

Cumhuriyetimizin 100. Yılında Velilerin Eğitim Felsefesi Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ercan YILMAZ¹  Rüştü YILDIRIM¹  Ziya YAVUZ² 

¹Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Konya, Türkiye. ercanyilmaz70@gmail.com

²Ministry of Education, Konya, Türkiye. rustuylildirim12@gmail.com (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Konya, Türkiye. ziyayavuz42@hotmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi
Geliş: 08.08.2023
Kabul: 12.10.2023
Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:
Veli,
Eğitim Felsefesi,
Gelir Düzeyi,
Yerleşim Türü.

Bu çalışmada; velilerin eğitim felsefi eğilimlerinin cinsiyetlere, yaşadığı coğrafi bölge ve yerleşim türüne, eğitim düzeylerine ve mesleklerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntem kapsamında nedensel karşılaştırma deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; velilerin cinsiyetleri, yaşadıkları bölge ve yerleşim yeri, gelir düzeyi değişkenleri, meslekleri ve eğitim düzeyleridir. Velilerin eğitim felsefesi görüşleri ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; farklı öğrenim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin velilerinden oluşan 3011 kişi oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki velilerin %21,98'i erkek, %72,08'i kadındır. Velilerin eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini ölçmek için Yılmaz ve Yıldırım (2023) tarafından geliştirilen Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği (VEFÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre veliler, cinsiyetlerine göre eğitim felsefesi eğilimlerinin "Bireyci" ve "Toplumcu" boyutunda benzer görüşlere sahipken "Konu Merkezli" boyutunda farklı görüşlere sahiptir. Coğrafi bölge değişkenine göre, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde ikamet eden velilerin eğitim felsefesi eğilimlerinin "Konu Merkezli" puanları, bazı bölgelerden yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu il merkezinde ikamet eden veliler, köy/kasaba ve ilçe merkezinde ikamet eden velilerden daha fazla "Toplumcu", ilçe merkezinde ikamet edenlerden daha fazla "Bireyci" eğitim felsefesi eğilimine sahiptir. Araştırmada gelir düzeyinin velilerin eğitim felsefi eğilimleri üzerinde etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Velilerin mesleklerine göre eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, mesleği memur olan velilerin; "Bireyci" ve "Toplumcu" eğitim felsefesi eğilimleri; mesleği esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerin eğilimlerinden daha yüksektir. Araştırma bulgularına dayalı bir şekilde farklı çalışmalarda velilerin demografik değişkenlerinin ve ait grupların birbirleriyle etkileşimlerinin eğitim felsefesi eğilimleri üzerindeki açıklayıcılığı araştırılabilir.

Analyzing The Parents' Educational Philosophy Tendencies In Terms Of Various Variables In The 100th Anniversary Of The Republic Of Türkiye

Article Info

ABSTRACT

Article History
Received: 08.08.2023
Accepted: 12.10.2023
Published: 29.10.2023

Keywords:
Parent,
Educational
philosophy,
Income level,
Type of settlement.

The purpose of this study is to explore parents' educational philosophy tendencies concerning various factors, including gender, geographical region, type of settlement, education level, and profession. Employing a causal-comparative design within the quantitative research method, the study considers independent variables such as parents' gender, region and place of residence, income levels, professions, and education levels, while the dependent variable constitutes parents' educational philosophy views. The sample of the study includes 3011 parents with children studying at different education levels, with 21.98% being male and 72.08% female. To measure parents' views on the philosophy of education, the Parent Philosophy of Education Scale (PPES) developed by Yılmaz and Yıldırım (2023) was used. The study findings indicate that parents generally share similar perspectives on individualist and socialist dimensions of educational philosophy based on gender, but their views differ concerning the subject-centered dimension. Moreover, parents residing in Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia regions exhibited higher subject-centered scores in their educational philosophy tendencies compared to other regions. Notably, parents living in city centers tend to exhibit more socialist tendencies than those residing in villages/towns and district centers. Conversely, parents in city centers tend to display more individualistic tendencies than those living in the district center. The study also highlights the impact of income levels on parents' educational philosophical tendencies. Based on parental professions, civil servants tend to have higher individualist and socialist educational philosophy tendencies compared to shopkeepers, workers, farmers, and non-working parents. The study findings suggest that parents' educational philosophy tendencies are influenced by various demographic variables and the interactions within the groups they belong to. Further research can focus on how parents' demographic characteristics and group interactions contribute to their educational philosophy tendencies.

Atf/Citation: Yılmaz, E., Yıldırım, R. & Yavuz, Z. (2023). Cumhuriyetimizin 100. yılında velilerin eğitim felsefesi eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1145-1161.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

GİRİŞ (INTRODUCTION)

Veliler eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından birisidir. Öğrencilerin daha iyi eğitim almaları için, ebeveynler ve öğretmenlerin birlikte çalışmaları önemlidir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Veliler dolayısıyla aileler çocuğun hayata ve insanlara bakışını şekillendiren en önemli yapılardır. Aileler, çocuğun hem biyolojik gelişim hem de psiko-sosyal gelişim evreleri için kritik öneme sahiptir (Aslanargun, 2007). Sonuç olarak ailelerin, öğrencilerin okul başarısını ve okuldaki sosyal gelişimini etkileyen kurum olduğu eğitim bilimcilerin her zaman kabul ettiği gerçektir (Aslanargun, 2007) ve eğitim, öncelikle ailede başlayan süreçtir (Akbaşlı, 2007). Ailelerin, öğrencilerin üzerinde bıraktığı izler, taşa yazılan yazılara benzetilmektedir (Çelikkaya, 2006). Okulda başlayan eğitim, öğrencinin ailesinde ve okul dışındaki çevresinde tamamlanır (Akbaşlı, 2007). Tüm bu gerçeklik ailelerin eğitime ilişkin bakış açılarının önemini yansıtmaktadır. Velilerin eğitime ilişkin bakış açıları onların eğitim felsefesi eğilimleriyle ilişkilidir. Eğitim felsefesi eğilimi, bireyde eğitime ilişkin bakış açılarıdır (Aytaç, 2020). Ailelerin eğitime ilişkin bakış açıları önemlidir çünkü pek çok bilgi, görgü ve düşünce aile hayatında edinilir (Yavuz, 1998). Bu açıdan ailelerin eğitim felsefesi eğilimlerinin betimlenmesi önemlidir. İnsanların zihniyetleri birçok değişkenden etkilenebilir. Bunlar: yaş, cinsiyet farklılıkları, yaşam ortamı, meslek, eğitim gibi niteliklerdir (Mucchielli, 1991). İnsanların zihniyetleri bu değişkenlerden etkilendiği gibi eğitim felsefesi eğilimleri de etkilenebilir. Nihayetinde bir insan olan öğretmenin zihniyeti, okul ya da eğitim felsefesini sınıf ortamındaki öğretim faaliyetlerine yansıttığı için eğitim süreci de bu değişkenlerden etkilenebilir. (Yılmaz, E. & Jafarova, G. 2022). Bu araştırmada; velilerin eğitim felsefi eğilimlerinin cinsiyetlere, yaşadığı coğrafi bölge ve yerleşim türüne, eğitim düzeylerine ve mesleklerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Alan Yazını

Eğitim-öğretim süreci; öğretmen özellikleri, öğretme stilleri ve becerilerinden doğrudan etkilenmekte (Yaman vd., 2022) ve bu süreç felsefi görüşlere göre şekillenmektedir. Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili temel soruların cevabının aranmaya çalışıldığı bir disiplindir. Eğitim felsefesi; eğitimin olanakları, yapısı, hedefleri ve öğrenme ortamlarının niteliği ile ilgili problemlerle odaklanır (Cevizci, 2000). Eğitim felsefesi, eğitimle ve uygulamalarıyla ilgili karar alma sürecine perspektif oluşturan eğitimin değerine ve amacına yönelik sahip olunan düşünceler setidir (Gunzenhauser, 2003). Eğitim felsefesi şu soruların cevabını arar (Young, 2007):

- Eğitim nedir?
- Eğitimin amacı nedir?
- İnsanın eğitim yoluyla gelişmesi gereken potansiyelinin yapısı nasıldır?

