlanan bir eğitim programında bireyin yaratıcılığının gelişmesi ya da bireyin kendini keşfetmesi oldukça zordur. Bu tür eğitim anlayışının bireysel farklılıklara önem vermediği için kapalı toplum yapılarına uygun olduğu, demokratik toplumlara ise uygun olmadığı savunulabilir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde daimiciliğin izlerini görmek mümkündür. Günay-Bilaloğlu (2004) ve Tuncer'e (2015) göre, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013) çocuk merkezli olduğu ifade edilmesine rağmen, çocukların çağdaş yaklaşımlara göre daha pasif durumda olması ve serbest zaman dışında seçme şanslarının bulunmaması programdaki daimici anlayışın izleridir. Ayrıca program her ne kadar özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalar öngörse de; diğer çocukların bireysel farklılıklarına göre uyarlamalar yapılması yine öğretmen inisiyatifine bırakılmıştır.

2.3.2. Esasicilik (Essentialism)

1930'larda kurulduğu kabul edilen esasiciliğin önde gelen temsilcileri W. Bagley, T. Birggs, L. Kandel ve Horne'dır (Bülbül, Çuhadır ve Ilgaz, 2013). Özcülük olarak da

bilinir. Esasiciliğin idealizm ve daha çok da realizm akımlarından etkilendiğini ifade eden kaynaklar mevcut olsa da onu felsefeden bağımsız olarak doğrudan doğruya bir eğitim hareketi olarak ifade eden kaynaklara da rastlanmaktadır. Bu akımın önde gelen temsilcilerinden J.Locke’e göre insanlar doğduklarında zihinleri tıpkı hiç yazı yazılmamış bir sayfaya benzemekte, adeta boş bir levha şeklindedir. Yani insanlar sıfır bilgi ile dünyaya gelir, bilgi sonradan edinilir (Ergün, 2006).

Bu felsefi akıma göre, geçmişten gelen temel düşünce ve değerler korunup yeni kuşaklara aktarılırsa, bu birikimin üzerine gelecekte daha üstün bir uygarlık oluşturulabilir (Çelik, 2006). Bu da gösteriyor ki; bu akım değer ve bilgi aktarma yönünden daimiciliğe göre daha esnektir. Genel düşünceler ve değerler üzerlerine ilave edilerek aktarılmaktadır. Daimicilik akımında böyle bir durum söz konusu değildir.

Daimicilikte olduğu gibi klasik eğitim anlayışının öngörüldüğü esasiciliğe göre öğretmen aktif, öğrenci pasif roledir. Katı bir disiplin söz konusudur. Öğrenmenin doğasında sıkı çalışma ve zorlama olduğu varsayılır. Öğretmen merkezli olan bu anlayışta geçmişin süzgecinden geçen tecrübeler bireyin kendi tecrübesinden daha güvenilirdir. Sosyal mirasın, yani kültürün gelecek nesillere aktarılmasına önem verilir. İlerlemecilerin çokça üstünde durduğu problem çözmenin her konuya uygun olmadığı iddia edilir (Demirel, 2015). Bu anlayışa göre çocuğun ya da öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesinden ziyade geçmişte yapılanları tekrar ederek onların üzerine bilgi inşa etmesinin esas alındığı söylenebilir.

Esasici eğitim anlayışı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda (2013) baskın olmasa da yer yer bu akımın etkisi görülmektedir. Son dönemlerde eğitim çevreleri tarafından üzerinde sıkça durulan değerler eğitimi bu bağlamda ele alınabilir. Ayrıca daimicilik akımı ile bağdaştırmış olduğumuz öğretmen merkezli program eleştirisi esasicilik anlayışı ile de ilişkilendirilebilir.

2.3.3. İlerlemecilik

Bu akımın önde gelen temsilcileri H. Lietz, G. Kerschensteiner, B. Russell, M. Montessori ve J. Dewey’dir (Kılbaş Köktaş, 2007, s. 193). İlerlemecilik eğitim felsefesi, pragmatik felsefenin eğitim alanına uyarlanması olarak ifade edilir. Bu akım, pragmatist felsefecilerin “gerçeğin doğası değişmedir” görüşünü esas almaktadır.

Eğitim canlı bir varlık gibi sürekli gelişme içindedir anlayışı hakimdir (Toprakçı, 2002, s. 111).

Bu akımın dayandığı pragmatik felsefeye göre; bilgi kesin değildir, durum ve şartlara göre değişebilir. Eğitim yaşama hazırlık değil, bilakis yaşamın ta kendisidir (Toprakçı, 2002, s. 195). Denilebilir ki; bu akım daimcilik ve esasicilik akımlarının etkilendiği idealizmin-realizmin benimsediği değişmezliği reddederek değişimi savunan bir eğitim felsefesi akımıdır. Değişim; bu akımın unsurlarını derinden etkilemektedir. İlerlemecilikteki değişim ilkesi bu akımdan etkilenen eğitimin tüm unsurlarını da bu yönde etkilemiştir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) kapsamında ilerlemeciliğin oldukça etkili olduğu söylenebilir. Programın temel özellikleri olarak ifade edilen çocuk merkezilik, yaratıcılığın geliştirilmesi ve keşfederek öğrenmeye verilen önem ilerlemeci anlayış ile örtüşmektedir.

2.3.4. Yeniden Kurmacılık

John Dewey, Isaac Bergson, T.Brameld bu akımın önde gelen savunucularındandır (Türkoğlu, 1997,;192). Yeniden kurmacılık akımı ilerlemecilik akımının devamı olarak da ifade edilmektedir. Diğer eğitim felsefeleri ile ayrıştığı nokta eğitim ile toplumsal değişim yaratma, yeni bir toplum oluşturma hedefi olmasıdır. Oluşturmacılık olarak da ifade edilir. Bu akıma göre eğitim; sosyal düzenin besleyicisi değil yaratıcısı ve değişme aracı değil, aynı zamanda bir denge aracıdır.

Yeniden kurmacılık felsefesinin savunucularına göre eğitimin amacı kültürel krizi aşmak için toplumu dizayn etmektir. Yeniden kurmacılar insanlığı bir yol ayrımında görmekte, insanlığın yeni bir uygarlık y da yok olma arasında tercih yapması gerektiğini belirtmektedir (Terzi, 2008, s. 72). Bu akımda toplumun yeniden oluşturulmasında, demokratik yaşamı gerçekleştirme, sevgi, iş birliği denge değerleri sağlanarak sosyal barış ve bireysel mutluluk gerçekleştirilmeye çalışılır. Eğitim sadece bugünkü yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Olaylar ve kavramların gelecek ile bağlantısı kurulmalıdır (Türkoğlu, 1997, s. 192). İlerlemeciliğin devamı olan bu akımda da pragmatizmin ilkesi olan bilginin mutlak olmadığı, sürekli değişim içinde olduğu durumu geçerlidir.

Yeniden kurmacılık akımını MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile ilişkilendirecek olursak, programın temel ilkelerinin en çok bu akım ile örtüştüğü söylenebilir. Programın ilkelerinden olan yaşantı yoluyla öğrenme, demokratik eğitim anlayışı, sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışların geliştirilmesi, aile ve çevre özelliklerinin dikkate alınması yeniden kurmacılık akımı ile ilişkilendirilebilir.

2.3.5. Bireyci (Hümanist) Yaklaşım-Varoluşçuluk

Bireyci yaklaşım eğitim anlayışı varoluşçuluk akımından oluşmaktadır. Bireyci yaklaşımın kökleri 18. yüzyıla kadar geri gitse de esas itibariyle varoluşçu filozoflar tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşım hümanizm çağında yitip giden bireyin savunuculuğunu yapar. Bu akım en genel olarak” nesnel hakikat çağında unutulmuş öznel hakikate dönüşün önemine vurgu yaparak, bireyden hareket eder” ifadesi ile açıklanabilir ve ahlaklılığın kişiliğin en temel karakteristiği olduğu inancıyla ahlak üzerinde yoğunlaşır (Cevizci, 2012, s. 147).

Bireyci yaklaşımı anlatan en önemli tema “varoluşun özden önce geldiği”, “dünyanın olumsal ve saçma olduğu” tezlerini tamamlayan bir tema olarak “insanın özgürlüğe mahkum olduğu” temasıdır. Varoluş özden önce gelir tezine göre; kişinin kendi benliğini oluşturması, kendi yaptıklarından-seçimlerinden, nasıl biri haline geldiğinden, kim olduğundan sorumlu olduğu anlamına gelir. İnsanın davranışları da kendi özünü yansıtır. Bu da insanın var oluşunu ancak özgürce davranarak gerçekleştirebileceğini savunur. Buradaki özgürlük sorumluluktan ayrılamaz. İnsanlar kendi seçimlerinden, kim olduğundan, nasıl biri haline geldiğinden sorumludurlar ve bu durumlar başkalarını da etkilediğinden diğer insanlardan da sorumludur. Anlamdan ve amaçtan yoksun dünyaya belli bir amaç doğrultusunda anlam katmak görevi ve yükümlülüğü insana aittir. Varoluşçuluğa göre dünya; her türlü anlam ve bütün değerlerin insan tarafından oluşturulmuş olduğu yerdir (Cevizci, 2012, s. 151-152).

Varoluşçuluğun bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bir başkaldırı, her türlü değeri hiçe sayma unsurları olduğu için gençler tarafından tutulmuş, dünyanın dört bir yanına hızlıca yayılmış felsefe akımıdır. Bu akıma göre; toplum, bireyin kendi kendini gerçekleştirmesini engeller ve toplum, kitle

iletişim araçları, sanayileşme, çoğunluk veya otorite egemenliği insanın özgürlüğünü kısıtlamaktadır. İnsan da özgürlüğünü kısıtlayan bu faktörlere karşı çıkmalıdır. Eğitim ile alakalı İnsanlar toplum ve insanlık ideali için eğitilmemeli ve bu amaçla da toplumsal kurumlara karşı çıktıkları için de bireysel farklılıklar önemli olduğu için grup çalışmalarına karşı çıkmalıdırlar.

Varoluşçuluğa göre ahlak sistemleri kaldırılarak insanlar seçimlerinde özgür bırakılmalı, eğitim genel olmalı yani her türlü meslek eğitimine karşı çıkılarak kişilerin ne olacağını okulun belirlemesi engellenmeli en azından meslek seçimleri erken başlamamalıdır. Varoluşçulukta an (şimdi) önemlidir. (Ergün, 2006, 2011).

Bu eğitim felsefesinin amacı insanın kendi varoluşunun farkında olmasını, kendini tanımasını ve varoluşunu (özgürce davranarak ve sorumluluk sahibi olarak) gerçekleştirmesini sağlamaktır. Kişinin başkalarından sorgulamadan aldığı bir takım normlar üzerinde yaşaması yerine, eğitim yoluyla kendi özgür seçimlerini yapması ve hayatını anlamlı hale getirmesi amaçlanır. Ayrıca var olmayı öğrenmiş, değer bilincine sahip insanın kendisi kadar başkaları için de kaygılanan, onlara gerçek anlamda alaka gösteren insan olduğu düşünülür. (Tanrıoğen, 2010 ve Cevizci, 2012, s. 155). Bu aşamaya gelen insanın varoluşçu eğitimin başkalarına karşı empatik bilinç geliştirme amacını gerçekleştirmiş olduğu söylenebilir.

Varoluşçu eğitim amaçları incelendiğinde MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile benzerlikler gösterdiği yerler bulunabilir. Örneğin bireysel farklılıklara saygı, baskı ve kısıtlamaya yer verilmemesi, eğitimin amacının çocuğun kendine güven ve saygı duymasına yardımcı olmak ve çocuğa öz denetim kazandırmak olarak ifade edilmesi program ile varoluşçu yaklaşımın örtüştüğü başlıca noktalarıdır. Ancak varoluşçuluktaki bireyselliğe verilen aşırı önem ve toplumsal kuralların yok sayılması ise programın kültürel ve evrensel değerlerin dikkate alınması ilkesi ile ters düşmektedir.

2.4. Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları ve Programların Dayandığı Eğitim Felsefeleri

Türkiye’de okul öncesi eğitim alanında program geliştirme çalışmaları incelendiğinde çok eski tarihlere gidilmediği görülmektedir. Okul öncesi eğitim

programına ilk kez 1952 yılında rastlanmaktadır. Daha önce yönetmeliklerle düzenlenen okul öncesi eğitim etkinlikleri ilk olarak 1952 yılında yapılan düzenleme ile okul öncesi eğitim programı kapsamında yerine getirilmeye başlanmıştır. 1952 programının kapsamı oldukça dar olduğu görülmektedir. Bir günlük faaliyet programı ve gün içerisinde uygulanabilecek etkinliklere yer verilmiştir (Sapsağlam, 2014). Program genel olarak incelendiğinde dönemin özelliklerine uygun olarak davranışçılık ekolünün izlerinin görüldüğü söylenebilir. Bu tarihten sonra ise 1989 yılında başlayan taslak program hazırlıkları 1994 yılında hayata geçirilmiş, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında yeniden ele alınarak geliştirilmiştir (Tuncer, 2015).

1994 ve 2002 yıllarında yayımlanan okul öncesi eğitim programlarının davranışçı yaklaşım esas alınarak oluşturulduğu görülürken, 2006 yılında düzenlenen okul öncesi eğitim programı ise çoklu zekâ ve oluşturmacı anlayışın temel ilkeleri esas alınarak oluşturulmuştur (Gelişli ve Yazıcı, 2012). Çocuk merkezli olduğu ifade edilen her üç programda da çocuk hakları, değerler eğitimi ve duyu eğitimine yeterince yer verilmediği eleştirisi getirilmesi ilerlemeci ve varoluşçu yaklaşım yönünden önemli eksiklikler olarak belirtilebilir. Düşek, (2008) çalışmasında 2006 yılında yayımlanan okul öncesi eğitim programı ile ilgili olarak bölgesel farklılıkların dikkate alınmadığı eleştirisini getirmiştir. Bu durum öğrenci merkezli olarak ifade edilen program için önemli bir eksiklik olarak belirtilebilir.

Gökçe-Toker'e (2012) göre Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de 2000'li yıllarda yapılandırmacı eğitim anlayışı egemen olmaya başladı. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ise eğitim programları yapılandırmacılık (reconstructivism) anlayışına göre yeniden düzenledi.

