

PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM FELSEFELERİ

Yrd. Doç. Dr. Orhan Kumral
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
okumral@pau.edu.tr

Özet

Türkiye’de öğretmenlik mesleği, yasal olarak tanımlanmış bir uzmanlık işidir. Uzmanlık için gerekli olan bilgi ve becerilerin ise genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon (meslek bilgisi) eğitimi ile sağlanacağı yine yasal olarak belirtilmiştir. Bu alanlarda yetiştirilmek üzere adaylar eğitim fakültelerinde öğrenim görmektedirler. Bunun yanında, üniversitelerin fen-edebiyat fakültesi mezunu ya da son sınıflarında olan adayların da iki yarıyılık formasyon eğitimi verilmek suretiyle öğretmen olmaları sağlanmaktadır. Eğitim fakültelerinde yetişen adaylar gibi formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının da eğitsel yaşantıda sorumluluklarını ve uygulamalarını tutarlı bir temelde yürütebilmeleri gerekir. Bunun ilk adımı ise, adayın eğitsel düşüncelerinin önce kendisinin farkına varmasını ve belki de ifade edebilmesini sağlamaktır. Bu çalışmanın amacı, formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının, eğitsel süreçlere yönelik düşünce ve uygulama önceliklerini felsefi anlamda ortaya çıkarmaktır. Nicel bir yöntemle tasarlanan çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenilirliği sağlanmış Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde parametrik olmayan tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Formasyon eğitimi, eğitim felsefesi, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme.

PRE-SERVICE TEACHERS' EDUCATIONAL PHILOSOPHIES WHO ATTENDEES PEDAGOGICAL FORMATION CERTIFICATE PROGRAM

Abstract

The profession of a teacher in Turkey, is an expertise that legally defined. To be expertise in these areas they must be graduate in the Faculty of Education. Besides, to be a teacher, universities Faculty of Arts-Sciences graduate can be given to pedagogical formation in two semesters. Their philosophy of education is important who graduate of both school. Because their educational philosophies will give direction to the education environment. The purpose of this study, who attendees the pedagogical formation certificate program prospective teachers, educational processes of thinking and application priorities aimed at revealing the philosophical sense. This study is designed by a quantitative study data and developed by the researcher, made confirmatory factor analyses, reliability was provided with the scale Educational Thoughts and Practices were collected. The data collected on the non-parametric one-way analysis of variance was carried out.

Key Words: Pedagogical formation, educational philosophy, pre-service teacher, teacher training.

GİRİŞ

Bütün bilimler, cansız bir beden olmaktan kurtulmak için felsefeye ihtiyaç duyarlar. Bilime ruhunu veren felsefedir (Weber, 1998). Eğitim bilimsel bir süreç olduğu (Osler, 2013; Zierer, 2009; Murphy, Mufti ve Kassem, 2009) için, onun da felsefeye muhtaç olduğu görülür. “Niçin eğitim?” sorusu ve bu soruya bulunmaya çalışılan yanıtlar, eğitime felsefi bir süreç, başka bir anlamda ona bir ruh kazandırmaktadır.

Eğitsel süreçlere yönelik açıklamaları olan felsefe akımları İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk; eğitsel dinamik açıklamalar olarak da Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık gösterilmektedir (Orstain ve Hunkins, 1988; Ornstein, Levine, Gutek, Vocke, 2014). Eğitime yönelik çıkarımları olan birçok eğitim felsefesi olmakla birlikte bilgiye, öğretmene ve öğrenciye bakış açılarına göre felsefi akımları iki ana gruba ayırmak mümkün olabilir. Bilgiye, öğretmene, öğrenciye bakışları anlamında Realist, Daimici ve Esasici akımları bir grupta, Pragmatik, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı, Varoluşçu, Hümanist akımları ise diğer bir grupta toplanabilir.

Realist, Daimici ve Esasici akımların yer aldığı blok, bilginin mutlak değişmezliğini ön plana çıkarmaktadır. Mutlak bilgiyi öğrenciye aktaracak olan ise bu bilgiyi bilen kişi olan öğretmendir. Bu anlamda öğrenciye düşen, öğretmenin anlattıklarını öğrenmeye çalışmaktır. Öğretmene ya da eğitsel süreçleri düzenleyenlere düşen ise, öğrenciye ne öğreteceğini karar vermek, doğru bilgiyi en iyi ve kalıcı bir şekilde öğrenciye aktarabileceği eğitim ortamlarını hazırlamaktır. Böyle bir ortam, kendiliğinden, olması gereken araç ve gereçleri de ortaya koymaktadır. Örneğin öğrenci sırası, kalem, defter, kitap vazgeçilmez araç gereçleri oluşturabilir. Buna paralel olarak sınavlar ve bu sınavlarda kullanılan standart testler ise, öğrencinin ne kadar öğrendiğini ortaya çıkarabilen oldukça güvenilir araçlar olacaktır. Günümüzde de geçerliğini korumakta olan bu söz konusu akımlara geleneksel (Orstain ve Hunkins, 1988) ya da klasik akımlar denebilir.

