

Teachers' Opinions on the Philosophical Foundations of the Elementary Teaching Curriculums*

Büşra ÖKSÜZ**

Şener ŞENTÜRK***

Abstract. Education is a system that hands down cultural values and accumulated knowledge of societies to the next generations and that grows citizens in line with the structure of the society. In this system, such issues as purpose of education, how to educate individuals, what to teach and why, and upon which values the education system should be built are associated with the philosophy which form the basis of the education. Each society, therefore, designs their teaching curriculums according to their wishes as to “what kind of individuals societies grow”, and these programmes are updated in line with the information and technological developments as well as societal regulations. Further, there have also been several educational reforms in Turkey, and the philosophy of education has been clearly defined. However, the most important role in transmitting the educational philosophy of teaching curriculums to the next generations belongs to teachers who conduct activities through the curriculum with students. In this sense, the core purpose of this paper was to determine elementary school teachers' opinions on the philosophical foundations of the teaching curriculums. Further, this study was to examine if there were statistically differences inb terms of the teachers' socio-demographic characteristics such as gender, age, work experience, workplace, and educational background. A descriptive survey model was used in this study. The data were collected through “the Educational Philosophy Scale”, which includes such educational philosophies as perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism. A total of 239 teachers from different branches teach in primary and elementary schools affiliated to Ministry of Education in Bayburt Province of Turkey were recruited in this study. The data were analyzed via descriptive statistics, including frequency, percentage mean, t-test and ANOVA. The results show that teachers have positive opinions on such educational philosophies as progressivism and reconstructionism. There were also statistically meaningful differences in terms of gender and age variables.

Keywords: Education, philosophy, educational philosophy.

* This study was compiled from the master thesis of the author, Öksüz.

The ethics committee approval for this study was obtained from the Ethics Committee of the Rectorate of Ondokuz Mayıs University, dated 24/11/2019 and numbered 2019/364.

** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2063-8701>, Turkey, busra.oksuz1905@gmail.com

*** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0672-7820>, Assoc. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Turkey, sener.senturk@omu.edu.tr

1. INTRODUCTION

The philosopher Jules Lachelier (1832-1918) directed the question “What is the philosophy?” to his students in the first class?. He answered the question by himself: “I don’t know.” (Gündoğan, 2018). Philosophy has never completely effaced the idea of mystery in its nature. To be able to think is the most significant characteristic of human beings that differ them from other creatures. Since the beginning of existence, humans have always been contemplating themselves, and the outer world, and still going on to do so. The philosophy occurred as a result of this thinking. Philosophy is comprised of the sum total of humans’ beliefs and convictions (Tozlu, 2014). According to Titus, “philosophy is the one’s stance against the life and the universe” (Sönmez, 2008, pp.4-5). Since each individual possesses different perspectives, environments and dispositions, there have been different philosophies, leading to several definitions of philosophy.

The philosophy concept was derived from the words *philos* and *sophia*, which literally means love of wisdom. Most of the definitions on philosophy typically have questioning nature in terms of existence, knowledge and values (Geçici & Yapıcı, 2008). This process, having occurred from the human existence, have started with humans’ questioning their essences. Along with their selves, they attempted to make sense of other creatures by means of reasoning and senses (Turhan, 2019). In other words, the philosophy as a questioning action enables humans to escape from the cage like a bird, providing them with freedom thanks to these questioning actions.

Education is subjected to several definitions like philosophy. Sönmez (2008), for example, defines education as a process by which changing individuals’ behaviours permanently via their self-experiences for some purposes”. Kant (2013), on the other hand, conceptualizes education as a means of enabling individuals to reach moral actions through their reasoning. In this sense, it can be suggested that he highlights the role of education in guiding individuals to perfectionism. He expresses that education prevents people from doing rude behaviours, as well. This can be interpreted as a kind of societal improvement.

From past to present, education has always been an issue that attracts societies, it seems that it is going to be so. All societies have concerns about handing down their cultural values and accumulated knowledge to next generations as well as growing citizens in line with the structure of the society. Education encounters obstacles in terms of what kind of individuals education systems should grow politically and morally as well as what education must include and how it should be conducted. All these issues require us to address education through some kinds of educational philosophies. This has led to the occurrence of the field of educational philosophy.

The philosophy of education typically addresses education phenomenon via several approaches and methods. In other words, it can be considered as the practical field of the education. This field is the one that questions what concepts are included and what defines the educational activities and provides solutions (Cevizci, 2012). The philosophy of education is a process in which several answers are sought for such questions as what

is the purpose of education?, how should individuals be educated?, what and how to teach to educated population, and which values should be focused in education system by means of different philosophical perspectives. These questions form the basic problems of the educational philosophy. This process is the one in which all problems in education are attempted to be provided with solutions through philosophical foundations.

The foundations of reforms in education involves changing and developing curriculums. The ideas put forward by philosophy on human, knowledge and society determine the general framework of curriculums. In this sense, philosophy frames the skeleton of educational programs. The main philosophies that make up the educational programs are: Idealism, Realism, Pragmatism and Existentialism. Extensions of these basic philosophies in the field of education constitute educational philosophies. Educational philosophies that the educational programs refer to can be listed as Permanentism, Essentialism, Progressivism, and Reconstruction (Akpınar, 2017).

Primary education, forming the starting point of educational activities, is the cornerstone of education. Utmost attention has been paid to primary education programs since the declaration of the Republic of Turkey and many regulations have been made regarding these curriculums. Individuals are made to gain basic knowledge and skills during this period. Enhancing the quality and achieving the desired level in primary education levels depends on the harmony of the philosophy of education, which is the source of education programs and teaching curriculums. This situation should be suitable for the social, cultural, economic and technological developments of the society (Acar, 2011). Hence, philosophical views of teachers working in primary and elementary education levels are significant.

Today, education programs have been built upon the basis of Progressivism. However, it is mostly practised via a fundamentalist and permanent approach in the field. One of the biggest factors in the occurrence of this difference is the teacher. The teachers continue the course process in line with the philosophical approach they embrace. How the teacher plays a role in the classroom takes shape in line with the principles of educational philosophy the teacher adopts. Therefore, the education philosophy of the curriculums and the education philosophy adopted by teachers should be in harmony. Only through this way can the determined goals of the program be achieved and the differences between theory and practice can be eliminated. At this precise point, this study was to delve into the primary and elementary school teachers' opinions on the philosophical foundations of the teaching curriculums in terms of four philosophical approaches such as Permanentism, Essentialism, Progressivism and Reconstructivism. Further, this study was to examine if there were statistically differences in terms of the teachers' socio-demographic characteristics such as gender, age, work experience, workplace, and educational background.

2. METHOD

This study adopted a descriptive survey design from non-experimental quantitative research models due to the nature of the research problem. Non-experimental descriptive research design is employed to define the current and past status of a phenomenon and to explain its nature. Instead of building cause-effect relations, it aims at explaining the situation. In this model, in which there is no intervention to the phenomenon or the environment, the situation or the phenomenon is examined as it is (Schreiber & Asner-Self, 2011; Fraenkel, Wallen & Hyun 2012).

It is of great importance to be able to observe and depict a situation without interventions in descriptive research designs. Therefore, it encompasses descriptions on the answers of such questions as “what, where, when, how, at which level, in which frequency” (Karasar, 2020). The success attitudes, behaviours or other characteristics of the sample on the situation or the phenomenon are clearly and simply explained. The current and past characteristics of the situation or the phenomenon are simply addressed. The data on the variables are described. A researcher typically focuses on how the data set is distributed rather than why it is distributed as it is. Descriptive survey models are particularly used to determine a situation or a phenomenon for the first time (Creswell, 2016; Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

Descriptive survey model is widely used in educational research. The universe on which researchers focus is rarely addressed. Instead, the study is conducted on a sample from the universe. Providing advantages in terms of sampling techniques and generalizability, the descriptive research model allows researchers to depict the data collection tools and the results as if they were pictures by means of tables, figures, graphs etc. The individuals or groups depicted are attempted to describe in quantitative means, then some conclusions are drawn from the current situation (Büyüköztürk, et al., 2016; Creswell, 2016; Christensen, Johnson & Turner, 2015; Fraenkel, Wallen & Hyun 2012; Johnson & Christensen, 2014).

