

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİNDEKİ DEĞİŞİMİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğretmen. Emine SAKARYA KARSLI
Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü
eminesakaryakarsli@gmail.com
ORCID: 0009-0005-8270-1840

Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mkdemir2000@yahoo.com
ORCID: 0000-0001-8797-0410

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 31.10.2024

Revizyon Tarihi: 28.11.2024

Kabul Tarihi: 27.12.2024

Atf Bilgisi: Sakarya-Karslı, E. ve Demir, M. K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimindeki değişimin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 5(2), 116-133.

ÖZ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerindeki eğilimleri ve değişim durumlarını ortaya çıkarmak temel amaçtır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve ilk görev yapılan bölge değişkenlerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini random (rastgele) örnekleme yöntemi ile seçilen ve Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 136 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için Aytaç ve Uyangör (2020) tarafından geliştirilen 'Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız gruplar için t-Testi ve Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerine mesleğe başladıkları zaman ve mevcut durum açısından bakıldığında 'ilerlemecilik' eğitim felsefesi eğiliminde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri, mesleğe başladıkları zaman ile mevcut durum açısından karşılaştırıldığında ölçeğin ilk ve son toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ancak eğitim felsefesi eğilimleri artmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerine cinsiyet açısından bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde mesleki kıdem bağlamında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ilk görev yerleri boyutunda ilk görev yeri Marmara, İç Anadolu, Karadeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu olan öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ortalamaları ilk görev bölgesi Akdeniz olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, eğitim felsefesi, eğitim felsefesi eğilimleri.

EVALUATION OF THE CHANGE IN THE EDUCATIONAL PHILOSOPHY TRENDS ADOPTED BY CLASS TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

The main purpose of this study is to reveal the tendencies and changes in the educational philosophies adopted by classroom teachers. It was tried to determine whether the educational philosophy tendencies of classroom teachers change according to the variables of gender, professional seniority and the region where they first worked. In the study, a descriptive research design, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consisted of 136 classroom teachers who were selected by random sampling method and working in Çanakkale. The 'Educational Philosophy Tendencies Scale' developed by Aytaç and Uyangör (2020) was used to collect the data of the study. In the analysis of the research data, t-Test and One-way analysis of variance (ANOVA) were used for dependent and independent groups from parametric tests. In the study, when the educational philosophy tendencies of classroom teachers were examined in terms of the time they started their profession and the current situation, it was concluded that they tended towards the 'progressivism' educational philosophy. In addition, when the educational philosophy tendencies of the classroom teachers were compared in terms of the time they started their profession and the current situation, no significant difference was found between the first and last total scores of the scale, but the educational philosophy tendencies increased. When the educational philosophy tendencies of the classroom teachers were examined in terms of gender, no significant difference was found between the groups. Similarly, it was concluded that there was no significant difference between the groups in terms of professional seniority. In the dimension of the first place of duty of the teachers, the averages of the reconstructionist educational philosophy of the teachers whose first place of duty was Marmara, Central Anatolia, Black Sea, Eastern

Anatolia, Southeastern Anatolia were significantly higher than the teachers whose first place of duty was Mediterranean.

Keywords: Primary school teachers, educational philosophies, trends in educational philosophy.

Giriş

Felsefe birçok düşünür tarafından farklı bakış açılarıyla yorumlanmıştır. Ancak ünlü düşünür Sokrates felsefe aracılığı ile sorgulanmamış olan hayatı yaşamaya değer bulmamaktadır. Yeniçağa kadar felsefe ve bilim birbirinden ayırt edilmemiş (Günay, 2021), daha sonrasında farklılıklar ortaya çıkarak birbirinden ayırdığı noktalar olmuştur. Felsefe ve diğer bilim dalları birbirinden ayrılrsa da hala sıkı bir ilişki içerisindeyler. Felsefenin sıkı bir ilişki içinde olduğu bir diğer alan ise eğitimidir. Günay'a (2021) göre felsefenin konu alanı insan ve insan ile ilgili olan her şeydir dolayısıyla nesnesi insan olan eğitim ile felsefenin de birçok ortak noktası bulunmaktadır. Bir düşünme sistemi olan felsefe insanı ve insan ile ilgili olan her şeyi sistematik bir şekilde ele almaktadır. İnsanı tanımlayarak becerilerini ortaya çıkarmak ve bu doğrultuda gelişimini sağlamak ancak felsefe ile temellendirilmiş bir eğitim ile mümkün kılınabilmektedir.

Toplumun genel anlamda benimsediği felsefe ile eğitim alanında benimsenen felsefenin paralellik göstermesi büyük ölçüde önemlidir. Eğitim ile ilgilenen bütün paydaşlar da benimsenen mevcut eğitim felsefesi ile ilgili geniş bilgiye sahip olmalıdır (Doğanay ve Sarı, 2003). Çünkü benimsenen mevcut eğitim felsefesini uygulama boyutunda gerçekleştirecek olan kişiler eğitim paydaşlarıdır. Eğitim paydaşlarının eğitim felsefesini çok iyi kavramasının önemli sebeplerinden biri de eğitim felsefesinin yol gösterici olma özelliğidir.

Eğitim felsefesi eğitimin; amacını, kapsamını, içeriğini ve temel ilkelerini belirlemede söz sahibidir. Eğitim ise eğitim felsefesinin ortaya koyduğu bu ilkeleri ve amaçları uygulamaktadır (Eti ve Tepe, 2023). Eğitim felsefesi eğitime yön verirken önce ulaşılmak istenen hedefleri göz önüne almaktadır. Temele alınan felsefi eğitim doğrultusunda koyulan hedeflerin niteliği incelenmekte ve hedeflere ulaşmak için yöntemler ve ilkeler belirlenmektedir (Kaygısız, 1997). Eğitim felsefesinin sorduğu sorulardan biri de ülke için nasıl bir insan profili oluşturulmak istendiğidir (Çüçen, 2012). Eğitim felsefesi doğrultusunda elde edilen cevaplar ülkenin kalkınması ve gelişmesi boyutunda da oldukça faydalı olacaktır.