Pragmatik, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı, Varoluşçu, Hümanist akımların yer aldığı diğer bir blok ise bireyin biricikliğini, onun ve deneyimlerinin değerli olduğunu (Hamrah, 2012; Saeverot 2011) savunmaktadır. Eğitim sürecine yönelik bu açıklamalar, eğitim ortamında öğrenciyi önemsemekte, başka bir anlatımla onun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun eğitim ortamlarının yaratılması gerektiğini savunmaktadırlar. Pragmatik ve eğitim sürecinde ilerlemeci anlayışın öncüsü olan Dewey’e göre bilginin mekanik olarak sunulduğu tasarım ortamları bilginin öğrenciler tarafından pasif olarak alınmasını ve aynı şekilde geriye verilmesini istemektedir bu ise öğrencinin gelişimini, öğrenme ve büyüme amaçlarını zayıflatmaktadır. Bunun yerine öğrencilerin doğal dürtülerini oluşturan merak ve araştırma, deneyim elde etmeyi amaçlayan ve araştırmaya dayalı yenilikçi öğretim yöntemleri ile en üst düzeyine ulaşmaktadır (Watras, 2012; Ralston, 2011; Neubert, 2010). Bu durumda öğretmenin öğretici rolü ortadan kalkmakta, eğitim sürecin merkezine yerleşen bireye rehberlik rolü daha ön plana çıkmaktadır. Böyle bir süreç öğrencinin deneyim elde etmesine odaklanmaktadır. Bu da öğrenme ortamını, bu ortamda kullanılan eğitsel araç ve gereçleri değiştirmektedir. Klasik ya da geleneksel akım karşısında, özellikle günümüzde bireye verilen önemin artmasıyla birlikte, eğitsel süreçlerde daha çok bireyi göz önüne almaya çalışan, bireysel çaba, deneyim, ilgi ve ihtiyaçlar ile tüm bunları dikkate alan ve bir anlamda Pragmatizm, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk akımlarının ortak değerlerinden oluşan bu felsefe grubuna çağdaş (Orstain ve Hunkins, 1988) ya da popüler yaklaşımlar denebilir. Popüler yaklaşım tanımı, Meyer’in (2006) de belirttiği gibi bireyselliğin ve görecelik anlayışının son zamanda daha önemli hale gelmesinden olabilir. Yine Bingham’a (2011) göre, teknoloji ve iletişimdeki gelişmelerinde eğitsel düşünce ve uygulamalarda değişime neden olduğu açıktır.

Her insanın bir yaşam felsefesi olduğu gibi eğitim sürecine yönelik düşünceleri de olabilir. Ancak eğitsel süreçlerde asıl önemli olan öğretmenin eğitim felsefesidir. Çünkü eğitim programı yoluyla eğitsel süreçlere hayat verecek olan, öğretmenlerin eğitime yönelik kavramlara yükledikleri anlamlar, düşünceleri ve uygulamaları olacaktır.

Orstain ve Hunkins’e göre (1988) felsefe, eğitimcilere ve özellikle program geliştirmecilere okulları ve sınıfları düzenlemek için bir çerçeve ve temel sunar. Okulların ne işe yaradığını, hangi konuların önemli olduğunu, hangi araç ve yöntemlerin kullanıldığını anlamalarına yardım eder. Winc (2012)’e göre, eğitim felsefesi, öğretmenliğin

başlangıcında ve öğretmenlik süresince öğretmenler için oldukça önemli bir role sahiptir. Çünkü eğitim felsefesi eğitim süreçleriyle ilgili kavramsal tartışmaları, yapılan araştırmaları anlamalarını sağlamada ve kendi yollarını çizmelerinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Gosselin (2007)'e göre, eğitim felsefesi olmadan, öğretmen adaylarının bir öğretmen olarak eğitim sürecindeki uygulamalarını anlamlandırabilmeleri oldukça zordur.