Universe and Sampling

The target population of the study was teachers working in primary and elementary schools in Bayburt province of Turkey during 2019-2020 education year. There were a total of 561 teachers in the universe. A total of 239 teachers from this universe were recruited in this research. The disproportional stratified sampling method from probability sampling techniques was used in this study. If the distribution of the participants in the universe shows no homogeneity, the individuals with similar qualifications are stratified like simple random sampling, and these subgroups are called as stratum. During sampling process, the random selection of the participants without paying attention to the equal numbers enables each subgroups to be included in the sampling (Aziz, 2015). In order for the disproportional stratified sampling to be effective, each stratum must show homogeneity, whereas the stratum themselves must be different, showing heterogeneous features. While sampling, teachers' working

areas were classified into three categories; province, district and village. Teachers were randomly recruited in this study.

Data collection instruments

The ethics committee approval for this study was obtained from the Ethics Committee of the Rectorate of Ondokuz Mayıs University, dated 24/11/2019 and numbered 2019/364. The data in this study were collected through a "Personal Information Form" prepared by the researcher and "the Educational Philosophy Scale" designed and validated by Ekiz (2005). The personal information form includes questions on information about gender, age, work experience, workplace, school type (primary or elementary), educational background, and teaching branch. The Educational Philosophy Scale was developed by Ekiz (2005) to measure the opinions of the pre-service classroom teachers on the educational philosophies. The scale consists of four subscales such as perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism. Each subscale includes 10 items, leading a total of 40 items in the scale. All items are distributed in the scale, and don't follow an order based on the subscales. The distributions of the items according to the subscales are as follows:

- Perennialism: 7,11,13,15,25,26,31,32,37,40
- Essentialism: 3,4,9,17,18,19,22,27,29,35
- Progressivism: 2,6,10,12,14,16,20,33,38,39
- Reconstructionism: 1,5,8,21,23,24,28,30,34,36

The scale has a five-level Likert type structure and the response can be given the scale are as follows: Completely agree (5), Agree (4), Neither agree nor disagree (3), Disagree (2) and Completely disagree. The participants were surveyed face-to-face environments and were asked to choose the best answer that reflects their educational philosophy tendencies.

Data Analysis

In order for testing if variables are normally distributed, the Kolmogorov Smirnov Test (K-S) and the Shapiro-Wilks (W) test were conducted. The skewness and the kurtosis values were found to be between $\pm 1,96$. In this sense, this means that the data set shows normal distribution. The data were analyzed through SPSS for Windows 21 program. The characteristics and the responses given to the questions in the scale were subjected to such descriptive analyses as arithmetic means, frequencies, and percentages. The independent groups t-test and one-way variance analysis (ANOVA-LSG from Post Hoc tests were used for statistically significance) were conducted to compare the data on personal characteristics of the teachers. In the analysis of the scale items, the five-level Likert midranges were equally calculated as follows: 0.80 ($5-1=4 \Rightarrow 4/5=0.80$). The arithmetic means of each subscale was calculated based on the division of the maximum scores that can be obtained from the scale into the number of the questions (e.g. Perennialism philosophy= A.M. /10). While interpreting the findings, the likert-type scale was taken into consideration, and it was concluded that the highest score of a

subscale represents the tendencies of the participants. The calculated coefficient Cronhach Alpha was .740.

3. FINDINGS

This section includes analyses of the data from the participants and findings on their personal characteristics and the scale itself.

Findings on Socio-Demographic Characteristics of the Participants

Table 1 summarizes the information on the socio-demographic characteristics of the participants.

Table 1

Socio-Demographic Characteristics of the Participants

Variables		f	%
Gender	Female	135	56,5
	Male	104	43,5
Age	20-29 years	88	36,8
	30-39 years	97	40,6
	40-49 years	42	17,6
	50 and above years	12	5,0
Work Experience	1-5 years	69	28,9
	6-10 years	90	37,7
	11-15 years	32	13,4
	16-20 years	24	10,0
	21+ years	24	10,0
Working Area	Province	209	87,4
	District	22	9,2
	Village	8	3,3
School Type	Primary	132	55,2
	Elementary	107	44,8
Educational Background	Undergraduate	226	94,6
	Graduate	13	5,4
Teaching Branch	Pyhsical Education	5	2,09
	ICT	6	2,51

Religious education	21	8,79
Science	12	5,02
English	20	8,37
Math	17	7,11
Music	7	2,93
Counseling	6	2,51
Technology and art	4	1,67
Classroom education	114	47,70
Social sciences	11	4,60
Turkish	16	6,69

As shown in Table 1, teachers' gender distribution is as follows: 56,5% female ($n = 135$) and 43,5% male ($n = 104$). The age ranges of the participants can be listed as: 36,8% ($n = 88$) 20-29 years, 40,6% ($n = 97$) 30-39 years, 17,6% ($n = 42$) 40-49 years, and 5,0% (12) 50 and above. When it comes to work experience, it can be listed as: %8,9% ($n = 69$) 1-5 years, 37,7% ($n = 90$) 6-10 years, 13,4% ($n = 32$) 11-5 years, 10,0% ($n = 24$) 16-20 years, 10,0% ($n = 24$) 21 years and above. The working locations of the participants were 87,4% ($n = 209$) province, 9,2% ($n = 22$) district, and 3,3% ($n = 8$) village. More than half of the participants work in the primary school types (55,2% ($n = 132$)). Almost ninety-five per cent of them hold undergraduate degrees. Regarding the teaching branches of the participants, it can be noted that almost half of them are classroom teachers, while the rest are distributed in different branches.

Findings on the teachers' opinions on the educational philosophies

Table 2 summarizes the mean scores and standart deviations of the participants regarding the teaching curriculums.

Table 2

The mean scores and standart deviations of the participants regarding the teaching curriculums

Variable	n	\bar{x}	ss
Perennialism	239	2,74	,43772
Essentialism	239	2,59	,47956
Progressivism	239	3,93	,45468
Reconstructionism	239	3,60	,41923

As shown in Table 2, the arithmetic mean scores of the participants on their opinions on the teaching curriculums were found as follows: Perennialism $\bar{x}=2,74$; Essentialism $\bar{x}=2,59$; Progressivism $\bar{x}=3,93$ and Reconstructionism $\bar{x}=3,60$. In this sense, it can be noted that the tendencies of the participants are in “Agree” range in terms of Progressivism and Reconstructionism, whereas they are in “Neither agree nor disagree” range in terms of Perennialism and Essentialism. It can be concluded that teachers show tendencies in favor of “Progressivism” and “Reconstructionism” educational philosophies.

Findings on the Gender Variable

Do teachers’ opinion on the educational philosophies of teaching curriculums show statistically significant meaningful difference in terms of gender? Table 3 summarizes t-test results based on the gender variable.

Table 3

T-test results based on the gender variable

Subscales	Gender	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Perennialism	Female	135	2,6956	,43070	237	-1,855	.065
	Male	104	2,8010	,44164			
Essentialism	Female	135	2,5126	,43682	237	-2,804*	.005
	Male	104	2,6856	,51585			
Progressivism	Female	135	3,9548	,41837	237	,875	.382
	Male	104	3,9029	,49844			
Reconstructionism	Female	135	3,6141	,37519	237	,522	.602
	Male	104	3,5846	,47168			

* $p<.05$ significance level

As shown in Table 3, there is no statistically meaningful difference on the teachers’ opinions of the Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism educational philosophies in terms of gender. On the other hand, when it comes to subscales, there is statistically meaningful significance in the Essentialism subscale in favor of males at $p<.05$ level ($t=-2.804$). The total score of the males in the Essentialism subscale was $\bar{x}=2.68$ while the females had $\bar{x}=2.51$ mean scores. In this sense, the

mean scores of the male teachers on the philosophical foundations of the teaching curriculums in the Essentialism subscale are “in “Neither agree nor disagree” range, while female teachers mostly responded as “Disagree”. Further, female and male teachers had negative opinions on the Perennialism and the Essentialism subscales (3.40 and above positive), they had positive opinions on the Progressivism and the Reconstructionism subscales.

Findings on the Age Variable

Do teachers' opinion on the educational philosophies of teaching curriculums show statistically significant meaningful difference in terms of age? Table 4 summarizes variance analysis results based on the gender variable.

Table 4.