Eğitim felsefeleri oluşturulurken çeşitli felsefi ekoller göz önünde bulundurularak ilham alınmıştır. Bunlardan bazıları; çevredeki varlıkların bireylerin algıları kadar var olduğunu öne süren idealiz, bilginin insandan bağımsız olarak dış dünyada mutlak olarak varlığını sürdürdüğünü ifade eden realizm (Ergün, 2009), gerçekliğin insanın düşüncelerine bağlı olduğunu ve doğru bilginin fayda sağlaması gerektiğini ortaya koyan pragmatizm (Kale, 2009) ve insanın önce özünü var ettiğini ortaya koyan varoluşçuluktur (Ergün, 2009).

Eğitimin nasıl olması gerektiği gibi birçok soruya cevap aranırken yukarıda bahsedilen felsefi akımlardan da etkilenilerek çeşitli yaklaşımlar ve görüşler ortaya atılmıştır: Daimicilik eğitim felsefesi bilinen en tutucu, sert ve otoriter akımdır (Demirel, 2020). Bilinen temsilcileri ünlü düşünürlerden Aristoteles, Platon ve Descartes'tir (Çüçen, 2012). Aristo'nun insanları akıllı varlıklar olarak tanımlaması daimicilik eğitim felsefesine yön vermiştir (Guttek, 2021). Hedeflenen amaç insanın aklını kullanmasını sağlayarak var olan potansiyelini birçok açıdan ortaya çıkarmaktır (Cevizci, 2019). Eğitimi de bu alanda kullanarak var olan değişmez ve evrensel konuları öğrencilere aktarma yoluna gidilmiştir (Kıncal, 2019).

Esasicilik eğitim felsefesi insanı hem akademik yönden hem de değerler yönünden geliştirmeyi ve bilgilerle donatmayı amaçlamaktadır. İnsanın kendisini gerçekleştirme potansiyelini ortaya çıkarmak esasicilik için önemlidir (Cevizci, 2019). Doğuştan boş zihinlere sahip insanların elde edeceği bilgiler tümevarım yoluyla öğrenilmektedir. Tümevarım yöntemi kullanılarak sonunda elde edilen bilgilerin mutlak doğrular olduğuna inanılmaktadır (Çüçen, 2012). Bu eğitim akımında öğretmenin otoritesi ve durumu oldukça önemlidir (Kıncal, 2019).

İlerlemecilik eğitim felsefesine göre gerçek bilginin kaynağı değişimdir (Kıncal, 2019). İlerlemecilik eğitim felsefesi temelde deneyim, bilimsel yöntem ve demokrasi olmak üzere üç temel kavram üzerinde şekillenmiştir (Tuncel, 2004). İlerlemeciliğin öncülerinden John Dewey eğitimi sosyal yaşamın sürdürülebilmesi için bir araç olarak görmektedir. Öğrenmede bireylerin kendi yaşantıları önemli yer tutmaktadır. Okul, yaşamın kendisi olduğu için gerçek yaşantılara da yer vermelidir (Dewey, 1996).

Yeniden kurmacılık toplum içindeki değişimin eğitim yoluyla sağlanabileceğini savunmaktadır (Ergün, 2011). Eğitimin amacı dünya barışını koruyacak, demokratik, barışçı, özgürlükçü ve sevgi dolu toplumların gelişmesini sağlamak olarak görülmektedir (Çüçen, 2012). Yetişkinler ve öğretmenler ancak bireyin kişilik gelişiminde yardımcı konumunda olabilmektedir (Duman ve Ulubey, 2008). Ülkemizde yeniden kurmacılık eğitim felsefesi kendisini en iyi Köy Enstitüleri ile göstermektedir. Köy Enstitüleri, okulun fiziksel çevresini, köyü ve toplumu değiştirmek, kalkındırmak amaçlanmıştır (Gürsel, Tekergül, Turan, Toraman, Karagöz ve Gültaş, 2007).

Eğitim felsefeleri ele alındığında en çok bilinen ve tarih boyunca da uygulamaya koyulmuş olan eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olmuştur. Ancak bunların yansıra ortaya koyulan başka eğitim felsefeleri de vardır. Varoluşçuluk, bireycilik diğer adıyla hümanizm, natüralist eğitim felsefesi, analitik eğitim felsefesi bunlardan bazılarıdır.

Eğitim ile ilgilenen bütün paydaşların kendilerine göre bir eğitim felsefesi benimsemiş olması gerekmektedir. Yukarıda bahsi geçen eğitim felsefelerinden ülkemizin şu anda uygulamaya koyduğu ilerlemecilik felsefesi ile eğitim paydaşları uyum içinde olmalıdır. Eğitimcilerin kendi felsefelerini benimsemiş olmalarının sorumluluklarını ve pozisyonlarını daha iyi anlamlandırabilmeleri açısından önemli olduğu savunulmaktadır. Eğitimcilerin edinecekleri felsefeler, bireysel olarak oluşturdukları amaçları destekler nitelikte olmaktadır. Eğitimci sorgulama aşamasına ulaştığında kalıplaşmış düşüncelerden kendini arındıracaktır (Ekiz, 2006). Eğitim felsefesi, eğitim ile ilgili tüm paydaşlar için özellikle sınıf içi uygulamalar boyutunda yol gösterici bir rehber konumundadır. Felsefi ilkelere dayanan sınıf içi uygulamalar öğretim stratejileri içerisinde en etkili olanlardır. Ayrıca eğitim felsefesi bu sınıf içi uygulamalar sürecinde yaşanan sorunlar, yapılması gereken düzeltmeler ile ilgili eğitimcileri sistematik olarak düşünmeye sevk eder (Khairani, Handayani, Effendi ve Puspita, 2023).