Türkiye'de öğretmenlik mesleği, yasal olarak tanımlanmış (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde: 43) bir uzmanlık işidir. Uzmanlık için gerekli olan bilgi ve becerilerin ise genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon (meslek bilgisi) eğitimi ile sağlanacağı yine yasal olarak belirtilmiştir. Bu alanlarda yetiştirilmek üzere adaylar eğitim fakültelerinde öğrenim görmektedirler. Bunun yanında, üniversitelerin fen-edebiyat fakültesi mezunu ya da son sınıflarında olan adayların da iki yarıyılık formasyon eğitimi verilmek suretiyle öğretmen olmaları sağlanmaktadır. Formasyon eğitimi sertifika programı 20 saati teorik, 14 saati ise uygulama olmak üzere toplam 34 ders saati meslek bilgisi derslerinden oluşmakta ve iki dönemi kapsamaktadır. İlk dönemde öğrenciler Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi derslerini zorunlu ders kapsamında almaktadırlar. Bu derslerin yanında iki adet ikişer kredilik seçmeli ders de verilmektedir. İkinci dönemde ise Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri verilmektedir.

Eğitim fakültelerinde yetişen adaylar gibi formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının da eğitsel yaşantıda sorumluluklarını ve uygulamalarını tutarlı bir temelde yürütebilmeleri gerekir. Bunun ilk adımı ise, adayın eğitsel düşüncelerinin önce kendisinin farkına varmasını ve belki de ifade edebilmesini sağlamaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, formasyon eğitimi gören öğretmen adaylarının, eğitsel süreçlere yönelik düşünce ve uygulama önceliklerini felsefi anlamda ortaya çıkarmaktır. Bu ana amaç çerçevesinde yanıtı aranan araştırma soruları şunlardır:

- 1- Katılımcıların sahip oldukları eğitim felsefesi nedir?
- 2- Sözel alan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri nedir?
- 3- Sayısal alan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri nedir?
- 4- Katılımcıların cinsiyetleri, sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?
- 5- Katılımcıların branşları [edebiyat, tarih ve matematik], sahip oldukları eğitim felsefesini farklılaştırmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nicel yöntemle tasarlanan çalışmada tarama deseni kullanılmıştır. Kesitsel taramanın kullanıldığı bu araştırmada, üniversitelerin fen edebiyat fakültelerinden mezun olan ya da bu fakültelerin son sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, eğitsel düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde formasyon eğitimi sertifika programına katılan 252 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerine, alanlarına (sözel/sayısal) ve branşlarına [Edebiyat, Tarih ve Matematik] ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılar

Cinsiyet	Alan	Branş			Toplam
		Edebiyat	Tarih	Matematik	
Kadın	Sözel	69	73	0	142
	Sayısal	0	0	32	32
Erkek	Sözel	27	30	0	57
	Sayısal	0	0	21	21
Toplam		96	103	53	252

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenilirliği sağlanmış Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU) ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının eğitim sürecine yönelik düşüncelerini ve düşüncelerin işe vuruk hale getirildiği uygulamalarını felsefi olarak adlandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla kullanılan 42 maddelik EDU Ölçeği, eğitimcilerin düşünce ve uygulamalarını “Geleneksel” ve “Popüler” olarak ortaya koyabilecek yapı geçerliliğine ve ölçek güvenilirliğine sahiptir (Kumral, 2014). Geleneksel alt ölçeği, düşünce ve uygulamaların daha çok Realist bir felsefi anlayışla ve Daimici ve Esasici bir eğitim felsefesiyle oluşturulduğunu göstermektedir. Popüler alt ölçeği ise, eğitim sürecine yönelik düşünce ve uygulamaların daha çok Pragmatik, Varoluşçu ve Yapılandırmacı bir anlayışla; İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı bir eğitim felsefesi ile oluşturulduğunu ortaya koymaktadır.