Variance analysis results based on the gender variable

	Source	sd	Sum of squares	Mean of squares	f	p
Perennialism	Intergroup	3	1,150	,383		
	Intragroup	235	44,450	,189	2,026	,111
	Total	238	45,600			
Essentialism	Intergroup	3	2,797	,932		
	Intragroup	235	51,938	,221	4,218	,006*
	Total	238	54,735			
Progressivism	Intergroup	3	1,008	,336		
	Intragroup	235	48,194	,205	1,638	,181
	Total	238	49,202			
Reconstructionism	Intergroup	3	,079	,026		
	Intragroup	235	41,750	,178	,149	,930
	Total	238	41,830			

* p<.05 signifacance level

Following the variance analysis on the teachers' opinions on the educational philosophies of teaching curriculums in terms of gender, there is statistically meaningful significance in the Essentialism subscale at p<.05 level (F=4.218). There is no statistically meaningful difference in other subscales. In order to reveal the difference

between groups, the Tukey HSD test was conducted and the results are displayed in Table 5.

Table 5.

The Tukey HSD Test results on the differences in the Essentialism subscale based on the age variable

	\bar{x}	n	Groups	Groups			
				20-29 age	30-39 age	40-49 age	51 and above
Essentialism	2,4932	88	20-29 age range			*	
	2,5753	97	30-39 age range			*	
	2,8048	42	40-49 age range	*	*		
	2,6250	12	50 and above				

As shown in Table 5, the arithmetic mean scores of the participants on their opinions on the teaching curriculums based on the age ranges were found as follows: the age range 20-29 $\bar{x}=2.49$; 30-39 $\bar{x}=2.57$ and 40-49 $\bar{x}=2,80$. In this sense, it can be noted that the participants between 40-49 age range have more positive opinions when compared to 20-29 and 30-39 in the Essentialism subscale. However, the total mean scores of the teachers in the Essentialism subscale are negative (below 3.40).

Findings on the Work Experience Variable

Do teachers' opinion on the educational philosophies of teaching curriculums show statistically significant meaningful difference in terms of work experience? Table 6 summarizes variance analysis results based on the work experience variable.

Tablo 6

Variance analysis results based on the work experience variable

	Source	sd	Sum of squares	Mean of squares	f	p
Perennialism	Intergroup	4	,724	,181	,944	,439
	Intragroup	234	44,876	,192		
	Total	238	45,600			
Essentialism	Intergroup	4	1,990	,497	2,207	,069
	Intragroup	234	52,745	,225		
	Total	238	54,735			

	Intergroup	4	1,736	,434	2,140	,077
Progressivism	Intragroup	234	47,466	,203		
	Total	238	49,202			
	Intergroup	4	,456	,114	,645	,631
Reconstructionism	Intragroup	234	41,374	,177		
	Total	238	41,830			

Following the variance analysis on the teachers' opinions on the educational philosophies of teaching curriculums in terms of work experience, there is no statistically meaningful difference among the variables.

Findings on the Working Area Variable

Do teachers' opinion on the educational philosophies of teaching curriculums show statistically significant meaningful difference in terms of working area? Table 7 summarizes variance analysis results based on the working are variable.

Table 7

Variance analysis results based on the working area variable

	Source	sd	Sum of squares	Mean of squares	f	p
	Intergroup	2	,243	,121	,631	,533
Perennialism	Intragroup	236	45,357	,192		
	Total	238	45,600			
	Intergroup	2	,273	,136	,591	,555
Essentialism	Intragroup	236	54,462	,231		
	Total	238	54,735			
	Intergroup	2	,398	,199	,963	,383
Progressivism	Intragroup	236	48,803	,207		
	Total	238	49,202			
	Intergroup	2	,191	,096	,542	,582
Reconstructionism	Intragroup	236	41,638	,176		
	Total	238	41,830			

Following the variance analysis on the teachers' opinions on the educational philosophies of teaching curriculums in terms of the working area, there is no statistically meaningful difference among the variables. However, those working in the village, district and province areas have negative opinions on the Perennialism and the Essentialism subscales, while they had positive opinions on the Progressivism and the Reconstructionism subscales.

Findings on the School Type Variable

Do teachers' opinion on the educational philosophies of teaching curriculums show statistically significant meaningful difference in terms of school type? Table 8 summarizes t-test results based on the school type variable.

Table 8

T-test results based on the school type variable

Subscales	School type	N	\bar{x}	ss	sd	t	p																																
Perennialism	primary	132	2,7326	,42579	237	-,346	.729																																
	elementary	107	2,7523	,45378				Essentialism	primary	132	2,5712	,45053	237	-,595	.552	elementary	107	2,6084	,51453	Progressivism	primary	132	3,8894	,49675	237	1,623	.106	elementary	107	3,9850	,39257	Reconstructionism	primary	132	3,5606	,44751	237	-1,671	.096
Essentialism	primary	132	2,5712	,45053	237	-,595	.552																																
	elementary	107	2,6084	,51453				Progressivism	primary	132	3,8894	,49675	237	1,623	.106	elementary	107	3,9850	,39257	Reconstructionism	primary	132	3,5606	,44751	237	-1,671	.096	elementary	107	3,6514	,37752								
Progressivism	primary	132	3,8894	,49675	237	1,623	.106																																
	elementary	107	3,9850	,39257				Reconstructionism	primary	132	3,5606	,44751	237	-1,671	.096	elementary	107	3,6514	,37752																				
Reconstructionism	primary	132	3,5606	,44751	237	-1,671	.096																																
	elementary	107	3,6514	,37752																																			

* $p < .05$ significance level

As shown in Table 8, there is no statistically meaningful difference on the teachers' opinions on the perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism educational philosophies in terms of school type. Further, the teachers had negative opinions on the Perennialism and the Essentialism subscales (3.40 and above positive), they had positive opinions on the Progressivism and the Reconstructionism subscales.

Findings on the Educational Background Variable

Do teachers' opinion on the educational philosophies of teaching curriculums show statistically significant meaningful difference in terms of their educational backgrounds? Table 9 summarizes t-test results based on the educational background variable.

Tablo 9

T-test results based on the educational background variable

Subscales	Educational Background	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Perennialism	undergraduate	226	2,7372	,44326	237	-,626	,532
	graduate	13	2,8154	,33128			
Essentialism	undergraduate	226	2,5841	,47741	237	-,509	,611
	graduate	13	2,6538	,53169			
Progressivism	undergraduate	226	3,9261	,45770	237	-,866	,387
	graduate	13	4,0385	,39904			
Reconstructionism	undergraduate	226	3,5894	,42403	237	-1,835	,068
	graduate	13	3,8077	,25646			

* p<.05 significance level

As shown in Table 9, there is no statistically meaningful difference on the teachers' opinions on the perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism educational philosophies in terms of school type. Further, the teachers had negative opinions on the Perennialism and the Essentialism subscales (3.40 and above positive), they had positive opinions on the Progressivism and the Reconstructionism subscales.

Findings on the Teaching Branches Variable

Do teachers' opinion on the educational philosophies of teaching curriculums show statistically significant meaningful difference in terms of their teaching branches? Table 10 summarizes variance analysis results based on the teaching branches variable.

Tablo 10

Variance analysis results based on the teaching branch variable

	Source	sd	Sum of squares	Mean of squares	f	p
Perennialism	Intergroup	12	2,464	,205	1,076	,382
	Intragroup	226	43,136	,191		
	Total	238	45,600			
Essentialism	Intergroup	12	4,442	,370	1,663	,076
	Intragroup	226	50,293	,223		
	Total	238	54,735			
Progressivism	Intergroup	12	2,049	,171	,818	,631
	Intragroup	226	47,153	,209		
	Total	238	49,202			
Reconstructionism	Intergroup	12	1,709	,142	,802	,648
	Intragroup	226	40,120	,178		
	Total	238	41,830			

Following the variance analysis on the teachers' opinions on the educational philosophies of teaching curriculums in terms of their teaching branches, there is no statistically meaningful difference among the variables. However, those working in the village, district and province areas have negative opinions on the Perennialism and the Essentialism subscales, while they had positive opinions on the Progressivism and the Reconstructionism subscales.