Yukarıda felsefenin öneminden ve eğitim felsefesinin eğitim uygulamalarına yön vericiliğinden bahsedilmiştir. Bundan yola çıkarak eğitimin temelini oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıkları zaman ve şu an mevcut olarak benimsedikleri eğitim felsefelerini ortaya koymak araştırmanın ama amacını oluşturmaktadır. Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesinin zaman içerisindeki değişimini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırma literatür için önem taşımaktadır. Araştırmanın ana problemi doğrultusunda ortaya koyulan alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıklarındaki eğitim felsefesi eğilimlerine dair görüşleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerine dair görüşleri nedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıklarındaki eğitim felsefesi eğilimleri ile şu anki eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri öğretmenin ilk görev bölgesine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren- örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile birlikte araştırmanın etiğine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıklarındaki ve şu anki eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu nedenle diğer adıyla survey yöntemi olarak da bilinen betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşleri ve özelliklerini ortaya çıkarmayı, araştırma konusu ile ilgili var olan durumu olduğu gibi gözler önüne sererek betimleme yapmayı hedefler (Akarsu ve Akarsu, 2019). Bu çalışmada da katılımcıların görüşleri olduğu gibi, değiştirmeden ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 1643 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (MEB, 2024). Bu öğretmenlerden 2023-2024 eğitim öğretim yılında görevini sürdüren sınıf öğretmenlerinden 136 tanesi araştırmanın örneklemini ortaya çıkarmıştır. Çanakkale il sınırlarında bulunan okullardan sınıf öğretmenleri seçilirken rastgele (random) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Diğer adıyla basit seçkisiz örnekleme olarak bilinen rastgele (random) örnekleme tüm birimlerin örnekleme için seçilme şansının eşit olduğunu ifade etmektedir. Rastgele (random) örnekleme seçme yönteminin kullanılabilmesi için öncelikle evrenin iyi tanınması ve listelenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu nedenle evren örnekleme seçilirken öncelikle evren dahilindeki birimler listelenmiş ardından rastgele yöntem ile sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır.

Aşağıda yer alan tablolarda örneklemin cinsiyet, kıdem ve ilk görev bölgeleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1
Örneklemin Cinsiyet Dağılımı Tablosu

Cinsiyet	F	%
Kadın	96	70.6
Erkek	40	29.4
Toplam	136	100

Tablo 1'e göre örnekleme grubundaki sınıf öğretmenlerinin %70.6'sı kadın (f:96), %29.4'ü erkektir (f:40). Örnekleme grubuna dahil olan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olması dikkat çekmektedir. Aşağıda verilen tabloda örneklemin meslekteki kıdem yılları dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2
Örneklemin Mesleki Kıdemleri Dağılımı Tablosu

Kıdem Yılı	f	%
0-10	23	16.9
11-20	50	36.8
21-30	33	24.3
31+	30	22.1

Toplam	136	100
--------	-----	-----

Tablo 2’de çalışma örneklem grubunda bulunan sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine yer verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin %16.9’u 0-10 yıl (f:23), %36.8’i 11-20 yıl (f:50), %24.3’ü 21-30 yıl (f:33), %22.1’i 31 ve üzeri (f:30) yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Mesleki kıdem bağlamında örneklem grubunun en yoğun dağılım gösterdiği 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanlardır. Aşağıdaki tabloda sınıf öğretmenlerinin ilk atandıkları bölgelere göre dağılımları verilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kıdem yıllarının eğitim felsefelerini etkileme durumu inceleneceği için öğretmenlerin kıdemleri önem arz etmektedir.

Tablo 3
Örneklemin İlk Atama Bölgelerinin Dağılımı Tablosu

Atandıkları bölge	f	%
Akdeniz	2	1.5
Karadeniz	12	8.8
Marmara	41	30.1
İç Anadolu	6	4.4
Ege	4	2.9
Doğu Anadolu	54	39.7
Güneydoğu Anadolu	17	12.5
Toplam	136	100

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları görev bölgelerine yer vermiştir. Buna göre örneklem grubunun %1.5’i Akdeniz bölgesine (f:2), %8.8’i Karadeniz bölgesine (f:12), %30.1’i Marmara bölgesine (f:41), %4.4’ü İç Anadolu bölgesine (f:6), %2.9’u Ege bölgesine (f:4), %39.7’si Doğu Anadolu bölgesine (f:54), %12.5’i Güneydoğu Anadolu bölgesine (f:17) ilk görev için atanmışlardır. İlk atama bölgelerine göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun mesleğe başladıkları ilk bölge Doğu Anadolu bölgesidir. Buradan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun ilk görev bölgesinin Doğu Anadolu bölgesi olması öğretmenlerin eğitim felsefelerini etkileme durumlarına göre incelenecektir.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada kullanılan veri toplama aracı Aytaç ve Uyangör’ün (2020) hazırlanmış oldukları “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği”dir. Uygulanan ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup ölçekteki 1-13. Sorular ilerlemecilik eğitim felsefesine, 14-22. Sorular yeniden kurmacılık eğitim felsefesine, 23-29. Sorular esasicilik eğitim felsefesine, 30-36. Sorular ise daimicilik eğitim felsefesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Aytaç ve Uyangör (2020) “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğinin” güvenilirlik analizi ölçeğin geneli için 0.83 olarak sonuçlanmıştır. Ölçeğin madde analizi de yapılmış olup %27’lik alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark $p < .01$ olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin iyi düzeyde bir iç tutarlılığa sahip olduğunu yani ayırt edici özellik taşıdığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan araştırmanın verilerini toplamak için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nden ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinlerin alınmasının ardından çalışma grubunun gönüllü katılımı ile “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği” Google Formlar ve fiziki yollar aracılığı ile sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Öncelikle araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan cinsiyet,

mesleki kıdem ve ilk görev yapılan bölge gibi bilgileri edinmek için demografik bilgi formu sunulmuştur. Sınıf öğretmenleri sunulan demografik bilgi formunu ve ölçeği yaklaşık 15 dk içerisinde gönüllülük esasına dayanarak doldurmuşlardır.