Eldeki araştırmada elde edilen veri analizlerinde, alt ölçekler arasındaki korelasyon -0.55 $p = .000$ bulunmuştur. Yine eldeki araştırmada elde edilen veri analizlerinde, ölçeğin güvenirlik katsayıları; ölçeğin toplamından elde edilen değer $\alpha = .60$ ($n=252$); Geleneksel alt ölçeği için elde edilen değer $\alpha = .83$ ($n= 252$) ve Popüler alt ölçeği için elde edilen değer $\alpha = .87$ ($n= 252$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin, bu anlamda, katılımcıların Geleneksel ya da Popüler olan eğitim felsefelerinden birine olan yönelimleri ve diğerinden uzaklaşmalarını gösterebildiği için yapı geçerliliğine ve α katsayılarına bakarak da ölçek güvenilirliğine sahip olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Analizler için öncelikle değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Katılımcı sayısı 50’den büyük olduğu için yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testinde dağılımın normal olmadığı [$p = ,000$] görülmüştür. Bu nedenle toplanan veriler üzerinde parametrik olmayan tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Veri analizleri ile elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların Sahip Oldukları Eğitim Felsefesi

Araştırmaya katılanların eğitim felsefelerini ortaya koymak için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	n	X	Sd	Minimum	Maksimum	Ranj
Geleneksel	252	39,36	8,259	23	63	40
Popüler	252	50,24	8,339	22	63	41

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adayların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler eğitim felsefesini oluşturan eğitsel düşüncelere daha yakın buldukları söylenebilir. Adayların, eğitim felsefelerinden elde ettikleri puanların farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3 gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Geleneksel-Popüler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	28	123.00	3444.00	-10.56	.000*
Pozitif Sıra	219	124.13	27184.00		
Eşit	5				

* $p < 0,05$

Tablo 3’deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının geleneksel ve popüler eğitim felsefelerinden almış oldukları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($z = -10.56$, $p < .05$)

görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın popüler eğitim felsefesi lehine olduğundan hareketle, katılımcıların daha yoğun olarak popüler eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

Sözel Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözel alanlarda yer alanların eğitim felsefelerini ortaya koymak için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Sözel Alanlarda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Sözel Alanlar	n	X	Sd	Minimum	Maksimum	Ranj
Geleneksel	199	38.55	6.622	23	59	36
Popüler	199	51.10	6.027	28	63	35

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözel alanlarda yer alanların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler eğitim felsefesini oluşturan eğitsel düşüncelere daha yakın buldukları söylenebilir. Sözel alanlarda yer alan adayların, eğitim felsefelerinden elde ettikleri puanların farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Sözel Alanlarda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Geleneksel-Popüler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	44.00	616.00	-11.29	.000*
Pozitif Sıra	180	101.66	18299.00		
Eşit	5				

*p<0,05

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan ve sözel alanlarda yer alan öğretmen adaylarının geleneksel ve popüler eğitim felsefelerinden almış oldukları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($z = -11.29$, $p < .05$) görülmektedir. Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın popüler eğitim felsefesi lehine olduğundan hareketle, sözel alanlarda yer alan katılımcıların daha yoğun olarak popüler eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

Sayısal Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sayısal alanlarda yer alanların eğitim felsefelerini ortaya koymak için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Sayısal Alanlarda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Sözel Alanlar	n	X	Sd	Minimum	Maksimum	Ranj
Geleneksel	53	42.40	12.264	23	63	40
Popüler	53	47.04	13.569	22	63	41

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sayısal alanlarda yer alanların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler eğitim felsefesini oluşturan eğitsel düşüncelere daha yakın buldukları söylenebilir. Sayısal alanlarda yer alan adayların, eğitim felsefelerinden elde ettikleri puanların farklılığının istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Sayısal Alanlarda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Geleneksel-Popüler	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	38.21	535.00	-1.60	.110
Pozitif Sıra	29	22.97	896.00		
Eşit	0				

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan ve sözel alanlarda yer alan öğretmen adaylarının geleneksel ve popüler eğitim felsefelerinden almış oldukları puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($z = -1,60$ $p > .05$) görülmektedir.

Katılımcıların Cinsiyetleri, Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin cinsiyetlerine göre değişme durumunu ortaya çıkarmak için ölçekten aldıkları puanlar üzerinde Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerinin Farklılaşma Durumu

Grup	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Geleneksel	Kadın	174	120.27	20927.50	5702.50	.043*
	Erkek	78	140.39	10950.50		
Popüler	Kadın	174	123.16	21429.00	6204.00	.276
	Erkek	78	133.96	10449.00		

* $p < 0,05$

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu, ancak istatistiksel olarak bu etkinin sadece geleneksel eğitim felsefesi puanlarında anlamlı ($U = 5702,50$, $p < .05$) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Branşları [Tarih, Edebiyat ve Matematik], Sahip Oldukları Eğitim Felsefesini Farklılaştırmakta mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin branşlarına göre değişme durumunu ortaya çıkarmak için ölçekten aldıkları puanlar üzerinde Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Branş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerinin Farklılaşma Durumu

