

## DEĞERLER EĞİTİMİ TUTUMUNUN BİR YORDAYICISI OLARAK EĞİTİM FELSEFESİ İNANÇLARI: EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BİR ARAŞTIRMA<sup>1</sup>

Mehmet Ali AYAZ<sup>2</sup>

Ahmet SAYLIK<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki 197 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 6556 öğretmenden oluşmaktadır. Tabakalı örnekleme seçimi sonucunda 124'ü kadın 246'sı erkek olmak üzere 370 öğretmen araştırmada yer almıştır. Araştırmanın verileri Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim Felsefesi İnançları Ölçeği (EFIÖ)", Çetin (2018) tarafından geliştirilen "Değerler Eğitimi Tutumları" (DETÖ) ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre değerler eğitimine ilişkin tutum ölçeğinin "değerler eğitiminin gereğine inanç" boyutu ile "eğitim felsefesi inançları" ölçeğinin tüm boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının değerler eğitimine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler Eğitimi, Eğitim Felsefesi, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Varoluşçuluk

<sup>1</sup> Bu çalışma 2.yazarın danışmanlığında tamamlanan, 1.yazarın yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

<sup>2</sup> Okul Müdürü, Diyarbakır Milli Eğitim, alimayaz728@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8259-4708

<sup>3</sup> Doç. Dr. Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ahmet.saylik@siirt.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7754-2199

## EDUCATIONAL PHILOSOPHY BELIEFS AS PREDICTIVES OF VALUES EDUCATION ATTITUDES: A RESEARCH IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

### *Abstract*

The aim of this study is to determine the relationship between teachers' philosophy of education beliefs and values education attitudes. The universe of the research consists of 6556 teachers working in 197 primary and secondary schools in the central districts of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. As a result of the sampling selection, 370 teachers, 124 women and 246 men, took part in the research. The data of the study were collected using the "Educational Philosophy Beliefs Scale (EFIÖ)" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011), "Values Education Attitudes" (VATÖ) developed by Çetin (2018), and "Personal Information Form" developed by the researcher. In the analysis of research data; correlation analysis and regression analysis were used.

According to the results of the research, it was observed that the scale of attitude towards values education increased in a low, positive direction between the dimension of "belief in the necessity of values education" and all dimensions of the "philosophy of education beliefs" scale. At the same time, regarding the effect of teachers' philosophy of education beliefs on their attitudes towards values education, it is seen that 'philosophy of education beliefs' are a significant predictor of their 'attitudes towards values education.

**Keywords:** Values Education, Philosophy of Education, Perennialism, Essentialism, Progressionism, Reconstructionism, Existentialism

### 1. GİRİŞ

Eğitim, insanın varoluşundan başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç içerisinde, bireyler kendi potansiyel yapılarını kullanmalarını sağlayacak kaliteli eğitim almaları toplum temel yapısının oluşumu açısından önem arz etmektedir. Zira kaliteli bir eğitim bir takım hedefler doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Genel anlamıyla eğitim kişileri belirli amaçlarına göre yetkinleştirme sürecidir. Bu yetkinleştirme süreci ile kişilerin kişiliği biçimlendirilir. Bu biçimlendirme, eğitim sürecinde kazanılan beceri, bilgi, değerler ve tutum yoluyla gerçekleşir. Eğitim ve felsefeyi bir araya getiren anlayış “nasıl insanlar yetiştirmeliyiz?” sorusuyla büyük bir anlam kazanır.

Eğitim bu amaçları hedeflerken felsefi bir anlayışla hareket etmektedir (İlengiz, 2019). Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki çok eskilere dayanmakla beraber çok yönlü bir duruma da sahiptir. Zira geçmişten günümüze insanoğlunu eğitime ve yetiştirme unsuru insanlığın en önemli hedefi olmuştur. Eğitimciler hep en iyi insan yetiştirmede en iyi eğitim modeline ulaşmayı hedeflemişlerdir (Tozlu, 2003). Bu doğrultuda “eğitim-öğretim etkinlikleri, bunların davranış boyutları, uygulama yöntemleri, neden ve sonuçları farklı felsefi inançlar tarafından farklılık

arz ederek” sergilenmiştir. Buradan hareketle felsefe ve eğitimin birleştiği noktada eğitim felsefesi akımları ortaya çıkmaktadır (Biçer, 2014). Her ne kadar bağımsız bir disiplin olarak ortaya çıkışı geç dönemlere rastlansa da eğitim felsefesi aslında her zaman toplumların belleğinde gizil olarak yerini koruyan önemli bir alan olmuştur. Bireyin “davranışlarında kendi hayat yoluyla istedik değişme meydana getirme süreci olarak” tarif edilen eğitimde, (Ertürk, 1988, s. 25), bu süreçleri oluşturmak kuşkusuz profesyonel bir çabayı ve aynı zamanda eğitim felsefe inançları bakımından bir altyapıyı gerektirmektedir.

