



EĞİTİM FELSEFESİ DERSİNİN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FELSEFİ TERCİHLERİNE VE ELEŞTİREL PEDAGOJİYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE OLAN ETKİSİ

THE EFFECT OF EDUCATIONAL PHILOSOPHY COURSE IN THE VIEW OF
PRESERVICE PRESCHOOL TEACHER'S PHILOSOPHY PREFERENCE AND
CRITICAL PEDAGOGY

Özge Metin ASLAN¹

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemi 2012-2013 Eğitim ve Öğretim yılında okul öncesi öğretmenliği 1. Sınıf lisans programına devam eden 70 öğretmen adayından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Wiles ve Bondi (1984) tarafından geliştirilen "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" ve Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen "Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde İlişkili Ölçümler için t-Testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda; öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersinin sonrasında felsefi tercihlerinin ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Eleştirel Pedagoji İlkeleri, Felsefi Tercihler Değerlendirme Formu, Öğretmen Adayları

Abstract

The purpose of this research is to reveal the affects of educational philosophy courses, the pre-school teacher training course in the undergraduate program, in the view of prospective teachers' philosophy preference and critical pedagogy. Sample of the study consisted of a total of 70 teacher candidates, undergraduate program in first year, in 2012-2013 Educational year. "Philosophy Preference Assessment" scale developed by Wiles & Bondi (1984,80) and "Principles of Critical Pedagogy Scale" developed by Yılmaz (2009) were used to assess perceptions of teachers' educational philosophies and critical pedagogy. Independent T-test was used to analyse the data. It is found that there are significant differences in the views of teachers' educational philosophy and critical pedagogy after educational philosophy course.

Key Words: Educational Philosophy, Principles of Critical Pedagogy, Philosophy Preference Assessment Scale, Prospective Teacher

¹ Arş.Gör.Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, 0312 297 86 25/141, ometin@hacettepe.edu.tr

1. GİRİŞ

Eğitim felsefesi; temel aldığı felsefi akıma göre eğitimin hedeflerini, içeriğini, sürecini ve sınama durumunun nasıl olması gerektiğine yön veren ve ayrıca eğitim ortamını bu felsefi akıma göre şekillendiren ve geliştiren bir disiplindir. Felsefi bir görüşün temelinde oluşan eğitim programı öğelerinin; sosyolojik ve toplumsal kurumlar tarafından oluşturulan eğitim politikalarının üzerine etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Politik ve toplumsal hedefler, eğitim politikalarının temelinde yatan felsefi bir görüşten meydana gelir. Özetle; eğitim felsefesi hem politik hem de sosyolojik anlamda eğitime yön veren sistemlerin bir anlamda iç dinamiğini oluşturur.

Cevizci (2000)'e göre eğitim felsefesi eğitime yöneltilen sorulara cevap arayan bir felsefe dalıdır. Bu sorular; eğitimin olanaklı olup olmadığını, eğitimin bir ideoloji ya da öğreti aktarmaktan bağımsız olup olmadığı, eğitimde öğretmene gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı yoksa bilgilendirme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olguları mı konuları mı alması gerektiği gibi benzer sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulara verilen cevapların her biri ele alınan felsefe akımı içinde çelişki ve tutarsızlık göstermemelidir.

Ertürk'e göre (1988) eğitim felsefesi hem ürün hem de süreç kapsamında düşünülmelidir. Ürün olarak "eğitim edegenliklerini (etkinlik, aktivite, faaliyet) kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayılılar dizgesi; süreç olarak ise, bu değerler ve sayılıların eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde "tüme" ulaşma uğraşdır.

Sönmez (2005); eğitim ve felsefeyi farklı kavramlar içinde değerlendirmiş, eğitimi; çevre ayarlaması yoluyla kişinin beyninde istendik biyokimyasal değişimler oluşturma süreci olarak tanımlamış; felsefenin ise eğitimin hedefler, davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumlarına yönelik bu oluşturma sürecinin felsefi görüşe göre değişebileceğini ileri sürmüştür.

Eğitim felsefesine ilişkin tanımlara göre eğitim felsefesi; eğitimi oluşturan diğer disiplinlerin temelinde yer alır ve temelinde yer alması sebebiyle sarmal bir yapıyı oluşturur. Özellikle eğitime yöneltilen soruların cevaplarının aynı felsefi temel için yanıt bulunması gerekir. Aynı zamanda eğitim ve felsefe içinde buldukları "bilgiyi sevme" odak noktasında birbirinden ayrılmayan bir bütündür. Eğitimin tanımında ele alınan istendik davranış değişikliği sürecinde istenen davranışların neler olduğunu belirlenen felsefenin çerçevesinde

ele alınır. Teori ve uygulama yani davranış ve davranışı kazandırma süreci birbirini besleyen sarmal bir yapı içindedir. Ross (akt. Patel, 1956) bu sarmal yapıyı yani eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi bir madenin paranın iki yüzüne benzetmektedir. Bir yüzü düşünceye ait teorik tarafıyken, diğer yüzü de uygulamaya dayalı tarafıdır.