4. RESULTS, DISCUSSIONS AND SUGGESTIONS

Based on the findings, it was concluded that teachers have high level tendencies towards Progressivism and Reconstructionism. In this sense, it can be noted that teachers embrace the educational philosophies that are open to changes, learner centered, in favor of real-life practices, and innovative. The statistical analyses have revealed that the mean scores of teachers in terms of the educational philosophies are listed in the order as follows: Progressivism, Reconstructionism, Perennialism, and Essentialism. This finding, high mean scores in favor of Progressivism educational philosophy, corroborated to previous research conducted by Doğanay and Sarı (2003); Ekiz (2005a); Ekiz (2007b); Kaya (2007); Duman and Ulubey (2008); Doğanay (2011); Bülbül, Çuhadar and Ilgaz (2013); Yapıcı (2013); Çalışkan (2013); İnceç and Görmez (2014);

Görmez (2015); Kumral (2015); Yokuş (2016). On the other hand, in a study by Çetin, İlhan and Arslan (2012), it was concluded that the participants showed lower level tendencies towards Progressivism and Reconstructionism but moderate level tendencies towards Perennialism and Essentialism. Therefore, this finding contradicts with the results of this study. In another one focusing on the educational beliefs of elementary and secondary teachers by Altinkurt, Yılmaz and Oğuz (2012), the authors employed "the Educational Belief Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011). It was concluded that the participants showed tendencies the educational philosophies are as follows: Existentialism, Progressivism, Perennialism, Reconstructionism, and Essentialism. In this sense, they noted that the teachers showed higher level tendencies towards all educational philosophies but Essentialism. İleğiz (2019) conducted a study on the educational philosophy beliefs of social science teachers and concluded that the participants' tendencies were listed as Existentialism, Progressivism, Reconstructionism, Perennialism, and Essentialism. The fact that Essentialism had the lowest mean score lend support to the findings of this present study.

There is statistically meaningful difference on the teachers' opinions on the educational philosophies of the teaching curriculums in terms of gender variable. On the other hand, there is no statistically meaningful difference on the teachers' opinions on Perennialism, Progressivism and Reconstructionism subscales in terms of gender variable. However, there is statistically meaningful difference in the Essentialism subscale in favor of male participants. There was no statistically meaningful difference in terms of gender in the previous research by Kaya (2007); Karadağ, Baloğlu and Kaya (2009); Doğanay (2011); Altinkurt, Yılmaz and Oğuz (2012); Bingöl and Kinay (2018). On the other hand, in the studies Kumral (2015) and Yılmaz and Tosun (2013), it was concluded that male participants showed higher level tendencies towards Perennialism and Essentialism when compared to females. The fact that male participants showed higher level tendencies towards Essentialism lend support to the findings of this present study.

Another finding in this study is related to the age variable. The statistics showed that there is no statistically meaningful difference on the teachers' opinions on the educational philosophies of the teaching curriculums in terms of the subscales such as Perennialism, Progressivism and Reconstructionism. However, those in the 40-49 age range showed higher level tendencies towards Essentialism when compared to the age ranges 20-29 and 30-39. This finding may be attributed to the traditional educational system in the teachers' educational background in the age range 40-49. Kaya (2007) found no statistically significant difference in the study on the school administrators' opinions on the educational philosophies. There have been no statistically meaningful difference on the teachers' opinions on the educational philosophies in terms of such variables as work experience, working area, school type, educational backgrounds and teaching branch.

Based on the results of this study, these recommendations can be made:

- The educational philosophies mentioned in the 2023 Education Vision by the Ministry of National Education are Perennialism and Essentialism. Based on the findings in this present study, the education process is going on through Progressivism and Reconstructionism. In this sense, comprehensive in-service trainings can be provided to teachers so that there will not occur contradictions between the educational philosophies in the 2023 Education Vision and the practices of teachers. In this sense, teachers can be enabled to teach based on the dominant educational philosophies in the curriculum. Further, pre-service teachers must be educated in line with the current educational philosophies in practices and those in the 2023 Education Vision. To achieve this, Ministry of National Education and Council of Higher Education must collaborate and work in coordination in the teacher trainings in faculty of educations.
- This present study delved into teachers' opinions on the philosophical foundations of the compulsory elementary teaching curriculum. Future researchers are advised to conduct similar studies in all kinds of courses, including the elective ones so that they can obtain more comprehensive data.
- Through sampling larger populations across the country, teachers' opinions on the general educational philosophy can be examined.

References

- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim I. kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri [The characteristics and the educational philosophies of primary education primary education programs in the Republican period]*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri [Philosophical foundations of curriculum development]. B. Oral, T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 43-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri [Research methods and techniques in social sciences]*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bingöl, U., & Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647.
- Bülbül T., Çuhadır C., & Ilgaz G. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between teacher candidates' educational beliefs and their self-efficacy perceptions.]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi [Education philosophy]*. İstanbul: Say Yayınları.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design, and Analysis* (Twelfth Edition). England: Pearson Education Limited.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları [Research design qualitative, quantitative and mixed method approaches]* (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma [A study on the educational philosophy approaches and planning processes of pre-service science teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), Özel Sayı (1)*, 68-83.
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examining the educational philosophies adopted by pre-service teachers in terms of various variables]. *International Journal of Social Science*, 5 (5), 149-170.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açlarına etkisi [The effect of pre-service teacher training on prospective teachers' philosophical perspectives]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 332-338.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri [Evaluation of primary school teachers' perceptions of their educational philosophies, teachers' educational philosophies]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri [The opinions of the teacher candidates on the effect of educational philosophies they adopt on the level of educational technologies and internet usage]. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Ekiz, D. (2005a). Sınıf öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması [Comparison of pre-service classroom teachers' tendencies regarding educational philosophy movements]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007b). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi [Examination of teacher candidates' views on educational philosophy in terms of different programs]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research Education* (Eighth Edition). Newyork: Mc. Graw Hill.
- Geçici, S., & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri [Primary school teachers' views on educational philosophy]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 57-64.
- Görmez, S. (2015). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi [Determining teacher candidates' and teachers' educational philosophies and examining them in terms of educational environment] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğan, A. O. (2018). *Felsefeye giriş [Introduction to philosophy]*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkez Yayınları.

- Ingec, S. K., & Görmez, S. (2014). Examination of physics teachers candidates' philosophical views regarding education environment and purpose of education. *International Journal of Academic Research Part B*, 6(6), 115-120.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri [Social studies teachers' opinions about their beliefs and practices in educational philosophy]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kayseri.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar [Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches]* (S. B. Demir, Çev.) (4.Baskıdan çeviri). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kant, İ. (2013). *Eğitim üzerine, ruhun eğitimi- ahlaki eğitim- pratik eğitim [On education, education of the soul - moral education - practical training]*. (A. Aydoğdu, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Karadağ E., Baloğlu N., & Kaya S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma [An empirical study on the level of school administrators' adoption of philosophy of education trends]. *Kaygı- Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler [Scientific research method: concepts principles techniques]*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of primary and secondary school administrators' tendencies towards educational philosophy movements]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği [Educational philosophy of teacher candidates: Pamukkale University Education Faculty Example]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(12-2), 59-68.
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (Ed.). (2019). *Eğitilerde araştırma yöntemleri [Research methods in education]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schreiber, J., & Asner-Self, K. (2011). *Educational Research*. United States: John Wiley & Sons.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi [Education philosophy]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2014). *Eğitimden felsefeye-1 [From education to philosophy-1]*. Erzurum: Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Turhan, E. (2019). *Varoluşçu felsefe ve eğitim programı üzerine bir inceleme [A review of existential philosophy and curriculum]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri [Educational philosophies of teachers and teacher candidates]. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 1431- 1452.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of educational beliefs scale: validity and reliability study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları [Educational beliefs of primary and secondary school teachers]. *Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.

- Yılmaz, K., & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkisine yönelik görüşleri arasındaki ilişki [The relationship between teachers' educational beliefs and their views on teacher-student relationship]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examining the educational philosophies adopted by prospective music teachers in terms of various variables]. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.

The ethics committee approval for this study was obtained from the Ethics Committee of the Rectorate of Ondokuz Mayıs University, dated 24/11/2019 and numbered 2019/364.

Statement of Contribution of Researchers to the Article:

1st author contribution rate: 60%

2nd author contribution rate: 40%

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest.