Elde edilen verilerin analizi SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bütün veriler öncelikle SPSS paket programına işlenerek program aracılığı ile veri seti oluşturulmuş daha sonra grubun normallik dağılımı test edilmiştir. Yapılan normallik testi sonucunda grubun skewness (.72) ve kurtosis (1.16) değerleri grubun normal sayılması için yeterli aralıkta çıkmıştır. Can (2019) da bunu destekler nitelikte bir grubun normal sayılabilmesi için skewness ve kurtosis değerlerinin -1.96 ile +1.96 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Grubun normal dağılım gösterdiği ortaya koyulduktan sonra verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği verileri analiz edilirken her bir eğitim felsefesi alanı için ölçeğin tamamı için toplam aritmetik ortalama değerleri yorumlarken şu aralıklar baz alınmıştır:

-İlerlemecilik eğitim felsefesi için 13-30 puan arası düşük düzey, 31-47 puan arası orta düzey, 48-65 puan arası yüksek düzeyde ilerlemecilik eğitim felsefesini ifade etmektedir.

-Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi için 9-20 puan arası düşük düzeyde, 21-33 puan arası orta düzeyde, 34-45 puan arası yüksek düzeyde benimsendiğini göstermektedir.

-Esasicilik eğitim felsefesi için ölçek üzerindeki 7-16 puan arası düşük, 17-25 puan arası orta ve 26-35 puan arası yüksek düzeyde benimsendiğini göstermektedir.

-Daimicilik eğitim felsefesinin ölçek üzerindeki 7-16 puan aralığında değer alması düşük, 17-25 puan aralığında değer alması orta, 26-35 puan aralığında değer alması yüksek düzeyde benimsendiğini ifade etmektedir.

Araştırma Etiği

Araştırmaya başlamadan önce Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Etik kuruldan izin onayı gelmesinin ardından araştırmada kullanılacak olan "Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği" için ölçeği hazırlamış olan Aytaç ve Uyangör ile iletişime geçerek ölçek kullanım izni alınmıştır. Ardından çalışma grubuna ölçeği sunmadan önce bilgilendirilmiş gönüllü onam metni ile katılımlarının gönüllülük esasına dayandığı belgelenmiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu

Karar tarihi: 08.09.2023

Belge sayı numarası: E-84026528-050.01.04-2300215854

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

1.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başladıklarındaki Eğitim Felsefesi Eğilimlerine Dair Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefelerine dair bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başladıkları Zaman Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Tablosu

Eğitim	N	\bar{x}	ss	min	max
Felsefeleri					

İlerlemecilik	136	57.38	7.33	29	65
Yeniden Kurmacılık	136	38.15	5.87	19	45
Esasicilik	136	17.33	5.96	7	35
Daimicilik	136	22.58	5.47	7	35

Tablo 4'e göre ilerlemecilik eğitim felsefesi alt boyutunun ($\bar{x}=57.38$, ss:7.33) grup içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ($\bar{x}=38.15$, ss:5.87), daimicilik eğitim felsefesi ($\bar{x}=22.58$, ss:5.47), esasicilik eğitim felsefesi ($\bar{x}=17.33$, ss:5.96) gelmektedir.

Verilerin analizi kısmında yapılan gruplamaya göre ilerlemecilik eğitim felsefesi 57.38 ortalamayla sınıf öğretmenleri tarafından "yüksek" düzeyde tercih edilmektedir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi de 38.15 ortalamayla "yüksek" düzeyde tercih edilmektedir. Esasicilik eğitim felsefesi 17.33 ortalamayla "orta" düzeyde tercih edilirken daimicilik eğitim felsefesi de 22.58 ortalamayla "orta" düzeyde tercih ediliyor olarak ortaya çıkmıştır. Madde ortalama puanları açısından da tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aldıkları en yüksek puan ilerlemecilik (4.41) eğiliminde olurken, onu sırayla yeniden kurmacılık (4.23), daimicilik (3.22) ve esasicilik (2.47) takip etmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin en uzak oldukları eğitim felsefesi eğilimi mesleğe başladıkları dönem esasicilik olarak ortaya çıkmıştır.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimlerine Dair Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultudaki istatistikler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5
Sınıf Öğretmenlerinin Şu An Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Tablosu

Eğitim Felsefeleri	N	\bar{x}	ss	min	max
İlerlemecilik	136	59.94	5.72	45	65
Yeniden Kurmacılık	136	40.09	4.81	21	45
Esasicilik	136	15.90	6.22	7	35
Daimicilik	136	21.93	6.48	7	35

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik eğitim felsefesi diğer eğitim felsefeleri arasından en yüksek ortalamaya ($\bar{x}=59.94$, ss:5.72) sahip olarak sonuçlanmıştır. İlerlemecilik eğitim felsefesinden sonra örneklem grubu sırasıyla yeniden kurmacılık

(\bar{x} =40.09, ss:4.81), daimicilik (\bar{x} =21.93, ss:6.48) ve esasicilik (\bar{x} =15.90, s:6.22) eğitim felsefelerini benimsenmişlerdir.