Bir eğitim felsefesinde; felsefenin eğitime sorduğu sorularla eğitimin felsefesinin temelleri atılmış olur. Bir eğitim felsefesi geliştirmek için en uygun ve en anlamlı açıklama; sorulan soruların cevap aranması ve böylece eğitimin niteliğinin çok iyi anlaşılmasına çalışılmasıdır (Youngs, 2001; akt. Doğanay; 2011). Belirli bir felsefe akımının eğitime sorduğu sorulara verilen cevaplara göre eğitim felsefesi akımları da ortaya çıkmış olur. Bu felsefi akımlar ve öne sürdükleri eğitim anlayışı aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Daimicilik; temelinde klasik realizm ve idealizm görülür. Daimicilik; orta çağda egemen olan anlayışın, eğitime yeniden sokulmasını savunur. Bu sebeple eğitimin evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillendirilmesi gerektiğini ileri sürerler (Sönmez, 2005). Daimiciliğe göre bilginin kaynağı akıldır; akıl da değişmez olduğu için öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalıdır. Bu sebeple zihin gelişimine önem verilmelidir (Demirel, 2002). Ocak (2004) idealizmin insanı bir araç değil bir amaç olarak gördüğünü ileri sürer. Eğitim, insanı özgür ve bilinçlice Tanrı'ya ulaştırma sürecidir. Böyle bir eğitimde hedefler yani mutlak doğrular Tanrı'ya özgür ve bilinçlice ulaşmak için gerekli olanıdır. Sönmez (2005) ise eğitimin amacı öğrencileri aklını kullanarak doğru bilgiye ulaştırmaktır. Okul ve öğrenme-öğretme ortamı, öğrencilerin gizil ilgilerini uyuracak biçimde düzenlenmelidir.

Realizme'e göre eğitim bütün insanlık tarihi boyunca doğruluğu ve tartışmasız kabul edilen değerleri öğretmelidir. Eğitim öğrencilerin zekasına ve anlama kapasitesine, öğretmenin bilgisine ve öğretme gücüne, eğitim-öğretim için uygun bir çevreye bağlıdır (Özdemir,2006). Aynı zamanda realist eğitimde amaç bireyin topluma uyumunu sağlamaktır. Eğitimde yer alan istendik davranışların ölçütleri toplum ve doğaya uyum sağlamak için bireyi bilgi ve becerilerle donanmış hale getirir (Kazu,2002; akt, Erkilic,2008).Bu felsefi akıma göre; eğitim sırasında bireyler bilgi alanlarının konusunda aydınlatırken, insanın en önemli yetisi olan aklını geliştirebilen, insanları akılları kullanarak yapacakları tercihlerde ne istediklerini bilme, kendilerini ifade etme, kendi kimliklerini belirleme konusunda cesaretlendirmelidir. Realizme göre okulun fonksiyonları, öğrencilere bilgi aktarmak ve zihinsel yetileri mükemmelleştirme işlevi ile karıştırılmamalıdır (Guttek, 2001).

Deneyselcilik; temelinin pragmatizm felsefesine dayandığı için gerçek, değişmedir. Bir başka ifadeyle dünya sürekli değişmektedir. Gerçek, insan deneyimlerinin bir ürünüdür. Bu felsefeye göre, bir şey ne kadar yararlıysa o kadar değerlidir. İnsana yararlı olan şey ise gerçektir (Erişen, 2004). Pragmatizm felsefesine göre; eğitim yaşam içindir. Her insan için her düzeyde dersler olmalıdır. Konular yaşamdan seçilmeli, kuram ve uygulama birlikte yapılmalıdır. Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisidir. Eğitim süreci etkinliğe dayalı ve öğrenci merkezdedir. Eğitimin özünü deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırılması oluşturmaktadır. Öğretmen öneride bulunarak rehberlik ve yol gösterici rolleri üstlenir (Sönmez, 2005; Demirel, 2002; Sarpkaya, 2004).