Statement of Financial Support or Acknowledgment:

No financial support was received from any institution for this study. We would like to thank Bayburt Provincial Directorate of National Education for their unwavering support in the data collection process.

İlköğretim Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri Hakkında Öğretmen Görüşleri*

Büşra ÖKSÜZ**

Şener ŞENTÜRK***

Öz. Eğitim, toplumların sahip oldukları kültürel değerleri ve bilgi birikimlerini gelecek nesillere aktaran, kendi toplum yapısına uygun yurttaş yetiştiren bir sistemdir. Bu sistemde eğitimin amacı, bireylerin nasıl eğitileceği, hangi konuların niçin öğretileceği ve eğitim sisteminin hangi değerler üzerine inşa edileceği gibi sorular, eğitimin iskeletini oluşturan felsefeyle ilişkilidir. Dolayısıyla her toplum, “nasıl bir insan” yetiştirmek istiyorsa eğitim programlarını ona göre oluşturmakta, bu programlar, bilgi ve teknolojik gelişmelere, toplumsal düzenlemelere göre güncellenmektedir. Türkiye’de de belirli zamanlarda eğitim sisteminde reformlar yapılmış, öğretim programlarının felsefesi net olarak açıklanmıştır. Ancak öğretim programlarının felsefesinin, gelecek nesle aktarımındaki en önemli rol, programı öğrenciye aktaracak olan öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle araştırmada ilköğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin öğretim programlarının eğitim felsefesi hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, görev yeri, eğitim düzeyleri vb. değişkenler bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmada, yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerini içeren, “Eğitim Felsefesi Akımları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma, örneklemini Bayburt ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan, farklı branşlardaki 239 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama değerler, t-testi ve Anova kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına karşı olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, felsefe, eğitim felsefesi.

* Bu çalışma birinci yazar olan ÖKSÜZ’ün yüksek lisans tezinden üretilmiş bir çalışmadır.

Bu çalışma için etik kurul izni 24/11/2019 tarih ve 2019/364 sayılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan alınmıştır.

** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2063-8701>, Türkiye, busra.oksuz1905@gmail.com

*** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0672-7820>, Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, sener.senturk@omu.edu.tr

1. GİRİŞ

Filozof Jules Lachelier (1832-1918), ilk dersinde felsefe nedir? sorusunu öğrencilerine yöneltmiştir. Cevabı kendisi vermiştir: “Bilmiyorum.” (Gündoğan, 2018). Felsefe özü itibariyle gizemli bir yapıya sahiptir. İnsanın düşünen bir varlık olması onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Var olduğu günden beri insan sürekli olarak kendisini ve dış dünyayı düşünmüştür ve düşünmeye devam etmektedir. Bu düşünme eylemi sonucunda felsefe ortaya çıkmıştır. Felsefe, insanın esas inanç ve kanaatlerinin toplamından oluşmaktadır (Tozlu, 2014). Titus’a göre, “*felsefe yaşama ve evrene karşı bir vaziyet alıştır.*” (Sönmez, 2008, s.4-5). Her insanın bakış açısı, çevresi ve özü birbirinden farklı olduğu için bu da her insanın bir felsefesi olduğunu ve dolayısıyla birden çok felsefe tanımını ortaya çıkarmaktadır.

Felsefe kavramı, kelime anlamı olarak bilgelik sevgisinden türemiştir (Philo+sofia). Felsefe ile ilgili yapılan birçok tanım genelde varlık, bilgi ve değerler noktasında sorgulayıcı bir nitelik taşımaktadır (Geçici ve Yapıcı, 2008). İnsanın varoluşu ile ortaya çıkan bu süreç, önce kendi özünü sorgulamasıyla başlamıştır. Kendi özü ile birlikte, kendisi dışındaki varlıkları akıl ve duyuları aracılığı ile anlamlandırmaya çalışmıştır (Turhan, 2019). Başka bir ifadeyle; bir sorgulama faaliyeti olan felsefe, insanın tüm bu sorgulamalar ile bir kuşun kafesten kurtulması gibi kişiyi içinde bulunduğu kafesten kurtarıp özgürleşmesini sağlamaktadır.

Eğitimin de felsefe gibi birçok farklı tanımı yapılmıştır. Sönmez, (2008) “kişinin davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde ve nispeten kalıcı olarak değiştirme sürecini” eğitim olarak tanımlamaktadır. Kant (2013)’a göre eğitim, bireylerin akıl yetisi yoluyla ahlaki değerlere uygun eylemlere ulaşmasını sağlamaktır. Eğitimin, insan doğasının mükemmele ulaşmasındaki rolü üzerinde durmuştur. İnsanların kaba davranışlar göstermesini engellediğini ifade etmiştir. Bu şekilde de toplumsal bir iyileşmeden söz edilebileceğini savunmaktadır.

Geçmişten günümüze eğitim konusu, toplumlar için önemli bir konu olmuştur ve önemini korumaya da devam etmektedir. Bütün toplumlar, sahip oldukları kültürel değerleri ve bilgi birikimlerini gelecek nesillere aktarmak ve kendi toplum yapılarına uygun yurttaş yetiştirme kaygısı taşımaktadır. Eğitim, siyasi olarak nasıl bir vatandaş? ahlaki olarak nasıl bir birey? yetiştirileceği ve eğitimin neleri kapsayacağı ve nasıl olacağı noktasında sorunlarla karşılaşmaktadır. Tüm bu sorunlar, eğitime felsefi bir bakış açısı ile yaklaşmayı zorunlu kılmaktadır. Bu da eğitim felsefesi alanını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim felsefesi genel olarak eğitimi, felsefi bir yaklaşım ya da metotlarla ele alan felsefedir. Başka bir ifadeyle felsefenin uygulama alanı olarak da tanımlanabilir. Eğitimin ne olduğunu, hangi kavramları içerdiğini, eğitimi belirleyen faaliyetlerin neler olduğunu sorgulayıp çözümlen disiplinlerdir (Cevizci, 2012). Eğitim felsefesi; eğitimin amacı, bireylerin nasıl eğitileceği, eğitilmiş bireylere hangi konuların öğretileceği, niçin öğretileceği ve eğitim sisteminin hangi değerler üzerine inşa edileceği gibi benzeri

sorulara farklı felsefi görüşler temelinde yanıtlamaya çalışıldığı bir süreçtir. Yanıt aranan bu sorular, eğitim felsefesinin temel problemlerini oluşturur. Bu süreç, eğitim alanında ortaya çıkan tüm sorunların felsefi bir yöntemle ele alınması, irdelenmesi, değerlendirilmesi ve çözüme kavuşturulmasıdır.

Eğitimde yapılan reformların temeli, eğitim programlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesini içermektedir. Felsefenin insan, bilgi ve toplum konusunda ortaya koyduğu düşünceler, eğitim programlarının genel çerçevesini belirlemektedir. Bu anlamda felsefe, eğitim programlarının iskeletini oluşturmaktadır. Eğitim programlarını oluşturan temel felsefeler: İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluktur. Bu temel felsefelerin eğitim alanındaki uzantıları, eğitim felsefelerini oluşturmaktadır. Eğitim programlarının referans aldığı eğitim felsefeleri: Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık'tır (Akpınar, 2017).

Eğitim faaliyetlerinin başlangıç noktasını oluşturan ilköğretim, eğitimin mihenk taşıdır. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar ilköğretim programlarına özel bir önem verilmiş ve bu programlarla ilgili birçok düzenleme yapılmıştır. Temel bilgi ve beceriler bireylere bu dönemde kazandırılmaktadır. İlköğretim kademelerinde niteliğin artırılması ve istenilen seviyeye ulaşması; eğitim programları ve eğitim programlarına kaynak olan eğitim felsefesi uyumuna bağlıdır. Bu durum toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerine de uygun olmalıdır (Acar, 2011). Bu nedenle ilköğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin felsefi görüşleri önem taşımaktadır.