Tarihi, insanlık kadar eski olan eğitim faaliyetleri, binlerce yıldır toplumların en önemli tartışma alanlarından birini oluşturmuş ve bu sebeple içerisinde barındırdığı problemlere çözüm üretmek kolektif bir yapıda eğitim felsefelerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Winch ve Gingell, 2002). Eğitim felsefesi, eğitime yön veren, yol gösteren ve amaçlarını şekillendiren bir disiplin, sistemli kavram ve fikirler bütünüdür (Ergün, 2009). Eğitim felsefesinden “yoksun bir eğitim sistemi, pusulasız gemi gibi gideceği yönü” bulamayacaktır (Sönmez, 2015, s. 44). Böylesi bir zeminde eğitim gören ve yetişen kişilerin küresel dünya koşullarıyla baş etmesi imkân dışı görünmektedir (Aydın, Gilik ve Güleç, 2012). Her devlet kendi eğitim politikasını geliştirir, bireylere kazandırmak istediği davranışları ve oluşturmak istediği değerleri benimsediği eğitim felsefesi yoluyla gerçekleştirir.

Eğitim felsefesi, benimsetmek istediği değerler ile kişiyi belirli hedefler doğrultusunda yetiştirerek, kişilere istenilen süre içinde değerleri benimsemeleri ve hayatlarına taşımalarını ister. Bu bağlamda günümüz dünyasında bilim ve teknolojideki hızlı değişimin; eğitim, sağlık, kültür konularında olduğu gibi toplumsal hayatta da değişimlere sebep olduğu görülmektedir. Ülkemizde de dünyanın her yerinde olduğu gibi topluma ait değerlerin kaybolmaya başladığı, benimsenen değerlerin önemsizleştirildiği, insanların öz değerlerinden uzaklaştıkları ve benimsedikleri değerleri hayatlarına taşıyamadıkları görülmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Zaman içinde edinilen beceri, bilgi, değerler ve tutumlar kişinin karakterinde farklılaşmaya yol açabilir. Öz yapısı farklılaşıp gelişen, beceri ve bilgiler kazanan birey de toplum yapısında olumlu değişimler meydana getirebilir. Oluşan değişim, ana değerlerin aileler ile çocuklara dolayısıyla da öğrencilere benimsetilmesi yoluyla sağlanır. Kişi hayatı süresince birçok şeyi değerler ile algılar. Böylece yaşamın anlamını öğrenmiş olur (Sönmez, 2015). Eğitim felsefesi çerçevesinde değerler, insanın bir nesne ya da durumla karşılaştığında ihtiyaç, istek ve amaçlara göre o varlığa yüklediği anlamdır. İnsan, benimsediği değerler sayesinde olgu veya varlığa yönelerek ona ulaşma çabası içine girer. Konu itibarıyla fertler, kişisel değerleri gerçekleştirirken ya yeni değerler meydana getirir ya da

var olan kabul edilen değerlere uyar. Bu bağlamda değerler, insan yaşamının önemli bir bileşeni olarak varlığını sürdürmektedir.

Öğretmenler, okullardaki değerler eğitiminin yürütülmesi sürecinde en önemli görevi üstlenmektedir. “Değerler eğitiminde öğretmenler için ilk aşama, bireylerin değerlerini benimseyip yaşamalarına olanak sağlamak, kendi tutumlarının ve davranışlarının açık ve doğru bir biçimde gelişmesine rehberlik etmektir” (Köknel, 2007: 45). Öğretmenler, okul ya da sınıf içerisinde benimsedikleri eğitim felsefeleri doğrultusunda sergiledikleri davranışlar ile öğrencilere rol model olarak, onlara iyi kötü, doğru yanlış gibi kavramları öğretmek, öğrencilerin içinde bulunduğu toplumla barışık bir şekilde yaşamasını ve sosyalleşmesini sağlayarak öğrencileri içinde bulunulan toplum yaşamına hazırlamaktadır. Bu nedenle değer eğitimi sürecinde öğretmenler önemli bir role sahiptir (Kağıtçıbaşı, 1988). Bu çerçevede değerler eğitimi geleneksel, milli, kültürel, lokal değerlerin kamu okulları aracılığıyla öğrencilere yüklenmesini hedefler. Eğitim felsefesi alanında önemli sorulardan “devlet kamu okulları aracılığıyla ahlak ve karakter eğitimi vermeli midir? Yoksa bu alan ailelerin görev alanında mıdır? şeklindeki sorular hala önemini korumaktadır.

## **2. Eğitime Yön Veren Felsefi Akımlar**

Temel amacı bireyin karakterini ve kişiliğini belirlemek olan eğitim, geçmişten günümüze birçok felsefi akımın etkisinde kalmıştır. İdealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk gibi felsefi akımlar eğitimi daima etkilemişlerdir (Erkılıç, 2013; Livingston ve McClain, 1995). Eğitim 19. Yüzyıla kadar özellikle geleneksel olarak tabir edilen idealizm ve realizmin (gerçekçilik) etkisi altında kalmıştır. Zira 19. yüzyıla kadar bu iki akım bilinmektedir (Biçer, 2014). Daha sonraları ise 19. yüzyılın başlarında Amerika’da ortaya çıkan Pragmatizm (Yararcılık) ve Kuzey Avrupa’da ortaya çıkan Egzistansiyalizm’in (Varoluşçuluk) etkisinde kalmıştır (Demirel, 2012). İdealizm, var olanın gerçekten madde cinsinden olmadığını, tam tersine idea, tin ya da zihin cinsinden olduğunu ileri süren felsefe sistemidir. Bu nedenle idealizm, iki ayrı grupta ele alınarak açıklanmaktadır. İlk olarak varlık felsefesinde yer alan idealizm kavramı gerçekliğin yapısını genel hatlarıyla tanımlamaya yönelmiştir (Cevizci, 2011). İdealist anlayışta değerler, “insandan bağımsız olarak bulunan fakat onu bağlayan mutlak” bir yapıdadır. “Değerler, mutlak ve içsel olup değiştirilemez ve evrenseldir” (Gutok, 2006, s. 23). Bu değerler “mutlak varlığa ilişkin olarak duyusal hayatın üzerinde bulunan ve kişinin talep ettiklerinden” çok daha fazladır” (Bayraklı, 2002, s. 28). “İdealist eğitime göre,