Varoluşçuluğa göre; gerçek tek tek her insandır. İnsan kendini yaratan tek varlıktır. Bu felsefeye dayanan eğitim sürecinde; toplumsal ve doğal olgu ve olaylar olabildiğince geniş ve çok çeşitli bir şekilde öğrencinin seçimine sunulmalıdır (Sönmez, 2005; Demirel, 2002). Varoluşçuluğa göre eğitim; bireyin kendi kendini yaratmasına olanak vermeli, özgürlüğü geliştirmelidir. Amaç bireyi özgürleştirerek bireyin gelişimini esas alan istendik davranışları eğitime katmak ve bireyin kendisini sınamasına olanak vermektir. Magill'e göre (1992, akt. Kaygısız, 1997) birey eğitim sürecinde sınır durumuna getirilerek kendi değer sistemini özgürce diğer bireylerin zorlamaları olmaksızın geliştirilmesine izin verilmelidir.

Eğitim felsefesinin öğretmen adayları için önemi; mesleğe başlamadan önce alan yazınında yer alan felsefi akımlarının ve bu akımlarının ortaya koyduğu eğitim içeriğini incelemek ve öğretmenlik mesleğine başladıklarına hedef kitleye ve belirlenen hedeflere en uygun olan eğitim felsefesi akımından yola çıkarak uygun programı ve içeriği oluşturmada yardımcı olmaktadır.

Eğitim fakültelerinde lisans 1. sınıf programında yer alan Eğitim Felsefesi dersinin ders içeriğine bakıldığında; felsefe ve eğitim arasındaki ilişki, eğitim felsefesinin tanımı, eğitimi etkileyen temel felsefi akımlar (idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk), eğitim felsefesi akımları (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk, oluşturmacılık), eğitim felsefesinin Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemine etkileri, eğitim felsefesi ve çağdaş eğitim sistemlerine değinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu içerikle beraber ders içeriğinde var olan eğitim felsefesi akımlarına farklı bir bakış açısı getirilerek; eğitimi eleştirmek ve eğitim felsefesinin bir konusu haline gelen eleştirel pedagojiyi kullanarak gerçekte var olan ve günümüzdeki eğitim sorunlarına sınıf, kültür, baskın kültür, hegemonya, ideoloji kavramlarıyla değerlendirmek için gereklidir.

McLaren'a göre (2011) eleştirel pedagoji; okulları ve eğitim sistemini tarihsel bağlamda içinde buldukları sınıfsal farklılıkların şekillendirdiği, baskın toplumun sosyal ve siyasal dokusunun bir parçası olarak ele alır. Bunun sebebi var olan felsefi akımlarının eğitimi bir araya getiren unsurları yine kendi dinamikleri içinde değerlendirildiğindedir. Kendi dinamiklerinden çıkmayan ve eğitimin unsurlarını kendi disiplinleri içinde değerlendiren eğitim felsefesi akımları sadece Giroux'un ileri sürdüğü eğitimin mikro hedefleri (ders yöntemi, içeriği ve yapısı) içinde yer bulur.

Eleştirel kuramcılar eğitimin mikro hedeflerinden makro hedeflere (dersin hedeflerine göre geniş toplum tabakalarındaki normlar, değerler ve yapısal ilişkiler arasındaki bağlantıları ortaya çıkarma) diyalektik sorgulama yöntemi ile geliştirilmesi gerektiği ileri sürerler. Eleştirel kuramda bu bağlantıyı kurarak; eğitiminde bir tarafın üstünlüğünden yana olan kapitalist toplum katmanlarının altında yatan ekonomik sosyal ve politik incelemeleri mümkün kılacak bir model sağlarlar. Eleştirel kuram toplumun sorunlarının sadece insanların birbirinden bağımsız sorunların olmadığını ve sosyal yapıdaki eksiklerden kaynaklandığını ileri sürer ve eğitimin amacı öğrencilere mikro hedefle makro hedef arasında bağlantı kuran yönlendirici bilgi (directive knowledge) sayesinde bu sorunların farkında ve çözüm üreten bireyler yetiştirmesi gerektiğini söyler (McLaren, 2011).

McLaren (2011) eleştirel pedagojinin önemini eğitim sistemine yönelttiği okulların pasif ve risklerden uzak bir öğrenci mi; yoksa toplumsal yaşamın farklı şekilleriyle ilgili çabaları başarabilen, eşitlik ve sosyal adalet konularında duyarlılığa sahip bir öğrenci mi yetiştirmesi gerektiği tarzında ele aldığı sorularla ortaya koymuştur. Aynı zamanda sınıf ortamını özgürlük alanlarına dönüştürerek öğrencileri dönüşüm ve umudun figürleri olması gerektiğini ve bunun da yine eleştirel pedagoji aracılığı ile gerçekleşebileceğini söylemiştir. Bu sayede eğitim felsefesi akımlarından bir adım öteye gitmiş; eğitim sistemindeki sorunları eleştirel pedagoji aracılığı ile ortaya koyulması gerektiğini ileri sürmüştür.