Eğitimle ilgili temel soruların cevabının aranma sürecinde ortaya çıkan düşünceleri beş felsefi akımda gruplandırmak mümkündür. Eğitim felsefesi akımları; öğrencilerin en iyi şekilde nasıl eğitileceği ve öğrenmenin nasıl teşvik edileceğine yönelik bakış açıları sunar (Sadker & Sadker, 2017). Başlıca eğitim felsefesi eğilimleri: daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, sosyal yeniden kurmacılık ve varoluşçuluktur.

Daimicilik; tüm dini, manevi ve felsefi geleneklerin altında yatan birliği ortaya çıkarmaya çalışan, derin bir felsefi bakış açılarıdır (Smith, 1987). Daimiciler; belirli bir din, felsefe veya dönemle sınırlı olmayan kültürel ve tarihi sınırları aşan mutlak ve değişmez bir hakikat olduğuna inanırlar (Nasr, 1981). Değişim sürecinde değişmeyen insan doğasının olduğunu kabul ederler. Toplumsal yapılar değişse bile insanın işlevselliğinin değişmez olduğunu kabul ederler (Turgut, 1992). Değişmeyen evrensel hakikattir. Evrensel hakikatin, çeşitli dini ve felsefi geleneklerde bulunan temel öğretilere ve manevi içgörülere dayandığını varsayar (Schuon, 2005). Evrensel hakikati idrak etmek için akıl yürütme becerisi önemlidir. O yüzden eğitim, öğrencinin zihnini geliştirmeli ve akılcı bir kişiliğe sahip oldurmalıdır (Yazıcı, 2016). Bu kapsamda daimicilikte metafizik önceliklidir. Çünkü metafizik, kişinin varoluşunun temelini oluşturan evrensel gerçekleri kavrayabileceği çerçeveyi sağlar. Kişisel manevi dönüşüm ile birey, entelektüel anlayışın ötesine geçerek içsel uyanış yoluyla gerçekleri doğrudan

Esasicilik; öğrencilere temel bir bilgi birikimi ve temel beceriler kazandırmaya odaklanan, öğrenmeye yönelik yapılandırılmış ve disipline dayalı bir yaklaşımı savunur. Dil, matematik, fen, tarih ve edebiyat gibi konular eğitimin temel bileşenleri olarak görülmektedir (Sadker & Sadker, 2017). Öğretmen bir otorite figürüdür. Öğretmenin öncelikli amacı; disiplini sürdürmek, öğrencilerin otoriteye saygısını teşvik etmek ve eğitim yoluyla öğrencilerin gerekli beceri ve bilgileri kazanmasını sağlamaktır (Sadker & Sadker, 2017). Esasici eğitim felsefesinde insan, toplumsal ve kültürel bir varlık olarak görülmektedir (Gökbulut, 2019).

İlerlemecilik; aktif öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve bireysel gelişimi teşvik eden bir yaklaşımı savunur. İlerlemeciliğin temel ilkesi, öğrenci merkezli öğrenmeye odaklanmaktır. Eğitim süreci; gerçek dünya, problem çözme ve deneysel öğrenmeyle olmalıdır. Öğrenciler bilginin öğrenilmesi sürecinde pasif değil, aktif olmalıdır. Öğrenciler; tartışmalar, projeler ve işbirlikçi etkinlikler yoluyla konuyu aktif olarak öğrenmelidir (Dewey, 1938). İlerlemeciliğe göre okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır (Ergün, 2005). İlerlemecilikte eğitim programının içeriği; öğrenenin ihtiyaçları, ilgi ve istekleri merkeze alınarak yapılandırılmalıdır (Ornstein ve Levine, 2008; Sönmez, 1996).

Yeniden kurmacılık, toplumun yeniden inşasını amaçlayan bir eğitim felsefesidir (Gökbulut, 2019). Eleştirel düşünme, deneysel öğrenme ve toplumsal konularla aktif olarak öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışıdır (Robinson, 2010). Bu kapsamda yani yeniden inşa sürecinde okullara önemli görevler düşmektedir (Turgut, 1992). “Yeniden Kurmacı”lar daha adil ve eşit bir dünya için eğitimi bir araç olarak görürler. Okullarda siyasal ve sosyal sorunlara çözümler bulunmaya çalışılmalı, toplumsal reformların gerçekleştirilmesi sağlanmalı, sorunların yapısının ve dünyanın devamlı değiştiği vurgulanmalıdır (Guttek, 2006; Varış, 1998).

Varoluşçuluk, insan yani birey odaklı bir felsefe eğilimidir (Bilhan, 1991). Varoluşçuluk, insanın bireyselliğini ve farklılıklarını, biricikliğini yok sayan tüm paradigmalara karşıdır. (Sönmez, 1998) Varoluşçuluğa göre, çocuklar dünyayı keşfetmek ve şekillendirmeye yönelik doğuştan gelen bir motivasyona sahiptir. Bu motivasyon onların doğal özgürlükleridir (Adams, 2021). Dünyada özgür olan insan, seçimlerini özgürce gerçekleştirebilen, kararlarını özgürce alabilen, kendi değerler sistemini inşa edebilen, hayatına yön verebilen tek varlıktır (Topses, 2012). Varoluşçuluğa göre insan; kendini tanıma, bilmeden sorumludur (Foulquie, 1998).

Eğitim felsefesi akımlarını beş kategoride değerlendirmek mümkündür. Fakat Yılmaz ve Yıldırım (2023) yatıkları çalışmada bunu üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar: Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli eğitim felsefesi eğilimleridir. Daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimleri “Konu Merkezli” olarak değerlendirmek mümkündür. Çünkü, sistematik felsefenin eğitim alanına ait görüşlerini yansıtan daimicilik (Perennializm) kuramının temelini klasik sistem felsefeleri olarak bilinen idealizm ve realizm oluşturmaktadır (Weber, 1991). Bu akıma göre eğitim; konu merkezli bir yaklaşımı esas almaktadır. Değişmez olan bir özün varlığından hareketle söz konusu özü kavramayı ve akla uygun davranmak suretiyle ölçülü olmayı amaç edinmiştir. Klasik felsefenin bir diğer kuramı olan esasicilik (Essentializm) insanı bir kültür varlığı olarak ele almaktadır. Bu akıma göre eğitim insanlığın birikimi olan kültüre dayandırılmalıdır. Okulun işlevi üretilmiş mevcut bilgi ve becerileri öğrenciye aktarmaktır (Hançerlioğlu, 1989). Eğitimin nihai amacı kültürel değerleri öğrenciye kazandırma, başkalaşma ve çatışmayı önleyerek öğrenciyi topluma uyumlu hâle getirmektir. Yöntem olarak ezber ve tekrara dayalı bir yol izlenmektedir (Varış, 1994). “Konu Merkezli” yaklaşım; disiplini, sıkı çalışmayı, öğretmeni bilgi aktarıcılık rolü ile öğretim sürecinin odağına koyan, ödülü, cezayı ve bilgi ezberlemeyi öngören bir felsefi görüşü ifade eder (Yılmaz ve Yıldırım, 2023).