Günümüzde eğitim programları ilerlemecilik akımı temel alınarak oluşturulmuştur. Ancak uygulama noktasında daha çok esasici ve daimici bir yaklaşım ile hareket edilmektedir. Bu farklılığın oluşmasındaki en büyük faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmenler, sahip olduğu felsefi yaklaşıma göre ders sürecini devam ettirmektedir. Öğretmenin sınıfta nasıl rol oynayacağı onun, benimsediği eğitim felsefesi ilkeleri doğrultusunda şekil almaktadır. Bu nedenle programların sahip olduğu eğitim felsefesi ile öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi uyum içerisinde olmalıdır. Ancak bu şekilde programın belirlenen hedeflerine ulaşılabilir ve teori ile uygulama arasındaki farklılıklar giderilebilir. Bu önemle, çalışmada ilköğretimde zorunlu derslere ilişkin öğretim programlarının felsefi temelleri öğretmen görüşlerine göre 4 boyutta (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık) incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, görevyeri, okul kademesi, eğitim durumları ve mesleki branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma probleminin doğası gereği nicel araştırma yönteminin deneysel olmayan türlerinden betimsel tarama modeliyle desenlenmiştir. Deneysel olmayan açıklayıcı tasarımlar, bir şeyin mevcut veya geçmiş durumunu tanımlamak ve özünü açıklamak için kullanılır. Deneysel desende olduğu gibi neden-sonuç ilişkisi kurmak yerine,

durumu açıklamayı amaçlayan modeldir. Ortama ya da duruma müdahale edilmeyen modelde, durum ya da konu olduğu gibi aktarılır (Schreiber ve Asner-Self, 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012).

Tarama modellerinde bir duruma müdahale etmeden gözleyebilmek ve tasvir etmek oldukça önemlidir. Bu nedenle durumu doğru çözümlmek için “ne, nerede, ne zaman, nasıl, hangi düzeyde, hangi sıklıkta” gibi soruların cevaplarına yönelik betimlemeleri içerir (Karasar, 2020). Örneklemin durum ya da konuya yönelik başarı tutumları, davranışları veya diğer özellikleri en kolay tabiriyle açıklanır. Durum ya da konunun önceden ne ya da nasıl olduğu şimdi ne ya da nasıl olduğu basitçe sorgulanır. Değişkenler ile ilgili veriler betimlenir. Genel olarak araştırmacı, gözlenen veri dağılımının neden böyle dağıldığını değil, dağılımın nasıl olduğunu inceler. Bir konu veya durumda yapılan özellikle ilk çalışmalarda durum tespiti için betimsel tarama çalışmalarından yararlanır (Creswell, 2016; Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019).

Betimsel tarama modeli, eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmacıların çalışmak istediği evrenin bütünü çalışmalarda nadiren incelenir. Bunun yerine evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla seçilen örneklem ile araştırma gerçekleştirilir. Betimsel çalışmaları önemli kılan nokta, çalışılan örneklemin seçimi ve evrene genellenebilirliği; veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları ve analiz sonuçlarının tablo, şekil, grafik, vb. ile sanki bir fotoğrafımsı gibi betimlenerek olduğu gibi ortaya konmasıdır. Karakterize edilmiş kişiler veya gruplar nicel ya da sayısal olarak tanımlanmaya çalışılır. Mevcut durum üzerinden çıkarımda bulunulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Creswell, 2016; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012; Johnson ve Christensen, 2014).

Evren- Örneklem

Araştırma evrenini 2019/2020 eğitim öğretim yılında Bayburt ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Evrende toplamda 561 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 239 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini için olasılıklı örnekleme yöntemlerinden orantısız tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrendeki bireylerin dağılımı homojen değilse; aynı nitelik taşıyan bireyler basit rastgele örnekleme gibi alt gruplara ayrılır ve bu alt gruplar tabaka olarak isimlendirilir. Örneklem oluşturulurken her bir tabakadan örneklemini temsil edecek şekilde öğretmen sayısı dikkate alınmadan seçim yapılması her alt grubun örnekleminde yer almasını mümkün kılmaktadır (Aziz, 2015). Orantısız tabakalı örnekleme yönteminin etkili olabilmesi için tabakada yer alan birimler kendi içinde homojen, tabakalar ise birbirinden farklı yani heterojen olmalıdır. Örneklem belirlenirken öğretmenler, il, ilçe merkezleri ve köy” olmak üzere 3 kısma ayrılmıştır. Örnekleme dahil edilen öğretmenler belirlenirken random yöntem kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma için etik kurul izni 24/11/2019 tarih ve 2019/364 sayılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve geçerlik ve güvenilirliği Ekiz (2005) tarafından yapılmış olan “Eğitim Felsefesi Akımları Ölçeği” ile elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yeri, okul türü (ilköğretim-ortaöğretim), eğitim düzeyi ve mesleki branş değişkenlerini içermektedir. “Eğitim Felsefesi Akımları Ölçeği”, Ekiz (2005) tarafından, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek temel eğitim felsefeleri olan Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta karşılık gelen 10 ilke olmak üzere toplam da 40 madde bulunmaktadır. Eğitim felsefesine ilişkin maddeler ölçekte karışık bir şekilde yer almaktadır. Bu maddelerin dağılımı aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Damicilik: 7,11,13,15,25,26,31,32,37,40
- Esasicilik: 3,4,9,17,18,19,22,27,29,35
- İlerlemecilik: 2,6,10,12,14,16,20,33,38,39
- Yeniden Kurmacılık: 1,5,8,21,23,24,28,30,34,36

Ölçekte yer alan ifadeler: Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde beşli likert tipi ile değerlendirilmektedir. Ölçek katılımcılara yüz yüze uygulanmış ve kendilerine uygun olan maddeleri işaretlemeleri istenerek eğitim felsefesi eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle dağılımın normalliği testi için Kolmogorov Simirnov Testi(K-S) ve Shapiro-Wilks(W) testleri uygulanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ arasında olduğu görülmüştür. Buradan hareketle dağılımın normal olduğu yorumu yapılmış, veriler SPSS for Windows 21 paket programında analiz edilmiştir. Katılımcıların özellikleri ve ölçeğe ilişkin görüşleri için aritmetik ortalama, frekans, yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri açısından maddelerle yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova- anlamlılık için Post Hoc testlerden LSD) işlemleri kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin verilerin analizinde beşli ölçek aralıkları 0.80 ($5-1=4 \Rightarrow 4/5=0.80$) oranında eşit aralıklar olarak aşağıdaki şekliyle belirlenmiştir. Dört boyuttan oluşan ölçeğin her bir boyutun aritmetik ortalaması için o boyuta ilişkin toplam puanın soru sayısına oranı hesaplanmıştır. (Daimici felsefe=art.ort./10 gibi). Sonuçlar yorumlanırken likert tipi ölçek baz alınmış, hangi boyutun ort. yüksek ise öğretmen görüşlerinin o felsefeye dönük olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .740 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılım sağlayan ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine ilişkin kişisel bulgulara ve onlardan elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	135	56,5
	Erkek	104	43,5
Yaş	20-29 yaş	88	36,8
	30-39 yaş	97	40,6
	40-49 yaş	42	17,6
	50 ve üzeri yaş	12	5,0
Kıdem	1-5 yıl	69	28,9
	6-10 yıl	90	37,7
	11-15 yıl	32	13,4
	16-20 yıl	24	10,0
	21+ yıl	24	10,0
Görev yaptığınız lokasyon	İl	209	87,4
	İlçe	22	9,2
	Köy	8	3,3
Görev yaptığınız okul	İlkokul	132	55,2
	Ortaokul	107	44,8
Eğitim durumu	Lisans	226	94,6
	Lisansüstü	13	5,4
Branş	Beden eğitimi	5	2,09
	Bilişim	6	2,51
	Din Kült. ve. Ah. Bil.	21	8,79
	Fen	12	5,02
	İngilizce	20	8,37
	Matematik	17	7,11

Müzik	7	2,93
Rehberlik	6	2,51
Resim/Teknoloji tasarım	4	1,67
Sınıf Öğretmeni	114	47,70
Sosyal Bilgiler	11	4,60
Türkçe	16	6,69

