

Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması *

Scale for Determining Educational Philosophy Based on Adjective Pairs for Educators and Teachers: A Scale Development Study

Dinçer DEMİR¹, Nadir ÇELİKÖZ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı e-posta: dincherdemir@gmail.com

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı e-posta: ncelikoz@gmail.com

Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article

Makalenin Geliş Tarihi: 23.11.2022

Yayına Kabul Tarihi: 07.12.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek için sıfat çiftleri kullanılarak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın örneklemini, devlet ve özel okullarında görev yapan 486 katılımcı öğretmen oluşturmuştur. Ölçme aracının geçerlilik çalışmaları olarak; kapsam, görünüş ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde maddelerin birbirlerine olan iç tutarlılık katsayıları belirlemek amacıyla Cronbach alpha ve tek-yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla sırasıyla açılımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları yapılmıştır. Başlangıçta yedi faktör ve 35 madde olarak tasarlanan ölçme aracı uygulanan analizler ile yedi faktör ve 32 madde şeklinde son halini almış ve oluşturulan model DFA ile test edilerek uyum indeksine göre önerilen yedi faktörlü ve 32 maddeli yapı doğrulanmıştır. Ölçekte bulunan faktörler bilgi, öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı, değerler, program içeriği ve ölçme değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Ölçme aracının tamamından elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik (iç tutarlık) katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Faktörlerin sahip olduğu güvenilirlik katsayıları ise .69 ile .96

* **Alıntılama:** Demir, D. ve Çeliköz, N. (2023). Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 425-474.

arasında değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, ölçeğin eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla kullanıma uygun, geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir ve gerekli durumlarda eğitimin diğer paydaşlarının da kullanımına sunulabilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim felsefeleri, Geçerlik-Güvenirlilik, Sıfat çiftleri, Ölçek geliştirme

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a reliable and valid scale to determine teachers' and educators' educational philosophies using appropriate adjective pairs. The sample of the study consisted of 486 teachers working in public and private schools. Validities of content, face and construct were examined regarding the validity of the scale. Cronbach alpha and one-way analysis of variance were implemented to find out the internal consistency coefficients of the items to determine the reliability of the scale. In order to determine the construct validity of the scale, exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) studies were performed, respectively. The scale originally designed as seven factors and 35 items took its final form as seven factors and 32 items with the applied analyzes, and the created model was tested with CFA and the proposed seven-factor and 32-item structure according to the compliance index was confirmed. The factors were named as knowledge, teacher, student, educational environment, values, program content and assessment-evaluation. The Cronbach's Alpha Reliability Coefficient of the scale is .97 and factors range between .69 and .96. The findings show that the scale is valid and reliable for use to determine educators' and teachers' educational philosophies and it can be used by the other stakeholders of education when necessary.

Keywords: Educational philosophies, Validity-Reliability, Adjective pairs, Scale development

GİRİŞ

Felsefe en temel ifadesi ile yaşamı ve dünyayı görülenin ötesinde anlamlandırma gayreti olarak ifade edilebilir (Cevizci, 2015). Etimolojik olarak ele alındığında ise felsefe, Antik Yunan'daki karşılığı ile "philosophia, phillia ve sophia" kelimelerinde karşılık bulan bilgelik ve bilgelik sevgisi anlamına gelmektedir (Hotaman, 2017). Felsefe, kavramsal olarak irdelendiğinde ise yer ve kültür gibi değişkenlere göre farklılıklar gösterdiğinden tanımlanması zor bir kavram olarak görülmektedir. Gutek (2006) felsefeyi, evren ve insan arasındaki karşılıklı ilişkiyi sistematik, derinlemesine ve kurgusal bir şekilde düşünmeye ve sonucu ortaya koymaya dönük bir bilgi alanı olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle felsefe ile bilim arasında yakın bir ilişki vardır ve felsefe tüm bilim alanlarındaki sorunlara ilişkin tutarlı bir bakış açısı ortaya koymayı amaçlamaktadır (Ektem, 2019). Dolayısıyla tüm bilim alanları da zorunlu olarak felsefe ile bir ilişki kurmak

durumundadır (Büyükdüvenci, 1991). Bu durum, doğal olarak eğitim bilimleri ile felsefe arasındaki ilişkiyi gündeme taşımaktadır (Aydın, 2012; Zierer, 2009).