MEB tarafından 2013 yılından bu yana uygulanan okul öncesi eğitim programı ise çocuk merkezli bir program olarak sunulmuş olup, oluşturmacı (yapılandırmacılık) eğitim felsefesi temel alınmaktadır (Dilek ve Duman, 2014). Programda yapılandırmacı yaklaşımın yanı sıra ilerlemeci ve varoluşçu yaklaşımların etkisinin görüldüğünü söylemek mümkündür. Tuncer'e (2015) göre dünyada genel kabul gören modern okul öncesi eğitim yaklaşımları olan Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Head Start, High/Scope, Açık Eğitim ve İlk Yıllar Programları ile MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı arasında amaçlar ve felsefeler yönünden benzerlik görülmektedir.

2013 programına getirilen en önemli eleştiri ise programın çocuk merkezli olarak ifade edilmesine rağmen çocukların çağdaş yaklaşımlara göre daha pasif durumda olması ve serbest zaman dışında seçme şanslarının olmayışdır (Günay Bilaloğlu, 2004; Tuncer, 2015). Bu durum çalışmamızın ana problemi ile örtüşmekte, öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefelerinin eğitim ortamının belirleyicisi olduğu fikrini güçlendirmektedir.

Dünyada ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarının dayandığı eğitim felsefelerinin klasik eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasicilikten arınarak ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluğa evirildiğini söylemek mümkündür. Bu eğitim programlarının sahada etkin olarak uygulanması ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için de aynı felsefeye sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM III

3.1. YÖNTEM

3.1.1. Araştırma Yöntem, Model ve Tekniği

Bu araştırma karma yöntem, açımlayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Süresi bakımından kısa süreli (kesitsel), amacına göre ise betimsel bir alan araştırmasıdır.

Creswell ve Plano Clark (2006) (akt. Dede ve Demir, 2015) karma yaklaşımın ana temasını “nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar” şeklinde vermektedir. Creswell ve Plano Clark, karma araştırma yöntemini araştırmalarda bir devrim olarak nitelemiştir. Onlara göre nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması ile tek bir yöntemin barındırdığı dezavantajların ortadan kaldırılması ve daha nitelikli çalışmalar yapılabilmesi için karma yöntem araştırma tasarımlarına duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Klasik olarak tek başına kullanılan nicel ve nitel yöntemlerden sonra, üçüncü bir yöntem olan karma araştırma yöntemi ile iki araştırma yöntemi arasında bir bağ kurulduğu da ifade edilmektedir. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı, her iki yöntemin de kuvvetli yönlerinden faydalandığı yakın dönemde ortaya çıkan ve gelişmekte olan bir araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir.

Karma yöntem alanyazında altı farklı desen ile karşımıza çıkmaktadır. Bunlar açımlayıcı desen, keşfedici desen, yakınsayan desen, iç içe desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı desenlerdir (Creswell ve Plano Clark, akt. Dede ve Demir, age.).

Bu araştırmada kullanılan açımlayıcı sıralı desende öncelik nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesine verilir. Baskın olan kısım nicel bölümdür. Nitel veriler ise nicel verilerle elde edilen sonucu açıklamak için kullanılır. Nicel sonuçlarla derinlemesine analiz yapmanın güçlüğü, nitel bölüm ile aşılabılır (Creswell ve Plano Clark, akt. Dede ve Demir, age.).

Araştırmanın nicel boyutu tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. (Karasar, 2012). Veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 5 alt boyuttan oluşmakta ve Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk eğitim felsefesi akımlarını içermektedir. 5’li likert tipi maddelerden oluşan ölçeğin her bir maddesinden katılımcılar katılım düzeylerine göre 1 ile 5 arasında puan alınmaktadır.

Nitel bölümde ise mülakat tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu, 10 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasından basit tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Bu bölüm, nicel verilerin analizi sonucu ortaya çıkan sonuçlardan hareketle oluşturulan mülakat soruları ve bu sorulara verilen cevapların frekanslarına göre analiz edilmesinden oluşmaktadır.

Betimsel çalışmalar, bir konuyla ilgili mevcut durumu tespite imkân tanımaktadır (Tekin ve Üstün, 2008). Mevcut durum manipüle edilmeden olduğu gibi tespit edilmeye çalışılır. Bir nevi çalışılacak konunun fotoğrafının çekilmesi olarak ifade edilebilir.

Süresine göre kesitsel bir araştırma tercih edilmesinin sebebi ise kısa sürede mevcut durumun betimlenmesinin amaçlanmasıdır. Bir durumun ya da örneklemin belirli bir zaman dilimindeki halini incelemeyi içeren araştırmalar kesitsel araştırmalar olarak adlandırılır. Betimleyici araştırmalar çoğunlukla kesitsel araştırmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kesitsel araştırmaların temel eksikliği, sadece tek bir tarihsel bağlama sahip olmalarıdır. Bu nedenle zaman içinde oluşan nedensel ilişkileri açıklamak zorlaşır (Karasar, 2012). Yapılan araştırmaların belirli aralıklar ile tekrar edilmeleri, bu sorunun çözülmesine yardımcı olabilir.

3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya ilinin metropol ilçeleri Battalgazi ve Yeşilyurt’ta 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde görev yapan 638 okul öncesi öğretmeni ile İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde öğrenim gören 544 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın betimsel bir çalışma olması sebebiyle yüksek sayıda örnekleme ulaşılması amaçlanmıştır. Bu sayede var olan durumun gerçeğe en yakın bir şekilde betimlenebilmesi amaçlanmıştır. Evrenin tamamına ulaşmak zaman, iş gücü ve ekonomik açıdan zor olduğundan ulaşılabilecek en fazla örneklem sayısı evrenin %75'i olarak hedeflenmiş ve ölçek rastgele örneklem metodu ile seçilen 478 öğretmen ve 408 öğretmen adayına ulaştırılmıştır. Ölçeğe 298 öğretmen ve 381 öğretmen adayı olmak üzere toplam 679 katılımcı yanıt vermiştir. Katılımcı sayısı göz önünde bulundurulduğunda örneklemin evrene oranı öğretmenler için %44,04, öğretmen adayları için %70,00 genel toplamda ise %57,44'tür.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 298 öğretmen ve 381 öğretmen adayına ait demografik bilgiler Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo-1

Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	Öğretmen		Öğretmen Adayı		Toplam		
		N	%	N	%	N	%	
Cinsiyet	Kadın	251	84,2	307	80,6	558	82,2	
	Erkek	47	15,8	74	19,4	121	17,8	
Sınıf	1. Sınıf			77	20,2			
	2. Sınıf			110	28,9			
	3. Sınıf			98	25,7			
	4. Sınıf			96	25,2			
Toplam			298	43,9	381	56,1	679	100

Tablo-1'de görüldüğü üzere örneklemin %43,9'u öğretmen (N=298) ve %56,1'i (N=381) öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin %84,2'si (N=251) kadın, %15,8'i (N=47) erkektir. Öğretmen adaylarının ise %80,6'sı (N=307) kadın ve %19,4'ü erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bulunduğu sınıflar incelendiğinde %20,2'si (N=77) 1. sınıf, %28,9'u (N=110) 2. sınıf, %25,7'si (N=98) 3. sınıf ve %25,2'sinin (N=96) 4. Sınıfta olduğu görülmektedir.

Nitel bölümdeki çalışma grubu ise 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasından rastgele seçilen 10 öğretmenden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Nicel veriler toplanırken Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin öncesinde öğretmen ve öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin istendiği kişisel bilgi formu bulunmaktadır. Bu bölümde öğretmen adaylarından yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, anne-baba eğitim düzeyi, memleket, eğitim felsefesi dersine ait not ortalaması ve sınıf düzeyi bilgileri istenmiştir. Öğretmenlerden ise medeni yaş cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve memleket bilgileri istenmiştir. Ölçme aracının uygulanan hali Ek-2’de sunulmuştur.

Ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemek üzere geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak araştırmacıların kullanımına sunulmuştur (Yılmaz ve diğerleri, 2011). Bu sebeple ölçek için yeniden faktör analizi yapılmasına gerek görülmemiş, toplanan verilerin güvenilirliği Cronbach’s Alpha Katsayısı hesaplanarak test edilmiştir.

Ölçek formları, öğretmen ve öğretmen adaylarına yüz yüze dağıtılmış, bu sayede geri dönüşün yüksek olması hedeflenmiştir. Ölçek, 5 alt boyuttan oluşmakta olup bu boyutlar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefesi akımlarını içermektedir. Ölçek 5’li likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Her maddeden katılım düzeyine göre 1 ile 5 puan alınmaktadır. Maddelerden alınan puanlar ile her alt boyutun puan ortalamaları bulunmuş, daha sonra da veriler çeşitli paket programlar ile analiz edilerek öğretmen ve öğretmen adaylarının felsefi yönelimlerinin hangi eğitim felsefesine yakın olduğu bulunmaya çalışılmıştır. Ölçekteki maddeler; Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Kısmen Katılıyorum (2), Katılmıyorum (1) olmak üzere beş aşamalı Likert tipi derecelendirme çizelgesi yardımıyla değerlendirilmektedir. Her bir alt boyuttan alınabilecek minimum puan o alt boyuttaki madde sayısı kadar, maksimum puan ise o alt boyuttaki madde sayısının 5 katı kadardır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesine ne kadar yakın oldukları belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların eğitim felsefesi yönelimlerinin o alt ölçekteki eğitim felsefesine daha yakın olduğunu, düşük olması ise söz konusu eğitim felsefesine yöneliminin daha az olduğunu göstermektedir. Ölçek yapısı gereği

ölçekten toplam puan alınamamaktadır. Ölçekteki her bir alt ölçek kendi başına değerlendirilmekte ve alt ölçeklerden elde edilen toplam puanlar madde sayısına bölünerek ortalamalar bulunmakta ve bu şekilde değerlendirilmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları daha önce yapıldığından ölçek için yeniden faktör analizi yapılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin faktör yükleri; ilerlemecilik alt boyutunda 0.50–0.69, varoluşçuluk alt boyutunda 0.58–0.74, yeniden kurmacılık alt boyutunda 0.52–0.68, daimicilik alt boyutunda 0.42–0.61 ve esasicilik alt boyutunda 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Varyanslar toplamı ise her bir faktör için % 50 dolayındadır (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011)

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach's Alpha Katsayısı hesaplanmış ve 0.73 – 0.91 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı 0.828 düzeyinde olup buna ilişkin veriler Tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo-2

Eğitim İnançları Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha
Daimicilik	.732
Esasicilik	.890
İlerlemecilik	.914
Yeniden Kurmacılık	.811
Varoluşçuluk	.792
Toplam	.828

Tablo-2 incelendiğinde Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı alt boyutlardan Daimicilik için 0,732, Esasicilik için 0,890, İlerlemecilik için 0,914, Yeniden Kurmacılık için 0,811 ve Varoluşçuluk için 0,791 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı ise 0,828'dir. Can (2018), ölçme araçlarının güvenirlik katsayısının 0,60 ile 0,90 aralığında bir değer almasının ölçme aracının sonuçlarının güvenilir, 0,90 ve üzeri bir değer almasının ise ölçme aracının sonuçlarının yüksek derecede güvenilir olduğunun göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Buna göre elde edilen ölçüm sonuçları İlerlemecilik alt boyutu için yüksek derecede güvenilir, diğer alt boyutlar ve ölçeğin geneli için de güvenilir olarak değerlendirilebilir.

Nitel veriler ise, araştırmacı tarafından nicel veri sonuçlarına göre oluşturulan açık uçlu mülakat formları ile toplanmıştır. Genel olarak, nitel verilerin analiz sonuçları katılımcılarla paylaşılmış ve bu sonucun nedeninin ne olduğu konusunda fikir beyan etmeleri istenmiştir. Her katılımcı çıkan sonuçlar ile ilgili olarak birden fazla yanıt verebilmektedir.

3.1.3. Verilerin Analizi

Veriler çeşitli paket programlar yardımı ile analiz edilerek sonuçlar değerlendirilip yorumlanmıştır.

Katılımcıların her bir önermeye katılım düzeyleri tespit edildikten sonra, her eğitim felsefesi akımına ilişkin genel ortalamalar çıkarılarak felsefi yönelimleri belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler Tamamen Katılıyorum 5, Çoğunlukla Katılıyorum 4, Orta Düzeyde Katılıyorum 3, Kısmen Katılıyorum 2 ve Katılmıyorum seçeneği 1 puan olarak puanlanmıştır. İlk önce her alt boyutun bireysel ortalamaları alınmış daha sonra gruplandırarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Her alt boyuttan alınabilecek maksimum ortalama puan 5, minimum ortalama puan 1'dir. Her katılımcının alt boyutlardaki puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış, analizler bu ortalama değerler üzerinden yapılmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının felsefi yönelimleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı çeşitli paket programlar ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek adına normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçlarına ait tablo bulgular bölümünde sunulmuş olup, veriler genel olarak normal dağılım göstermediğinden analizlerde non-parametrik testlerden yararlanılmıştır (Can, 2018).

Verilerin analizinde betimleyici istatistikler hesaplanmış, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri incelenmiştir. Nicel veriler değerlendirilirken normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında karşılaştırılacak örneklem sayısının iki olması durumunda Mann Whitney U testi; üç ya da daha fazla grup olması durumunda, Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal

Wallis testi sonucu ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu karar vermek için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir (Can, 2018).

İkinci aşamada ise nicel verilerden elde edilen bulgu ve sonuçlara göre mülakat formu oluşturulmuştur. Buradaki amaç elde edilen sonuçların nedenlerini araştırarak çalışmaya derinlik kazandırmaktır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Bölüme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öncelikle verilerin normalliği test edilmiş, normalliğe ilişkin bulguların ardından istatistiksel tekniklerle yapılan çözümler sonucu araştırmanın ana problem cümlesi ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve bulgular esas alınarak elde edilen tablolara yer verilmiştir.

4.1.1. Ana Problem Durumuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın ana problem durumu olan olan “okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri hangi eğitim felsefesine yakındır?” sorusuna yanıt aramak için örneklemin tamamından elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo-3

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Eğitim Felsefeleri	N	\bar{X}	Ss
Daimicilik	679	4,04	,54
Esasicilik	679	2,41	,87
İlerlemecilik	679	4,52	,40
Yeniden Kurmacılık	679	3,94	,63
Varoluşçuluk	679	4,63	,44

Tablo-3 incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerine ilişkin ortalama puanlar en yüksekten başlayarak sırasıyla Varoluşçuluk (\bar{X} =4,63, Ss=,44), İlerlemecilik (\bar{X} =4,52, Ss=,40), Daimicilik (\bar{X} =4,04, Ss=,54), Yeniden Kurmacılık (\bar{X} =3,94, Ss=,63) ve Esasicilik’tir (\bar{X} =2,41, Ss=,87). Katılımcıların

en yüksek katılımı Varoluşçuluk ve İlerlemecilik'e, en düşük katılımı ise Esasicilik'e göstermesi onların çağdaş eğitim felsefelerine yakın olduklarını göstermektedir. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çağdaş ve çocuk merkezli eğitim felsefelerine yakın oluşları son derece olumludur.