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,5 (135) kadın, %43,5 (104) erkek; %38,5 (88) 20-29 yaş, %40,6 (97) 30-39 yaş, %17,6 (42) 40-49 yaş, %5,0 (12) 50 ve üzeri; %28,9 (69) 1-5 yıl, %37,7 (90) 6-10 yıl, %13,4 (32) 11-5 yıl, %10,0 (24) 16-20 yıl, %10,0 (24) 21 yıl ve üzeri; %87,4 (209) il, %9,2 (22) ilçe, %3,3 (8) köy; %55,2 (132) ilkokul, %44,8 (107) ortaokul; %94,6 (226) lisans, %5,4 (13) lisansüstüdür. Öğretmenlerin mesleki branşları, 114 Sınıf Öğretmeni, 16 Türkçe Öğretmeni, 17 Matematik Öğretmeni, 12 Fen Bilgisi Öğretmeni, 11 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 21 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, 20 İngilizce, 6 Rehberlik, 5 Beden Eğitimi, 7 Müzik Öğretmeni, 4 Resim/Teknoloji ve Tasarım, 6 Bilişim Teknolojisi öğretmeninden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin öğretim programları hakkındaki görüşlerine ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	n	\bar{x}	Ss
Daimici	239	2,74	,43772
Esasici	239	2,59	,47956
İlerlemeci	239	3,93	,45468
Yeniden kurmacı	239	3,60	,41923

Tablo 2'deki verilere öğretmenlerinin öğretim programları hakkındaki görüşlerin ölçeğin Daimicilik boyutuna göre aritmetik ortalama $\bar{x}=2,74$; Esasicilik boyutuna göre aritmetik ortalama $\bar{x}=2,59$; İlerlemeci boyuta göre aritmetik ortalama $\bar{x}=3,93$ ve Yeniden Kurmacı akımına göre aritmetik ortalama $\bar{x}=3,60$ olarak bulunmuştur. Bu durumda öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri yanıtlara göre İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı akımına ilişkin eğilimlerin "Katılıyorum" aralığında, Daimici ve Esasici akımına ilişkin eğilimlerin "Kararsızım" aralığında olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle

öğretmenlerin “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” boyutlarında daha yüksek eğilime sahip oldukları görülmüştür.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşleri, cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan *t*-testi sonucu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin t-Testi Tablosu

Alt Bileşenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Daimicilik	Kadın	135	2,6956	,43070	237	-1,855	.065
	Erkek	104	2,8010	,44164			
Esasicilik	Kadın	135	2,5126	,43682	237	-2,804*	.005
	Erkek	104	2,6856	,51585			
İlerlemecilik	Kadın	135	3,9548	,41837	237	,875	.382
	Erkek	104	3,9029	,49844			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	135	3,6141	,37519	237	,522	.602
	Erkek	104	3,5846	,47168			

* $p < .05$ Anlamlı

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına yönelik görüşleri cinsiyet bakımından anlamlı bir fark oluşturmazken; Esasicilik boyutunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenleri açısından erkek öğretmenler lehine ($t = -2.804$) $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Esasicilik boyutunda beşli likert ölçeği üzerinden erkek öğretmenlerin $\bar{x} = 2.68$ ’dir. Kadın öğretmenlerin ise $\bar{x} = 2.51$ ’dir. Bu durumda erkek öğretmenlerin öğretim programının felsefi temelleri hakkında Esasicilik boyutuna ilişkin puan ortalamaları “kararsız” iken, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının “katılmıyorum” kategorisinde olduğu; kadın ve erkeklerin Daimici ve Esasici boyutta olumsuz (3.40 ve üzeri olumlu görüş) bir görüşe sahip iken, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefi akımlara göre olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşleri, yaş değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Yaş Değişkenlerine İlişkin Varyans Analizi

	Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	p
Daimicilik	Gruplar arası	3	1,150	,383		
	Gruplar İçi	235	44,450	,189	2,026	,111
	Toplam	238	45,600			
Esasicilik	Gruplar arası	3	2,797	,932		
	Gruplar İçi	235	51,938	,221	4,218	,006*
	Toplam	238	54,735			
İlerlemecilik	Gruplar arası	3	1,008	,336		
	Gruplar İçi	235	48,194	,205	1,638	,181
	Toplam	238	49,202			
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	3	,079	,026		
	Gruplar İçi	235	41,750	,178	,149	,930
	Toplam	238	41,830			

* p<.05 Anlamlı

Öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşlerine ilişkin varyans analizi sonucunda, Esasicilik boyutunda (F=4.218) p<.05 düzeyinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Esasicilik boyutundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Yaş Değişkenine Bağlı Olarak Esasicilik Görüşleri Arasındaki Farklılıkların Tukey HSD Testi

	\bar{x}	n	Gruplar	Gruplar			
				20-29 Yaş	30-39 Yaş	40-49 Yaş	51 ve üzeri
Esasicilik	2,4932	88	20-29 Yaş Arası			*	
	2,5753	97	30-39 Yaş Arası			*	
	2,8048	42	40-49 Yaş Arası	*	*		
	2,6250	12	50 ve üzeri Yaş				

Tablo 5'e göre 20–29 arası yaşa sahip öğretmenlerin beşli ölçek üzerinden öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 2.49$; 30-39 arası yaşa sahip öğretmenlerin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 2.57$; 40-49 arası yaşa sahip öğretmenlerin $\bar{x} = 2,80$ dir. Bu doğrultuda 40-49 yaş arası öğretmenlerin 20-29 yaş ve 30-39 yaş arası öğretmenlere göre Esasicilik boyutunda daha olumlu düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin Esasiciliğe ilişkin aritmetik ortalamalarının genel olarak olumsuz olduğu (3.40 altında) görülmüştür.

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşleri, kıdem değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerinin kıdem değişkenine bağlı olarak yapılan varyans analizi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Kıdem Değişkenlerine İlişkin Varyans Analizi

	Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	p
Daimicilik	Gruplar arası	4	,724	,181	,944	,439
	Gruplar İçi	234	44,876	,192		
	Toplam	238	45,600			
Esasicilik	Gruplar arası	4	1,990	,497	2,207	,069
	Gruplar İçi	234	52,745	,225		
	Toplam	238	54,735			

	Gruplar arası	4	1,736	,434	2,140	,077
İlerlemecilik	Gruplar İçi	234	47,466	,203		
	Toplam	238	49,202			
	Gruplar arası	4	,456	,114	,645	,631
Yeniden Kurmacılık	Gruplar İçi	234	41,374	,177		
	Toplam	238	41,830			

Öğretmenlerinin kıdem değişkenine bağlı olarak öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşlerine ilişkin varyans analizi sonucunda kıdem değişeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Görev Yerlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşleri, görev yaptıkları yere açısından farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerinin görev yeri değişkenine bağlı olarak yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Görev Yerine İlişkin Varyans Analizi

	Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	p
Daimicilik	Gruplar arası	2	,243	,121	,631	,533
	Gruplar İçi	236	45,357	,192		
	Toplam	238	45,600			
Esasicilik	Gruplar arası	2	,273	,136	,591	,555
	Gruplar İçi	236	54,462	,231		
	Toplam	238	54,735			
İlerlemecilik	Gruplar arası	2	,398	,199	,963	,383
	Gruplar İçi	236	48,803	,207		
	Toplam	238	49,202			
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	2	,191	,096	,542	,582
	Gruplar İçi	236	41,638	,176		
	Toplam	238	41,830			

Öğretmenlerinin görev yaptıkları yere bağlı olarak öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşlerine ilişkin varyans analizi sonucunda tüm boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte köy, ilçe ve il merkezindeki öğretmenlerin programlarının felsefi temelleri hakkında Daimici ve Esasicilik boyutlarında olumsuz görüşe sahipken, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık boyutlarında olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşleri, okul kademesi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerinin kademesi değişkeni değişkenine bağlı olarak yapılan *t*-testi sonucu Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Okul kademesi Değişkenlerine İlişkin t-Testi Tablosu

Alt Bileşenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Daimicilik	ilkokul	132	2,7326	,42579	237	-,346	.729
	ortaokul	107	2,7523	,45378			
Esasicilik	ilkokul	132	2,5712	,45053	237	-,595	.552
	ortaokul	107	2,6084	,51453			
İlerlemecilik	ilkokul	132	3,8894	,49675	237	1,623	.106
	ortaokul	107	3,9850	,39257			
Yeniden Kurmacılık	ilkokul	132	3,5606	,44751	237	-1,671	.096
	ortaokul	107	3,6514	,37752			