gerçekliğin kendisi gibi eğitim de evrensel ve ebedi olmalıdır” (Gutek, 2006, s. 19). Dolayısıyla “eğitimin en yüksek hedefi, öğrencinin hayatını hakikat, iyilik, güzellik, doğruluk, adalet vb. değerlere göre şekillendirecek mahiyette olmalıdır. Kısa vadeli, dünyevi hedeflerden daha” ziyade uzun vadede insanda yüksek değerler oluşturmalıdır (Ergün, 2009, s. 49). Felsefenin idealizmle birlikte, en önemli ve en eski bir başka akımı realizmdir. Realizm, “gerçekliğin insan zihninden bağımsız, nesnel bir düzeni olduğunu ve insanların bu gerçekliğin bilgisine ulaşma yetilerinin bulunduğunu ileri süren” felsefi akımdır (Gutek, 2006, s. 36). Realizm, insanların bilgiyi insan zihninden bağımsız olarak var olan bir dış dünyadan duyularımız aracılığıyla elde edildiğini savunur (Cevizci, 2014, s. 47). Bu bağlamda realizm için eğitimin temel amacı, beşeriyetin ortaya çıkışından itibaren doğru kabul edilen ve evrensel bir nitelik kazanmış olan değerlerin insanlara aktarılmasıdır. Felsefenin bir diğer akımı ise Pragmatizmdir. Kelime anlamı olarak değerlendirildiğinde faydacılık anlamları taşıdığı görülmektedir (Gutek, 2006, s. 91). Pragmatik eğitim mutlak demokratik bir anlayış içerisinde olmalıdır (Sönmez, 2005, s. 104). Pragmatist eğitimin kişiyi ruhtan, metafizikten ve ahlaktan bu evrene, fiziğe ve realiteye indirdiği görülmektedir. Böylece faydacı bir bakış açısı ile hareket ederek mutlaklığı tamamen reddeder. Tüm bunlar Platon ve Aristoteles’in inşa ettiği, değerlerin nesnel olduğunu ve kişinin fizik alanından ahlaki alana yükseltme anlayışının özellikle empirizmin güçlenmesiyle zamanla sarsıldığını göstermektedir.

Felsefenin çağdaş akımlarından biri de egzistansiyalizmdir. Egzistansiyalizm 19. asırda Batıda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan endüstri devriminin beraberinde getirdiği sosyolojik ve psikolojik buhranlara ve 20. yy’da ortaya çıkan ve ortaya çıkması muhtemel olan dünya savaşlarının kriz ve trajedilerine karşı insanoğlunun geliştirmiş olduğu bir reçete olarak nitelendirilmektedir (Gutek, 2006, s. 22). Egzistansiyalizmde evrensel bir değer anlayışı ontolojik olarak karşı çıkılan bir olguya dönüşmektedir. Bu anlayışa göre insan özgürlüğe mahkumdur ve özgür olan insan kendi değerlerini kendi oluşturabilir. Onun günlük yaşamını ya da ahlaki değerlerini etkileyecek ve belirleyecek Tanrısal da dâhil olmak üzere hiçbir transendet, aşkın veya üst güç yoktur. İnsanın önceden belirlenmiş bir kaderi de yoktur. İnsanın tercihleri vardır ve bu tercihler onun hayatını şekillendirmektedir. Değerler, “geleneksel metotlarla metafizik veya sosyolojik düşüncelere hapsedilmeyip, bunun yerine kişinin kendi tercihleriyle ortaya çıkması” gereken bir alandır. Varoluşçu bir yaşamın hedefi, “kişileri özgürlüğün farkına vardırarak, tercih yapmanın değerli bir şey olduğunun bilincine” vardırırmaktır (Saylan 2009, s. 79). Bu anlayışa göre insan bu dünyaya atılır yani varolur ancak kendi özünü kendi yaratan tek varlıktır.

### 3. Eğitim Felsefeleri

Eğitim felsefesi, eğitim ile ilgili bir fikir beyan ettiğinde felsefi akımların bakış açılarından doğrudan etkilenmektedir. Bu durumda ise eğitim konusunda farklı yaklaşım ve metotlar ön plana çıkmaktadır. Eğitim felsefesi kapsamında başlıca akımlar; esasicilik, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk olarak açıklanabilir. Daimicilik, daha çok realizm ve idealizmi referans almaktadır (Altınkurt vd, 2012). Daimicilik felsefesinin amaca odaklanma, akılcılık, kişiyi kontrol etme, intizamı ön planda tutma ve evrensel gerçeklik özellikleri klasik eğitim yaklaşımı ile temellendirilebilir (Erkılıç, 2013).

Daimicilik eğitim felsefesi, eğitim ortamının hayatın aynısı olmadığını ve bu hayat ortamının öğrencileri hayata hazırlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda okulun asıl hedefi hayatın içinde olan evrensel ve kültürel bilgi ve değerlerin nesilden nesillere aktarılmasını sağlamaktır. Öğrencilere kazandırılacak bilgi ve değerlerin her yerde geçerliliğini koruyacak şekilde olması gerekir. Bundan dolayı eğitim süreci içerisinde öncelikle matematik, okuma ve yazma evrensel değer öğretimine yer verilmeli, her yerde kalıcı olan değerlerin öğretilmesi gerektiği vurgulanır.