Verilerin analizi kısmında yapılan gruplamaya göre ilerlemecilik eğitim felsefesi 59.94 ortalamayla sınıf öğretmenleri tarafından “yüksek” düzeyde tercih edilmektedir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi de 40.09 ortalamayla “yüksek” düzeyde tercih edilmektedir. Esasicilik eğitim felsefesi 15.90 ortalamayla “düşük” düzeyde tercih edilirken daimicilik eğitim felsefesi 21.93 ortalamayla “orta” düzeyde tercih ediliyor olarak ortaya çıkmıştır. Madde ortalama puanları açısından da tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin aldıkları en yüksek puan ilerlemecilik (4.61) eğiliminde olurken, onu sırayla yeniden kurmacılık (4.45), daimicilik (3.13) ve esasicilik (2.27) takip etmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin en uzak oldukları eğitim felsefesi eğilimi mesleğe başladıkları dönemde olduğu gibi esasicilik olarak gözükmektedir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başladıklarındaki Eğitim Felsefesi Eğilimleri İle Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimleri Arasındaki Farka Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman ve şimdi benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki fark Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Başladıklarındaki Eğitim Felsefesi Eğilimleri İle Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin t-Testi Tablosu

Ölçüm	N	\bar{x}	ss	SD	t	p
İlk görüşler	136	135.45	15.56	135	-2.38	0.18
Şu anki görüşler	136	137.88	15.06			

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefelerinin aritmetik ortalaması “135.45” iken sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefelerinin aritmetik ortalaması “137.88” olarak ortaya çıkmaktadır. İki farklı zaman için verilen yanıtların ortalamaları arasındaki 2.43 puanlık fark ve p değeri sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefeleri ile şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$t(135) = -2.38, p=0.18 > 0.05$]. Elde edilen bulguya göre sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri zaman içerisinde değişse de anlamlı bir değişim görülmemektedir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretmenin Cinsiyetine Göre Farkına Dair Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna dair bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Ve Cinsiyetleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin t-Testi Tablosu

Eğitim Felsefeleri	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
İlerlemecilik	Kadın	96	60.01	5.77	74.14	.19	.95

	Erkek	40	59.80	5.68			
Yeniden	Kadın	96	40.37	4.32	57.60	1.04	.13
Kurmacılık	Erkek	40	39.42	5.83			
Esasicilik	Kadın	96	15.90	5.82	61.36	.005	.08
	Erkek	40	15.90	7.18			
Daimicilik	Kadın	96	21.72	6.72	82.60	-.56	.35
	Erkek	40	22.42	5.90			

Tablo 7'deki bağımsız gruplar için t-Testi analizi sonuçlarına göre ilerlemecilik eğitim felsefesi [$t(74.14)=-.19, p>.05$], yeniden kurmacılık eğitim felsefesi [$t(57.60)=1.04, p>.05$], esasicilik eğitim felsefesi [$t(61.36)=-.005, p>.05$], daimicilik eğitim felsefesi [$t(82.60)=-.56, p>.05$] alt boyutunda eğitim felsefelerinin benimsenmesi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimleri anlamlı olarak değişmemektedir.

5. Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretmenin Kıdemine Göre Farkına Dair Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretmenlerin şu anki eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimleri İle Kıdemleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin ANOVA Tablosu

Eğitim Felsefesi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlerlemecilik	Gruplar arası	147.28	3	49.09	1.51	.21
	Gruplar içi	4277.35	132	32.40		
	Toplam	4424.64	135			
Yeniden kurmacılık	Gruplar arası	32.41	3	10.80	.46	.71
	Gruplar içi	3097.34	132	23.46		
	Toplam	3129.75	135			
Esasicilik	Gruplar arası	102.88	3	34.29	.88	.45
	Gruplar içi	5134.87	132	38.90		
	Toplam	5237.75	135			
Daimicilik	Gruplar arası	171.14	3	57.04	1.36	.25
	Gruplar içi	5503.25	132	41.69		
	Toplam	5674.40	135			

Tablo 8 incelendiğinde eğitim felsefesi eğilimlerinden ilerlemecilik ($F=1.51$, $p>0.05$), yeniden kurmacılık ($F=.46$, $p>0.05$), esasicilik ($F=.88$, $p>0.05$) ve daimicilik ($F= 1.36$, $p>0.05$) eğitim felsefelerine sahip olan sınıf öğretmenlerinin bu puanları arasında öğretmenlerin kıdem yılları değişkeni açısından anlamlı bir fark söz konusu değildir. Yani kıdem yılı değişse de sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri değişmemektedir.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yıllarına Göre Eğitim Felsefeleri Tablosu

Eğitim felsefesi	Kıdem	\bar{x}	N	ss
İlerlemecilik	0-10	57.65	23	5.98
	11-20	60.32	50	5.86
	21-30	60.57	33	5.18
	31 ve üzeri	60.40	30	5.70
Yeniden kurmacılık	0-10	39.39	23	4.17
	11-20	40.44	50	4.54
	21-30	40.54	33	4.21
	31 ve üzeri	39.56	30	6.24
Esasicilik	0-10	15.17	23	5.01
	11-20	15.16	50	6.52
	21-30	16.27	33	5.91
	31 ve üzeri	17.30	30	6.88
Daimicilik	0-10	20.13	23	5.62
	11-20	21.52	50	7.34
	21-30	22.30	33	5.69
	31 ve üzeri	23.60	30	6.22

Tablo 9 ele alındığında araştırmaya katılanlardan ilerlemecilik eğitim felsefesini benimseyen sınıf öğretmenlerinin ölçek üzerinde en yüksek ortalamaya sahip kıdem yılı 21-30 yılları arasında görev yapan öğretmenlerde bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinden yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dair ortalamasının en yüksek olduğu kıdem yılı 21-30 yılları arasında görev süresine sahip öğretmenlerdir. Esasicilik eğitim felsefesinin ölçek üzerindeki en yüksek puana sahip kıdem yılları arasındaki sınıf öğretmenleri 31 ve üzeri görev süresine sahip olanlardır. Sınıf öğretmenlerinden

daimicilik eğitim felsefesine en yüksek ortalamayı 31 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler kazandırmışlardır.