İlerlemeciliği ve varoluşçuluğu bireyci eğitim felsefesi olarak görmek mümkündür. Doğruluğu ve gerçekliği sadece davranışların sonuçları ve başarıları ile değerlendiren pragmatizm kuramının eğitimle ilgili öğretisi ilerlemeciliktir (Akarsu, 1998). Pragmatizm, doğruluğun ölçüsünü bilginin uygulanmasında görür. Bilgi; toplum yaşantısında ortaya çıkan sorunların çözümü ve toplumu ileriye

götürecek eylemler için bir araçtır (Aster, 1980:456). Eğitimin başlangıç ilkesi çocukça bir merak olmalıdır. Ezberci (edilgin) bir eğitim yerine eyleme dayanan bir eğitim sistemi kurulmalıdır (Höffe, 2008:294). İlerlemeci olan Dewey'e göre okullar öğrencilere düşünce özgürlüğü, kendilik bilinci sağlayan kurumlar olmalı ve çocukların eğitimi öğretmenler tarafından yönlendirilmelidir (Hohr und Retter, 2009). Varoluşçu (Egzistansiyalizm) eğitim anlayışı ise bireyin özgürce kendi varoluşunu gerçekleştirme üzerine kuruludur. Bu kuramda eğitimin amacı bireye sorumluluk kazandırma ve bireyin seçme yeteneği ve kendi değerler sistemini oluşturmaya yöneliktir. Diyalektik yöntemin geçerli olduğu bu sistemde eğitim bir araç konumundadır (Günay, 2021:107). Görüldüğü gibi ilerlemecilik ve varoluşçu yaklaşım, bireyi merkeze alır. Bireyci eğitim felsefesi eğilimi; eğitimde önemli olanın bireyin kendisini geliştirmek olduğunu, öğrencilerin kendi deneyimlerine ve performanslarına göre değerlendirilmesi gerektiğini, öğrencilerin eğitim sürecinde kendi doğrularını bulmalarını sağlayacak ortamlar oluşturulmasını, öğrencilerin kendine ait özellikleriyle biricik olduğunu öngörmektedir (Yılmaz ve Yıldırım, 2023).

Toplumcu eğitim felsefesi eğilim, pragmatizme ve yeniden kurmacılığa dayanır. Çünkü felsefesinin eğitimle ilgili kurmacı yönünü geliştiren Dewey; okulu, sosyal yaşantının bir parçası olarak görmektedir. Ona göre eğitimin amacı toplumu yeniden kurmak olmalıdır. Bu akımın temel ilkesi, yaşamın sürekli bir değişim içinde olduğu ve buna göre de her an yeniden kurulması gerektiğidir. O nedenle eğitim alanı aksaklıkları giderme ve var olan sorunları çözme amacına uygun yapılandırılmalıdır (Varış, 1994:91-92). Eğitimi, sosyal yapının yani toplumun sorunlarının çözümünün bir aracı olarak görmektedir. Toplumcu eğitim anlayışı; toplumsal reformların eğitim vasıtası ile gerçekleştirilmesi, eğitim aracılığı ile demokratik değerlere dayalı bir dünya oluşturulması gerektiğini, okulların içinde bulunduğu toplumun sorunlarını çözmeye etkin olması gerektiğini, öğrencilerin değerlendirilmesi, toplumsal sorunlara karşı eleştirel düşünme becerileriyle geliştirdikleri çözüm önerilerinin dikkate alınması gerektiğini savunur (Yılmaz ve Yıldırım, 2023).

YÖNTEM (METHOD)

Araştırmanın Deseni

Araştırma; nicel araştırma yöntem kapsamında nedensel karşılaştırma deseni ile tasarlanmıştır. Nedensel karşılaştırma deseni; gruplar arasındaki farklılıkları, bu farklılıkların sonuçlarını, şartları ve katılımcıları değiştirmeden betimlemeye çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmanın bağımsız değişkenleri velilerin cinsiyetleri, yaşadıkları bölge ve yerleşim yeri, gelir düzeyi değişkenleri, meslekleri ve eğitim düzeyleridir. Velilerin eğitim felsefesi görüşleri ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'nin değişik bölgelerinde yaşayan veliler oluşturmaktadır. Bu velilerin sayısı, öğrenci sayısı olarak varsayılmıştır. Bu sayı yaklaşık 19 milyon 155 bin 571'dir. Velilerin temsiliyetini sağlamak için örneklem büyüklüğü, Özdamar (2003) önerilen formül $n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z\alpha}{(N-1) \cdot d^2}$ kullanılmıştır. Örneklem formülüne dayalı hesaplar yapılarak evredeki kişi sayısı (N)= 19 milyon 155 bin 571, evrenin standart sapması (σ)= 7,7; $Z\alpha=0.05$, için 1.96 değeri, kabul edilebilir hata düzeyi (d)=0,5 olarak kabul edilmiştir. Bu hesaplamalar kapsamında örneklemde olması gereken minimum kişi 462 olarak hesaplanmıştır. Örneklem, aşamalı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda evren coğrafi bölgeler olarak yedi tabakaya ayrılmış, her tabakadan uygulama yapılacak iller random yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen illerden okul ve program tipine göre okullar seçilmiş, seçilen okullardan basit, rastgele örneklem yolu ile öğrenci velileri örneklem dâhil edilmiştir.

Aşağıdaki tablolarda örneklem ait bazı demografik değişkenlere yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem demografik özellikleri

Velilerin Cinsiyetleri	f	%
Erkek	662	21,98
Kadın	2.349	78,02
Velilerin öğrenim düzeyi	f	%
İlkokul	680	22,59
Ortaokul	464	15,41
Lise	941	31,25
Üniversite	781	25,93
Yüksek lisans ve doktora	145	4,82
Velilerin ikamet ettikleri yerleşim birimi	f	%
Köy ve kasaba	183	6,08
İlçe	1.045	34,71
Şehir merkezi	1.783	59,21
Velilerin ikamet ettikleri coğrafi bölge	f	%
Marmara	647	21,49
Ege	390	12,95
Akdeniz	495	16,44
İç Anadolu	353	11,72
Karadeniz	437	14,51
Doğu Anadolu	387	12,85
Güneydoğu Anadolu	302	10,04

Tablodaki değerlere göre araştırmanın örneklemini; farklı öğrenim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin velilerinden oluşan 3.011 kişi oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki velilerin %21,98'i erkek, %72,08'i kadındır. Velilerin öğrenim düzeylerinin en çok %31,25 ile lise, en az %4,82 ile yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu belirtilmektedir. Velilerin ikamet ettikleri yerleşim birimleri verisi yüksekten düşüğe sırasıyla şehir merkezi, ilçe, kasaba ve köy şeklindedir. Son olarak araştırmaya katılım yüksekten düşük orana doğru sırasıyla Marmara, Akdeniz, Karadeniz, Ege, Doğu Anadolu, İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada velilerin eğitim felsefesi görüşlerini belirlemek amacıyla “Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği” ve bazı demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği

Velilerin eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerini ölçmek için Yılmaz ve Yıldırım (2023) tarafından geliştirilen Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği (VEFÖ) kullanılmıştır. VEFÖ, 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Ölçeğin maddelerinin %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Yapılan güvenirlik analizleri sonuçlarına Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin faktörleri açısından bakıldığında “Bireyci” boyutu için .896; “Toplumcu” boyutu için .781 ve “Konu Merkezli” boyutu için .717 bulunmuştur. Araştırma örnekleminde Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin “Bireyci” boyutu için .901; “Toplumcu” boyutu için .798 ve “Konu Merkezli” boyutu için .732 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

“Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” online (çevrim içi) form hâline getirilmiştir. Online form hâline getirilen veri toplama aracının linki örnekleme alınan kişilere gönderilmiştir. Veri toplama aracındaki sorulara gönüllü olarak cevap vermek isteyen kişilere ise anlamadıkları, zorlandıkları veya açıklama yapılmasını istedikleri yerlerde mesajlar ve aramalar yoluyla sözlü olarak açıklamalar yapılmıştır.