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programının dayandığı eğitim felsefesi ile örtüşme durumu Tablo-3'teki verilerden hareketle sonuç bölümünde detaylı olarak değinilecektir.

4.1.2. Alt Problem Durumlarına Ait Bulgular

4.1.2.1. Birinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Birinci alt problem olan “okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır.

Analize başlamadan önce kullanılacak analiz ve testlere karar vermek üzere öncelikle normallik testi yapılmıştır. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak normallik sınanmıştır (Can, 2018). Normallik testine ait sonuçlar Tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo-4

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Meslek Türüne Göre Normallik Dağılımı

Alt Boyut	Meslek	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Daimicilik	Öğretmen Adayı	,113	381	,00	,966	381	,00
	Öğretmen	,100	298	,00	,975	298	,00
Esasicilik	Öğretmen Adayı	,086	381	,00	,969	381	,00
	Öğretmen	,109	298	,00	,957	298	,00
İlerlemecilik	Öğretmen Adayı	,159	381	,00	,856	381	,00
	Öğretmen	,109	298	,00	,961	298	,00
Yeniden	Öğretmen Adayı	,068	381	,00	,983	381	,00
Kurmacılık	Öğretmen	,102	298	,00	,954	298	,00
Varoluşçuluk	Öğretmen Adayı	,222	381	,00	,962	381	,00

Öğretmen	,177	298	,00	,940	298	,00
----------	------	-----	-----	------	-----	-----

Tablo-4 incelendiğinde, veri sayısı 30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış, verilerin bütün alt boyutlarda normal dağılmadığı görülmüştür ($p<0.05$). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi yönelimleri arasındaki ilişki non-parametrik testlerden olan, iki gruba ait verilerin incelenmesinde kullanılan Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo-5'te sunulmuştur.

Tablo-5

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Karşılaştırılmasına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Meslek	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Daimicilik	Öğretmen Adayı	381	359,35	136912,50	51003,500	,023*
	Öğretmen	298	324,87	96811,50		
Esasicilik	Öğretmen Adayı	381	335,17	127700,00	54929,000	,467
	Öğretmen	298	346,17	103160,00		
İlerlemecilik	Öğretmen Adayı	381	351,81	134041,50	52267,500	,075
	Öğretmen	298	324,89	96818,50		
Yeniden	Öğretmen Adayı	381	315,84	120334,00	47563,000	,000*
Kurmacılık	Öğretmen	298	370,89	110526,00		
Varoluşçuluk	Öğretmen Adayı	381	346,57	132042,00	54267,000	,312
	Öğretmen	298	331,60	98818,00		

* Anlamlı fark var ($p<0.05$)

Tablo-5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında Daimicilik ($U=51003,500$; $p<0.05$) ve Yeniden Kurmacılık ($U=47563,000$; $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklar bulunduğu, Esasicilik ($54929,000$; $p>0.05$), İlerlemecilik ($U=52267,500$; $p>0.05$) ve Varoluşçuluk ($U=54267,000$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında Daimicilik boyutunda öğretmen adaylarının sıra ortalamalarının öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu,

Yeniden Kurmacılık boyutunda ise öğretmenlerin sıra ortalamalarının öğretmen adaylarının sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmekte olup, bu durum farklılaşmanın Daimicilik boyutunda öğretmen adaylarının lehine, Yeniden Kurmacılık boyutunda ise öğretmenlerin lehine olduğunu göstermektedir. Yani okul öncesi öğretmen adaylarının Daimicilik eğitim felsefesine yönelimleri öğretmenlere göre daha faz iken, okul öncesi öğretmenlerinin ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesine yönelimleri öğretmen adaylarına göre daha fazladır.

4.1.2.2. İkinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin yaşlarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Öğretmen adayları örneklem sayıları dikkate alınarak, birbirine yakın sayılarda katılımcılardan oluşan 5 farklı yaş grubuna ayrılmıştır. 19 yaş ve altı ile 23 yaş ve üzeri grupları örneklem karma yaş grupları olacak şekilde oluşturulmuştur. Toplanan verilerin analizine başlamadan önce normallik testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo-6'da sunulmuştur.

Tablo-6

Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Yaş Gruplarına Göre Normallik Dağılımı

Alt Boyut	Yaş	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Daimicilik	19 ve Altı	,108	81	,020	,970	81	,057
	20	,106	83	,023	,954	83	,005
	21	,101	84	,034	,947	84	,002
	22	,135	54	,015	,932	54	,004
	23 ve Üstü	,168	68	,000	,934	68	,001
Esasicilik	19 ve Altı	,141	81	,000	,944	81	,001
	20	,083	83	,200*	,975	83	,112
	21	,121	84	,004	,949	84	,002
	22	,140	54	,010	,975	54	,309
	23 ve Üstü	,083	68	,200*	,965	68	,052

İlerlemecilik	19 ve Altı	,169	81	,000	,841	81	,000
	20	,196	83	,000	,847	83	,000
	21	,186	84	,000	,812	84	,000
	22	,182	54	,000	,855	54	,000
	23 ve Üstü	,127	68	,008	,905	68	,000
Yeniden Kurmacılık	19 ve Altı	,131	81	,001	,956	81	,007
	20	,102	83	,031	,965	83	,024
	21	,089	84	,100*	,967	84	,028
	22	,139	54	,011	,950	54	,025
	23 ve Üstü	,085	68	,200*	,980	68	,338
İlerlemecilik	19 ve Altı	,262	81	,000	,758	81	,000
	20	,226	83	,000	,762	83	,000
	21	,231	84	,000	,675	84	,000
	22	,261	54	,000	,708	54	,000
	23 ve Üstü	,166	68	,000	,859	68	,000

* Normal Dağılım Var ($p>0.05$)

Tablo-6 incelendiğinde, veri sayısı 30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış, verilerin Esasicilik boyutu için 20 ile 23 yaş ve üstü yaş gruplarında, yeniden Kurmacılık boyutunda ise 21 ile 23 yaş ve üstü yaş gruplarında normal dağıldığı ($p>0.05$), diğer gruplarda normal dağılmadığı görülmüştür ($p<0.05$). Yani verilerin dağılımı, ölçüğe ait 5 boyutta 5'er farklı yaş grubunda toplam 25 grupta incelenmiş, bunlardan 4'ünde normal dağılım görülmüş, 21'inde normal dağılım görülmemiştir. Bu demek oluyor ki, grupların büyük çoğunluğunda normal dağılım görülmemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre felsefi yönelimleri arasındaki ilişki non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo-7'de sunulmuştur.

Tablo-7

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş Gruplarına Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri
Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	Sıra Ortalama	S.d.	X ²	P	Fark
Daimicilik	19 ve Altı	81	194,42	4	2,291	,682	-
	20	83	189,36	4			
	21	84	187,05	4			
	22	54	184,33	4			
	23 ve Üstü	68	169,18	4			
Esasicilik	19 ve Altı	81	195,04	4	3,626	,459	-
	20	83	182,67	4			
	21	84	183,82	4			
	22	54	200,33	4			
	23 ve Üstü	68	167,90	4			
İlerlemecilik	19 ve Altı	81	194,36	4	3,257	,516	-
	20	83	189,92	4			
	21	84	174,04	4			
	22	54	198,09	4			
	23 ve Üstü	68	173,71	4			
Yeniden Kurmacılık	19 ve Altı	81	206,54	4	8,133	,087	-
	20	83	185,81	4			
	21	84	168,01	4			
	22	54	201,12	4			
	23 ve Üstü	68	169,27	4			
Varoluşçuluk	19 ve Altı	81	192,73	4	8,016	,091	-
	20	83	185,12	4			
	21	84	176,14	4			
	22	54	215,10	4			
	23 ve Üstü	68	165,41	4			

Tablo-7’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda Daimicilik ($X^2_{(4)}=2,291$; $p>0.05$), Esasicilik ($X^2_{(4)}=3,626$; $p>0.05$), İlerlemecilik ($X^2_{(3)}=3,257$; $p>0.05$), Yeniden Kurmacılık ($X^2_{(4)}=8,133$; $p>0.05$) ve Varoluşçuluk ($X^2_{(4)}=8,016$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı fark görülmemektedir. Hiç bir alt boyutta anlamlı fark görülmediğinden yaş değişkeninin okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini anlamlı olarak etkilemediği söylenilebilir.

4.1.2.3. Üçüncü Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin öğrenim gördükleri sınıflara göre değişip değişmediği incelenmiştir. Toplanan verilerin analizine başlamadan önce normallik testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo-8’de sunulmuştur.

Tablo-8

Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Sınıf Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Alt Boyut	Değişken (Sınıf)	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
		İstatistik	Sd	İstatistik	Sd	P	
Daimicilik	1.Sınıf	,133	77	,002	,945	77	,002
	2.Sınıf	,090	110	,030	,975	110	,033
	3.Sınıf	,135	98	,000	,946	98	,001
	4.Sınıf	,120	96	,002	,942	96	,000
Esasicilik	1.Sınıf	,122	77	,007	,950	77	,005
	2.Sınıf	,084	110	,056*	,977	110	,059
	3.Sınıf	,084	98	,085*	,977	98	,081
	4.Sınıf	,102	96	,016	,968	96	,021
İlerlemecilik	1.Sınıf	,185	77	,000	,846	77	,000
	2.Sınıf	,157	110	,000	,882	110	,000
	3.Sınıf	,174	98	,000	,817	98	,000
	4.Sınıf	,165	96	,000	,868	96	,000

Yeniden Kurmacılık	1.Sınıf	,158	77	,000	,934	77	,001
	2.Sınıf	,073	110	,198*	,976	110	,046
	3.Sınıf	,073	98	,200*	,972	98	,032
	4.Sınıf	,081	96	,124*	,974	96	,056
İlerlemecilik	1.Sınıf	,215	77	,000	,791	77	,000
	2.Sınıf	,199	110	,000	,795	110	,000
	3.Sınıf	,242	98	,000	,693	98	,000
	4.Sınıf	,225	96	,000	,772	96	,000

* Normal dağılım var ($p>0.05$).

Tablo-8 incelendiğinde, veri sayısı 30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış, verilerin Esasicilik boyutu için 3 ve 4'üncü sınıflarda, yeniden Kurmacılık boyutunda ise 2, 3 ve 4'ncü sınıflarda normal dağıldığı ($p>0.05$), diğer gruplarda normal dağılmadığı görülmüştür ($p<0.05$). Yani verilerin dağılımı, ölçeğe ait 5 boyutta 4 sınıf düzeyinde toplam 20 grupta incelenmiş, bunlardan 5'inde normal dağılım görülmüş, 15'inde normal dağılım görülmemiştir. Bu demek oluyor ki, grupların büyük çoğunluğunda normal dağılım görülmemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre felsefî yönelimleri arasındaki ilişki non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo-9'da sunulmuştur.

Tablo-9

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	Sıra Ort.	S.d.	X ²	P	Fark
Daimicilik	1	77	212,03	3	4,889	,180	-
	2	110	186,97	3			
	3	98	193,93	3			
	4	96	175,76	3			
Esasicilik	1	77	214,90	3	9,738	,021*	1-4
	2	110	199,60	3			
	3	98	187,93	3			
	4	96	165,11	3			

İlerlemecilik	1	77	197,12	3	,913	,822	-
	2	110	183,02	3			
	3	98	191,92	3			
	4	96	194,30	3			
Yeniden Kurmacılık	1	77	221,84	3	7,819	,50	-
	2	110	183,65	3			
	3	98	186,54	3			
	4	96	179,24	3			
Varoluşçuluk	1	77	188,99	3	1,773	,621	-
	2	110	181,85	3			
	3	98	192,62	3			
	4	96	201,44	3			

* Anlamlı fark var ($p < 0.05$)

Tablo-9’da incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında sınıf değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda Esasicilik boyutunda anlamlı fark görülürken ($X^2_{(3)}=9,738$; $p < 0.05$), Daimicilik ($X^2_{(3)}=4,889$; $p > 0.05$), İlerlemecilik ($X^2_{(3)}=0,913$; $p > 0.05$), Yeniden Kurmacılık ($X^2_{(3)}=7,819$; $p > 0.05$) ve Varoluşçuluk ($X^2_{(3)}=1,773$; $p > 0.05$) alt boyutlarında anlamlı fark görülmemektedir. Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalarda ise Esasicilik boyutundaki anlamlı farklılığın 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında 1. sınıfların lehine, 2. sınıflar ile 4. sınıflar arasında ise 2. sınıfların lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Yani 1 ve 2. sınıflarda bulunan öğretmen adaylarının Esasicilik eğitim felsefesine yönelimlerinin 4. sınıftaki öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2.4. Dördüncü Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Dördüncü alt problem olarak okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin memleketlerinde ya da farklı bir şehirde üniversite öğrenimi görüp görmemelerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bunun için memleketi İnönü

Üniversitesi'nin bulunduğu Malatya ili olan öğretmen adayları ile farklı bir şehirden üniversite öğrenimi için Malatya'ya gelen öğretmen adaylarına ait veriler karşılaştırılmıştır. Analize başlamadan önce verilerin normallığı test edilmiştir. Yapılan normallik testi sonuçları Tablo-10'da sunulmuştur.

Tablo-10

Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Memleket Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Alt Boyut	Memleket	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
		İstatistik Sd	P	İstatistik Sd	P		
Daimicilik	Malatya	,149	131	,000	,949	131	,000
	Diğer	,095	242	,000	,971	242	,000
Esasicilik	Malatya	,111	131	,000	,968	131	,004
	Diğer	,093	242	,000	,962	242	,000
İlerlemecilik	Malatya	,136	131	,000	,886	131	,000
	Diğer	,167	242	,000	,844	242	,000
Yeniden Kurmacılık	Malatya	,081	131	,036	,980	131	,045
	Diğer	,066	242	,013	,982	242	,003
Varoluşçuluk	Malatya	,225	131	,000	,733	131	,000
	Diğer	,217	242	,000	,783	242	,000

Tablo-10 incelendiğinde, veri sayısı 30'un üzerinde olduğundan, Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış, verilerin memleket değişkenine göre tüm alt boyutlarda normal dağılmadığı görülmüştür (tüm alt boyutlar için $p < 0.05$). Bu nedenle veriler Man-Whitney U testi ile karşılaştırılmış, sonuçlar Tablo-11'de sunulmuştur.