Esasicilik, idealizm ve realizm felsefi kuramlarına dayanmaktadır (Sönmez, 2011). Esasicilik insanın karakter gelişimini akademik bilgiler ile donatmak evrensel kültürü koruyarak onları öğrencilere aktarmayı hedeflemektedir. İnsanlığın devamlı ve başkalaşmayan bir özü vardır ve bu değişmez öz öğrencilerin olgun bir hayat sürerek bilgi ve değer kazanmalarında önemli katkı sağlamaktadır. Pek çok noktada özellikle öğretmen merkezli eğitimin savunulması konusunda daimicilikle yaklaşan esasiciliğe göre okulun en önemli görevi öğrencilere belirli evrensel değerleri öğretmek, birtakım genel becerileri kazandırmak ve böylelikle kültürel mirasın sürekliliğini sağlamaktır. İlerlemecilik eğitim felsefesi ise pragmatik felsefe anlayışının eğitime uyarlanmış hali olarak karşımıza çıkmaktadır (Erden, 2011; Özkan, 2005; Sönmez, 2011).

Pragmatik eğitim felsefesinde gelişim ve değişim kalkınmanın özü olarak görülmektedir. İlerlemecilik, pragmatist felsefenin uygulama alanı olarak ortaya çıkmış olup geleneksel eğitim anlayışının şekilciliğine, pasif öğrenime ve katı disiplin anlayışına tepki amaçlı ortaya çıkmıştır. İlerlemeciliğe göre derslerde öğretmenden çok ve öğrenci merkeze alınmalıdır. Evrensel genel geçer kültürel değerlerin dışında olay, olgu ve problemler öğrenciye verilmeli ve bunlarla nasıl baş edeceği öğrenciye bırakılmalı, onun nasıl düşüneceğine odaklanılmalıdır.

Böylece eğitilenin fikir üretme eğiliminin geliştirmesi sağlanmalıdır. Dolayısıyla eğitimcinin görevi öğrencinin içinde gizli olarak var olan potansiyel yeteneklerini ve özelliklerini ortaya çıkarmasına olanak tanımak olduğunu vurgulanmaktadır.

Çağdaş bir anlayış olarak yeniden kurmacı eğitim felsefesi, ilerlemeci eğitim felsefesinin devamı niteliğinde olup kökeninde pragmatist felsefe anlayışı bulunmakta ve temsilcileri arasında T. Brameld, İ. Bergson ve J. Dewey ve gibi düşünürler yer almaktadır (Demirel, 2007). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesine göre, ilerlemecilerin birey merkezli eğitim anlayışından ve orta sınıfın ihtiyaçlarını vurgulayan birey merkezli yaklaşımından vazgeçilmeli, tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan toplumsal düzen geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bilgi açısından bakıldığında mutlak bir doğrunun olmadığını gerçekliğin sürekli değişim içinde olduğunu savunan yeniden kurmacılık akımına göre, öğrenciler bilgilerin her an değişebileceğini bilmelidir ve sunulan bilgilerin dogmatik olmamasına dikkat edilmelidir. Evrensel değerlerden çok öğrencilerin her biri kültürel bir değer olarak algılanmaktadır (Arslan, 2012; Sarpkaya, 2004; Sözer, 2004). Bu anlayışta bireysel farklılıklar önemsenir ve her öğrencinin özerkliği esas alınarak yegane olduğu anlayışı hakimdir.

Tüm bu eğitim felsefeleri incelendiğinde, her birinin kendine özgü anlayışları olduğu gibi birbirine benzeyen yanları olduğu da görülmektedir. İdealizm ve realizmde öğrencinin pasif durumda bir bilgi alıcısı olduğu ve öğretmenin otorite olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında, öğretmen ve yönetici arasında belirgin bir güç mesafesi söz konusudur. İdealizm ve realizm “insanın manevi ve entelektüel yönünün gelişimiyle yakından” ilgilidir. “Bu yüzden insana önce nasıl mühendis veya doktor olunacağı bilgisi değil, nasıl insan olunması gerektiği bilgisi verilmelidir.” İdealizmin devasa bir metafizik alan üzerine inşa edildiğinden hareketle bütün öğrencilerin evrensel anlamda aynı ihtiyaçları olduğu ve temelde Tanrıyı temsil eden ahlaki bakımdan “iyi” ve karakter sahibi öğrenciler yetiştirmeye odaklandığı belirtilebilir. Bu da evrensel kültürel değerleri nesilden nesillere aktarmakla olduğunu dile getirilir. Böylece insana makineler veya tekniklerden önce insani değerlerin öğretilmesi gerektiği vurgulanır. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılıkta ise öğrencinin merkezde olduğu ve bilimsel yöntemin basamaklarının uygulanmaya çalışıldığı bir anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Gerçeğe ulaşmada dogmatik değerler olmayıp kişi değerlere ulaşmada geçirdiği yaşantılar ile elde eder. Mutlak bir doğrunun olmadığını gerçekliğin sürekli değişim içinde olduğunu savunarak öğrencilerin her biri kültürel bir değer olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sınıf

içerisindeki değerler eğitimi tutumları birbirileri ile örtüşmeyebilmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri yaklaşımları çağdaş ve geleneksel olmak üzere iki kategoriye ayrılabilir. Daimicilik ağırlıklı olmak üzere esasıcılık gibi eğitim felsefeleri geleneksel değerlerin eğitimde öncelikli verilmesi gerektiğini savunur. Öte yandan varoluşçuluk gibi bireyci ve çağdaş eğitim felsefeleri bunun tamamen karşısında bir duruş sergiler. Dolayısıyla öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi ile değerler eğitimi tutumlarının aynı istikamette olup olmadığını belirlemek önem arz etmektedir. Toplum tarafından beklenti içinde olunan öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını belirlemek, onların değerler eğitimi tutumları hakkında malumat verecektir. Bu hususlar göz önüne alınarak bu çalışma ile öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi ise “Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasında ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri;