Veri Analiz Yöntemi

Araştırma kapsamında toplanan uç değerler, maddelere ilişkin puanların z puanlarına dönüştürülmesi ile kontrol edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu sebepten dolayı elde edilen veri setindeki maddelerin Z değeri elde edilmiş ve Z değerleri +3 ile -3 aralığının dışında kalan 24 veri tek değişkenli aykırı değer varsayılmış ve veri setine dâhil edilmemiştir. Bu veri setine ait normallik, çarpıklık ve basıklık katsayı ile sınanmıştır.

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Normallik Değerleri

Normallik Değerleri	Eğitim Felsefesi Boyutları		
	Bireyci	Toplumcu	Konu Merkezli
Ortalama	36,11	20,82	22,42
Medyan	37,00	21,00	23,00
Mod	38,00	21,00	22,00
Standart Sapma	3,48	2,93	3,91
Çarpıklık Katsayısı	-,623	-,340	-,234
Basıklık Katsayısı	-,456	-,523	-,282

Tablo 2’de araştırmada elde edilen veri setine yönelik normallik değerlerinden çarpıklık ve basıklık değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Çünkü veri setine ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında ise veri seti normal dağılım kabul edilebilir (George ve Mallery, 2016). Veri setinin normal dağılım olduğu varsayımına dayalı bir şekilde araştırmanın amaçlarına uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilirken parametrik testler uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaşmada ikili gruplarda “bağımsız t-Testi” ve üç ve üstü gruplarda “Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Anova testi sonucunda farklılaşma çıkan boyutlarda farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla varyansların eşitliği durumunda Tukey, eşit olmadığı durumlarda Dunnett’s testi kullanılmıştır. t-Testi için etki büyüklükleri Cohen d değeri ile belirlenmiştir. Cohen (1988); d değerinin 0,20’ye kadar etki büyüklüğünü “zayıf”, 0,50 civarında olmasını “orta”, 0,80’den yüksek olmasını “büyük”, 1 ve 1’den yüksek olmasını ise “çok büyük” olarak kabul edilebilir (Cohen’den aktaran Işık, 2014, s. 67) Varyans analizinde etki büyüklüğünü kestirmek için eta kare (η^2) ve omega kare (Ω^2) formülleri kullanılmıştır. Eta kare değeri; örneklem tarafından kestirilen varyansa yönelik, omega kare evrene yönelik varyans oranını ifade eder (Levine ve Hullett, 2002; Özsoy ve Özsoy, 2013). Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak * $p < .05$ ve ** $p < .01$ anlamlılık değerleri kabul edilmiştir.

BULGULAR (FINDINGS / RESULTS)

Araştırmanın amaçları kapsamında istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş. Araştırmanın bu bölümünde gerçekleştirilen analizlere ilişkin tablolar ve bu tablolara yönelik yorumlar sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi (F; p)	t	Cohen d Değeri
Bireyci	Erkek	662	36,08	3,52	,582; p>.05	-,282	-
	Kadın	2.349	36,13	3,47			
Toplumcu	Erkek	662	20,91	2,96	,016; p>.05	,837	-
	Kadın	2.349	20,80	2,93			
Konu Merkezli	Erkek	662	23,02	3,78	2,817; p<.05	4,389*	.196
	Kadın	2.349	22,26	3,94			

(**: p<.01; *: p<.05)

Tablo 3'e göre Velilerin cinsiyetlerine göre Veli Eğitim Felsefi Ölçeği'nin "Bireyci" ve "Toplumcu" boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken (p>.05) "Konu Merkezli" boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Erkek velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin "Konu Merkezli" boyut puanları, kadın velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Cohen d değerine göre cinsiyet değişkeni konu merkezli eğitim felsefesi görüşlerinde zayıf etki büyüklüğü ile anlamlı fark saptanmıştır.

Tablo 4. Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Bölge	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. Marmara	647	36,03	3,43	,434; p>.05	1,285		
	B. Ege	390	36,62	3,82				
	C. Akdeniz	495	36,20	3,47				
	D. İç Anadolu	353	35,69	3,44				
	E. Karadeniz	437	36,01	3,68				
	F. Doğu Anadolu	387	36,43	3,17				
	G. Güneydoğu Anadolu	302	35,93	3,52				
	H. Güneydoğu Anadolu	302	35,93	3,52				
Toplumcu	A. Marmara	647	20,66	2,95	,394; p>.05	2,933*		0,004
	B. Ege	390	21,23	2,86				
	C. Akdeniz	495	20,94	2,90				
	D. İç Anadolu	353	20,35	2,83				
	E. Karadeniz	437	20,77	3,21				
	F. Doğu Anadolu	387	21,13	3,24				
	G. Güneydoğu Anadolu	302	20,42	3,09				
	H. Güneydoğu Anadolu	302	20,42	3,09				
Konu Merkezli	A. Marmara	647	21,72	4,62	1,378; p>.05	16,964*	A<F; A<H	0,030
	B. Ege	390	20,69	3,95				
	C. Akdeniz	495	22,34	3,80				
	D. İç Anadolu	353	22,89	4,00				
	E. Karadeniz	437	20,34	3,96				
	F. Doğu Anadolu	387	24,47	3,66				
	G. Güneydoğu Anadolu	302	23,83	3,74				
	H. Güneydoğu Anadolu	302	23,83	3,74				

(**: p<.01; *: p<.05)

Velilerin ikamet ettikleri coğrafi bölge değişkenine göre Veli Eğitim Felsefi Ölçeği'nin "Bireyci" boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmazken (p>.05), "Toplumcu" ve "Konu Merkezli" boyut puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.05). Akdeniz Bölgesi'nde ikamet eden velilerin Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin "Toplumcu" boyut puan ortalamaları İç Anadolu Bölgesi'nde ikamet edenlerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Velilerin eğitim felsefelerinin "Toplumcu" boyutundaki değişkenliği, bölge değişkeni örneklem genelinde %0,4'ünü, evren genelinde %0,5'ini

Velilerin eğitim felsefelerinin “Konu Merkezli” boyutunda ise, Doğu Anadolu Bölgesi’nde ikamet eden velilerin Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin “Konu Merkezli” boyut puan ortalamaları Marmara, Ege, Akdeniz, Karadeniz bölgelerinde ikamet eden velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ikamet eden velilerin Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin “Konu Merkezli” boyut puan ortalamaları; Marmara, Akdeniz ve Karadeniz bölgelerinde ikamet eden velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Karadeniz Bölgesi’nde ikamet eden velilerin Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin “Konu Merkezli” boyut puan ortalamaları; İç Anadolu ve Akdeniz bölgelerinde ikamet eden velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür ($p<.05$). Diğer guruplar arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Velilerin eğitim felsefelerinin “Konu Merkezli” boyutundaki değişkenliği, bölge değişkeni örneklem genelinde %3’ünü, evren genelinde %3,2’sini açıklamaktadır.