Bu görüşler ele alındığında; günümüzün eğitim sorunlarının ortaya konulmasında gerek eğitimde yer alan felsefi akımların gerekse bu akımların ortaya çıkış noktası olan eğitime yöneltilen soruların cevaplarının bulunmadığı yerde eleştirel pedagojinin yeri ve öğretmen yetiştirmede önemi yadsınmaz bir gerçektir.

Bu araştırmanın amacı eğitim felsefesi dersinin öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagoji görüşlerine olan etkisini incelemek için yapılmıştır. Aynı zamanda bu amaç sayesinde eğitim fakültelerindeki bazı lisans programlarında yer alan eğitim

felsefesi dersinin içeriğinin uygun bir şekilde değiştirildiğinde öğretmen adaylarının eğitiminin küreselleşen bir dünyadaki sorunlarının farkında ve çözüm üreten öğretmen olmaya dair farkındalık geliştirebilecekleri hedeflenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul Öncesi Öğretmenliği 1. Sınıf lisans öğrencilerinin bahar döneminde aldıkları Eğitim Felsefesi dersi; felsefi tercihlerini etkilemekte midir?
2. Okul Öncesi Öğretmenliği 1. Sınıf lisans öğrencilerinin bahar döneminde aldıkları Eğitim Felsefesi dersi; eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerini etkilemekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma deneysel araştırma yöntemlerinden ön test ve son test tek deney gruplu desene göre tasarlanmıştır. Deneysel yöntem; araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır. Ön test ve son test tek deney gruplu desen türünde ise; rastgele yöntemle seçilmiş bir gruba uygulanan bağımsız değişkenin etkisi ölçmek amacıyla deneyden önce ve sonra araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen ölçme araçları uygulanır (Büyüköztürk, 2002; Karasar, 2005).

Araştırmacı tarafından 14 haftalık eğitim felsefesi dersinin kapsamında ders programı oluşturulmuştur. 14 haftanın ilk haftalarında lisans ders içeriğine bağlı kalınarak eğitim ve felsefe ilişkisi kurulmuş, felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımlarının okul öncesi eğitime yansımalarının kazanım, program, uygulama ve değerlendirme açısından nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. İlerleyen haftalarda ise alternatif eğitim programları ve uygulamalarından bahsedilmiştir. Son 3 haftada ise eleştirel pedagoji ile ilgili kavram ve içerikler eğitimi eleştirmek başlığında yer verilmiştir. Bu başlık altında diyalog temelli eğitim, eğitim ve küreselleşme, okulsuz toplum hakkında öğrencilere okumalar verilmiş ve ders boyunca etkili bir şekilde tartışılmıştır. Okul öncesi öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerine 14 haftalık ders programının öncesi ve sonrasında veri toplama araçlarında yer alan ölçekler uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmenliği lisans 1. Sınıf öğrencisi toplam 70 kişi oluşturmuştur.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Çalışma grubunun demografik özelliklerini % 91.4'u kadın %8.6'si erkek öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin %63'u 18-20 yaş; %7'si 21-23 yaş grubundadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %57'si Anadolu öğretmen lisesi, %18,6'si meslek lisesi ve %18,6'si Anadolu lisesinden mezun olmuşlardır. Çalışma grubunun yaklaşık %34'ünde ailesinde ve yakın akrabalarında öğretmenlik mesleğini yapan varken %65,7'sinde ailesinde ve yakın akrabalarında öğretmenlik mesleğini yapan birisinin olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %94,3 gibi büyük bir bölümün lisede felsefe dersinin aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Wiles ve Bondi (1993:80) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" (FTDF) (Philosophy Preference Assesment) kullanılarak toplanmıştır. Bu formun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir (Doğanay,2011). Bu çalışmada ise tamamı için; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutları için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı; daimicilik için .64; idealizm için .61; realizm için .73, deneyselcilik için .77 ve varoluşçuluk içinde .60 olarak hesaplanmıştır. Eğitim felsefesi anlayışlarına ait güvenilirlik değerlerinin düşük olmasının nedeni; her bir boyuttaki madde sayısının azlığı olabilir.