6.Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretmenin İlk Görev Bölgesine Göre Farkına Dair Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda elde edilen veriler Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Şu Anki Eğitim Felsefesi Eğilimleri İle İlk Görev Bölgeleri Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin ANOVA Tablosu

Eğitim Felsefesi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
İlerlemecilik	Gruplar arası	135.86	6	22.64	.68	.66	
	Gruplar içi	4288.77	129	33.24			
	Toplam	4424.64	135				
Yeniden kurmacılık	Gruplar arası	399.59	6	66.59	3.14	.007	1-2,
	Gruplar içi	2730.16	129	21.16			1-4,
	Toplam	3129.75	135				1-5, 1-6, 1-7
Esasicilik	Gruplar arası	40.25	6	6.71	.16	.98	
	Gruplar içi	5197.49	129	40.29			
	Toplam	5237.75	135				
Daimicilik	Gruplar arası	191.24	6	31.87	.75	.61	
	Gruplar içi	5483.16	129	42.50			
	Toplam	5674.40	135				

Tablo 10’a göre sınıf öğretmenlerinin ilk görev yaptıkları bölge ve mevcut eğitim felsefesi eğilimleri arasında ilerlemecilik (F=.68, p>0.05), esasicilik (F=.16, p>0.05), daimicilik (F=.75, p>0.05) eğitim felsefelerine sahip sınıf öğretmenlerinin puanları ilk görev yaptıkları bölge değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yani bu eğitim felsefesi eğilimleri sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgeler değışe bile anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Ancak yeniden kurmacılık eğitim felsefesine (F=3.14, p<0.05) sahip sınıf öğretmenlerinin puanları ilk görev bölgesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yalnızca Akdeniz bölgesi ve diğer bölgelerde göreve başlayan sınıf öğretmenlerinin puanları arasında anlamlı farklılığa ilişkin veriler Tukey testi yapılarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesinin İlk Görev Bölgesine Göre Anlamlı Olarak Farklılaşmasına İlişkin Veriler Tablosu

Eğitim Felsefesi	Bölgeler	N	\bar{x}	S
------------------	----------	---	-----------	---

Eğilimi				
Yeniden Kurmacılık	Akdeniz (1)	2	117,50	12.02
	Marmara (2)	41	137.02	14.30
	Ege (3)	4	132.50	19.82
	İç Anadolu (4)	6	145.66	23.14
	Karadeniz (5)	12	138.00	19.27
	Doğu Anadolu (6)	54	139.66	13.19
	Güneydoğu Anadolu (7)	17	135.11	14.75

Yapılan Tukey testi sonucunda sınıf öğretmenleri göreve başladıkları bölge doğrultusunda verdikleri cevaplara göre ilk görev bölgesi Marmara, İç Anadolu, Karadeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu olan sınıf öğretmenlerinin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ortalamaları ilk görev yeri Akdeniz olan sınıf öğretmenlerinin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ortalamalarından anlamlı olarak yüksektir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yürütülen çalışmada Çanakkale ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman ve şu anki eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya koymak, karşılaştırmak ve benimsenen eğitim felsefelerinin sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman çoğunlukla ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri ilerlemecilik eğitim felsefesinden sonra sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefelerini benimsenmektedirler. Bu sonuç kapsamında literatürdeki benzer çalışmaları incelemek için öğretmenlerin mesleğe başladıkları zamanki görüşleriyle benzer nitelikte olabilecek öğretmen adayları görüşleri ele alınmıştır. Buna göre literatürde de öğretmen adaylarının daha çok ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına yöneldikleri sonuçlarına rastlanmıştır (Aytaç, 2020; Biçer, Er ve Özer, 2013; Coşkun ve Taneri, 2021; Ekiz, 2006; Eti ve Tepe, 2023; Şahan, 2020;).

Araştırmanın ikinci alt problemi ele alındığında sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında en çok ilerlemecilik eğitim felsefesini tercih ettikleri görülmektedir. İlerlemecilik eğitim felsefesini sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri takip etmektedir. Tercih edilen eğitim felsefelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına bakıldığından çağdaş olarak nitelendirilen (İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık) eğitim felsefelerinin geleneksel olarak nitelendirilen (daimicilik ve esasicilik) eğitim felsefelerine göre oldukça yüksek puanla tercih edildikleri görülmektedir. Literatür ele alındığında daha önce yapılan çalışmalarda da ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş eğitim felsefelerinin öğretmenler tarafından tercih edilme durumlarının yoğun olduğu sonuçlar mevcuttur (Aslan, 2016; Çoban, 2022, Kahramanoğlu ve Özbakiş, 2018; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Zöğ, 2022).

Araştırmanın üçüncü alt problemine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleğe başladıkları zaman benimsedikleri eğitim felsefeleri ve şu an benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Literatürde aynı örneklemin eğitim felsefelerindeki değişim ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak ülkelerin, toplumların eğitim felsefeleri çağın gerekliliklerine göre değişim gösterebildiğine göre bireylerin de zaman içerisinde çeşitli değişkenler vasıtasıyla eğitim felsefelerinde değişiklikler görülme ihtimali vardır.

Yapılan araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin şu anki eğitim felsefesi eğilimleri alt boyutlara ayrılarak incelenmiş ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu ile paralel şekilde literatürde