Tablo 5. Yerleşim Türü Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Yerleşim Türü	n	\bar{X}	ss	Levene’s Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. Köy ve kasaba	183	35,73	3,78	1,107;	5,938*	B<C	0,003
	B. İlçe	1.045	35,88	3,50	p>.05			
	C. İl merkezi	1.783	36,30	3,43				
Toplumcu	A. Köy ve kasaba	183	20,41	3,05	1,008;	11,520*	A<C	0,006
	B. İlçe	1.045	20,53	2,88	p>.05			
	C. İl merkezi	1.783	21,03	2,95				
Konu Merkezli	A. Köy ve kasaba	183	23,38	3,72	1,861;	38,638*	C<A	0,024
	B. İlçe	1.045	23,14	3,77	p>.05			
	C. İl merkezi	1.783	21,91	3,94				

(**.: $p<.01$; *.: $p<.05$)

Velilerin ikamet ettikleri yerleşim türü değişkenine göre Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği’nin “Bireyci” boyutların puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=5,938$; $p<.05$). Farklılaşmanın kaynağını test etmek amacıyla uygulanan karşılaştırma analizlerine göre il merkezinde ikamet eden velilerin eğitim felsefelerinin “Bireyci” boyut puan ortalamaları; ilçe merkezinde ikamet edenlerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Diğer guruplar arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>.05$). Velilerin eğitim felsefelerinin “Bireyci” boyutundaki değişkenliği, ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkeni örneklem genelinde %0,3’ünü, evren genelinde %0,4’ünü açıklamaktadır.

Velilerin ikamet ettikleri yerleşim yeri türü değişkenine göre eğitim felsefelerinin “Toplumcu” boyutunda puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=11,520$; $p<.01$). İl merkezinde ikamet eden velilerin eğitim felsefelerinin “Toplumcu” boyut puan ortalaması ilçe ve köy-kasabada ikamet eden velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). “Bireyci” boyutundaki değişkenliği, ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkeni örneklem genelinde %0,6’sını, evren genelinde %0,7’sini açıklamaktadır.

Velilerin ikamet ettikleri yerleşim yeri türü değişkenine göre eğitim felsefelerinin “Konu Merkezli” boyutunda puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($F=38,636$; $p<.01$). Gerçekleştirilen ikili karşılaştırma analizlerine göre il merkezinde ikamet eden velilerin “Konu Merkezli” puan ortalamaları, ilçe ve köy-kasabada ikamet eden velilerin puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşüktür ($p<.05$). Veli Eğitim Felsefesi’nin “Konu Merkezli” boyutundaki değişkenliği, ikamet ettikleri yerleşim yeri değişkeni örneklem genelinde %2,4’ünü, evren genelinde %2,5’ini açıklamaktadır.

Tablo 6. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Gelir	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. 0-20.000 TL	1.858	35,76	3,54	10,668; p>.05	17,237*	A<B;A<C	0,021
	B. 20.001-30.000 TL	681	36,38	3,42				
	C. 30.001-45.000 TL	240	37,08	3,17				
	D. 45.001-55.000 TL	120	37,11	3,16				
	E. 55.001 ve üstü TL	101	37,50	2,59				
Toplumcu	A. 0-20.000 TL	1.858	20,52	2,87	5,520; p>.05	22,884*	A<B; A<C	0,028
	B. 20.001-30.000 TL	681	20,88	3,11				
	C. 30.001-45.000 TL	240	21,77	2,80				
	D. 45.001-55.000 TL	120	22,09	2,43				
	E. 55.001 ve üstü TL	101	22,18	2,65				
Konu Merkezli	A. 0-20.000 TL	1.858	23,22	3,63	4,451; p>.05	63,437*	B<A;C<A	0,077
	B. 20.001-30.000 TL	681	21,57	3,92				
	C. 30.001-45.000 TL	240	21,03	4,14				
	D. 45.001-55.000 TL	120	20,23	3,78				
	E. 55.001 ve üstü TL	101	19,49	4,08				

(**: p<.01; *: p<.05)

Velilerin gelir düzeylerine göre Veli Eğitim Felsefe Ölçeği'nin Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli boyutları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.01). Gelir düzeyine göre velilerin "Bireyci" eğitim felsefesi boyut puanları incelendiğinde, 0-20.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Bireyci" eğitim felsefesi puan ortalamaları; 20.001-30.000 TL, 30.001-45.000 TL, 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Yine 20.001-30.000 TL arasında gelire sahip velilerin Bireyci eğitim felsefesi boyutları puan ortalamaları, 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Velilerin gelir düzeyi, "Bireyci" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %2,2'sini, evren genelinde %2,2'sini açıklamaktadır.

Velilerin gelir düzeyine göre velilerin "Toplumcu" eğitim felsefesi boyut puanları incelendiğinde, 0-20.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Toplumcu" eğitim felsefesi puan ortalamaları; 20.001-30.000 TL, 30.001-45.000 TL, 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Yine 20.001-30.000 TL arasında gelire sahip velilerin, birey eğitim felsefesi boyutları puan ortalamaları, 30.001-45.000 TL, 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Velilerin gelir düzeyi, "Toplumcu" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %2,8'ini, evren genelinde %3'ünü açıklamaktadır.

Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin "Konu Merkezli" puanları, gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, 0-20.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi puan ortalamaları; 20.001-30.000 TL, 30.001-45.000 TL, 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Yine 20.001-30.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi boyutları puan ortalamaları; 45.001-55.000 TL ve 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Yine 30.001-45.000 TL arasında gelire sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi boyutları puan ortalamaları, 55.001 ve üstü TL arasında gelirlere sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Velilerin gelir düzeyi, "Konu Merkezli" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %7,7'sini, evren genelinde %7,8'ini açıklamaktadır.

Tablo 7. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Meslek Değişkeni	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. Esnaf	374	35,98	3,60	,674; p>.05	8,724**	A<C;B<C C>D;C>H	0,015 / 0,017
	B. İşçi	650	36,24	3,51				
	C. Memur	548	37,06	3,19				
	D. Çiftçi	337	35,38	3,61				
	E. Masabaşı şirket çalışanı	348	36,67	3,25				
	F. Zanaatkâr	98	36,15	3,78				
	H. Çalışmıyorum	656	35,82	3,50				
Toplumcu	A. Esnaf	374	20,79	3,08	,747; p>.05	18,203* *	A<C; B<C B>H; C>D; C>H	0,033 / 0,035
	B. İşçi	650	21,03	2,87				
	C. Memur	548	22,00	2,79				
	D. Çiftçi	337	20,57	2,84				
	E. Masabaşı şirket çalışanı	348	21,09	3,06				
	F. Zanaatkâr	98	20,58	3,07				
	H. Çalışmıyorum	656	20,43	2,89				
Konu Merkezli	A. Esnaf	374	22,01	3,86	1,406; p>.05	34,507* *	A<B; A>C B>C; B>E C<D;C<H E<H	0,063 / 0,065
	B. İşçi	650	23,26	3,81				
	C. Memur	548	20,37	3,94				
	D. Çiftçi	337	22,64	3,60				
	E. Masabaşı şirket çalışanı	348	20,91	4,10				
	F. Zanaatkâr	98	21,70	4,13				
	H. Çalışmıyorum	656	22,90	3,71				

(**: p<.01; *: p<.05)

Velilerin mesleklerine göre Veli Eğitim Felsefe Ölçeği'nin Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli boyutları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (p<.01). Velilerin mesleklerine göre; meslekleri memur olan velilerin “Bireyci” eğitim felsefesi puan ortalamaları; meslekleri esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Velilerin meslek değişkeni “Bireyci” eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %1,5’ini, evren genelinde %1,7’isini açıklamaktadır.

Meslekleri memur olan velilerin “Toplumcu” eğitim felsefesi puan ortalamaları; esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Meslekleri işçi olan velilerin “Bireyci” eğitim felsefesi puan ortalamaları, çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Velilerin meslek değişkeni “Toplumcu” eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %3,3’ünü, evren genelinde %3,5’ini açıklamaktadır.