Araştırma için kullanılan diğer bir ölçme aracı ise; Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği (Yılmaz, 2009)'dir. Ölçek "Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri ve Özgürleştirici Okul" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanın yükselmesi eleştirel pedagoji ile ilgili ilkelere katılma düzeylerinin yükseldiğini, düşmesi ise düştüğünü göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .75; eğitim sistemi alt boyutu için .88; okulun işlevleri alt boyutu için .78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .61 olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2009b). Bu araştırmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .82; eğitim sistemi alt boyutu için .73; okulun işlevleri alt boyutu için .71; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .60 olduğu tespit edilmiştir. Özgürleştirici okul alt boyutunun güvenilirlik katsayısının düşük olmasının nedeni o alt boyutu değerlendiren maddelerin sayısının azlığından dolayı olabilir.

Araştırmanın çalışma grubuna araştırma hakkında kısa bir ön bilgi verilmiş ve izinleri alınmıştır. Daha sonra ise lisans döneminin birinci haftasında Felsefi Tercih

Değerlendirme Formu (Wiles ve Bondi,1993; Doğanay ve Sarı, 2003) ve Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği (Yılmaz, 2009) uygulanmıştır. On üç hafta sonra ise son test olarak aynı ölçekler uygulanmıştır. Uygulanan deneysel işlem deseni şu şekilde özetlenebilir:

G O1 X O2

G: Grup

O1: Ön Test

X: İşlem

O2: Son Test

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bulgular açıklanırken alt problemler sırasıyla ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 1. Felsefi Tercih Değerlendirme Formunda Yer Alan Alt Boyutların Ön test ve Son test Puanlarının t-Testi Sonuçları

| | | N | X | ss | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|----------|----|-------|------|----|------|--------|---------------|---------|----|-------|------|----|------|-------|----------|----|-------|------|---------------|---------|----|-------|------|----|------|------|----------|----|-------|------|---------------|---------|----|-------|------|----|------|------|----------|----|-------|------|--------------|---------|----|-------|------|----|------|------|
| Daimicilik | Ön Test | 70 | 27.81 | 3.98 | 69 | 3.35 | .001** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Son Test | 70 | 26.17 | 3.99 | | | | İdealizm | Ön Test | 70 | 24.97 | 2.87 | 69 | 2.30 | .024* | Son Test | 70 | 23.97 | 3.49 | Realizm | Ön Test | 70 | 29.28 | 4.45 | 69 | 1.01 | .316 | Son Test | 70 | 28.58 | 4.31 | Deneyselcilik | Ön Test | 70 | 32.41 | 4.38 | 69 | 1.63 | .106 | Son Test | 70 | 31.05 | 5.46 | Varoluşçuluk | Ön Test | 70 | 27.87 | 3.77 | 69 | .246 | .807 |
| İdealizm | Ön Test | 70 | 24.97 | 2.87 | 69 | 2.30 | .024* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Son Test | 70 | 23.97 | 3.49 | | | | Realizm | Ön Test | 70 | 29.28 | 4.45 | 69 | 1.01 | .316 | Son Test | 70 | 28.58 | 4.31 | Deneyselcilik | Ön Test | 70 | 32.41 | 4.38 | 69 | 1.63 | .106 | Son Test | 70 | 31.05 | 5.46 | Varoluşçuluk | Ön Test | 70 | 27.87 | 3.77 | 69 | .246 | .807 | Son Test | 70 | 27.71 | 4.53 | | | | | | | | |
| Realizm | Ön Test | 70 | 29.28 | 4.45 | 69 | 1.01 | .316 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Son Test | 70 | 28.58 | 4.31 | | | | Deneyselcilik | Ön Test | 70 | 32.41 | 4.38 | 69 | 1.63 | .106 | Son Test | 70 | 31.05 | 5.46 | Varoluşçuluk | Ön Test | 70 | 27.87 | 3.77 | 69 | .246 | .807 | Son Test | 70 | 27.71 | 4.53 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Deneyselcilik | Ön Test | 70 | 32.41 | 4.38 | 69 | 1.63 | .106 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Son Test | 70 | 31.05 | 5.46 | | | | Varoluşçuluk | Ön Test | 70 | 27.87 | 3.77 | 69 | .246 | .807 | Son Test | 70 | 27.71 | 4.53 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Varoluşçuluk | Ön Test | 70 | 27.87 | 3.77 | 69 | .246 | .807 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Son Test | 70 | 27.71 | 4.53 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

p < .05, p < .01

Tablo 1’de görüldüğü gibi; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin daimicilik anlayışı ön test puanlarına ait aritmetik ortalama 27.81; son test puanlarına ait aritmetik ortalama 26.17; idealizm anlayışı ön test puanlarında ait aritmetik ortalama 24.97; son test puanlarına ait aritmetik ortalama 23.97; realizm anlayışı ön test puanlarına ait aritmetik ortalama 29.28; son test puanlarına ait aritmetik ortalama 28.58; deneyselcilik anlayışı ait ön test puanlarına ait aritmetik ortalama 32.41; son test puanlarına ait aritmetik ortalama 31.05; varoluşçuluk anlayışı ön test puanlarına ait aritmetik ortalama 27.87; son test puanlarına ait aritmetik ortalama ise 27.71’dir. Ön test puanlarında en düşük ortalama (24.97) idealizm