Felsefe	Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Geleneksel	Edebiyat	96	125.20	2	1.408	.495
	Tarih	103	122.43			
	Matematik	53	136.77			
Popüler	Edebiyat	96	127.86	2	.113	.945
	Tarih	103	126.67			
	Matematik	53	123.69			

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında branş değişkeninin etkili olduğu, ancak istatistiksel olarak bu etkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, çalışmada yer alan katılımcı öğretmen adaylarının popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Gözlenen bu farkın,

istatistiksel olarak anlamlı olmasından hareketle, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının daha yoğun olarak, öğrenme ortamlarında öğrenciyi önemseyen popüler eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada sözel ve sayısal alan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini sorgulamak için yapılan analizlerde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözel alanlarda yer alanların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Gözlenen bu farkın, istatistiksel olarak anlamlı olmasından hareketle, sözel alanlarda yer alan katılımcıların daha yoğun olarak popüler eğitim felsefesine sahip oldukları, öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrenciyi ön plana alacakları söylenebilir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sayısal alanlarda yer alanların popüler eğitim felsefesi maddelerinden daha fazla aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, sayısal alan katılımcıların geleneksel ve popüler ölçek puanları arasında istatistiki anlamda bir fark yoktur. Bu anlamda, adayların kendilerini popüler eğitim felsefesine yakın bulmakla birlikte, geleneksel eğitim felsefesine de bağlı oldukları söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, sahip olunan eğitim felsefesini farklılaştırma durumunu ortaya çıkarmak için yapılan analizlerde, öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğu, ancak istatistiksel olarak bu etkinin sadece erkekler lehine geleneksel eğitim felsefesi puanlarında anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durumda erkek öğretmen adaylarının daha yoğun olarak geleneksel eğitim felsefesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin branşlarına [Tarih, Edebiyat, Matematik] göre değişme durumunu ortaya çıkarmak için yapılan analizlerde adaylarının ölçekten aldıkları geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarında branş değişkeninin etkili olduğu, ancak istatistiksel olarak bu etkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durumda, farklı branş eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Not: Bu çalışma 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Antalya'da 16 ülkenin katılımıyla düzenlenen 6th International Congress on New Trends in Education- ICONTE' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Bingham, C. (2011). Two educational ideas for 2011 and beyond. *Studies in Philosophy & Education*, 30 (5), 513-519.
- Gosselin, C. (2007). Philosophy and the role of teacher reflections on constructing gender. *Educational Foundations*, 21 (3/4), 39-57.
- Hamrah, Z. S. (2012). Role of virtual education in higher education from the view of existence philosophy. *Journal of Social Sciences*, 8 (2): 207-215.
- Kumral, O. (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar (EDU) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 131-144.
- Meyer, D. L. (2009). The poverty of constructivism. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (3), 332-341
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). Öğretmenlik Mesleği. Resmi Gazete, Sayı: 14574, s: 2342
- Murphy, L., Mufti, E., & Kassem, D. (2009). *Educational studies : An introduction*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Neubert, S. (2010). Democracy and education in the twenty-first century: Deweyan pragmatism and the question of racism. *Educational Theory* 60 (4), 487-502

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. B. (1988). *Curriculum. Foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall

Ornstein, A.C., Levine, D.U., Gutek, G.I., & Vocke, D.E. (2014). *Foundations of education*. Belmont: Wadsworth

Osler, J.E. (2013). The psychological efficacy of education as a science through personal, rofessional, and contextual inquiry of the affective learning domain. *Journal on Educational Psychology, 6(4), 36-41*

Ralston, S.J. (2011). A more practical pedagogical ideal: Searching for a criterion of Deweyan growth. *Educational Theory 61 (3), 351-364*

Saeverot, H. (2011). Kierkegaard, seduction, and existential education. *Studies in Philosophy and Education, 30 (6), 557-572.*

Watras, J. (2012). Developing A democratic view of academic subject matters: John Dewey, William Chandler Bagley and Boyd Henry Bode. *Philosophical Studies In Education, 43, 162-170*

Weber, A. (1998). *Felsefe tarihi* (çev, H.V. Eralp) İstanbul: Sosyal Yayınlar

Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education, 38 (3), 305-322.*

Zierer, K. (2009). On the historical oblivion of August Hermann Niemeyer, a classic author on education. *The Journal of Educational Thought 43(3), 197-222.*