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasında ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları değerler eğitimine yönelik tutumlarının yordayıcısı mıdır?

#### **4. YÖNTEM**

Bu bölümde; “araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ile geçerlik ve güvenilirlik üzerinde” durulmuştur.

##### **4.1. Araştırma Modeli**

Diyarbakır ili merkez dört ilçesi olan Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir’de kamu okullarına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının ve değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişkiyi ve her iki değişkenin sosyo-demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma” yaklaşımıdır. Araştırmanın “konusu olan olaylar, bireyler veya nesnelere olduğu gibi



tanımlanmaya” çalışılır. “Onları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası içine girilmez” (Can, 2014).

## 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 “eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez dört ilçesi olan Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir’de” kamu okullarına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu, dört merkez ilçede Kayapınar, Yenişehir, Bağlar ve Sur ilçelerindeki ilkokullarından “tabakalı örnekleme” yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem “evrendeki tüm alt kümelerin temsil edilmesinin sağlandığı örnekleme türü olduğu için bu araştırmada tercih edilmiştir” (Büyüköztürk, 2010). Okullardaki müdür ve müdür yardımcıları da öğretmen olarak kabul edilerek örnekleme dahil edilmiştir. “Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri” verilmektedir. Literatürde evrenin büyüklüğüne göre karşılık gelen örneklem sayısı tablo olarak verilmektedir (Can, 2014).

Araştırmada, “uygun örneklemin belirlenmesinde, okul sayılarına benzer bir şekilde, uygulama yapılan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin seçilmesinde de tabakalı örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Bunun için, “her bir merkezi ilçede yer alan öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısı içindeki oranı bulunmuş ve bu oran, araştırma kapsamında uygulama yapılacak okullardaki öğretmenlerin belirlenmesinde dikkate” alınmıştır. “İlgili ilçelerden seçilen okul ve öğretmenlerin belirlenmesinde ise yansız seçme yoluna” gidilmiştir. Araştırma kapsamında örneklem seçilen Diyarbakır ili merkez okulları ve öğretmen sayıları ile bunların örneklem içindeki temsil edilme oranları tablo 1.’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma örneklemi

Diyarbakır Merkez İlçeleri	İli Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul(n)	Öğretmen(n)
Bağlar	61	2900	14	158
Sur	54	1512	12	112
Kayapınar	46	1314	8	70
Yenişehir	36	830	6	30
<b>Toplam</b>	197	6556	40	370

Tablo 1 incelendiğinde araştırma, Bağlar da 14 okuldan 158 öğretmen, Sur'da 12 okuldan 112 öğretmen, Kayapınar'de 8 okuldan 70 öğretmen, Yenişehir'de 6 okuldan 30 öğretmen olmak üzere toplam 4 merkez ilçesinde 37 okulda görev yapan 370 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, yaş aralığı, branş, mesleki kıdem ve çalışılan okul kademesi değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri ve bunlara yönelik açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 2.** Katılımcıların sosyo-demografik özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	124	33,5
	Erkek	246	66,5
<b>Medeni Durum</b>	Evli	174	47,0
	Bekâr	196	53,0
<b>Yaş</b>	20-29 yaş	226	61,0
	30-39 yaş	102	27,6
	40 -49 yaş	42	11,4
<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmeni	133	35,9
	Branş Öğretmeni	237	64,1
<b>Kıdem</b>	1-9	299	80,8
	10-19	57	15,4
	21 ve üstü	14	3,8
<b>Kademe</b>	İlkokul	159	43,0
	Ortaokul	211	57,0
	Toplam	370	100,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin %33,5'i kadın, %66,5'i ise erkektir. Katılımcıların büyük çoğunluğu erkek olarak görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumları ise %47'si evli, %53'ü ise bekârdır. Öğretmenlerin yaş ortalamalarına bakınca %88,7 ile büyük çoğunluğunun 40 yaş altı yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu 20-29 yaş arasındadır. Bu durumun bölge itibariyle ilk atamanın fazlaca yapılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin branş dağılımları %35,9'u sınıf öğretmeni, %64,1'i branş öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin çalışma yıllarına göre %80,8'i 1-9 yıl, %15,4'ü 10-19 yıl, %3,8'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin %43'ü ilkökul, %57'si ise ortaokul kademesinde görev yapmaktadır.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim Felsefesi İnançları Ölçeği (EFİÖ)” ve “Değerler Eğitimi Tutumları” (DETÖ) ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından öğretmenlerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, kıdem, görev yeri, ve okul türü,) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler için Diyarbakır Valiliği ile Diyarbakır Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınıp öğretmenlere uygulanmıştır.