anlayışında; en yüksek ortalama (29.28) ise deneyselcilik anlayışı puanlarında hesaplanmışken, son test puanlarında en düşük ortalama (23.97) yine idealizm anlayışı puanlarında en yüksek ortalama (31.41) ise yine deneyselcilik anlayışı puanlarında hesaplanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin; eğitim felsefesi dersinin sonrasında bu beş eğitim felsefesi anlayışından alınan puanlar arasında anlamlı farklar olup olmadığını sınamak üzere yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre; ön test ve son test puanlarına göre daimicilik ($t= 3.35$; $p < .01$) ve idealizm, ($t= 2.30$; $p < .05$) puanlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Daimicilik ve idealizm anlayışlarının ön test puanları daha yüksek olduğu bulunmuştur. Realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk anlayışlarından alınan puanlar arasında farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 2. Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeğinde Yer Alan Alt Boyutların Ön Test ve Son Test Puanlarının t-Testi Sonuçları

| | | N | X | ss | sd | t | p |
|---------------------|----------|----|-------|------|----|-------|--------|
| Eğitim Sistemi | Ön Test | 70 | 48.27 | 7.04 | 69 | -2.29 | .005** |
| | Son Test | 70 | 51.07 | 7.94 | | | |
| Okulun İşlevleri | Ön Test | 70 | 36.47 | 4.94 | 69 | -4.25 | .000** |
| | Son Test | 70 | 39.02 | 5.32 | | | |
| Özgürleştirici Okul | Ön Test | 70 | 14.32 | 1.95 | 69 | -3.23 | .002** |
| | Son Test | 70 | 15.30 | 2.11 | | | |

$p < .05$, $p < .01$

Tablo 2’de görüldüğü gibi; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eğitim sistemi ön test puanlarına ait aritmetik ortalama 48.27; son test puanlarına ait aritmetik ortalama 51.07; okulun işlevleri ön test puanlarında ait aritmetik ortalama 36.47; son test puanlarına ait aritmetik ortalama 39.02; özgürleşme anlayışı ön test puanlarına ait aritmetik ortalama 14.32; son test puanlarına ait aritmetik ortalama 15.30’dur. Ön test ve son test puanlarında en düşük ortalama özgürleşme anlayışında; en yüksek ortalama ise eğitim sistemi puanlarında hesaplanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin; eğitim felsefesi dersinin sonrasında eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinden yer alan puanlar arasında anlamlı farklar olup olmadığını sınamak üzere yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre; ön test ve son test puanlarına göre

eğitim sistemi alt boyutu ($t = -2.29$; $p < .01$), okulun işlevleri alt boyutu ($t = -4.25$; $p < .01$), özgürleşme alt boyutu ($t = -3.23$; $p < .01$) puanlarında anlamlı farklar olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenliği lisans 1. Sınıf öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına göre birinci tercihleri olarak hesaplanan eğitim felsefelerinde en yüksek oran her iki puana göre deneyselcilik anlayışı bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyecek araştırmalar alan yazınında yer almaktadır. Oliva (2005, akt. Doğanay, 2011) eğitimciler deneyselciliğin diğer adı olan ilerlemecilik felsefelerini tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Ekiz (2007), Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009), Doğanay (2011) ve Doğançay ve Sarı (2003) yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği felsefi akımların; ilerlemecilik ve yeniden kuramcılık olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimin ilk yılında yenilikçi olarak sayılan deneyselcilik akımının yüksek çıkmasının sebebi öğretmen adaylarının yarısından fazlasının Anadolu öğretmen lisesinden mezun olduğundan dolayı olabilir. Ancak önemli olan mesleğe başladıkları zaman deneyselcilik felsefesinin eğitim akımına yansımaları olan ilerlemeciliğin ve yeniden kuramcılığın somut uygulamalarına yer vermeleridir. Deneyselciliğin öğretmen adayları tarafından benimsenmesi; mezun olduklarında okullarındaki uygulamaların ilerlemecilik ve yeniden kuramcılık felsefi akımlarına dayanacağını söylemek mümkün olmayabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre eğitim felsefesi dersini almadan önce ve aldıktan sonraki daimicilik ve idealizm puanlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Daimicilik ve idealizm anlayışının ön test puanları daha yüksek iken; eğitim felsefesi dersini aldıktan sonra puanlarında azalma tespit edilmiştir. Bu bulgu eğitim felsefesi dersinde yer alan konular sayesinde öğrencilerin eğitim felsefesindeki görüşlerinin daha çağdaş anlayışlara doğru bir değişim olduğunu göstermektedir. Araştırma sonunda elde edilen bu bulgu; alan yazınında yer alan diğer araştırmalarda elde edilen bulgularla desteklenmektedir (Ekiz, 2005 ve Doğanay, 2011). Bu sonuçlar doğrultusunda; eğitim felsefesi dersinde yer alan konular öğrencilerin felsefi anlayışlarına yönelik görüşlerini etkileyebilmekte olduğu söylenebilir. Livingston ve McClain (1995; akt. Doğanay, 2011) öğretmenlerin sahip oldukları felsefi görüşlerin öğrencileri nasıl eğiteceğini etkilediğini ileri sürmüştür. Her ne kadar çalışma grubunda oluşan 1. Sınıf öğrencileri öğretmenlik meslek eğitiminin başında da olsalar; lisans eğitimi sırasında derslerin çağdaş felsefi temellerde oluşturması gerektiği mezun olduğu zaman