Tablo-11

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Memleket Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Memleket	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı U	P	
Daimicilik	Malatya	131	188,38	24677,50	15670,500	,856
	Diğer	242	186,25	45073,50		
Esasicilik	Malatya	131	199,85	26180,50	14167,500	,089
	Diğer	242	180,04	43570,50		
İlerlemecilik	Malatya	131	169,73	22234,50	13588,500	,022*
	Diğer	242	196,35	47516,50		

Yeniden Kurmacılık	Malatya	131	180,89	23697,00	15051,000	,420
	Diğer	242	190,31	46054,00		
Varoluşçuluk	Malatya	131	179,79	23552,00	14906,000	,326
	Diğer	242	190,90	46199,00		

* Anlamlı fark var ($p < 0.05$)

Tablo-11 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında öğrenimine kendi memleketleri ya da farklı şehirlerde devam etmelerine göre Daimicilik ($U=15670,500$; $p > 0.05$), Esasicilik ($U=14167,500$, $p > 0.05$), Yeniden Kurmacılık ($U=15051,000$; $p > 0.05$) ve Varoluşçuluk ($U=14906,000$; $p > 0.05$) boyutlarında anlamlı farklar bulunmadığı, İlerlemecilik boyutunda ise anlamlı fark bulunduğu görülmektedir ($U=13588,500$; $p < 0.05$). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında ise bu farkın İnönü Üniversitesi'nde öğrenim görmek üzere Malatya haricindeki illerden gelen öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenim hayatlarına memleketleri dışında bir şehirde devam eden öğretmen adaylarının ilerlemecilik eğitim felsefesine yönelimleri, kendi memleketlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı olarak fazladır.

4.1.2.5. Beşinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Beşinci alt problem olarak öğretmen adaylarının geçmiş eğitim yaşantılarının, şu andaki eğitim felsefesi yönelimlere etkisi incelenmek istenmiştir. Bunun için öncelikle mezun oldukları lise türü incelenmek istenmiş ancak lise türlerindeki çeşitliliğin fazla olması sebebiyle öğretmen adaylarının liseden mezun oldukları alan türlerine göre inceleme yapılmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise alan türleri genel olarak sayısal, sözel ve eşit ağırlık bölümleridir. Bunun yanı sıra 2 kişilik yabancı dil bölümü ve 9 kişilik yurt dışı liselerden mezun olan öğrenciler de bulunmakta olup, bu iki bölüm örneklem grubunda yeterince temsil edilemediğinden değerlendirme dışında tutulmuştur. Verileri lise alan türüne göre incelemek üzere seçilecek test türünü belirlemek için normallik testi yapılmış, test sonuçları Tablo-12'de sunulmuştur.

Tablo-12

Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Lise Alan Türüne Göre Normallik Dağılımı

Alt Boyut	Değişken (Sınıf)	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
		İstatistik	Sd	İstatistik	Sd		
Daimicilik	Sayısal	,108	50	,200*	,969	50	,208
	Sözel	,115	60	,048	,972	60	,174
	Eşit ağırlık	,119	259	,000	,957	259	,000
Esasicilik	Sayısal	,155	50	,004	,945	50	,022
	Sözel	,134	60	,009*	,949	60	,014
	Eşit ağırlık	,094	259	,000	,965	259	,000
İlerlemecilik	Sayısal	,140	50	,016	,914	50	,001
	Sözel	,222	60	,000	,858	60	,000
	Eşit ağırlık	,164	259	,000	,830	259	,000
Yeniden Kurmacılık	Sayısal	,105	50	,200*	,976	50	,396
	Sözel	,101	60	,200*	,973	60	,215
	Eşit ağırlık	,077	259	,001	,981	259	,002
Varoluşçuluk	Sayısal	,175	50	,001	,866	50	,000
	Sözel	,214	60	,000	,816	60	,000
	Eşit ağırlık	,240	259	,000	,714	259	,000

* Normal dağılım var ($p>0.05$)

Tablo-12'ye göre sadece Daimicilik boyutunda sayısal, Esasicilik boyutunda sözel, Yeniden Kurmacılık boyutunda sayısal ve sözel gruplarında verilerin normal dağıldığı ($p>0.05$), diğer gruplarda ise normal dağılmadığı ($p<0.05$) görülmektedir. Ölçeğe ait 5 alt boyutta 3 farklı grup için toplam 15 veri dağılımı incelenmiş, bunlardan 4 tanesinde normal dağılım görülürken, 11 tanesinde normal dağılım görülmemiştir. Verilerin büyük çoğunluğunda normal dağılım görülmediğinden veri analizinde non-parametrik testlerden yararlanılmasına karar verilmiştir. İki'den fazla grubun

karşılaştırılması için Kruskal Wallis H testi kullanılmış olup, sonuçlar Tablo-13'te sunulmuştur.

Tablo-13

Öğretmen Adaylarının Mezun Olduğu Lise Alan Türüne Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Lise Alan Türü	N	Sıra Ortalama	S.d.	X ²	P	Fark
Daimicilik	Sayısal	50	171,81	2	3,784	,151	-
	Sözel	60	166,01	2			
	Eşit ağırlık	259	191,95	2			
Esasicilik	Sayısal	50	196,38	2	2,199	,333	-
	Sözel	60	167,88	2			
	Eşit ağırlık	259	186,77	2			
İlerlemecilik	Sayısal	50	145,24	2	8,229	,016*	EA-SAY
	Sözel	60	186,51	2			
	Eşit ağırlık	259	192,33	2			
Yeniden Kurmacılık	Sayısal	50	176,55	2	,679	,712	-
	Sözel	60	193,27	2			
	Eşit ağırlık	259	184,72	2			
Varoluşçuluk	Sayısal	50	160,35	2	3,719	,156	-
	Sözel	60	180,93	2			
	Eşit ağırlık	259	190,70	2			

* Anlamlı fark var (p<0.05)

Tablo-13 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında mezun oldukları lise alan türüne göre Daimicilik ($X^2_{(2)}=4,889$; $p>0.05$), Esasicilik ($X^2_{(2)}=4,889$; $p>0.05$), Yeniden Kurmacılık ($X^2_{(2)}=4,889$; $p>0.05$) ve Varoluşçuluk ($X^2_{(2)}=4,889$; $p>0.05$) boyutlarında anlamlı farklar bulunmadığı, İlerlemecilik boyutunda ise anlamlı fark bulunduğu görülmektedir ($X^2_{(2)}=4,889$; $p<0.05$). Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi ile yapılan

çoklu karşılaştırmalarda ise İlerlemecilik boyutundaki anlamlı farklılığın eşit ağırlık ve sayısal alan türü mezunları arasında eşit ağırlık mezunları lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Yani eşit ağırlık mezunu öğretmen adaylarının İlerlemecilik eğitim felsefesine yönelimlerinin sayısal mezunu öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2.6. Altıncı Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Altıncı alt problem olarak lisans eğitimi sırasında alınan Eğitim Felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerine etkisinin olup olmadığı ele alınmıştır. Bu amaçla Eğitim Felsefesi dersinden başarılı olan 259 öğretmen adayı bir grupta; Eğitim Felsefesi dersini henüz almayan ya da bu derse devam etmekte olan 84 öğretmen adayı ile dersi aldığı halde başarısız olan 9 öğretmen adayı birleştirilerek 93 kişilik ayrı bir grupta toplanmıştır. Böylelikle Eğitim Felsefesi dersini alıp bu dersten başarılı olanlar ile henüz bu dersi tamamlamayanlar kıyaslanmıştır.

Verileri analiz etmede kullanılacak testi belirlemek üzere normallik testi yapılmış olup, normallik testi sonuçları Tablo-14’te sunulmuştur.

Tablo-14

Öğretmen Adaylarına Ait Verilerin Eğitim Felsefesi Dersini Tamamlama Durumuna Göre Normallik Dağılımı

Alt Boyut	Eğitim Felsefesi Ders Durumu	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik Sd	P	İstatistik Sd	P		
Daimicilik	Tamamladı	,115	259	,000	,961	259	,000
	Tamamlamadı	,115	93	,004	,965	93	,013
Esasicilik	Tamamladı	,094	259	,000	,975	259	,000
	Tamamlamadı	,105	93	,013	,959	93	,006
İlerlemecilik	Tamamladı	,161	259	,000	,824	259	,000
	Tamamlamadı	,184	93	,000	,881	93	,000
Yeniden Kurmacılık	Tamamladı	,061	259	,022	,985	259	,008

	Tamamlamadı	,132	93	,000	,951	93	,002
Varoluşçuluk	Tamamladı	,228	259	,000	,727	259	,000
	Tamamlamadı	,213	93	,000	,798	93	,000

Tablo-14 incelendiğinde, veri sayısının 30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış, verilerin tüm alt boyutlarda normal dağılmadığı görülmüştür (tüm alt boyutlar için $p < 0.05$). Normallik sağlanamadığı için iki gruba ait veriler non-parametrik testlerden olan Man-Whitney U testi ile karşılaştırılmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo-15'te sunulmuştur.

Tablo-15

Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Dersini Tamamlama Durumuna Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Felsefesi Ders Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Daimicilik	Tamamladı	259	175,57	45473,00	11803,000	,774
	Tamamlamadı	93	179,09	16655,00		
Esasicilik	Tamamladı	259	169,18	43816,50	10146,500	,024*
	Tamamlamadı	93	196,90	18311,50		
İlerlemecilik	Tamamladı	259	178,55	46244,50	11512,500	,527
	Tamamlamadı	93	170,79	15883,50		
Yeniden Kurmacılık	Tamamladı	259	171,57	44436,00	10766,000	,128
Varoluşçuluk	Tamamlamadı	93	190,24	17692,00		
	Tamamladı	259	179,81	46571,00	11186,000	,293
	Tamamlamadı	93	167,28	15557,00		

* Anlamlı fark var ($p < 0.05$)

Tablo-15 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında Eğitim Felsefesi dersini tamamlama durumlarına göre Daimicilik ($U=11803,000$; $p > 0.05$), İlerlemecilik ($U=11512,500$, $p > 0.05$), Yeniden Kurmacılık ($U=10766,000$; $p > 0.05$) ve Varoluşçuluk ($U=11186,000$; $p > 0.05$) boyutlarında anlamlı

farklar bulunmadığı, Esasicilik boyutunda ise anlamlı fark bulunduğu görülmektedir ($U=10146,500$; $p<0.05$). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında ise bu farkın Eğitim Felsefesi dersini tamamlamayan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Buna göre Eğitim Felsefesi dersini tamamlamayan öğretmen adaylarının esasicilik eğitim felsefesine yönelimleri, bu dersi tamamlayan öğretmen adaylarından anlamlı olarak fazladır.

4.1.2.7. Yedinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimlerinin mesleki kıdem durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, bu amaçla gruplara ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. Analize başlamadan önce kullanılacak analiz ve testlere karar vermek üzere öncelikle normallik testi yapılmıştır. Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak normallik sınanmıştır (Can, 2018). Normallik testine ait sonuçlar Tablo-16'da sunulmuştur.

Tablo-16

Okul Öncesi Öğretmenlerine ait Verilerin Mesleki Kıdemlerine Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Daimicilik	0-5 YIL	,174	11	,200*	,963	11	,811
	6-10 YIL	,149	68	,001	,963	68	,040
	11-15 YIL	,089	124	,018	,964	124	,002
	16-20 YIL	,141	71	,001	,930	71	,001
	21 YIL VE ÜZERİ	,140	23	,200*	,957	23	,399
Esasicilik	0-5 YIL	,212	11	,180*	,846	11	,037
	6-10 YIL	,115	68	,027	,950	68	,008
	11-15 YIL	,092	124	,012	,962	124	,002
	16-20 YIL	,156	71	,000	,954	71	,011
	21 YIL VE ÜZERİ	,173	23	,072*	,913	23	,047

İlerlemecilik	0-5 YIL	,117	11	,200*	,957	11	,735
	6-10 YIL	,131	68	,005	,941	68	,003
	11-15 YIL	,111	124	,001	,953	124	,000
	16-20 YIL	,138	71	,002	,951	71	,008
	21 YIL VE ÜZERİ	,119	23	,200*	,960	23	,468
Yeniden	0-5 YIL	,177	11	,200*	,947	11	,609
Kurmacılık	6-10 YIL	,124	68	,012	,956	68	,018
	11-15 YIL	,112	124	,001	,944	124	,000
	16-20 YIL	,173	71	,000	,942	71	,003
	21 YIL VE ÜZERİ	,141	23	,200*	,971	23	,724
Varoluşçuluk	0-5 YIL	,151	11	,200*	,899	11	,179
	6-10 YIL	,217	68	,000	,728	68	,000
	11-15 YIL	,207	124	,000	,818	124	,000
	16-20 YIL	,171	71	,000	,885	71	,000
	21 YIL VE ÜZERİ	,196	23	,023	,850	23	,003

* Normal dağılım var. ($p>0.05$)

Tablo-16 incelendiğinde, veri sayısı 30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış, verilerin 0-5 Yıl grubunda bütün alt boyutlarda, 21 Yıl ve Üzeri grubunda ise varoluşçuluk hariç diğer tüm alt boyutlarda normal dağıldığı ($p>0.05$), diğer gruplarda normal dağılmadığı görülmüştür ($p<0.05$). Yani ölçeğe ait 5 boyut ve 5 kıdem grubuna göre toplam 25 dağılım incelenmiş, bunlardan 9'unda normal dağılım görülmüş, 16'sında normal dağılım görülmemiştir. Bu demek oluyor ki, grupların çoğunluğunda normal dağılım görülmemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre felsefi yönelimleri arasındaki ilişki non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo-17'de sunulmuştur.