Eğitim Felsefesi İnançları Ölçeği, “Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış 5’li likert tipi ve 40 maddeden oluşan bir” ölçektir. “Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır.” Bunlar; “Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk” boyutlarıdır. “Bu ölçek ile öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.” Beşli “Likert tipi ölçeğin seçenekleri ve puanlaması olumludan olumsuz doğru; Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kısmen Katılıyorum 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle Katılmıyorum 1 şeklindedir. Ölçeğin orijinal şeklinde alt boyutlara ilişkin maddeler art arda sıralanmaktadır” (Daimicilik:1-8, Esasicilik:9-13, “İlerlemecilik: 14-26, Yeniden Kurmacılık: 27-33, Varoluşçuluk 34-40). Araştırmaya katılan öğretmenlerden daha sağlıklı veri elde edebilmek amacıyla alt boyutlara ilişkin maddeler karışık sıra ile yerleştirilmiştir.” Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ayrıca ölçek toplam puan almaya uygun değildir. Dolayısıyla katılımcıların boyutlardan aldığı aritmetik ortalamaya göre eğitim felsefesi inançlarının hangi yönde ağır bastığına ilişkin bir değerlendirme yapılabilmektedir.

Değerler Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (DETÖ): Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik tutumlarını ölçmek için Çetin (2018)’in hazırlamış olduğu “Değerler Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (DETÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçek, 5’li likert tipinde (Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Büyük Ölçüde Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum) ve 31 maddeden oluşmaktadır. Üç alt faktörden oluşan Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği’nin, birinci alt faktörü 13 maddeden oluşmakta ve bu alt faktör değer eğitiminin inancına yönelik olumlu tutumları yansıttığından dolayı bu faktör “değer eğitiminin gereğine inanç” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin ikinci alt faktörü 7 maddeden oluşmakta ve değer eğitimi benimsemeye yönelik olumlu tutumları yansıttığından “değer eğitimi içselleştirme” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin üçüncü alt faktörü ise 11 maddeden oluşmakta ve değerler eğitimine ilişkin olumsuz tutumları yansıttığından “değer eğitimine yönelik olumsuz inanç” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan 11 maddede olumsuz ifade kullanılırken 20 maddede ise

olumlu ifade kullanılmıştır. Puanlama yapılırken “değer eğitime yönelik olumsuz inanç” alt faktörü için ters puanlama yapılmıştır. Araştırmamızda kullandığımız bu ölçekle, öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumları incelenmiştir.

#### 4.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama amacıyla ölçek formlarının uygulanabilmesi için Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra örneklem alınan okullara gidilerek araştırmacı tarafından 02.09.2020-15.06.2021 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Uygulanan veriler araştırmacı tarafından incelenerek istatistiksel analizlerin yapılması için SPSS programına işlenmiştir.

#### 4.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS programına aktarıldıktan sonra verilerin normalliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Analiz sonucunda tüm maddelerde, boyutlarda ve ölçek toplamlarında “çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olduğu tespit edilmiş” (George ve Mallery, 2010) ve verilerin normal dağılım gösterdikleri kanaatine varılmıştır. Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; korelasyon ve regresyon hesaplamalarından yararlanılmıştır. Regresyon testi için gerekli varsayımlar olan normal dağılım ve doğrusallık varsayımları kontrol edilmiş ve bu şartların sağlandığı görülerek regresyon analizi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin ortalamaları yorumlanırken derecelendirme puan aralıkları aşağıdaki aralıklara göre yorumlanmıştır:

**Tablo 3.** Ölçek maddelerinin puan aralıkları

Eğitim Felsefesi İnançları Ölçeği	Değerler Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	Aralık
Kesinlikle Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
Katılmıyorum	Katılmıyorum	1.80-2.59
Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	2.60-3.39
Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	3.40-4.19
Tamamen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

Eğitim felsefesi inançları ölçeği ile değerler eğitime yönelik tutum ölçeğinde (beşli likert) araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde “Değer Aralıkları Tablosu” ölçütleri esas alınmıştır.

Ölçek maddeleri “1- Hiç Katılmıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Ölçek, katılımcıların hangi eğitim felsefesi inancının ve değerler eğitimine yönelik tutumunun ne düzeyde benimsediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcıların ölçeğin herhangi bir alt boyutundan yüksek puan alması o felsefeye olan inancının veya değerler eğitimine yönelik tutumunun yüksek olduğunu, düşük puan alması ise eğitim felsefesine olan inancının veya değerler eğitimine yönelik tutumun düşük olduğunu göstermektedir.

#### 4.6. Güvenirlilik

Toplanan verilerin güvenilirliğini tespit etmek için Cronbach’ın Alpha güvenirlilik testine başvurulmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ölçeklerin güvenirlilik değerlerine ilişkin bulgular

Eğitim Felsefesi İnançları Ölçeği			Değerler Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği		
Boyut	Madde Sayısı	Cronbach'ın Alpha	Boyut	Madde Sayısı	Cronbach'ın Alpha
Daimicilik	8	,63	Değer Eğitimine Yönelik Tutum Gereğine İnanç	13	,58
Esasicilik	5	,61	Değer Eğitimini İçselleştirme	7	,68
İlerlemecilik	13	,62	Değer Eğitimine Yönelik Olumsuz İnanç	11	,40
Yeniden Kurmacılık	7	,61	Ölçek Toplamı	31	,61
Varoluşçuluk	7	,46			