öğretmenlik mesleğindeki uygulamalarına yansıtacağı düşünüldüğünde önemli olmaktadır. Oysa ki Yüksek Öğretim Kurumunda yer alan okul öncesi eğitimi lisans eğitimi programında sadece eğitim felsefesi dersi iki kredilik bir ders olarak görülmekte ve alan derslerinde ise eğitim uygulamalarının felsefe içeriklerine yer verilmediği görülmektedir.

Araştırmanın amacına göre eğitim felsefesi dersi kapsamında son yılların eğitim felsefesi alanında yeni bir uygulama ve araştırma alanı olan ve eğitimi küreselleşen boyutta inceleyen eleştirel pedagoji içeriklerine yer verilmiştir. Eleştirel Pedagoji; ders kapsamında beyin fırtınası, soru-cevap, tartışma ve örnek olay gibi yöntemlerle anlatılmış ve ilgili okumalar verilerek öğrencilerin eleştirel pedagoji kavramına ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre; eğitim felsefesi dersinde yer alan eleştirel pedagoji başlığında bahsedilen konuların öğrencilerin eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinde olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Eleştirel pedagoji içeriğinde değerlendirilen; eğitim fakültelerinde lisans eğitimi sırasında öğretmen adaylarının aldığı eğitim felsefesi dersinin içeriklerinin uygun olduğu zaman eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmak önemlidir. Fakat eleştirel pedagoji konularını sadece eğitim sistemleri, okulun işlevi ve özgürleşme boyutları altında değerlendirmesi güçtür. Bu yüzden eleştirel pedagoji içeriğini oluşturan kavramların çok yönlü olduğundan dolayı ölçekte yer alan alt boyutlarındaki maddelere ait en düşük ve en yüksek ortalamasına bakılmıştır.

Eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinde yer alan eğitim sistemi alt boyutunda maddelerden ön test sonrasında en yüksek katılım gösterdikleri madde; “Eğitim sistemindeki merkezi sınavların sonuçları öğrenci başarısının bir göstergesi değildir (X=4.07, ss=1.06)” maddesidir. Öğretmen adayları bu boyutta en düşük katılımı ise “Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir (X=2.21, SS=1.11)” maddesine göstermiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan okulun işlevleri alt boyutunda maddelerden ön test sonrasında en yüksek katılım gösterilen ilk madde “Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır (X =4.47, SS=0.89)” maddesidir. En düşük katılım gösterilen madde ise “Okul olmazsa olmaz bir kurum değildir (X=2.10, SS=1.07)” maddesine göstermişlerdir. Ölçeğin son alt boyutu olan özgürleştirici okul alt boyutunda maddelerden ön test sonrasında en yüksek katılım gösterdikleri madde; “Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlukları öğrencilerle paylaşmalıdır” (X= 4.20, S=,809) maddesine göstermişlerdir. En düşük katılım gösterilen madde ise “İnsanlar toplumda iyi bir yere gelebilmek için çok çalışmalıdır” (X= 2.02 S=.947) maddesine göstermişlerdir.