bulunan birçok araştırmada da öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çelik ve Orçan, 2016; Çoban, 2022; Doğanay ve Sarı, 2003; Eyiol, 2022; Gürbüz ve Başar, 2024; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013). Ulaşılan bu sonucun aksine Biçer, Er ve Özer (2013) yaptıkları araştırmada daimicilik ve esasıcılık eğitim felsefelerinin erkek öğretmen adaylarının lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın beşinci alt problemi ele alındığında sınıf öğretmenlerinin şu an benimsedikleri eğitim felsefelerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde var olan çalışmalardan bazılarında da sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu bulunmaktadır (Aslan, 2016; Berkant ve Can, 2022; Çoban, 2022; Gürbüz ve Başar, 2024; Zöğ, 2022;). Ulaşılan bu sonuçların aksi yönde Coşkunoğlu ve Ünal (2022) fen bilgisi öğretmenlerinden 21 yılın üzerinde mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin 0-5 yıl arasında kıdemi bulunan öğretmenlere göre yeniden kurmacılık eğitim felsefesini benimsemelerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan bu araştırmanın altıncı alt problemine bakıldığında ilk görev bölgeleri ve mevcut eğitim felsefeleri arasında eğitim felsefelerinden daimicilik, esasıcılık ve ilerlemecilik eğitim felsefelerinden hiçbirinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamışken yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ve ilk görev bölgesi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. İlk görev yeri Marmara, İç Anadolu, Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olan sınıf öğretmenlerinin, ilk görev yeri Akdeniz bölgesi olan sınıf öğretmenlerine göre yeniden kurmacılık eğitim felsefesini benimseme oranları anlamlı olarak daha yüksektir. Kozikoğlu ve Uygun'un (2018) Van ilinde görev yapan öğretmenler ile çalışmalarında öğretmenlerin en çok çağdaş eğitim felsefelerinden varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefelerini benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Ağdacı'nın (2018) Karadeniz bölgesinde yaptığı araştırmada, Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) okul yöneticileriyle Marmara bölgesinde yaptıkları araştırmada, Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz'un (2015) Ege bölgesinde yaptıkları araştırmada, Nacak Deniz'in (2021) İç Anadolu bölgesinde yaptığı araştırmada, Kurt'un (2022) Akdeniz bölgesinde yaptığı araştırmada öğretmenler daha çok ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş eğitim felsefesini benimsemektedirler.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ışığında araştırmacılara, okuyuculara ve öğretmenlere şu öneriler sunulmuştur:

- Genel anlamda araştırma sonucunda çağdaş eğitim felsefelerinin benimsendiği görülürken ülkemizde eğitim alanındaki bu başarısızlıklar veya sorunların temeline yönelik olarak detaylı bir araştırma yapılabilir
- Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri teorik bir şekilde ele alınmıştır ancak içinde bulunulan bağlam da değerlendirilerek uygulama boyutunda nitel bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırma incelenirken okuyucular ve öğretmenler kendi eğitim felsefeleriyle ilgili düşünebilir ve detaylı incelemelerde bulunabilirler.

Araştırma Etiği

Araştırmaya başlayabilmek için öncelikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine bağlı etik kuruldan gerekli izinler alınmış daha sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan sınıf öğretmenleri çalışma grubunu oluşturduğundan Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izinler alınmıştır. Ardından çalışma grubuna "Aydınlatılmış Onam Formu" sunularak gönüllü bir katılım gösterdikleri görülmüştür. Katılımcılar ile gizlilik esası da paylaşılması araştırmanın etiğini desteklemektedir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik kurul izni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu tarafından 08.09.2023 tarihli ve E-84026528-050.01.04-2300215854 sayılı belge ile onaylanmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmada birinci yazarın katkı oranı %80, ikinci yazarın katkı oranı %20'dir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum olmadığı beyan ederiz.

Kaynaklar

- Ağdacı, G. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bartın.
- Akarsu, B., Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2), 1-19. <https://doi.org/10.7822/egt174>
- Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), s.1453-1468.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aytaç, A., Uyangör, N. (2020). "Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması". A. Doğanay ve O. Kutlu (ed.). *Güncel eğitim bilimleri araştırmaları II* (s. 147-161). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Berkant, H. G., Can, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*,9(90), 2447-2473. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3385>
- Biçer, B., Er, H., Özer, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9 (3), 229-242.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Coşkun, S., Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge Dergisi*, 19:29-49.
- Coşkunoğlu, İ. M., Ünal, C. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 236-286.
- Çelik, R., Orçan, F. (2016). A study on prospective teachers' educational beliefs/öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.

- Çoban, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri Çal ilçesi örneği* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Çüçen, A. K. (2012). *Felsefeye giriş*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339. <https://doi.org/10.17755/esosder.643313>,
- Duman, B., 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, s. 95-114.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. Ö. Demirel, Z. Kaya. (ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eti, S., Tepe, T. (2023). Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 60-71.
- Eyiol, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitsel düşünce ve uygulama düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Guttek, G. L. (2021). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Günay, M. (2021). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Gürbüz, B., Başar, M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile serbest etkinlikler dersine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Gürsel, Ö., Tekergül, E., Turan, K., Toraman, B., Karagöz, Ö., Gölbaş, M. (2007). “Cumhuriyetin ilk yıllarında bir eğitim modeli köy enstitüleri”. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri. 2007, Antalya.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(3), 797- 807.
- Kahramanoğlu, R., Özbakiş, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karadağ, E., Baloğlu, N., Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 0 (12), s. 181-200.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Khairani, F., Handayani, T., Effendi, D., Puspita, Y. (2023). The role of educational philosophy as the foundation for teacher strengthening in schools. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 6(2), 226- 235. <https://doi.org/10.31851/esteem.v6i2.12319>
- Kıncal, R. Y. (ed.). (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kozikoğlu, İ., Uygun, N. (2018). “Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi”. Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 2018, Muş. 35-36.
- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 319-333.
- Nacak Deniz, F. (2021). *Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S., Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Uğurlu, C. T., Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (25), 230-273.
- Şahan, H. H. (2020). The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1325-1367. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.040>
- Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik alguları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Extended Abstract

Introduction

Philosophy of education addresses education using a philosophical and critical perspective. Therefore, it can be said that philosophy creates a systematic understanding of education with contemporary regulations by questioning thoughts on education (Sönmez, 2008). In this context, education and philosophy are two concepts that feed each other as tools, purposes, processes and products in a positive sense (Brauner and Burns, 1982). Therefore, it is not right to put forward ideas about education and philosophy without understanding the individual, who is the cornerstone of society (Büyükdüvenci, 2001). Philosophies of education are generally divided into two as traditional philosophies of education (essentialism and perennialism) and contemporary philosophies of education (progressivism and reconstructionism). The aim of perennialism is to reveal existing universal knowledge and transfer it to individuals, thus ensuring the moral and mental development of individuals (Ornstein and Hunkins, 2014). Teaching universal subjects and ensuring the development of individuals is carried out through classical works (Kaygısız, 1997). Essentialism is an educational philosophy that argues that people have an empty mind when they are born and do not have any knowledge. Knowledge is acquired later in life using the inductive method (Erden, 2007). According to the progressive education philosophy, which is one of the contemporary educational philosophies, students are at the center of education and all arrangements are made according to the student. Individuals use their experiences and scientific methods in acquiring knowledge and finding answers to their questions (Keskin and Şahin, 2018). The aim of the reconstructionist education philosophy is to ensure the reconstruction of society through the prepared educational programs and teaching methods used. Educators should be the pioneers of reforms within the society in the process of reconstruction and development (Tuncel, 2017).