Tablo 4’Te görüldüğü gibi ölçeklerin boyutları ve ölçek toplamlarına ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayıları ,40 ile ,68 değerleri arasında değişmektedir. Literatürde Cronbach’ın Alpha değerleri için:

$0 < R2 < 0.40$  ise güvenilir değil;

$0.40 < R2 < 0.60$  ise düşük güvenilirlikte;

$0.60 < R2 < 0.80$  ise oldukça güvenilir;

$0.80 < R^2 < 1.00$  ise *yüksek güvenilirlikte* şeklinde değerlendirmeler yer almaktadır (Uzunsakal ve Yıldız, 2018, s. 19). Bu durumda ölçeklerin ve ölçek boyutlarının güvenilirlik düzeyinin iki boyutta düşük düzeyde olmakla birlikte analiz için yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgiye dayanarak araştırma kapsamında toplanan veriler güvenilir kabul edilmiştir.

## 5. BULGULAR ve TARTIŞMA

### 5.1. Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Öğretmenlerin ‘eğitim felsefesi inançları’ ile ‘değerler eğitimine ilişkin tutumları’ arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını görmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon iki veri dizisi arasındaki ilişkinin düzeyini, yönünü ve anlamlılığını gösteren istatistiksel bir işlemdir (Can, 2014: 347). Korelasyon katsayısı öncelikle anlamlılık bakımından değerlendirilir. Eğer ilişki anlamlıysa, ilişkinin düzeyi ve pozitif veya negatif olması yönüyle değerlendirilir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Korelasyon katsayısının +1'e yaklaşması ilişkinin pozitif yönde -1'e yaklaşması da ilişkinin negatif yönde güçlendiği göstermektedir. “Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması *yüksek*, 0.70 - 0.30 arasında olması *orta*, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişkinin olduğu yönünde yorumlanmaktadır.” (Büyüköztürk, 2010: 32). Korelasyon değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Korelasyon değerlerine ilişkin bulgular

Boyutlar			Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık	Varoluşçuluk
Değerler Gereğine İnanç	Eğitiminin	r	,224**	,130*	,308**	,196**	,260**
		p	,000	,012	,000	,000	,000
Değerler İçselleştirme	Eğitimini	r	,506**	-,037	,360**	,399**	,293**
		p	,000	,473	,000	,000	,000
Değerler Yönelik İnanç	Eğitimine Olumsuz	r	-,102*	,258**	-,107*	-,105*	-,089
		p	,049	,000	,040	,043	,086

Değerler Eğitimi Ölçek	r	,366**	-,063	,358**	,310**	,300**
Toplamı	p	,000	,230	,000	,000	,000

(\*p < .05, \*\*p < .01)

Tablo 5 incelendiğinde:

- Değerler eğitimine ilişkin tutum ölçeğinin *değerler eğitiminin gereğine inanç boyutu* ile ‘eğitim felsefesi inançları’ ölçeğinin tüm boyutları arasında *düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki* olduğu görülmektedir (p < .01; p < .05).
- Değerler eğitimine ilişkin tutum ölçeğinin *değerler eğitimi içselleştirme boyutu* ile ‘eğitim felsefesi inançları’ ölçeğinin tüm boyutları (esasicilik boyutu dışında) arasında *orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki* olduğu görülmektedir (p < .01).
- Değerler eğitimine ilişkin tutum ölçeğinin *değerler eğitime yönelik olumsuz inanç boyutu* ile ‘eğitim felsefesi inançları’ ölçeğinin;
- Daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutları *düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki* (p < .05),
- Esasicilik boyutu arasında *düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki* (p < .01) olduğu görülmektedir.
- Varoluşçuluk boyutu arasında ise ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir (p > .05)
- Değerler eğitimine ilişkin tutum ölçeği toplamı ile ‘eğitim felsefesi inançları’ ölçeğinin tüm boyutları (esasicilik boyutu dışında) arasında *orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki* olduğu görülmektedir (p < .01). Esasicilik boyutu ile arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı görülmektedir (p > .05)

Bu durum iki ölçek arasında genel olarak anlamlı, pozitif ve kayda değer bir ilişkinin olduğunu göstermekte ve bu araştırmanın yapılmasının anlamlı olduğunu desteklemektedir. Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmen adaylarının demokratik yaklaşımları ile eğitim inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda çağdaş eğitim anlayışını benimseyen eğitim inançları ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yeniden kurmacılığı benimseyen akademisyenlerin aynı zamanda demokratik yaklaşımı benimsemelerinin her iki yaklaşımın da çağdaş olmasından ve birlikte kullanılabilirliğinden

ötürü normal olduğu düşünülmektedir. Fakat esasici ve daimici anlayışa bakıldığında aralarında zıt yönlü bir ilişkinin bulunması, her iki eğitim inancının da geleneksel olmasından ötürü çelişki oluşturduğu düşünülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin tutumlarının pozitif yönde olması öğretmenlerin eğitim felsefe inançlarını daha sağlıklı besleyebilir ve mesleki hayatı süresince önemseydiği değerler sonucu örnek alınabilen iyi bireyler yetiştirebilmelerine olanak sağlayabilir. “Sonuç itibarıyla alanyazındaki araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının büyük oranda örtüşüğünü söylemek mümkündür.”