Meslekleri memur olan velilerin “Konu Merkezli” eğitim felsefesi puan ortalamaları; esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür (p<.05). Meslekleri işçi olan velilerin “Konu Merkezli” boyutu eğitim felsefesi puan ortalamaları, meslekleri esnaf ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). Çalışmayan velilerin “Konu Merkezli” boyutu eğitim felsefesi puan ortalamaları, çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir (p<.05). “Konu Merkezli” eğitim velilerin meslek değişkeni, “Toplumcu” eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %6,3’ünü, evren genelinde %6,5’ini açıklamaktadır.

Tablo 8. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Velilerin Veli Eğitim Felsefesi Ölçeği'nin Boyut Puanları Arasındaki Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Değişken	Gelir	n	\bar{X}	ss	Levene's Testi; p	F	Gruplar Arası Fark (Tukey)	η^2 / Ω^2
Bireyci	A. İlkokul	680	35,76	3,62	12,722; p<.05	28,980*	A<D; A<E; B<C; B<D; B<E; C<D; C<E	0,0036 / 0,037
	B. Ortaokul	464	35,23	3,70				
	C. Lise	941	35,88	3,37				
	D. Lisans	781	36,98	3,20				
	E. Lisansüstü	145	37,48	2,94				
Toplumcu	A. İlkokul	680	20,56	2,88	13,401; p<.05	41,695*	A<D; A<E; B<D; B<E; C<D; C<E	0,034 / 0,035
	B. Ortaokul	464	20,08	2,89				
	C. Lise	941	20,42	2,85				
	D. Lisans	781	21,68	2,86				
	E. Lisansüstü	145	22,34	2,82				
Konu Merkezli	A. İlkokul	680	23,75	3,73	4,951; p<.05	88,468*	A>C; A>D; A>E; B>C; B>D; B>E; C>D; C>E	0,104 / 0,105
	B. Ortaokul	464	23,40	3,55				
	C. Lise	941	22,79	3,50				
	D. Lisans	781	20,65	3,92				
	E. Lisansüstü	145	20,34	4,10				

Velilerin eğitim düzeylerine göre Veli Eğitim Felsefe Ölçeği'nin Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli boyutları puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<.01$). Velilerin eğitim düzeylerine göre lisans ve lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Bireyci" eğitim felsefesi puan ortalamaları; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Bireyci" eğitim felsefesi puan ortalamaları; lise mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$), Velilerin eğitim düzeyi değişkeni "Bireyci" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %3,6'sını, evren genelinde %3,7'sini açıklamaktadır.

Velilerin eğitim düzeylerine göre; lisans ve lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Toplumcu" eğitim felsefesi puan ortalamaları; ilkokul, ortaokul ve lise mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Velilerin eğitim düzeyi değişkeni "Toplumcu" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %3,4'ünü, evren genelinde %3,5'ini açıklamaktadır. İlkokul ve ortaokul mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi puan ortalamaları; lise, lisans ve lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Lise mezunu eğitim düzeyine sahip velilerin "Konu Merkezli" eğitim felsefesi puan ortalamaları; lisans ve lisansüstü mezunu eğitim düzeyine sahip velilerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir ($p<.05$). Velilerin eğitim düzeyi değişkeni "Konu Merkezli" eğitim felsefesi görüşlerindeki değişkenliği örneklem genelinde %10,4'ünü, evren genelinde %10,5'ini açıklamaktadır.

TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Veliler, velilerin cinsiyetlerine göre eğitim felsefesi eğilimlerinin "Bireyci" ve "Toplumcu" boyutunda benzer görüşlere sahipken "Konu Merkezli" boyutunda farklı görüşlere sahiptir. Kişilerin cinsiyetleri; onların eğitimin amacı ve doğası hakkındaki görüşlerini etkileyebilir ve bu da potansiyel olarak eğitim felsefesinde cinsiyet temelli farklılıklara yol açabilir (Banks, 2007). Yapılan birçok araştırmada cinsiyete göre bireylerin eğitim felsefesi görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Altınkurt vd., 2012; Biçer vd., 2013; Çelik ve Orçan, 2016; Çetin vd., 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı 2003; Görmez, 2015; Kaya, 2007; Ilgaz vd., 2013; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Yokuş, 2016). Bu sonuç da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bazı araştırmalarda, öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarında cinsiyetleri arasında

kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır. (Aslan, 2017; Oğuz vd., 2014). Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Erkek velilerin, eğitim felsefesi eğilimlerinin “Konu Merkezli” puanları kadın velilerinkine göre daha yüksektir. Erkek veliler, kadınlara göre eğitim sürecinin daha konu merkezli olması gerektiğini varsaymaktadırlar. Eğitim felsefesi akımlarından daimicilik ve esasicilik konu merkezlidir (Ornstein ve Hunkins, 2014; Sadker & Sadker, 2017). Yapılan araştırmalarda erkeklerin kadınlara göre daimici ve esasici felsefe akımlarına daha fazla katıldıkları bulunmuştur (Ektem, 2018; Yazıcı 2017; Yılmaz ve Tosun 2013). Araştırmada özellikle erkek veliler, kadın velilere göre eğitimin daha fazla konu merkezli olması gerektiğini düşünmektedirler. Geleneksel aile yapılarında babanın görevi, büyük ölçüde ahlaki öğretimi yapma ve ahlaki yanlışlıkları düzeltmeye çalışmaktır (Pleck, 1987). Yine Türkiye’de yapılan bir çalışmada babalar, kendilerini çocuklarını dürüst ve terbiyeli yetiştirmeye çalışan kişi olarak algılamaktadır (Özkardeş ve Arkonaç, 1998). Ünal ve Kök (2015) babaların eğitim konusunda geleneksel bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Konu merkezli eğitim; ahlaki öğretiyi, disiplini ön plana çıkartan bir anlayıştır. Bu açıklamalara dayalı bir şekilde erkek velilerin, kadın velilere göre “Konu Merkezli” eğitim felsefesi görüşlerine daha fazla sahip olmaları beklenebilir.

Coğrafi bölge değişkenine göre, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ikamet eden velilerin eğitim felsefesi eğilimlerinin “Konu Merkezli” puanları, bazı bölgelerden yüksek bulunmuştur. Velilerin coğrafi bölge değişkenine göre felsefi görüşleri ile ilgili gerçekleştirilen doğrudan bir araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Gökkaya (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Güneydoğu Anadolu bölgesinde yaşayan ebeveynlerin diğer bölgelere göre daha otoriter oldukları bulunmuştur. Göger (2018) tarafından yapılan bir araştırmada Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşayan anne ve babalar, diğer bölgelerde yaşayan anne ve babalara göre gelişime daha az açık bulunmuştur. “Konu Merkezli” eğitim esasici ve daimici eğitim anlayışına dayandığından, bu sonuçların araştırma sonuçlarını destekleyebileceğini varsayabiliriz. Akdeniz Bölgesi’nde ikamet eden veliler, İç Anadolu Bölgesi’nde ikamet eden velilere göre daha fazla “Toplumcu” eğitim felsefesi eğilimine sahiptir. Sivil toplumların kurulma amacı ile ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada; Akdeniz Bölgesi yeni siyasi hareketler ve kendini ifade değerleri ile ilgili çevre, hak ve özgürlükler, yardımlaşma, eğitim, sivil toplum örgütlerinin kurulması gibi alanlarda diğer bölgelerden farklılaşmıştır (Cenker-Özek, 2018). “Toplumcu” eğitimin felsefesinin toplumsal sorunlara odaklandığı varsayımına dayalı bir şekilde bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu il merkezinde ikamet eden veliler, köy/kasaba ve ilçe merkezinde ikamet eden velilere göre daha fazla “Toplumcu” eğitim felsefesi eğilimine sahipken yine bu veliler ilçe merkezinde ikamet edenlerden daha fazla “Bireyci”dir. Aynı zamanda il merkezinde ikamet eden veliler, köy/kasaba ve ilçe merkezinde ikamet eden velilere göre “Konu Merkezli” eğitim felsefesi eğilimine daha az sahiptir. Kırsal alanlar, kaliteli eğitim fırsatlarına erişim açısından zorluklarla karşılaşabilir ve bu da eğitimle ilgili farklı önceliklere ve inançlara yol açabilir. Bunun aksine şehir merkezleri; daha iyi okullara, kütüphanelere, müzelere ve diğer eğitim kurumlarına daha iyi erişime sahiptir. Bu durumlar şehir merkezinde yaşayan bireylerin farklı bir eğitim felsefesini teşvik edebilir (Gingell ve Winch, 2002). Bir araştırmada yaşamının büyük kısmını şehirlerde geçirmiş olan kişilerin daha liberal görüşlere, eğitim felsefesi görüşlerine sahip oldukları bulunmuştur (Kiraz vd., 2010). Özellikle “Bireyci” eğitim felsefesinin özgürlükçü ve birey merkezli bir yapıya sahip olduğu kabul edildiğinde, bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Dinn ve Sunar (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sosyal, ekonomik ve demografik farklılıkların, çocukların ebeveynlerinin kontrol davranışlarına farklı anlam yüklemelerine yol açabileceği bulunmuştur. Bu görüşe daha kırsal alanda yapılan eğitimin daha fazla kontrolcü olduğu düşünebilirler.