Tablo-17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	S.d.	X ²	P	Fark
Daimicilik	0-5 Yıl	11	145,27	4	1,538	,820	-
	6-10 Yıl	69	153,20	4			
	11-15 Yıl	124	152,54	4			
	16-20 Yıl	71	139,27	4			
	21 Yıl ve Üstü	23	155,61	4			
Esasicilik	0-5 Yıl	11	142,27	4	1,909	,753	-
	6-10 Yıl	69	152,55	4			
	11-15 Yıl	124	152,50	4			
	16-20 Yıl	71	147,62	4			
	21 Yıl ve Üstü	23	127,13	4			
İlerlemecilik	0-5 Yıl	11	119,32	4	2,900	,575	-
	6-10 Yıl	69	154,24	4			
	11-15 Yıl	124	154,36	4			
	16-20 Yıl	71	139,77	4			
	21 Yıl ve Üstü	23	147,28	4			
Yeniden Kurmacılık	0-5 Yıl	11	149,27	4	,879	,928	-
	6-10 Yıl	69	145,96	4			
	11-15 Yıl	124	153,98	4			
	16-20 Yıl	71	146,38	4			
	21 Yıl ve Üstü	23	139,09	4			
Varoluşçuluk	0-5 Yıl	11	124,95	4	6,210	,184	-
	6-10 Yıl	69	150,23	4			
	11-15 Yıl	124	158,95	4			

16-20 Yıl	71	130,99	4
21 Yıl ve Üstü	23	158,83	4

Tablo-17 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerine göre eğitim felsefesi yönelimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda Daimicilik ($X^2_{(3)}=1,538$; $p>0.05$), Esasicilik ($X^2_{(3)}=1,909$; $p>0.05$), İlerlemecilik ($X^2_{(3)}=2,900$; $p>0.05$), Yeniden Kurmacılık ($X^2_{(3)}=,879$; $p>0.05$) ve Varoluşçuluk ($X^2_{(3)}=6,210$; $p>0.05$) alt boyutlarının hiç birinde anlamlı fark görülmemektedir (Tüm alt boyutlarda $p>0,05$). Bu durumda kıdem değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimini etkilemediği söylenebilir.

4.1.2.8. Sekizinci Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimlerinin yaşlarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu amaçla okul öncesi öğretmenleri 4 farklı yaş grubuna ayrılmıştır. Toplanan verilerin analizine başlamadan önce normallik testi yapılmış ve testin sonuçları Tablo-18’de sunulmuştur.

Tablo-18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Normallik Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş Aralığı	Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk			
		İstatistik	Sd	İstatistik	Sd	P	
Daimicilik	30 ve Altı	,128	33	,190*	,973	33	,553
	31-35	,105	112	,004	,964	112	,004
	36-40	,082	105	,076*	,979	105	,101
	41 ve Üstü	,116	48	,117*	,966	48	,181
Esasicilik	30 ve Altı	,158	33	,036	,925	33	,026
	31-35	,107	112	,003	,966	112	,006
	36-40	,124	105	,000	,946	105	,000
	41 ve Üstü	,128	48	,047	,957	48	,074
İlerlemecilik	30 ve Altı	,156	33	,041	,945	33	,093

	31-35	,104	112	,004	,966	112	,006
	36-40	,137	105	,000	,944	105	,000
	41 ve Üstü	,086	48	,200*	,958	48	,084
Yeniden	30 ve Altı	,139	33	,105*	,968	33	,420
Kurmacılık	31-35	,128	112	,000	,932	112	,000
	36-40	,131	105	,000	,939	105	,000
	41 ve Üstü	,105	48	,200*	,958	48	,086
	30 ve Altı	,184	33	,006	,845	33	,000
Varoluşçuluk	31-35	,192	112	,000	,852	112	,000
	36-40	,199	105	,000	,789	105	,000
	41 ve Üstü	,189	48	,000	,890	48	,000

* Normal dağılım var. ($p>0.05$)

Tablo-18 incelendiğinde, veri sayısı 30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış, verilerin Daimicilik alt boyutunda 3, İlerlemecilik alt boyutunda 1 ve Yeniden Kurmacılık alt boyutunda 2 grupta normal dağıldığı ($p>0.05$), diğer gruplarda normal dağılmadığı görülmüştür ($p<.05$). Yani ölçeğe ait 5 boyut ve yaş aralığı grubuna göre toplam 20 dağılım incelenmiş, bunlardan 6'sında normal dağılım görülmüş, 14'ünde normal dağılım görülmemiştir. Bu demek oluyor ki, grupların çoğunluğunda normal dağılım görülmemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre felsefi yönelimleri arasındaki ilişki non-parametrik testlerden olan Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir. Test sonuçları Tablo-19'da sunulmuştur.

Tablo-19

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Eğitim Felsefesi Yönelimleri Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Yaş Aralığı	N	Sıra Ort.	S.d.	X ²	P	Fark
Daimicilik	30 Yaş ve Altı	33	140,14	3	3,726	,293	-
	31-35 Yaş	112	160,40	3			
	36-40 Yaş	105	139,35	3			
	41 yaş ve Üstü	48	152,72	3			

Esasicilik	30 Yaş ve Altı	33	138,08	3	1,160	,763	-
	31-35 Yaş	112	155,18	3			
	36-40 Yaş	105	147,01	3			
	41 yaş ve Üstü	48	149,55	3			
İlerlemecilik	30 Yaş ve Altı	33	134,41	3	1,645	,649	-
	31-35 Yaş	112	151,83	3			
	36-40 Yaş	105	154,35	3			
	41 yaş ve Üstü	48	143,83	3			
Yeniden Kurmacılık	30 Yaş ve Altı	33	128,92	3	2,815	,421	-
	31-35 Yaş	112	154,89	3			
	36-40 Yaş	105	153,24	3			
	41 yaş ve Üstü	48	142,89	3			
Varoluşçuluk	30 Yaş ve Altı	33	148,41	3	2,556	,465	-
	31-35 Yaş	112	154,91	3			
	36-40 Yaş	105	151,96	3			
	41 yaş ve Üstü	48	132,25	3			

Tablo-19 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin yaş gruplarına göre eğitim felsefesi yönelimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda Daimicilik ($X^2_{(3)}=3,726$; $p>0.05$), Esasicilik ($X^2_{(3)}=1,160$; $p>0.05$), İlerlemecilik ($X^2_{(3)}=1,645$; $p>0.05$), Yeniden Kurmacılık ($X^2_{(3)}=2,815$; $p>0.05$) ve Varoluşçuluk ($X^2_{(3)}=2,556$; $p>0.05$) alt boyutlarının hiç birinde anlamlı fark görülmemektedir (Tüm alt boyutlarda $p>0,05$). Bu durumda yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimini anlamlı olarak etkilemediği söylenebilir.

4.1.2.9. Dokuzuncu Alt Problem Durumuna Ait Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri kendi memleketlerinde ya da memleketlerinden farklı bir ilde görev yapmalarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu amaçla memleketi, araştırmanın yapıldığı Malatya ili olan okul öncesi öğretmenleri ile memleketi diğer

iller olup Malatya’da görev yapan okul öncesi öğretmenlerine ait veriler karşılaştırılmıştır.

Analize başlamadan önce kullanılacak analiz ve testlere karar vermek üzere öncelikle normallik testi yapılmıştır. Veri sayısı 30’un üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak normallik sınanmıştır (Can, 2018). Normallik testine ait sonuçlar Tablo-20’de sunulmuştur.

Tablo-20

Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Verilerin Memleket Değişkenine Göre Normallik Dağılımı

Alt Boyut	Memleket	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
		İstatistik	Sd	İstatistik	Sd	P	
Daimicilik	Malatya	,094	164	,001	,970	164	,001
	Diğer	,110	132	,000	,968	132	,004
Esasicilik	Malatya	,116	164	,000	,951	164	,000
	Diğer	,101	132	,002	,962	132	,001
İlerlemecilik	Malatya	,125	164	,000	,960	164	,000
	Diğer	,102	132	,002	,960	132	,001
Yeniden Kurmacılık	Malatya	,128	164	,000	,940	164	,000
	Diğer	,091	132	,010	,967	132	,003
Varoluşçuluk	Malatya	,169	164	,000	,861	164	,000
	Diğer	,184	132	,000	,820	132	,000

Tablo-20 incelendiğinde, veri sayısı 30’un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmış, okul öncesi öğretmenlerine ait verilerin memleket değişkenine göre tüm alt boyutlarda normal dağılmadığı görülmüştür (tüm alt boyutlar için $p < 0.05$). Normallik sağlanamadığı için iki gruba ait veriler non-parametrik testlerden olan Man-Whitney U testi ile karşılaştırılmış olup, elde edilen sonuçlar Tablo-21’de sunulmuştur.

Tablo-21

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Memleket Değişkenine Göre Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Memleket	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı U	P
Daimicilik	Malatya	164	148,16	24297,50	10767,500 ,938
	Diğer	132	148,93	19658,50	
Esasicilik	Malatya	164	146,94	24098,00	10568,000 ,726
	Diğer	132	150,44	19858,00	
İlerlemecilik	Malatya	164	150,04	24606,00	10572,000 ,730
	Diğer	132	146,59	19350,00	
Yeniden	Malatya	164	154,56	25348,00	9830,000 ,173
Kurmacılık	Diğer	132	140,97	18608,00	
Varoluşçuluk	Malatya	164	150,86	24741,50	10436,500 ,589
	Diğer	132	145,56	19214,50	

Tablo-21 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri arasında kendi memleketleri ya da farklı şehirlerde görev yapmalarına göre Daimicilik ($U=10767,500$; $p>0.05$), Esasicilik ($U=10568,000$, $p>0.05$), İlerlemecilik ($U=10572,000$; $p<0.05$), Yeniden Kurmacılık ($U=9830,000$; $p>0.05$) ve Varoluşçuluk ($U=10436,500$; $p>0.05$) boyutlarında anlamlı farklar bulunmadığı görülmektedir. Yani okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri arasında kendi memleketinde ya da farklı memleketlerde görev yapmalarına göre anlamlı farklar olmadığı söylenebilir.

4.2. Nitel Bölüme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada kullanılan açıklayıcı sıralı desende öncelik nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesine verilir. Baskın olan kısım nicel bölümdür. Nitel veriler ise nicel verilerle elde edilen sonucu açıklamak için kullanılır. Nicel sonuçlarla derinlemesine analiz yapmanın gücünü aşmak için nitel bölümden yararlanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, akt. Dede ve Demir, age.).

Nitel örneklemeler nicel örneklemeler arasından rastgele seçilen 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Açımlayıcı sıralı desenin doğası gereği nicel sonuçlar ağırlıklı olduğundan nitel bölümde örneklem sayısı nispeten düşük tutulmuştur.

Elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması biçimde yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda, her bir problem durumu için elde edilen nicel sonuçlar araştırmaya katılan 10 okul öncesi öğretmeni ile paylaşılmış ve bu sonuçlar hakkında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Her katılımcıya bir soruya birden fazla yanıt verebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş, temalarına göre sınıflandırılmış ve frekans tablolarında gösterilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri sunulurken kimlikleri gizli tutulmuş, kodlamalar kullanılmıştır. Kodlamada Ö harfi ile birlikte katılımcılara verilen sıra numaraları kullanılmıştır.

4.2.1. Ana Problem Durumuna Ait Nicel Sonuçlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara ana problem durumu ile ilgili olarak “Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerine ilişkin ortalama puanlar 5 üzerinden, en yüksekte başlayarak sırasıyla Varoluşçuluk ($\bar{X}=4,63$), İlerlemecilik ($\bar{X}=4,52$), Daimicilik ($\bar{X}=4,04$), Yeniden Kurmacılık ($\bar{X}=3,94$) ve Esasicilik’tir ($\bar{X}=2,41$). Bu sonuç hakkındaki fikriniz nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılmış ve Tablo-22’de sunulmuştur.

Tablo-22

Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerine İlişkin Ortalama Puanlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Katılımcılar çocuk merkezli anlayışa yakındır	8
Katılımcılar beklenenin üzerinde özgürlükçüdürler	6
Katılımcılar çağdaş eğitim felsefelerine yönelmiştir	6
Puan ortalamaları eğitim açısından umut vericidir	5
Daimicilik ve Esasicilik puan ortalamaları arasındaki fark dikkat çekicidir	4

Tablo-22 incelendiğinde, puan ortalamaları hakkında görüş bildiren öğretmenler katılımcıların çocuk merkezli anlayışa yakın olduğunu (f=8), katılımcıların beklenenin üzerinde özgürlükçü olduğunu (f=6), katılımcıların çağdaş eğitim felsefelerine yöneldiklerini (f=6), puan ortalamalarının eğitim açısından umut verici olduğunu (f=5) ve Daimicilik ve Esasicilik puan ortalamaları arasındaki farkın dikkat çekici olduğunu (f=4) düşünmektedir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan iki tanesi şu şekildedir:

Ö3:Anladığım kadarıyla bu araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimleri çağdaş felsefelere yakın gibi. Aslında daimicilik ve esasiciliği birbirine daha yakın beklerdim. Çünkü her ikisi de öğretmen merkezli anlayışlardır. Varoluşçuluğu özgürlükçü bir felsefe olarak biliyorum. En yüksek ortalamanın varoluşçuluk olması beni şaşırttı ama çok sevindirdi. Çünkü çağımız özgürlük çağı. Öğretmenlerimiz çocukları sınırlandırmamalı. Öğretmenlerin yaklaşımlarının çocuk merkezli anlayışlara yakın olması çok önemli. Bu ortalamalar bana göre eğitimin geleceği için umut vericidir.

Ö7: Şaşırtıcı! Açıkçası bu sonucu beklemiyordum. Arkadaşlarımız gerçekten şaşırttı beni. Çağdaş felsefelere sahip olmalarını son derece olumlu buluyorum. Sıralamada daimicilik de yeniden kurmacılıktan sonra gelse tam olacaktı. Okul öncesi eğitimin çocuk merkezli olması gerekiyor. Arkadaşlarımız da çocuk merkezli anlayışa yakın görünüyor. Öğretmenlerimizin yaklaşımlarının çağdaş felsefelere yakın olması okul öncesi eğitim açısından umut vericidir.

Ana problem durumundan elde edilen sonuçlardan hareketle katılımcılara “Eğitim felsefesi yönelimlerine ait puan ortalamalarını MEB Okul Öncesi Eğitim Programının dayandığı eğitim felsefesi açısından değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılmış ve Tablo-23’te sunulmuştur.