* $p < .05$ Anlamlı

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin Daimicilik, İlerlemecilik, Esasicilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına yönelik görüşleri görev yaptıkları okul kademesi bakımından anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin Daimici ve Esasici boyutta olumsuz (3.40 ve üzeri olumlu görüş) bir görüşe sahip iken, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefi akımlarına göre olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Öğrenim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşleri, lisans ya da lisans üstü eğitim değişkeni açısından farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak yapılan *t*-testi sonucu Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine İlişkin t-Testi Tablosu

Alt Bileşenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Daimicilik	lisans	226	2,7372	,44326	237	-,626	,532
	lisansustu	13	2,8154	,33128			
Esasicilik	lisans	226	2,5841	,47741	237	-,509	,611
	lisansustu	13	2,6538	,53169			
İlerlemecilik	lisans	226	3,9261	,45770	237	-,866	,387
	lisansustu	13	4,0385	,39904			
Yeniden Kurmacılık	lisans	226	3,5894	,42403	237	-1,835	,068
	lisansustu	13	3,8077	,25646			

* p<.05 Anlamlı

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin Daimicilik, İlerlemecilik, Esasicilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına yönelik görüşleri öğrenim düzeyi bakımından anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin Daimici ve Esasici boyutta olumsuz (3.40 ve üzeri olumlu görüş) bir görüşe sahip iken, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık felsefi akımlarına göre olumlu bir görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin mesleki branşları açısından farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerinin mesleki branşları değişkenine bağlı olarak yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Varyans Analizi

	Kaynak	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	f	p
Daimicilik	Gruplar arası	12	2,464	,205	1,076	,382
	Gruplar İçi	226	43,136	,191		
	Toplam	238	45,600			

Esasicilik	Gruplar arası	12	4,442	,370	1,663	,076
	Gruplar İçi	226	50,293	,223		
	Toplam	238	54,735			
İlerlemecilik	Gruplar arası	12	2,049	,171	,818	,631
	Gruplar İçi	226	47,153	,209		
	Toplam	238	49,202			
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	12	1,709	,142	,802	,648
	Gruplar İçi	226	40,120	,178		
	Toplam	238	41,830			

Öğretmenlerinin mesleki branşlarına bağlı olarak öğretim programlarının felsefi temelleri hakkındaki görüşlerine ilişkin varyans analizi sonucunda tüm boyutlarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte bütün branşlarda öğretmenlerin programlarının felsefi temelleri hakkında Daimici ve Esasicilik boyutlarında olumsuz görüşe sahipken, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık boyutlarında olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık boyutlarına karşı yüksek eğilime sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin değişime açık, öğrenen merkezli, yaşama dönük uygulamaları destekleyen, yenilikçi bir eğitim felsefesini benimsedikleri görülmüştür. İstatistiksel analizlere göre ortalama puanları İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefeleri şeklinde sıralanmaktadır. İlerlemecilik akımı puan ortalamasının yüksekliği geçmiş yıllarda yapılan araştırma sonuçları ile uyumludur: Doğanay ve Sarı (2003); Ekiz (2005a); Ekiz (2007b); Kaya (2007); Duman ve Ulubey (2008); Doğanay (2011); Bülbül, Çuhadar ve Ilgaz (2013); Yapıcı (2013); Çalışkan (2013); İnceç ve Görmez (2014); Görmez (2015); Kumral (2015); Yokuş (2016); elde edilen sonuçlar incelendiğinde daha çok ilerlemecilik akımına karşı olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Ancak Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin incelendiği çalışmada İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına karşı eğilimin düşük, Damicilik ve Esasicilik akımlarına karşı eğilimin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya konulan sonuçların bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmediği görülmektedir. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), tarafından yapılan ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim inançları

çalışmasında Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011), tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenler sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Daimicilik, Yeniden Kurmacılık ve Esasicilik akımlarını benimsemiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin Esasicilik akımına eğilimlerinin düşük, diğer akımlara karşı yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. İlegiz (2019), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarına dair yaptığı çalışmada öğretmenlerin yüksek düzeyde benimsediği felsefeler sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasiciliktir. Elde edilen sonuçlarda en düşük ortalamanın Esasicilik akımı olması yapılan bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerinin öğretim programlarının eğitim felsefesi hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermektedir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarına yönelik cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak Esasicilik alt boyuna ilişkin erkek öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Kaya (2007); Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009); Doğanay (2011); Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012); Bingöl ve Kinay (2018) yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak Kumral (2015), Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından yapılan çalışmalarda Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerini kapsayan geleneksel eğitim felsefelerine erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha yüksek katılım göstermiştir. Esasicilik akımına karşı erkek öğretmenlerin daha yüksek katılım sağlaması araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusunu yaş değişkeni oluşturmaktadır. Daimicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına yönelik yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak 40-49 yaş arasındaki öğretmenlerin, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlere göre Esasicilik akımına karşı eğilimleri daha yüksektir. Bunun sebebi olarak 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin kendi eğitim dönemlerinde daha geleneksel yöntemlere göre eğitim almış olmaları söylenebilir. Kaya (2007), okul yöneticilerinin eğitim felsefesi görüşleri ile ilgili yaptığı çalışmada yaş değişkeni açısından aralarında anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır.

Öğretmenlerin öğretim programlarının eğitim felsefesi görüşlerinde kıdem yılı, görev yeri, okul kademesi, eğitim durumları ve mesleki branş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- 2023 eğitim vizyonunda belirlenen eğitim felsefesi yaklaşımları Daimicilik ve Esasicilik'tir. Araştırma sonuçları dikkate alındığında İlerlemeci ve Yeniden Kurmacı bir yaklaşımla süreç devam etmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunda planlanan felsefi yaklaşımları davranışa dönüştürme noktasında uyumsuzluk olmaması için öğretmenlere bu yaklaşımların içeriği ile ilgili detaylı bir hizmet içi eğitim verilebilir. Bu şekilde öğretmenlerin eğitimde hâkim olunan felsefi yaklaşıma göre programları

uygulamaları sağlanabilir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK koordineli bir şekilde çalışarak üniversitelerin eğitim programları ülke genelinde hâkim olunan eğitim felsefesi yaklaşımlarına ve vizyon belgesine uygun olacak şekilde öğretmen yetiştirmesi önerilebilir.

- Yapılan bu çalışma ilköğretim kademelerinde okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarının eğitim felsefesi hakkında öğretmen görüşlerini kapsadığı için benzer çalışmalarda zorunlu ve seçmeli dersler olmak üzere tüm öğretim programları ile birlikte daha geniş ve kapsamlı görüşler elde edilmesi önerilebilir.
- Ülke genelinde farklı bölgelerden örneklem alınarak öğretmenlerin genel eğitim felsefesi görüşlerine ulaşılabılır.

Kaynaklar

- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim I. kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi. B. Oral, T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 43-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bingöl, U. ve Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647.
- Bülbül T., Çuhadır C. ve Ilgaz G. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Research Methods, Design, and Analysis* (Twelfth Edition). England: Pearson Education Limited.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Özel Sayı (1), 68-83.

- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(5), 149-170.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 332-338.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Ekiz, D. (2005a). Sınıf öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007b). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research Education* (Eighth Edition). Newyork: Mc. Graw Hill.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 57-64.
- Görmez, S. (2015). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğan, A. O. (2018). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkez Yayınları.
- Ingeç, S. K. ve Görmez, S. (2014). Examination of physics teachers candidates' philosophical views regarding education environment and purpose of education. *International Journal of Academic Research Part B*, 6(6), 115-120.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kayseri.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.) (4.Baskıdan çeviri). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kant, İ. (2013). *Eğitim üzerine, ruhun eğitimi- ahlaki eğitim- pratik eğitim*. (A. Aydoğdu, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Karadağ E., Baloğlu N. ve Kaya S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı- Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(12-2), 59-68.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.). (2019). *Eğitimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schreiber, J. ve Asner-Self, K. (2011). *Educational Research*. United States: John Wiley & Sons.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2014). *Eğitimden felsefeye-1*. Erzurum: Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Turhan, E. (2019). *Varoluşçu felsefe ve eğitim programı üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), 1431- 1452.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkisine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.

Bu çalışma için etik kurul izni 24/11/2019 tarih ve 2019/364 sayılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %60

2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:

Yok.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. Veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teşekkür ederiz.