## 5.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançlarının Değerler Eğitime Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ‘eğitim felsefesi inançlarının’ ‘değerler eğitime yönelik tutumları’ üzerindeki yordama gücünü incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6.’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Eğitim felsefesi inançlarının değerler eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkisine ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
Sabit	1,824	,248		7,361	,000
Daimicilik	,139	,036	,258	3,842	,000
Esasicilik	,005	,017	,015	,296	,767
İlerlemecilik	,120	,061	,133	1,984	,048
Yeniden Kurmacılık	,010	,036	,018	,271	,786
Varoluşçuluk	,154	,056	,165	2,770	,006

$R = .44$ ,  $R^2 = .19$ ,  $F = 17,785$ ,  $p = .000$

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin ‘eğitim felsefesi inançlarının’ ‘değerler eğitime yönelik tutumları’ üzerinde anlamlı ( $F = 17,785$ ,  $p = .000 < .05$ ) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarına ilişkin varyansın %19’u eğitim felsefesi inançları ile açıklanmaktadır. Eğitim felsefesi inançlarından da daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarının anlamlı yordayıcılar olduğu, esasicilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ise öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri



yaklaşımları çağdaş ve geleneksel olmak üzere iki kategoriye ayrılabilir. Daimicilik ağırlıklı olmak üzere esasicilik gibi eğitim felsefeleri geleneksel değerlerin eğitimde öncelikli verilmesi gerektiğini savunur. Öte yandan yeniden kurmacılık gibi bireyci ve çağdaş eğitim felsefeleri bunun tamamen karşısında bir duruş sergiler. Bu bağlamda, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları birbirileri ile örtüşmeyebilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin esasicilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının değerler eğitimine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olmamasının dayanağı olarak düşünülebilir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

### 6.1. SONUÇ

#### **Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları İle Değerler Eğitimi Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar**

1. Değerler eğitimine ilişkin tutum ölçeğinin “değerler eğitiminin gereğine inanç” boyutu ile “eğitim felsefesi inançları” ölçeğinin tüm boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde artığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Değerler eğitimine ilişkin tutum ölçeğinin değerler eğitimi içselleştirme boyutu ile ‘eğitim felsefesi inançları’ ölçeğinin tüm boyutları (esasicilik boyutu dışında) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esasici ve daimici anlayışa bakıldığında aralarında zıt yönlü bir ilişkinin bulunması, her iki eğitim inancının da geleneksel olmasından ötürü çelişki oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları birbirileri ile örtüşmeyebilmektedir.

3. Değerler eğitimine ilişkin tutum ölçeğinin değerler eğitimine yönelik olumsuz inanç boyutu ile ‘eğitim felsefesi inançları’ ölçeğinin;

-Daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutları düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

-Esasicilik boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

- Varoluşçuluk boyutu arasında ise ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

4. Değerler eğitime ilişkin tutum ölçeği toplamı ile 'eğitim felsefesi inançları' ölçeğinin tüm boyutları (esasicilik boyutu dışında) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Esasicilik boyutu ile arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançlarının Değerler Eğitime Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular**

1. Öğretmenlerin 'eğitim felsefesi inançlarının' 'değerler eğitime yönelik tutumları' üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

2. Öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarına ilişkin varyansın toplamda %19'u eğitim felsefesi inançları ile açıklanmaktadır. Eğitim felsefesi inançlarından da daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarının anlamlı yordayıcılar olduğu, esasicilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ise öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Eğitim felsefesi inançlarından da daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarının anlamlı yordayıcılar olduğu, esasicilik ve yeniden kurmacılık boyutlarının ise öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını sonucuna ulaşılmıştır.

### **6.2. Öneriler**

1. Öğretmen ve yöneticiler dışında öğrencilerin de görüşlerinin ele alındığı bir çalışma gerçekleştirilebilir.

2. Bu çalışma kamu okullarında yapılmıştır. Benzer çalışmaların özel okullarda yapılması önerilmektedir.

3. Sosyo-ekonomik düzey ile öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasında ilişkinin olup olmadığı araştırılabilir.

4. İlköğretimde çalışan öğretmenler ile ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları karşılaştırmalı bir şekilde araştırılabilir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları arasında bir kutuplaşma olduğu görülmektedir. Bu kutuplaşmanın sebebi nitel olarak incelenebilir.

---

**KAYNAKLAR**

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslan, A. (2014). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Aydın, R., Gilik, D. & Güleç, M. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bayraklı, B. (2002). *Mukayeseli eğitim felsefesi sistemleri*. İstanbul: Sidre Yayıncılık.
- Biçer, S. (2014). *Değerler eğitimi açısından Mehmet Akif Ersoy'a ait "Safahat" adlı eserin incelenmesi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Biçer, S. (2014). *Değerler eğitimi açısından Mehmet Akif Ersoy'a ait "Safahat" adlı eserin incelenmesi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi* (1. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erkılıç, T. A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(9), 1-19.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 2-16.
- Gutek, G. L.(2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.

- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). Çocuğun değeri. *Boğaziçi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(28) 101-112.
- İgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Özkan, B. (2005). *Eğitimin felsefi temelleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Sarpkaya, R. (2004). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saylan, N. (2009). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (12. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim bilimine giriş* (12. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sözer, E. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Suh, B. K. ve Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies And Literature Curricula. *Education. Summer. Vol. 119 Issue 4. (723–727)*.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitimin felsefi temelleri*. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Winch, C. & Gingell, J. (2002). *Key concepts in the philosophy of education*. (Çev. Alper Aytaç). London: Taylor & Francis e-Library.