Tablo-23

Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Dayandığı Eğitim Felsefesi İle Uyumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Katılımcılar ve programın eğitim felsefeleri birbirine yakındır	6
Katılımcılar programı etkili şekilde uygulayabilir	5
Öğretmenler programdaki esneklikleri çocuk merkezli olarak kullanabilir	4
Öğretmenler programdaki esneklikleri öğretmen merkezli olarak kullanabilir	3
Programın eğitim felsefesine hâkim değilim	2

Tablo-23 incelendiğinde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin Okul Öncesi Eğitim Programının Dayandığı Eğitim Felsefesi ile uyumuna ilişkin öğretmen görüşleri, katılımcıların ve programın eğitim felsefelerinin birbirine yakın olduğu (f=6), katılımcıların programı etkili şekilde uygulayabileceği (f=5), öğretmenlerin programdaki esneklikleri çocuk merkezli olarak kullanabileceği (f=4), öğretmenlerin programdaki esneklikleri öğretmen merkezli olarak kullanabileceği şeklindedir. Programın felsefesine hâkim olmadığını (f=2) beyan eden öğretmenler de mevcuttur.

4.2.2. Alt Problem Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara birinci alt problem durumu ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında Daimicilik ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında anlamlı farklar bulunduğu, diğer alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmadığı bildirilmiştir. Tespit edilen farkların Daimicilik boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının lehine, Yeniden Kurmacılık boyutunda ise okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu aktarılmıştır. Ardından “bu sonuçların sizin için anlamı nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılmış ve Tablo-24’te sunulmuştur.

Tablo-24

Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Öğretmenler çağdaş eğitim felsefelerine nispeten daha yakındır	7
Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri nispeten daha katıdır	7
Üniversite öğrenimini tamamlamak, bireyi çağdaş eğitim felsefelerine 4 yöneltilmektedir	4
Yaşam deneyimlerinin artması bireyi çağdaş eğitim felsefelerine yöneltilmektedir	3
Sosyoekonomik özgürlük bireyi çağdaş eğitim felsefelerine yöneltilmektedir	3

Tablo-24 incelendiğinde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin karşılaştırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine nispeten daha yakın olduğu (f=7), öğretmen adaylarının

eğitim felsefesi yönelimlerinin nispeten daha katı olduğu (f=7), niversite öğrenimini tamamlamanın bireyi ağdağ eğitim felsefelerine yönelttiği (f=4), yaşam deneyimlerinin artmasının bireyi ağdağ eğitim felsefelerine yönelttiği (f=3) ve sosyoekonomik özgürlüğün bireyi ağdağ eğitim felsefelerine yönelttiği (f=3) şeklinde dir.

3: Hocam niversiteye başlamak ve bitirmek arasında geçen zamanda çok şey değişiyor. Üniversiteyi bitirmek insanın felsefi bakışını ağdağ yaklaşımlara yaklaştırıyor. Burada da görüyoruz zaten, öğretmenler ağdağ felsefelere daha yakinken, ğretmen adaylarımız nispeten daha katı yaklaşımlara sahip. Üniversite eğitimini yanı sıra ekonomik özgürlük, seçilen eř, ocuk sayısı ya da diğer yaşam deneyimleri insanı etkiliyor.

İkinci alt problem olarak okul öncesi ğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı alınmıştır. Yapılan analizlerde hiç bir alt boyutta anlamlı fark görülmediğinden yaş değişkeninin okul öncesi ğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini anlamlı olarak etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara “yaş değişkeninin okul öncesi ğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini anlamlı olarak etkilememesini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlarlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo-25’te sunulmuştur.

Tablo-25

Okul ncesi ğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik ğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Yaş aralıklarının yakın olması, anlamlı farklılık olmamasına neden olmuştur	6
Eğitim felsefesi yönelimlerini yaş değil, yaşantılar değiştirmektedir	5
Fikrim yok	3

Tablo-25’te okul öncesi ğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonuçlarına yönelik ğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır: Yaş aralıklarının yakın olması, anlamlı farklılık olmamasına neden olmuştur (f=6) Eğitim felsefesi yönelimlerini yaş değil, yaşantılar değiştirmektedir (f=5) Fikrim yok (f=3) . Katılımcıların verdiği yanıtlardan biri şu şekildedir:

10: Hocam yaşlar çok yakın. Fark olmaması normaldir. Bir-iki yaşla bir şey değişmez. Yaştan ziyade yaşanmışlıkları incelemek gerekir bence.

Araştırmada üçüncü alt problem olarak okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre değişip değişmediği ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucu 1 ve 2. sınıflarda bulunan öğretmen adaylarının Esasicilik eğitim felsefesine yönelimlerinin 4. sınıftaki öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılara “bu sonuçla ilgili görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo-26’da sunulmuştur.

Tablo-26

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Farklılığın kaynağı üst sınıflarda alınan alan dersleridir	6
Farklılığın kaynağı üst sınıflarda alınan öğretmenlik formasyon dersleridir	5
Öğretim üyelerinin eğitim felsefesi yönelimleri yıllar geçtikçe öğretmen adaylarında daha çok iz bırakmıştır	5
Üniversite ortamında bulunma süresi öğretmen adaylarını esasicilikten uzaklaştırır	3

Tablo-26’da okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır: Farklılığın kaynağı üst sınıflarda alınan alan dersleridir (f=6) Farklılığın kaynağı üst sınıflarda alınan öğretmenlik formasyon dersleridir (f=5) Öğretim üyelerinin eğitim felsefesi yönelimleri yıllar geçtikçe öğretmen adaylarında daha çok iz bırakmıştır (f=5), Üniversite ortamında bulunma süresi öğretmen adaylarını esasicilikten uzaklaştırır (f=5). Katılımcıların verdiği yanıtlardan biri şu şekildedir:

Ö6: Hocam, bizim bölümde alt sınıfla üst sınıfın eğitim anlayışları arasında fark olması çok normal. Alt sınıflarda daha çok ortak dersler var. Sınıf arttıkça bölüm dersleri yoğunlaşıyor. Üst sınıflardaki uygulamalı alan dersleri, öğrencileri klasik eğitimden uzaklaştırıyor. Her şey uygulamalı. Bir de formasyon derslerinde de farklı öğretim yöntemlerini tanımak kişinin ufkunu açıyor. Aslında üniversitede bulunmak bile tek başına yeterli. Çünkü daha özgür oluyor insan. Bazı hocaların tarzları da yıllar geçtikçe öğrencileri daha çok etkiliyor. Bence değişim normal, hatta az bile!

Araştırmada dördüncü alt problem olarak okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin memleketlerinde ya da farklı bir şehirde üniversite öğrenimi

görüp görmemelerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu öğrenim hayatlarına memleketleri dışında bir şehirde devam eden öğretmen adaylarının ilerlemecilik eğitim felsefesine yönelimlerinin, kendi memleketlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılara “bu sonuçla ilgili görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo-27’de sunulmuştur.

Tablo-27

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Memleket Değişkenine Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Gurbette yaşamının getirdiği pragmatik yaşam anlayışı eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir	7
Farklı sosyal çevrelere katılmak eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir	5
Aile ortamından uzaklaşmanın getirdiği özgürlük hissi eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir	4
Öz sorumluluk eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir	3

Tablo-27’de okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin memleket değişkenine göre karşılaştırılması sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır: Gurbette yaşamının getirdiği pragmatik yaşam anlayışı eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir (f=7) Farklı sosyal çevrelere katılmak eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir (f=5) Aile ortamından uzaklaşmanın getirdiği özgürlük hissi eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir (f=4), Öz sorumluluk eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir (f=3). Katılımcıların verdiği yanıtlardan biri şu şekildedir:

Ö4: Aileden uzakta yaşamak gençleri fayda/maliyet odaklı düşünmeye itiyor. Çünkü elindeki sınırlı, maksimum fayda ile kullanması gerek. Bazıları içinse aileden uzaklık, özgürlük demektir. Onu frenleyen kimse yok artık. Kendi tercihlerini yaşayacak. Ama her iki grup da kendi ayakları üstünde durmayı öğreniyorlar. İnsanları tanımaya başlıyorlar. Hayatı öğreniyorlar. Gençlerin yaşadığı şeylerin eğitim anlayışlarına etki ettiğini düşünüyorum.

Araştırmada beşinci alt problem olarak öğretmen adaylarının geçmiş eğitim yaşantılarında mezun oldukları lise alan türünün şu andaki eğitim felsefesi yönelimlerine etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu eşit ağırlık mezunu

öğretmen adaylarının İlerlemecilik eğitim felsefesine yönelimlerinin sayısal mezunu öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılara “bu sonuçla ilgili görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo-28’de sunulmuştur.

Tablo-28

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Mezun Olunan Lise Alan Türüne Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Sonuç beklenti dışıdır, beklenti sayısal alan mezunlarının pragmatist felsefelere daha yakın olmasıdır	6
Sonuç beklenti dışıdır, beklenti sözel alan mezunlarının klasik felsefelere daha yakın olmasıdır	6
Mezun olunan alandaki ders çeşitliliğinden kaynaklanan farklı bakış açıları eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir	3

Tablo-28’de okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin mezun olunan lise alan türüne göre karşılaştırılması sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır: Sonuç beklenti dışıdır, beklenti sayısal alan mezunlarının pragmatist felsefelere daha yakın olmasıdır (f=6) Sonuç beklenti dışıdır, beklenti sözel alan mezunlarının klasik felsefelere daha yakın olmasıdır (f=6) Mezun olunan alandaki ders çeşitliliğinden kaynaklanan farklı bakış açıları eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemektedir (f=3). Katılımcıların verdiği yanıtlardan biri şu şekildedir:

Ö10: Hayret! Sayısalcılar daha pragmatik, sözelcileri de daha katı sanırdım, değillermiş. Pratik ile pragmatığı birbirine benzettim herhalde. Bizim bölüme eşit ağırlıktan alınması isabet olmuş. Galiba ders çeşidinin artması eğitim felsefesini de etkilemiş.

Araştırmada altıncı alt problem olarak lisans eğitimi sırasında alınan Eğitim Felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerine etkisinin olup olmadığı ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucu Eğitim Felsefesi dersini tamamlamayan öğretmen adaylarının esasicilik eğitim felsefesine yönelimleri, bu dersi tamamlayan öğretmen adaylarından anlamlı olarak fazla olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılara “bu sonuçla ilgili görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo-29’da sunulmuştur.

Tablo-29

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Eğitim Felsefesi Dersini Tamamlama Durumuna Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Esasicilik eğitim felsefesine etkisi beklenen doğrultudadır	8
Çağdaş eğitim felsefesi yönelimlerine etkisi beklenenin altındadır	5
Daimicilik eğitim felsefesi yönelimine etkisi beklenenin altındadır	5
Dersin akademik sürenin yetersiz olması felsefi yönelimlere etkisini sınırlı tutmuştur	4

Tablo-29’da okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin mezun olunan lise alan türüne göre karşılaştırılması sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır: Esasicilik eğitim felsefesine etkisi beklenen doğrultudadır (f=8) Çağdaş eğitim felsefesi yönelimlerine etkisi beklenenin altındadır (f=5) Daimicilik eğitim felsefesi yönelimine etkisi beklenenin altındadır (f=5), Dersin akademik sürenin yetersiz olması felsefi yönelimlere etkisini sınırlı tutmuştur (f=4). Katılımcıların verdiği yanıtlardan biri şu şekildedir:

Ö:3 Normal hocam. Yok ya, aslında çok da normal değil. Tamam esasiciliği söndürmesi güzel bir şey ama çağdaş felsefelere daha çok etki etmeliydi. Ama hatırladığım kadarıyla haftada 2 saatlik bir dersti Felsefe. Süresi biraz artsa belki etkisi biraz daha artabilirdi. Aslında bu tür dersleri biraz da üst sınıflarda tekrar ettirmek lazım. Seçmeli de olsa yapılmalı.

Araştırmanın yedinci alt problemi olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimlerinin mesleki kıdem durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, kıdem değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimini etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Katılımcılara “bu sonuçla ilgili görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo-30’da sunulmuştur.

Tablo-30

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Hizmet öncesi tamamlanan benzer eğitimlerin felsefi yönelimlere etkisi kalıcıdır	6
Okul öncesi eğitim kurumlarında aynı eğitim programının uygulanıyor olması	5

felsefi yönelimlerdeki farklılığı azaltmaktadır	
Örneklemin kıdem dağılımı sonucu etkilemiş olabilir	4
Örneklemin benzer sosyal çevreden olması sonucu etkilemektedir	2

Tablo-30’da okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin mezun olunan lise alan türüne göre karşılaştırılması sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır: Hizmet öncesi tamamlanan benzer eğitimlerin felsefi yönelimlere etkisi kalıcıdır (f=6) Okul öncesi eğitim kurumlarında aynı eğitim programının uygulanıyor olması felsefi yönelimlerdeki farklılığı azaltmaktadır (f=5) Örneklemin kıdem dağılımı sonucu etkilemiş olabilir (f=4), Örneklemin benzer sosyal çevreden olması sonucu etkilemektedir (f=4).

Araştırmanın sekizinci alt problemi olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimlerinin yaşlarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimini anlamlı olarak etkilemediği sonucuna varılmıştır. Katılımcılara “bu sonuçla ilgili görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo-31’de sunulmuştur.

Tablo-31

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Tamamlanan benzer eğitimlerin felsefi yönelimlere etkisi kalıcıdır	6
Örneklemin yaş dağılımının yakın olması farklılığı azaltmış olabilir	4
Felsefi yönelim yaştan değil, yaşantıdan etkilenir	3
Örneklemin benzer sosyal çevreden olması sonucu etkilemektedir	2

Tablo-31’de okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin mezun olunan lise alan türüne göre karşılaştırılması sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır: Hizmet öncesi tamamlanan benzer eğitimlerin felsefi yönelimlere etkisi kalıcıdır (f=6) Örneklemin yaş dağılımının yakın olması farklılığı azaltmış olabilir (f=4) Felsefi yönelim yaştan değil, yaşantıdan etkilenir (f=3), Örneklemin benzer sosyal çevreden olması sonucu etkilemektedir (f=2).

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri kendi memleketlerinde ya da memleketlerinden farklı bir ilde görev yapmalarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri arasında kendi memleketinde ya da farklı memleketlerde görev yapmalarına göre anlamlı farklar bulunmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılara “bu sonuçla ilgili görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiş, verilen yanıtlar temalarına göre sınıflandırılarak Tablo-32’de sunulmuştur.