Eğitim sonrasında eleştirel pedagoji görüşleriyle ilişkin eğitim sistemi alt boyunda son test sonrasında en yüksek katılım gösterdikleri madde; “Okul bireyi ve toplumu heba etmektedir” (X= 3,86, S=.822)” maddesidir. Öğretmen adaylarının bu boyutta en düşük katılımı ise “Okul sosyal bir kontrol aracıdır (X= 2.77, SS=1.14) maddesidir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan okulun işlevleri alt boyutunda maddelerden son test sonrasında en yüksek katılım gösterilen ilk madde “Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır” (X= 4.20, SS= .926) maddesidir. En düşük katılım gösterilen madde ise “Disiplin, okulların vazgeçilmez bir parçasıdır” (X= 2.38, SS= 1,08) maddesidir. Ölçeğin son alt boyutu olan özgürleştirici okul alt boyutunda maddelerden son test sonrasında en yüksek katılım gösterdikleri madde; “Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır” (X= 4.04, SS=.822) maddesine göstermişlerdir. En düşük katılım gösterilen “Okulun görevi çocukları topluma hazırlamaktır” (X= 1.92, SS=.786) maddesine göstermişlerdir.

Araştırma sonunda okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin alt boyutları olan eğitim sistemi, okulun işlevleri ve özgürleştirici okul alt boyutlarının ortalamalarında eğitim felsefesi dersini aldıktan sonra artış olduğu görülmektedir. Ayrıca ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olması da okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili kavramlarında farkındalık oluştuğunu söylemek mümkündür.

Eğitim fakülteleri lisans programında yer alan eğitim felsefesi dersinin yer alması öğretmenlik yetiştirmede ve öğretmenlik mesleğinin küreselleşen dünyadaki eğitimin, yönetim sistemlerinin etkinliğini artırmada önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle ders içeriğinde yapılan ufak bir katkının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini sadece meslek olarak değil, dünyadaki sorunları değiştirebilen bir yapıda olduğunun farkındalığının artırılması açısından yerinde görülmektedir.

5. ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının lisans öğrenimi sırasında aldıkları eğitim felsefesi dersinin felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagoji ile ilgili görüşlerine olan etkisi ortaya koymaya çalışılmıştır. Bu araştırma gerek eğitim felsefesi dersinin önemini gerekse eğitim felsefesi dersinin sayesinde öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji kavramına yönelik farkındalık geliştirdiğini ortaya koymuştur. Eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde eğitim felsefesi dersinin zorunlu olduğu, farklı lisans programlarında seçmeli ders olduğu bilinmektedir. Öğretmen adaylarının programlarını

oluşturan belirledikleri hedef, içerik ve uygulamaların temelinde hedef kitlenin gereksinimlerini karşılayacak eğitim felsefesinin olması gerektiği bilinmektedir. Bu sebepten; eğitim felsefesi dersinin seçmeli ders olduğu bölümlerde de eğitim felsefesi dersi zorunlu olarak lisans programlarına alınmalıdır.

Bu araştırma sadece okul öncesi öğretmenliği bölümde okuyan 1. Sınıf öğrencilerle yapılmıştır. Eğitim felsefesi dersi için belirlenen içeriğinin kalıcılığını değerlendirmek ve lisans öğrenimi boyunca aldıkları derslerin felsefi tercihlerine yönelik etkisini ölçmek için lisans öğrenimi boyunca aynı ölçme araçlarıyla izleme çalışması yapılabilir. Özellikle lisans öğrenimini okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında felsefi tercihlerini değerlendiren çalışmalar teori ve uygulamayı beraber değerlendirecek fırsatlar sunabilir. Ayrıca bu araştırma eğitim fakültelerindeki farklı lisans programlarını okuyan öğretmen adaylarının felsefi tercihlerini ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerini ortaya koymak içinde geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme* (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). “İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337.
- Doğanay, A (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*,36(161), 332-348.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Erişen, Y. (2004). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. İlk Günden Başöğretmenliğe içinde Prof.Dr. Ş. Şule Erçetin (Ed). Asil Yayınları, Ankara.
- Erkılıç, (2008). Felsefi Akımlar ve Eğitim Felsefesi Akımları. Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 973. http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/kaynaklar/T_Erkilic.pdf.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11-16
- Gutek, G. L. (2001) *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (2. basım) (Çev: Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.

- Karadağ, E. Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeyleri. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. http://felsefe.kku.edu.tr/belgeler/ders/egitim_felsefesi/egitim_felsefesi_akimlari.pdf.
- McLaren, M. (2011). *Okullarda Yaşam. Eleştirel Pedagojiye Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Ocak, G. (2004). Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.1 (1)
- Özdemir, Ç. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Patel, M. S. (1965). *The Educational Philosophy Of Mahatma Gandhi*. Ahmedabad: Navajivan Publishing House.
- Sarpkaya, R. (2004). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. C. Celep). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi* (7. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18 (1), 139-149.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji ile İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 195-213.