Method

The descriptive analysis method was used in the study. The data was taken as it is without any changes. While 1643 classroom teachers working in Çanakkale province constituted the universe of the study, 136 of them participated in the study and constituted the sample of the study. The "Educational Philosophy Tendencies Scale" prepared by Aytaç and Uyangör (2020) was used to collect the data. The data was collected via Gööggle Form and face to face. SPSS package program was used in the analysis of the data and analyzes such as ANOVA and t test were used.

Findings

According to the first finding of the study, it is seen that the progressivism education philosophy sub-dimension ($\bar{x}=57.38$, $sd:7.33$) has the highest average in the group. It is followed by reconstructionism education philosophy ($\bar{x}=38.15$, $sd:5.87$), perennialism education philosophy ($\bar{x}=22.58$, $sd:5.47$), essentialism education philosophy ($\bar{x}=17.33$, $sd:5.96$).

According to the second findings of the study, the philosophy of progressivism has the highest average ($\bar{x}=59.94$, $sd:5.72$) among other educational philosophies. After the philosophy of progressivism, the sample group has adopted the educational philosophies of reconstructionism ($\bar{x}=40.09$, $sd:4.81$), perennialism ($\bar{x}=21.93$, $sd:6.48$) and essentialism ($\bar{x}=15.90$, $s:6.22$) respectively.

While the arithmetic mean of the educational philosophies adopted by the classroom teachers when they started their profession was "135.45", the arithmetic mean of the educational philosophies adopted by the classroom teachers now was "137.88". The difference of 2.43 points and the p-value between the means of the answers given for two different times show that there is no significant difference between the educational philosophies adopted by the classroom teachers when they started their profession and the ones they currently adopt [$t(135)=-2.38$, $p=0.18>0.05$].

In order to examine the educational philosophies adopted by the classroom teachers according to gender, an independent groups t-Test was conducted. According to the analysis results, there is no significant difference in the adoption of educational philosophies according to gender in the sub-

dimensions of progressivism educational philosophy [$t(74.14)=.19, p>.05$], reconstructionism educational philosophy [$t(57.60)=1.04, p>.05$], essentialism educational philosophy [$t(61.36)=.005, p>.05$], perennialism educational philosophy [$t(82.60)=-.56, p>.05$].

There is no significant difference between the scores of the classroom teachers who have progressivism ($F=1.51, p>.05$), reconstructionism ($F=.46, p>.05$), essentialism ($F=.88, p>.05$) and perennialism ($F= 1.36, p>.05$) philosophies of education in terms of the seniority years variable.

The scores of the classroom teachers with progressivism ($F=.68, p>.05$), essentialism ($F=.16, p>.05$), perennialism ($F=.75, p>.05$) educational philosophies among the first region of duty and the current educational philosophy tendencies do not differ according to the first region of duty variable. However, the scores of the classroom teachers with reconstructionist educational philosophy ($F=3.14, p<.05$) differ significantly according to the first region of duty variable. The reconstructionist educational philosophy averages of the classroom teachers whose first region of duty is Marmara, Central Anatolia, Black Sea, Eastern Anatolia, Southeastern Anatolia are significantly higher than the reconstructionist educational philosophy averages of the classroom teachers whose first place of duty is Mediterranean.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In line with the first sub-problem of the research, it was seen that classroom teachers preferred the progressivist education philosophy more when they started their profession. When the current educational philosophies of classroom teachers were examined, the progressivist education philosophy was preferred more. Accordingly, it was found in the literature that teacher candidates tended more towards progressivism and reconstructionism education philosophy movements (Ekiz, 2006; Biçer, Er, & Özer, 2013; Aytaç, 2020; Şahan, 2020; Coşkun & Taneri, 2021; Eti & Tepe, 2023). Within the scope of the third sub-problem of the research, the differences between the two time periods were examined and no significant difference was found. The reason for this may be that educational philosophies are not known in depth. In line with the fourth sub-problem of the research, the current educational philosophies of classroom teachers do not differ significantly according to their gender. Parallel to this result of the research, in many studies in the literature, teachers' educational philosophy tendencies do not show a significant difference according to gender (Altınkurt, Yılmaz, & Oğuz, 2012; Çelik & Orçan, 2016; Doğanay & Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül, & Çuhadar, 2013; Çoban, 2022; Eyiol, 2022; Gürbüz & Başar, 2024). When the relationship between the current educational philosophies of classroom teachers and their years of seniority was examined, no significant difference was found. In some studies in the literature, it was concluded that the educational philosophies adopted by classroom teachers do not differ significantly according to professional seniority (Aslan, 2016; Berkant & Can, 2022; Zöğ, 2022; Çoban, 2022; Gürbüz & Başar, 2024). When the current educational philosophies of classroom teachers and their first duty regions were examined, no significant difference was found in any of the perennialism, essentialism and progressivism educational philosophies, while a significant difference was found between the reconstructionist educational philosophy and the first duty region. The rate of adopting the reconstructionist educational philosophy of classroom teachers whose first duty place was in the Marmara, Central Anatolia, Black Sea, Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia regions was significantly higher than the classroom teachers whose first duty place was in the Mediterranean region. In the study conducted by Kurt (2022) in the Mediterranean region, teachers mostly adopted contemporary educational philosophies such as progressivism and reconstructionism.