Tablo-32

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin Kendi Memleketlerinde Görev Yapıp Yapmamalarına Göre Karşılaştırılması Sonuçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f
Tamamlanan benzer eğitimlerin felsefi yönelimlere etkisi kalıcıdır	6
Sosyal çevre değişimi öğrenim hayatından sonra felsefi yönelimi fazla etkilemez	5
Felsefi yönelim zamanla karakter gibi sabitleşir	3
Örneklemin benzer sosyal çevreden olması sonucu etkilemektedir	3

Tablo-32’de okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin mezun olunan lise alan türüne göre karşılaştırılması sonuçlarına yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanmaktadır: Hizmet öncesi tamamlanan benzer eğitimlerin felsefi yönelimlere etkisi kalıcıdır (f=6) Sosyal çevre değişimi öğrenim hayatından sonra felsefi yönelimi fazla etkilemez (f=5) Felsefi yönelim zamanla karakter gibi sabitleşir (f=3), Örneklemin benzer sosyal çevreden olması sonucu etkilemektedir (f=2).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Malatya İlinin metropol ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt'ta görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini incelemek, tespit edilen eğitim felsefesi yönelimlerin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programının dayandığı eğitim felsefesi örtüşüp örtüşmediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine göre karşılaştırmalar yapılmış, hangi demografik özelliklerin eğitim felsefesi yönelimlerini etkilediği incelenmiştir. Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar sunulmuş, sonuçlar alanyazındaki araştırmalar ile tartışılmıştır.

5.1.1. Ana Problem Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ana problem durumu, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin hangi eğitim felsefesine yakın olduğudur. Buradan ulaşılan sonuçlardan hareketle de, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin MEB Okul Öncesi Eğitim Programının dayandığı eğitim felsefesi ile örtüşüp örtüşmediği incelenmiştir.

Problem durumu ile ilgili olarak okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri veri toplama aracı olarak kullanılan Eğitim İnançları Ölçeği'nin alt boyutları olan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk eğitim felsefelerine yönelim düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma istatistiği ile incelenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri büyükten küçüğe sıralandığında, sıralama Varoluşçuluk ($\bar{X}=4,63$), İlerlemecilik ($\bar{X}=4,52$), Daimicilik ($\bar{X}=4,04$), Yeniden Kurmacılık ($\bar{X}=3,94$) ve Esasicilik ($\bar{X}=2,41$) şeklinde olmuştur. Buna göre katılımcılar en çok Varoluşçuluk eğitim felsefesine yönelmiş, en az ise Esasicilik eğitim felsefesine yönelmişlerdir.

Katılımcıların felsefi yönelimlerine ait ortalamaların sıralaması göz önünde bulundurulduğunda çağdaş eğitim felsefelerine yöneldikleri, klasik eğitim felsefelerinden ise uzaklaştıkları söylenebilir. Nitel bölümde görüş bildiren katılımcıların görüşleri de öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk merkezli anlayışa (f=8) ve çağdaş eğitim felsefelerine yakın (f=6) olduğu yönündedir. Daimicilik eğitim felsefesine yönelim ortalamasının Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesine ait ortalamadan yüksek oluşu ise dikkat çekici bulunmuştur (f=4). Bununla ilgili olarak katılımcıların veri toplama aracının Daimicilik boyutundaki maddelere katılım düzeyleri incelenmiş, sonucun akıl yürütmeye yönelik maddelere yüksek düzeyde katılım gösterilmesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır ($\bar{X}=4,50$) ve sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir ($\bar{X}=4,24$) maddelerinin puan ortalamaları Daimicilik boyutunun puan ortalamasını yükselmesinde önemli rol oynamaktadır. Daimicilik her ne kadar katı bir eğitim anlayışı olarak kabul edilse de, bu felsefeyle ilişkilendirilen akıl yürütme ve zekâyı kullanma becerileri eğitim süreçlerinin önemli bileşenlerindedir.

MEB tarafından 2013 yılından bu yana uygulanan okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli bir program olarak sunulmuş olup, oluşturmacı (yapılandırmacı, yeniden kurmacılık) eğitim felsefesi temel alınmaktadır. Programda yapılandırmacı yaklaşımın yanı sıra ilerlemeci ve varoluşçu yaklaşımların etkisinin görüldüğünü söylemek mümkündür. (Dilek ve Duman, 2014). Tuncer'e (2015) göre dünyada genel kabul gören modern okul öncesi eğitim yaklaşımları olan Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Head Start, High/Scope, Açık Eğitim ve İlk Yıllar Programları ile MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı arasında amaçlar ve felsefeler yönünden benzerlik görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının felsefesi ile örtüştüğü söylenebilir. Bu durum, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının programın amaçlarını gerçekleştirmede faydalı rol üstlenebilecekleri şeklinde yordandabilir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin incelendiği Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Yılmaz ve Tosun (2013), Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) ile Bayrak'ın (2019) çalışmalarında elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Bayrak'ın (2019) çalışması dışındaki çalışmaların

tamamında eğitim felsefesi yönelimlerindeki sıralama birebir aynıdır. Bayrak'ın (2019) çalışmasında ise sadece Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik eğitim felsefelerinin sıralamadaki yeri değişmiştir.

Çalışmanın sonuçları Doğanay ve Sarı (2003) ile Duman'ın (2008) çalışmalarından farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre katılımcıların en yüksek yönelim gösterdiği eğitim felsefeleri deneyselcilik ve realizm, en düşük yönelim gösterdiği eğitim felsefesi ise idealizmdir. Üstüner (2008) de Malatya'da görev yapan öğretmenlerin en çok Daimicilik en az ise Varoluşçuluk eğitim felsefelerine yönelimlerinin olduğunu tespit etmiş olup, yapılan tespit bu çalışma ile önemli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların kaynağının veri toplama araçları olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu çalışma ile benzer sonuçlar elde edilen çalışmalarda bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı kullanılmıştır. Farklı sonuçlar elde edilen çalışmalardan birinde Üstüner (2008) kendi geliştirdiği ölçeği kullanmış, diğerlerinde ise Wiles ve Bondi (1993) tarafından geliştirilen Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş Felsefi Tercih Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Farklı ölçme araçlarının kullanılması sonuçlardaki farklılığa sebep olmuş olabilir.

5.1.2. Alt Problem Durumlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında Daimicilik ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında anlamlı farklar tespit edilirken, diğer alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Tespit edilen farklar Daimicilik boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının lehine, Yeniden Kurmacılık boyutunda ise okul öncesi öğretmenlerinin lehinedir. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın oldukları söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adayları kendi içerisinde karşılaştırıldıklarında ise 1 ve 2. sınıflarda bulunan öğretmen adaylarının Esasicilik eğitim felsefesine yönelimlerinin 4. sınıftaki öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yani alt sınıflardaki öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri son sınıftaki öğretmen adaylarına göre klasik eğitim felsefelerine daha yakındır. Sınıf düzeyleri yükseldikçe klasik eğitim felsefelerinden uzaklaşmaktadır. Nitel bölümde görüş bildiren katılımcılar bu farklılığın kaynağı hakkındaki görüşleri üst sınıfta alınan

dersler (f=6), üst sınıflarda alınan öğretmenlik formasyon dersleri (f=5) ve öğretim üyelerinin eğitim felsefesi yönelimlerinin yıllar geçtikçe öğretmen adaylarında daha çok iz bırakmış olabileceği şeklindedir. Buradan hareketle fakülteedeki eğitimin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini klasik anlayıştan uzaklaştırdığı sonucuna varılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında ise anlamlı fark tespit edilmemiştir. Bu durumda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin öğrenim hayatları boyunca kademeli olarak klasik eğitim felsefelerinden çağdaş eğitim felsefelerine evirildiği söylenebilir. Bu durumun etkisi kalıcı olup, meslek yaşantıları boyunca devam etmektedir.

Ulaşılan sonuçlar Ekiz, (2005), Biçer, Er ve Özel (2013) ile Bayrak'ın (2019) çalışmaları ile aynı doğrultudadır. Her üç çalışmada da sınıf düzeyleri arttıkça öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin klasik eğitim felsefelerinden çağdaş eğitim felsefelerine doğru bir değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini istendik yönde etkiledikleri söylenebilir.

Yaş değişkeni açısından incelendiğinde, hem okul öncesi öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin yaş değişkeninden anlamlı olarak etkilenmediği tespit edilmemiştir. Nitel bölümdeki katılımcılar eğitim felsefesi yönelimlerinin yaş ile değil, yaşantılar ile değişebileceğini (f=5) belirtmişlerdir. Hart'ın (2002) çalışması bu görüşe iyi bir örnek olabilir. Alternatif bir sertifika programına katılan öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, katılımcılar üç dönem boyunca alternatif bir matematik kursu aldılar. Kurs öncesi ve sonrası yapılan testler sonucunda kursun öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini değiştirdiği ortaya konmuştur. Buna göre bireyin eğitim felsefesi yöneliminin yaştan değil, eğitim ve tecrübeden etkilenebileceği söylenebilir.

Eğitim Felsefesi dersi öğretmen adaylarına eğitim felsefelerini tanıtmaları ve onlara farklı bakış açıları kazandırabileceği düşüncesi ile değişken olarak ele alınmıştır. Nitekim yapılan analizler sonucu bu dersi tamamlayan öğretmen adayları ile bu dersi tamamlamayan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri arasında Esasicilik eğitim felsefesine yönelim açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu farklılık dersi tamamlamayanların lehine olup, bu durum onların klasik eğitim felsefelerine daha yakın

olduklarını göstermektedir. Eğitim Felsefesi dersinde yer alan konular sayesinde öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinde daha çağdaş anlayışlara doğru bir değişim olduğu ifade edilebilir. Aslan'ın (2014) çalışmasında elde edilen sonuçlar bu fikri desteklemekte olup, okul öncesi öğretmen adaylarının Eğitim Felsefesi dersini almadan önce ve aldıktan sonraki Daimicilik ve İdealizm puanlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Daimicilik ve İdealizm anlayışının ön test puanları daha yüksek iken; eğitim felsefesi dersini aldıktan sonra yapılan son testte bu akımlara ait puanlarda azalma tespit edilmiştir.

Sosyal çevre değişiminin bireye farklı bakış açıları katarak eğitim felsefesi yönelimlerini etkileyebileceği düşünülmüştür. Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimleri kendi memleketlerinde ya da farklı bir ilde öğrenim görme, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri de kendi memleketlerinde ya da farklı bir ilde görev yapma durumuna göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucu öğrenim hayatlarına memleketleri dışında bir şehirde devam eden öğretmen adaylarının ilerlemecilik eğitim felsefesine yönelimlerinin, kendi memleketlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Nitel bölümde görüş bildiren katılımcılar bu durumu çoğunlukla gurbette yaşamının getirdiği pragmatik yaşam anlayışının eğitim felsefesi yönelimlerini etkilemesine bağlamaktadır. Ayrıca farklı sosyal çevrelere katılmak, aile ortamından uzaklaşmanın getirdiği özgürlük hissi ve öz sorumluluğun da felsefi yönelimleri etkilediği belirtilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi yönelimleri arasında ise kendi memleketinde ya da farklı memleketlerde görev yapmalarına göre anlamlı farklar bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum nitel bölümdeki katılımcılar tarafından öğrenim hayatının felsefi yönelimlere etkisinin kalıcı olması ve felsefi yönelimlerin zamanla sabitleştiği, değişime kapalı hale geldiği şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimlerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı da göz önüne alındığında örgün eğitim sonrası yaşantıların eğitim felsefesi yönelimlerinin değişimine etkisinin sınırlı olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının geçmiş eğitim yaşantılarında mezun oldukları lise alan türünün şu andaki eğitim felsefesi yönelimlerine etkisinin incelenmesi sonucu, eşit ağırlık mezunu öğretmen adaylarının İlerlemecilik eğitim felsefesine yönelimlerinin

sayısal mezunu öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yani eşit ağırlık mezunları sayısal mezunlarına nazaran çağdaş eğitim felsefelerine daha yakındır. Bu durum nitel bölümde görüş bildiren öğretmenlerce beklenti dışı (f=6) olarak değerlendirilmiştir. Onlara göre sayısal alan mezunlarının pragmatist, çağdaş felsefelere, sözel alan mezunlarının klasik felsefelere daha yakın olması beklenmektedir. Ancak Bayrak'ın (2019) çalışması bu görüşlerden farklı sonuçlar sunmakta ve bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada sayısal bölüm öğrencilerinin daha çok geleneksel eğitim inancı olan Esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri belirlenmiştir. Yani sayısal bölümde öğrenim görenin bireyi geleneksel eğitim felsefelerine yaklaştırdığı söylenebilir. Merkezi sınavlar ile okul öncesi öğretmenliği programlarına öğrenci alımında eşit ağırlık puan türünün kullanılıyor olması eğitim felsefesi yönelimlerinin okul öncesi eğitim programlarına yakınlığı bakımından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin hizmet öncesi dönemde sınıf düzeyi ve Eğitim Felsefesi dersini tamamlama durumlarına göre klasik eğitim felsefelerinden çağdaş eğitim felsefelerine doğru değişim gösterdiği görülmektedir. Bu durum alınan eğitimlerin eğitim felsefesi yönelimlerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Meslek yaşamına başladıktan sonra ise yaş ve kıdem durumlarına göre eğitim felsefesi yönelimlerinde anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Oysa eğitim dinamik bir süreçtir ve her zaman yenilenmeyi gerektirir. Bu bağlamda hizmet içi öğretmen eğitimlerinin eğitim felsefesi yönelimlerini klasik anlayıştan çağdaş anlayışa doğru ilerlemesinde yeterli katkıyı sunmadığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

1. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin MEB Okul öncesi Eğitim Programının felsefesi ile uyumlu, çağdaş eğitim felsefelerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma ile aynı veri toplama aracı kullanılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılrken; farklı veri toplama araçlarıyla yapılan çalışmalarda ise bu tespit ile karşıt sonuçlar elde edilmiştir. Alanında uzman araştırmacılar tarafından yapılacak nitel çalışmalar ile veri toplama araçlarından kaynaklı hatalardan arındırılmış bir şekilde durum tespiti yapılabilir. Ayrıca nitel

çalışmalarla eğitim felsefesi yönelimlerinin eğitim ortamında ki uygulamalara yansıyor yansımadağı da gözlemlenebilir.

2. Eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin çağdaş eğitim felsefelerine yaklaşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Eğitim felsefesi dersinin öğretmen yetiştirme programlarındaki ağırlığı artırılmalı, diğer derslerin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerine etkisi farklı çalışmalarda incelenmelidir.