Araştırmada gelir düzeyinin velilerin eğitim felsefi eğilimleri üzerinde etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Veliler, gelir düzeyleri arttıkça daha fazla “Bireyci” ve “Toplumcu” eğitim felsefesi eğilimine sahip olurken daha az “Konu Merkezli” eğitim felsefesi görüşüne sahip olmaktadır. Ektem (2018) ailenin ekonomik durumu alt gelir düzeyinde olan öğrencilerin varoluşçu eğitim felsefesi puanlarının, ailenin ekonomik durumu orta gelir ve üst gelir olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Varoluşçu eğitim anlayışı birey ve özgürlükçü eğitimi kabul eder, varsayımına dayalı

Velilerin mesleklerine göre meslekleri memur olan velilerin; “Bireyci” ve “Toplumcu” eğitim felsefesi eğilimleri; meslekleri esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden daha yüksektir. Aynı zamanda yine meslekleri memur olan velilerin “Konu Merkezli” eğitim felsefesi eğilimleri, esnaf, işçi, çiftçi olan ve çalışmayan velilerinkinden anlamlı bir şekilde düşüktür. Velilerin eğitim düzeyleri, Bireyci, Toplumcu ve Konu Merkezli eğitim felsefesi eğilimleri açıklayıcılığa sahiptir. Lisans ve yüksek lisans mezunu veliler daha “Toplumcu” ve “Bireyci” eğitim felsefesi eğilimine sahipken daha az “Konu Merkezli” eğitim felsefesi eğilimine sahiptir. Bireylerin eğitim felsefesi eğilimleri, eğitim düzeyi, aile tipi, anne-baba eğitim düzeyi, yaşanılan çevre, arkadaş ve akran grupları, mesleki gruplar gibi değişkenlere göre farklılaşabilmektedir (Bourdieu, 1977; Bowles ve Gintis, 1976; Willis, 1977; Macleod, 1987). Tunca vd., (2015), çalışmalarında bireylerin eğitim seviyesi arttıkça eğitim sürecinde daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu açıklamalar araştırma sonuçlarını desteklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, velilerin eğitim felsefesi eğilimleri, cinsiyetlerine, yaşadıkları coğrafi bölgeye, yerleşim yeri türlerine, eğitim düzeylerine ve mesleklerinin gelir düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Velilerin gelir düzeyi arttıkça, yaşadıkları yerleşim yeri büyüdükçe, eğitim düzeyi arttıkça daha fazla “Toplumcu” ve “Bireyci” eğitim felsefi eğilimleri oldukları bulunmuştur. Velilerin gelir düzeyi düştükçe, yaşadıkları yerleşim yeri küçüldükçe, eğitim düzeyi düştükçe daha fazla “Konu Merkezli” eğilimine sahip olmaktadır. Sonuç olarak velilerin sosyo-ekonomik şartları ve durumları eğitim felsefesi eğilimlerini açıklamaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı bir şekilde farklı araştırmalarda velilerin demografik değişkenlerin ait grupların birbirleriyle etkileşimlerinin eğitim felsefesi eğilimleri üzerindeki açıklayacağı araştırılabilir. Velilerin eğitim felsefesi eğilimlerinin kökenleri ve bunların farklılaşmasına yönelik nitel çalışmalar yapılabilir. Velilerin eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrencilerinin eğitim süreçleri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, velilerin sosyo-ekonomik şartlarının etkilerini azaltıcı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Adams, M. (2021). An exploration of some connections between existentialism, education and psychotherapy teaching. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 32(2).
- Akarsu, B., (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*, İnkılap Yay., İstanbul,
- Akbaşlı, S., ve Kavak, Y. (2007). Ortaöğretimde okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bir durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 237-256.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Aster, Ernst Von, (1980). *Geschichte der Philosophie*, Krüger Verlag, Stuttgart.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi] Balıkesir Üniversitesi.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara.

Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. In *power and ideology in education*, Jerome Karabel and A. H. Hasley (Eds.). Oxford: Oxford University Press

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cevizci, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü* (4. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları

Cenker-Özek, C. I. (2018). 1990'lerden günümüze Türkiye'de sosyal sermaye ve sivil toplum: bölgeler arası bir karşılaştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 18(2018 Özel Sayısı), 44-77.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Çelikkaya, H. (2006). *Eğitim bilimlerine giriş* (Eğitimcilik ve Öğretmenlik). İstanbul: Alfa

Çelik, R., & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.

Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.

Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4).

Dewey, J. (1938). *The philosophy of the arts*. John Dewey: The Later Works.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.

Dinn, A. A., & Sunar, D. (2017). Çocuk yetiştirme tutumları ve bağıntılarının kültür içi ve kültürlerarası karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 95-110.

Ektem, İ. S. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402.

Ergün, M. (2005). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (ss. 47-71). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

Foulquie, P. (1998). *Varoluşçunun varoluşu* (Çev: Y. Şahan). (1. Baskı). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

George, D., & Mallery, P. (2016). *Frequencies. in IBM SPSS statistics 23 step by step* (pp. 115-125). Routledge

Gingell, J., & Winch, C. (2002). *Philosophy of education: The key concepts*. Routledge.

Göger, G. (2018). Ebeveynlerin kişilik özellikleri ile çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Gökbulut, B. (2019). Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve eğitim inançları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 521-533.

Gökkaya, A. (2020). Anne babaların; enneagram bilgisi, ebeveyn tutumları ve affedicilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).

Görmez, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi ve Eğitim Ortamı Açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi.

Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A

- Gunzenhauser, M. G. (2003). High-stake testing and the default philosophy of education. *Theory into Practice*, 42(1), 51-58.
- Guttek, G. L. (2006). George S. Counts and the origins of social reconstructionism. *Social reconstruction: People, politics, perspectives*, 1-26.
- Günay, M., (2021). *Eğitim Felsefesi*, Çizgi Yayınevi, Konya
- Hançerlioğlu, O., (1989), *Düşünce Tarihi*, İstanbul
- Hohr, Hansjörg und Retter, Hein, (2009). *Gesellschaft religion und asthetik in der erziehungphilosophie john deweys*, Verlag Julius Klinkhart, Bad Heilburn.
- Höffe, O., (2008). *Felsefenin Kısa Tarihi*, çev: Aytolu, O. N., İnkılap Yay., İstanbul
- İlgaz, 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.
- Işık, İ. (2014). Yokluk hipotezi anlamlılık testi ve etki büyüklüğü tartışmalarının psikoloji araştırmalarına yansımaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 55-80.
- Kiraz, E., Demir, C. E., Aksu, M., Daloğlu, A., & Yıldırım, S. (2010). Investigating educational views of prospective teachers according to different variables. *Elementary Education Online*, 9(2).
- Kaya, S. (2007). *İlk ve orta öğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Yeditepe Üniversitesi.
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- Macleod, J. (1987). *Ain't no makin' it*. Boulder, CO: Westview Press
- Mucchielli, A., (1991) *Zihniyetler*, Çev. Ahmet Kotil, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Nasr, S. H. (1981). *Knowledge and the sacred*. Crossroads.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78
- Ornstein, A. C., and Levine, D. U. (2008). *Foundations of educations*. (Tenth Edition). New York: Houghton Mifflin Company.
- Ornstein, C., A. ve Hunkins, P. F. (2014). *Programın felsefi temelleri* (Çev. S. Demiral). Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar içinde (s. 43-84). (Çev. Editörü Arı, A.). Konya: Eğitim Yayınevi
- Özkardeş, O. G., & Arkonaç, S. (1998). İki farklı eğitim düzeyinde baba olma algısı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 253-263.
- Özdamar K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*, Kaan Kitabevi: Eskişehir.
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Pleck, J.H. (1987) *American fathering in historical perspective*. In M.S. Kimmel (ed) *Changing Men*. Sage publications
- Robinson, E. (2010). *Disintegration*. Anchor.
- Sadker, D. M., & Sadker, M. P. (2017). *Teachers, schools, and society*. McGraw-Hill Education
- Schuon, F., & Townsend, P. N. (1970). *Dimensions of Islam*. (No Title).

- Schuon, F. (2005). *The Essential Frithjof Schuon*. World Wisdom, Inc.
- Smith, H. (1987). Is there a perennial philosophy? *Journal of the American Academy of Religion*, 55(3), 553-566.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim Felsefesi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Topses, G. (2012). “Davranışçı ve Varoluşçu-Hümanistik Psikolojik Danışma Kuramlarının Ayırteci ve Örtüşen Nitelikleri”, *International Journal of New Trends in Arts, Sports&Science Education*, 1(3), p. 6
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine: Felsefi bir deneme* (5. Baskı). İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî 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*, 25, 230-273
- Ünal, F. ve Kök, E. E. (2015). 0-6 Yaş Çocuğu Olan Ebeveynlerin Babalık Rolüne İlişkin Görüşleri *International Journal of Social Sciences And Education Research*. 1(4). s. 1383-1396
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Yaman, S., Bal İncebacak, B. & Sarışan Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 376-397. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/akef/issue/72486/1179710>
- Yazıcı T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2).
- Yazıcı, S. (2016). *Felsefeye giriş* (6. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yavuz, K. (1998), *Günümüzde din eğitimi*, ÇÜİF Yayınları, Adana.
- Yılmaz, K., & Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, E., & Yıldırım, R. (2023). Development of parent educational philosophy tendency scale: A validity and reliability study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(2), 328-348.
- Yılmaz, E. & Jafarova, G. (2022). Öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 328-346. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/akef/issue/72486/1179689>
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour—How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough: Saxon House.
- Weber, A., (1991). *Felsefe Tarihi*, İstanbul,
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The philosophy of education is a field that seeks to address fundamental questions about the nature of

education. It is concerned with issues such as educational opportunities, the structure of education systems, the goals of education, and the quality of learning environments (Cevizci, 2000). Within the philosophy of education, various schools of thought have emerged to provide different perspectives on how to best educate students and foster learning (Sadker & Sadker, 2017). These main educational philosophy movements include perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism, social reconstructionism, and existentialism. Each of these movements offers unique approaches to understanding and shaping the educational process.

Family perspectives on education hold great significance as they play a vital role in shaping individuals' knowledge, values, and beliefs (Yavuz, 1998). Understanding the educational philosophy tendencies of families becomes crucial for this reason. People's mindsets can be influenced by various factors, including age, gender, living environment, profession, and education (Mucchielli, 1991). Similarly, educational philosophy can also be impacted by these variables and educational movements. In light of this, the present study aims to explore the educational philosophical tendencies of parents based on their gender, geographical region, type of settlement, education level, and profession.

The study adopts a causal-comparative research design within the framework of the quantitative research method. Causal comparative research seeks to describe differences between groups and their consequences without altering conditions and participants (Büyüköztürk et al., 2013). The independent variables in the study comprise the parents' gender, region and place of residence, income levels, professions, and education levels. The study focuses on the parents' educational philosophy views as the dependent variable.

The study's sample includes 3011 participants who are parents of students attending various education levels. Within this sample group, 21.98% of the parents are male, and 72.08% are female. Regarding the education level of the parents, the majority (31.25%) possess a high school degree, while a smaller proportion (4.82%) have obtained a master's or doctorate degree. When examining the settlements where the parents reside, the data shows that the highest percentage resides in city centers, followed by districts, villages, and towns, in descending order.

In this study, the researchers utilized the Parent Philosophy of Education Scale (PPES), which was developed by Yılmaz and Yıldırım in 2023, to assess parents' views on the philosophy of education. The PPES comprises 19 items including parents' perspectives on educational philosophy. In the study's sample, the results indicate that the individualistic dimension of the Parent Education Philosophy Scale achieved a reliability coefficient of .901. Furthermore, the collectivist dimension received a reliability coefficient of .798, and the subject-centered dimension attained a reliability coefficient of .732.

Parametric tests were applied while performing statistical analyzes in accordance with the purposes of the study, based on the assumption that the data set was normally distributed. Independent t-test was used in paired groups and Analysis of Variance (ANOVA) was used in groups of three or more. In order to determine the source of differentiation in the dimensions that differ as a result of the ANOVA test, Tukey was used in cases of equality of variances, and Dunnett's test was used in cases of unequal variances. The effect sizes for the t-test were determined by the Cohen d value. In the analysis of variance, eta-squared (η^2) and omega-squared (Ω^2) formulas were used to estimate the effect size.

While the individualist and socialist dimension mean scores of the Parent Education Philosophical Scale do not differ significantly according to the gender of the parents ($p>.05$), the subject-centered dimension mean scores differ significantly ($p<.05$). While the individualist dimension mean score of the Parent Education Philosophical Scale does not differ significantly according to the geographical region of residence of the parents ($p>.05$), the socialist and subject-centered dimension mean scores differ significantly ($p<.05$). The mean scores of the individualistic, societal and subject-centered dimensions of the Parent Education Philosophy Scale differ significantly according to the variables of residence type, income level, profession and education level of the parents.

According to the study findings, the educational philosophy tendencies of the parents do not differ according to their gender, geographical region, type of settlement, education level, profession, and income level. Parents with higher income levels, residing in larger places, and possessing higher education levels tend to exhibit more socialist and individualist educational philosophical tendencies. As the income level of parents decreases, along with a decrease in the place of residence and the level of education, they tend to display more subject-centered educational philosophical tendencies. As a result, the socio-economic conditions and situations of the parents explain the educational philosophy tendencies.

The study findings suggest that further studies can investigate how the demographic variables of parents and the dynamics within the groups they belong to influence their educational philosophy tendencies. Qualitative studies can be conducted to explore the origins and variations in parents' educational philosophy inclinations. Additionally, considering the impact of parents' educational philosophy on their students' educational experiences, studies can be conducted to mitigate the effects of parents' socio-economic conditions.