3. Kendi memleketinden farklı bir ilde öğrenim görmenin öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine yönelmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları memleketlerinden farklı şehirlerde öğrenim görmeye teşvik edilmeli, kendi memleketlerinde öğrenim görmek durumunda olan öğretmen adaylarına farklı şehir ya da ülkelerdeki üniversitelerde yapılacak seminer, sempozyum, kurs ve eğitimler ile öğrenci değişim programlarına katılmada pozitif ayrımcılık yapılmalıdır.

4. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça klasik eğitim felsefelerinden uzaklaşmaktadırlar. Öğretmen adaylığından öğretmenliğe geçişi de bir kademe olarak ele alacak olursak burada da çağdaş eğitim felsefelerine yönelimin arttığı tespit edilmiştir. Ancak mesleğe başladıktan sonra eğitim felsefesi yönelimindeki olumlu yöndeki değişimlerin durduğu görülmektedir. Eğitim felsefesi yönelimindeki olumlu değişimi sürdürmek için hizmet içi eğitim planlaması yapılmalıdır. Bu hizmet içi eğitimlerde çağdaş eğitim felsefelerini temel alan uygulamalara yer verilmelidir.

5. Alt sınıflardaki öğretmen adaylarının klasik eğitim felsefelerine yakın olması önceki eğitim yaşantılarının sonucu olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle üniversite öncesi eğitim basamaklarında çağdaş eğitim felsefelerine yönelimlerin artması için lise müfredatına eğitim felsefesi dersi eklenmeli, çağdaş felsefelere uygun ders içerikleri oluşturulmalı ve klasik eğitim felsefelerinin ders işleme metotları terk edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim I. kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No:288315).
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No:491286).
- Akarsu, B. (1975). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Akdeniz, A. R. ve Küçük, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş* (2.Basım.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. www.nobelkitap.com adresinden erişildi.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Online, Elementary Education*, 13(4).
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Aytunga, O. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Univ. Eğitim Fakültesi*, 31(2), 1–19. doi:10.7822/egt174
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 48(48), 1–14. doi:10.17755/esosder.73598
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi:https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Baran, A. (2009). Realist ve idealist öznenin çıkmazları: bergsoncu bir eleştiri. http://www.ethosfelsefe.com/ethosdiyalog_sayfasından_erişilmiştir., 1(4), 1–16.
- Bartol, K. M. ve Martin, D. C. (1998). *Management*. Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Bayrak, E. N. (2019). *Fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları (Sakarya Üniversitesi örneği)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir.
- Bender, M. T. (2009). Varoluşçuluk ve Jean Paul Sartre örnekleme. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4.
- 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.
- Boyacı, A. (2013). *Eğitim felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Bülbül, T., Çuhadır, C. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50–65.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. Basım.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1–15.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alfa.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say.
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C. ve Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70(1), 17–35. doi:10.1080/0300443910700103
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (24. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilek, H. ve Duman, T. (2014). 2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Dergisi*, 33, 143–158.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefi temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20, 83–93.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “Öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321–337.

- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203–224. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Düşek, G. (2008). 2006 Yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programı hakkında ilköğretim müfettişleri, okul öncesi eğitim veren kurum müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Ordu ili örneği). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1–11.
- Ergün, M. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9.
- Erkılıç, T. A., Turan, S. ve Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi*. (A. Boyacı, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(9), 85–93.
- Gökçe Toker, A. (2012). Eğitim felsefesi akımlarının Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemine etkileri. *Eğitim Felsefesi Dergisi*, 1(5), 173–184.
- Günay Bilaloğlu, R. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41–56. <https://dergipark.org.tr/cusosbil/issue> adresinden erişildi.
- Gutok, G. L. (1998). *Philosophical and ideological perspectives on education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Han, J. ve Neuharth-Pritchett, S. (2010). Beliefs about classroom practices and teachers’ education level: An examination of developmentally appropriate and inappropriate beliefs in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher*

- Education*, 31(4), 307–321. doi:10.1080/10901027.2010.523775
- Hart, L. C. (2002). Preservice teachers' beliefs and practice after participating in an integrated content/methods course. *School Science and Mathematics*, 102(1), 4–14. doi:10.1111/j.1949-8594.2002.tb18191.x
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alp Ofset.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the Philosophy of education*. USA: John Willey & Sons.
- Köse, A. (2011). *Eğitim bilimleri*. Mersin: Mersin Basım.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı.). İstanbul: Alkım.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi)*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No: 370168).
- Mohamed, A. H. H. ve Al-qaryouti, I. A. (2016). The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Childhood Development and Care*, 4430(June). doi:10.1080/03004430.2016.1146260
- Özdemir, M. Ç. (Ed.). (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1., Baskı bs.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Özden, Y. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (9. Baskı.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sapsağlam, Ö. (2014). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63–73. <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/7323/95839> adresinden erişildi.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Önder.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*

- çinde . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim bilimine giriş* (12. Baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sözer, E. (2002). Eğitimin felsefi temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş içinde* . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tanrıoğen, A. ve Sarpkaya, R. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi yönelimlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145–158.
- Terzi, A. R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay.
- Toprakçı, E. (Ed.). (2002). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya.
- Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tozlu, N. (2003). Eğitimin felsefi temelleri. A. Türkoğlu (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde* . Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223–242.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39–58. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90121> adresinden erişildi.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No:290663).
- Türkoğlu, A. (1997). *Eğitim birimine giriş*. Ankara: Memleket.
- Tyler, W. R. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. ve Mao, S. (2008). Chinese and American

- preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Childhood Development and Care*, 178(3), 227–249. doi:10.1080/03004430600722671
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançlarının ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi*, 11(1), 335–350.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal*, 2(4), 205–218.



EKLER

Ek-1: Ölçek Sahibinden Alına Ölçek Kullanım İzni

Ek-2: Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzni

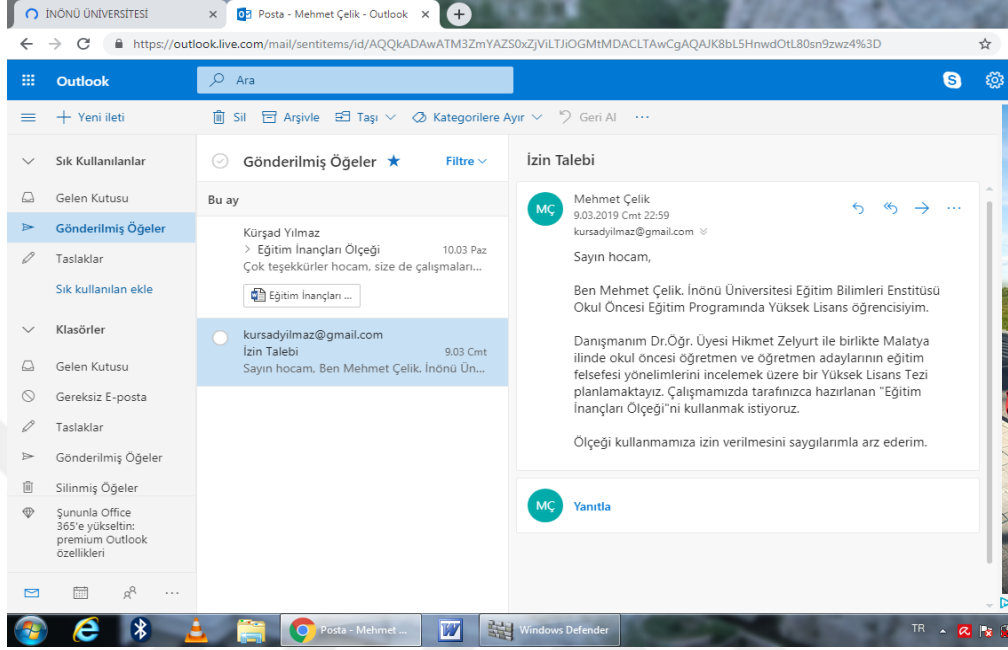
Ek-3: İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Ölçek Uygulama İzni

Ek-4: Veri Toplama Aracı (Eğitim İnançları Ölçeği)

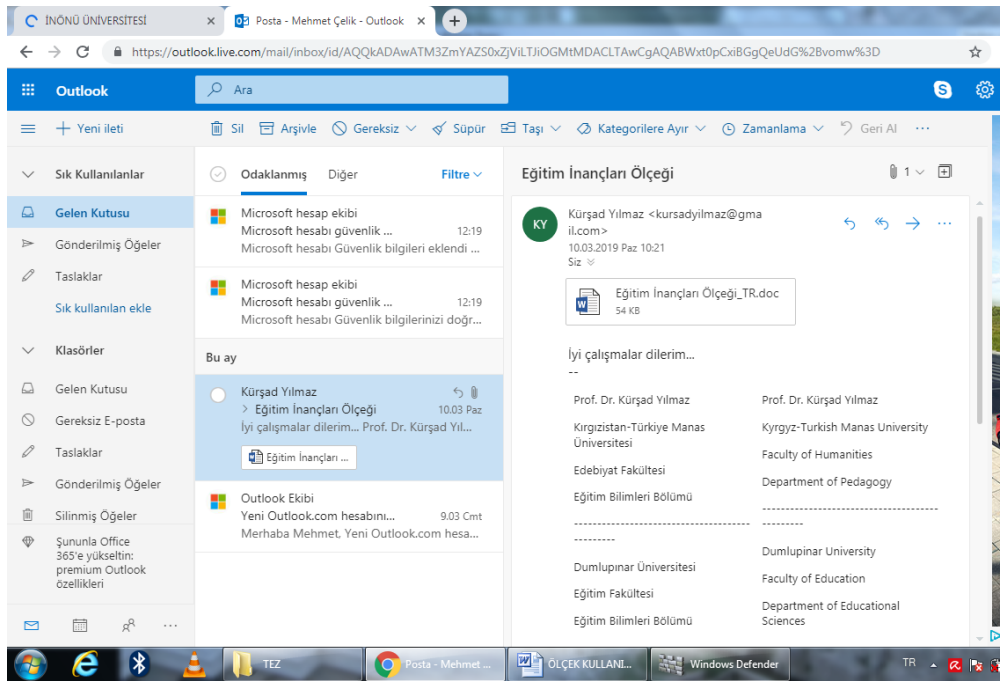


Ek-1 Ölçek Kullanım İzni

İzin talep elektronik iletisi:



Cevap Elektronik İletisi:



EK-2 İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/05/2019-E.38453

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 92512750-300
Konu : Uygulama İzni (Mehmet ÇELİK)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 20/05/2019 tarihli ve 9682 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet ÇELİK, Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ZELYURT danışmanlığında yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Öğretmeleri ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin İncelenmesi: Malatya Örneği" adlı tez çalışması kapsamında Fakültemiz Temel Eğitimi Bölümü öğrencilerine yönelik anket uygulamasında Dekanlığımızca bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Nevzat BAYRI
Dekan V.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok Merkez Kampüsü/44280 Malatya
Telefon No: 0 422 3774188- 0 422 3774242 Faks No: 0 422 3410042
E-Posta: egitim_dekanlik@inonu.edu.tr İnternet Adresi
<https://www.inonu.edu.tr/temel/egitim>

Bilgi için: Yunus YASAN
Unvan: Memur
Telefon No: 4223774188

EK-3 Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



Evrak Tarih ve Sayısı: 03/07/2019-E.50930

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50235129-044
Konu : ANKET UYGULAMA İZİN
ONAYI (MEHMET ÇELİK)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19/06/2019 tarihli ve 11723703 sayılı yazı,

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi olan Mehmet ÇELİK'in uygulama izin talebinin uygun görüldüğüne ilişkin Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir. Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı ve ekleri.

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/06/2019-E.14522



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.11723703
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Mehmet ÇELİK)

19.06.2019

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 20/05/2019 tarih ve 50235129-300.E-9682 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 17/06/2019 tarih ve 11407420 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet ÇELİK'in, Dr. Öğretim Üyesi Fikret ZELYURT'un danışmanlığında yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin İncelenmesi: Malatya Örneği" konulu tez çalışmasına ait ilgi (a) yazınıza istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Ali DEMİR
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek : 1- İlgi (b) onay

Adres:
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: ortaogretim şubesi
Tel: 0 (422) 280 45 06
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 89ee-0817-3d53-a8c7-4268 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.11407420
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Mehmet ÇELİK)

17.06.2019

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20/05/2019 tarih ve 50235129-300.E-9682 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet ÇELİK'in, Dr. Öğretim Üyesi Fikret ZELYURT'un danışmanlığında yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yönelimlerinin İncelenmesi: Malatya Örneği" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerine anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 29/05/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
17.06.2019
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek-4 Eğitim İnançları Ölçeği (Öğretmen Formu)

A. CİNSİYETİNİZ: () KADIN () ERKEK

B. YAŞINIZ :..... (Lütfen yazınız.)

C. EĞİTİM DÜZEYİNİZ:

() LİSE () ÖN LİSANS () LİSANS () LİSANSÜSTÜ

Ç. MESLEKTEKİ KAÇINCI YILINIZ?

() 0-5 YIL () 5-10 YIL () 10-15 YIL () 15-20 YIL () 21+YIL

D. Eğitim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin uygulanması ve değerlendirilmesi sırasında kendinizi aşağıdaki eğitim felsefelerinden hangisine yakın hissediyorsunuz?

() Daimicilik () Esasicilik () Yeniden Kurmacılık
() İlerlemecilik () Varoluşçuluk

E. Memleketiniz (Nüfusa kayıtlı olduğunuz il)?.....

F. Medeni Haliniz: () Bekar () Evli () Diğer

		5. Tamamen Katılıyorum	4. Çoğunlukla Katılıyorum	3. Orta Düzeyde Katılıyorum	2. Kısmen Katılıyorum	1. Katılmıyorum
1.	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.					
2.	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.					
3.	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
4.	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.					
5.	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.					
6.	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.					
7.	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.					
8.	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
9.	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.					

10.	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.					
11.	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.					
12.	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
13.	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					
14.	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.					
15.	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.					
16.	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
17.	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					
18.	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.					
19.	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.					
20.	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir.					
21.	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.					
22.	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
23.	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
24.	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.					
25.	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.					
26.	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.					
27.	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
28.	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.					
29.	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.					
30.	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
31.	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.					
32.	Okulda temel güç öğretmendedir.					
33.	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.					
34.	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.					
35.	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.					
36.	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
37.	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.					
38.	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanınmasına fırsat vermelidir.					
39.	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.					
40.	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					