Ünlü eğitim filozofu John Dewey, “aslında tüm felsefenin eğitim felsefesi olarak düşünülebileceğini” vurgulamaktadır. Brauner ve Burns (1982) eğitimin, felsefi boyutunun mutlaka göz önünde tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun da ötesinde, tüm diğer bilimler dikkate alındığında hem teori hem de uygulama açısından eğitimin, felsefe ile en sıkı ilişkiler içerisinde olan bilim olduğu söylenebilir (Ergün, 2018). Bu bağlamda felsefe, eğitimin net ve somut ifadelerine ihtiyaç duyarken eğitim de felsefenin rehberliğinden faydalanmaktadır (Patel, 1958). Diğer bir söyleyiş ile eğitimin ortaya koyduğu yeni ve bilimsel bilgiler felsefeye katkı sağlarken (Kaygısız, 1997), eğitimin önündeki engellere çözüm üretmede ve eğitimin sürdürülmesinde önemli rol oynayan kavramlar, düşünceler ve ilkeler de felsefenin eğitime verdiği destek alanlarını oluşturmaktadır (Ergün, 2018). Bu özellikleri itibariyle felsefe ve eğitim birbirlerini tamamladıkları gibi birbirlerinin ürünü ve süreci konumundadırlar (Hayırsever ve Oğuz, 2017). Birçok farklı disiplini içerisinde barındıran eğitim bilimleri alanının bir tutarlılık içerisinde ilerleyebilmesi için felsefi sorgulamadan uzaklaşmaması gerekmektedir. Çünkü eğitim, temel aldığı felsefe ile uyumluluk göstermediğinde bu durum çözümsüz birçok sorunu da beraberinde getirmektedir (Gökçe, 2000).

En genel ifadesiyle eğitim felsefesi, eğitsel konuların ele alınmasında bir temel oluşturmakta (Conti, 2007; Elias & Merriam, 1995), eğitimin çerçevesini ortaya koyan ve öğretmenlerin uygulamalarını şekillendiren düşünce ve inanışlar bütünü (Kauchak & Eggen, 2011) olarak tanımlamaktadır. Conti (2007) eğitimcilerin neyi neden yaptıklarını bilmelerinin, yalnızca eğitim felsefesinin kazandırdığı farkındalıkla mümkün olduğunu ifade etmektedir (Conti, 2007). Bu yönüyle ve daha geniş bir bakış açısıyla ele alındığında eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarının, öğretim içeriklerinin, uygulanan yöntem ve tekniklerin, sınama durumlarının ve kazandırılmak istenen değer ve tutumların belirlenmesinde başat bir sorumluluğa sahiptir (Baş, 2015; Cevizci, 2015; Fidan ve Erden, 1998). Dolayısıyla eğitim felsefesi öğretmenlerin, öğrencilerin ve hatta tüm eğitimcilerin

rollerini belirlemede, eğitime bütünsel bir bakış açısı sağlamaktadır (Goodyear ve Allchin, 1998).

Öte yandan, Ertürk tarafından yapılan ve Türkiye’de kabul görerek yaygın bir şekilde kullanılan eğitim tanımını; kişinin kendi yaşantıları ile davranışlarında istendik bir yönde olacak şekilde ve belli bir ölçüde kalıcı olan değişimleri meydana getirme süreci (Ertürk, 1972; Özçelik, 1981) olarak ifade edilen tanımdır. Bu tanımın içerisindeki kritik kavramlardan birisi “istendik” kavramıdır. İstendik kavramı, kişinin eğitim sürecinde elde etmesi beklenen bilgi, beceri, değer, alışkanlık, ilgi ve tutum gibi özellikleri kapsamaktadır. İstendik davranışların belirlenmesi ve tutarlı bir şekilde sürdürülebilmesi için bu davranışların bazı ölçütler ışığında ele alınması gerekmektedir. İstendik davranışların belirlenmesi kadar eğitim durumları, içeriklerin belirlenmesi ve sınav durumları gibi unsurların da istendik davranışlar ile bir iç tutarlılık göstermesi şarttır. Eğitim sistemini oluşturan tüm bileşenlerin ve alt sistemlerin arasındaki ilişkinin bir iç tutarlılık içerisinde kalabilmesi felsefeden elde edilen ölçütlerin dikkate alınması ile mümkün görünmektedir (Erden, 2011; Ertürk, 1972). Aynı zamanda temel alınan felsefeler, insana bakışını ve dolayısıyla eğitim sistemini de etkiler (Sönmez, 2009). Çünkü eğitim felsefesi temel aldığı felsefi yaklaşım sayesinde oluşturduğu temeller ile eğitim politikalarına, eğitim uygulamalarına, eğitimin var oluş gerekçelerine zemin oluşturarak nasıl bir eğitim, nasıl bir birey, nasıl bir toplum oluşturulacağına karar vermede yol gösterici olmaktadır (Doğanay, 2011).

Eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasındaki başlıca felsefi akımları idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk oluşturmaktadır. Bu felsefi akımların eğitime yansımalarını daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri oluşturmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2014; Sönmez, 2009;). Genel olarak özellikleri incelendiğinde daimicilik ve esasicilik geleneksel felsefeler, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ise modern felsefeler olarak nitelendirilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014). Bu çalışma kapsamında daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ele alınmış ve bu felsefelerin temel özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Eğitim felsefelerinden daimicilik ve esasiciliğin temelinde, idealizm ve realizm felsefi akımları vardır (Çüçen, 2013; Sönmez, 2009). Seçkin insan yetiştirmeyi amaçlayan daimicilik felsefesinde eğitim evrensel nitelikler etrafında şekillenir. Değişmez olarak görülen insan doğasının ve ahlaki değerlerin bireylere kazandırılması amaçlanmaktadır (Arslanoğlu, 2012; Bakır, 2020). Bu özelliklere sahip olan bir insanı yetiştirmenin değişmeyen evrensel bir eğitimle mümkün olduğunu savunmaktadır (Cevizci, 2015). Eğitimin her yerde aynı olmasının gerekliliği insanın da her yerde aynı olduğu gerekçesi ile savunulur. Bu nedenle tek bir programın yeterli olacağı ifade edilir (Terzi, 2010). Bu programın temeli de sosyal bilimlerden oluşmaktadır (Fidan ve Erden, 1998). Klasik eserler, daimicilik felsefesinin öğretiminde merkezi konumdadır (Tozlu, 1997). Daimiciliğe göre insan doğuştan bazı bilgileri beraberinde getirmektedir. İnsanın en önemli özelliği olarak görülen aklın geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle akıl yürütme becerisini geliştiren Sokratik tartışma yöntemleri tercih edilmelidir. Öğretmen öğretim sürecinin merkezindedir ve öğrenci edilgen konumdadır. İdealist ve realist felsefeden etkilenen diğer bir eğitim felsefesi ise esasiciliktir. Esasicilikte de öğretmen tek otorite olarak merkezde yer almakta ve öğrenciler de pasif konumda kalmaktadır (Sönmez, 2009). Bireyler doğuştan bir bilgiyle gelmediklerinden dolayı eğitimin, tümevarım yöntemiyle bilgiye sonradan ulaştırılması beklenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Esasicilik felsefesiyle uyumlu bir eğitimde bireylere toplumun kültürünü oluşturan bilgi, beceri ve tutumların yeni nesillere aktarılması ve bu şekilde toplumsal çatışmanın önüne geçilmesi hedeflenmektedir (Üstüner, 2005). Eğitimde ezber ve tekrardan sıklıkla faydalanılmaktadır. Esasiciliğe göre öğretim programları sosyal bilimlerin yanı sıra fen bilimlerini ve genel kültürü de kapsamalıdır (Sönmez, 2009). Bu iki felsefede de okulun görevi insanı yaşama hazırlamaktır.

Pragmatizm felsefesinin eğitime yansımaları, ilerlemecilik felsefesi şeklindedir (Erden, 2011). Öğretmen merkezli geleneksel felsefelerin aksine öğrenmenin merkezinde öğrencileri konumlandırmaktadır. Pragmatizmin özünü oluşturan değişim, ilerlemeci felsefede de kendini göstermekte ve değişmez olarak görülen kurallardan ziyade sürekli değişimi ilke edinmektedir (Ergün, 2018). Geleneksel felsefelerin okula yüklediği

bireylerin yaşama hazırlanması fikrine karşıt olarak okulun hayatın kendisi olduğu görüşünü savunmaktadır (Hayırsever ve Oğuz, 2017). Bu sebeple okulun gerçek hayat ile uyumlu olmasını ve öğrencilerin de yaparak-yaşayarak öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Bunu yaparken de bilginin inşa edilmesini sağlayan yöntemlere yer verilmesinin önemini belirtir. Öte yandan bireysel farklılıkları önemseyen ilerlemecilik, eğitim ortamının demokratik olmasını ve öğrencilerin ilgilerini dikkate alınmasının gerekli olduğu görüşünü ortaya koyar (Gutek, 2006). Yeniden kurmacılık felsefesi ilerlemecilik felsefesinin devamı niteliğindedir. Bazı özellikleri ile ilerlemecilikten ayrılmaktadır. Bunlardan biri aşırı bireyselleşmenin aksine kültürün yeniden inşa edilmesinin ve toplumsallığın geliştirilmesinin gerekliliğidir (Aslan, 2017; Gutek, 2006). Bu açıdan bakıldığında reformist bir anlayışa sahiptir. Bu sebeple toplumun yeniden şekillenmesinde okula ayrı bir görev biçmektedir (Kaygısız, 1997). Öğretmenleri bu değişim ve dönüşümün öncüleri olarak gören yeniden kurmacılık, demokratik bir sınıf ortamını önemsemektedir (Gülbahar, 2006). Kültürel mirasın aktarımına tamamen karşı çıkmamakla birlikte kültürün ve medeniyetlerin eleştirel bir bakış açısı ile ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Kaya, 2007). Bu nedenle eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması önemli bir rol oynamaktadır (Power, 1982). Ayrıca, değişimin her zaman gerçekleşebileceği düşüncesinden hareketle gelecek ile ilişkinin kurulması gerekmektedir (Türkoğlu, 1997).

Ergün (2018)'e göre felsefeden yoksun bir şekilde ilerlemeye çalışan eğitim, geri kalmak durumuyla karşı karşıyadır. Çünkü eğitim felsefesi, eğitime sunduğu temel prensipler ve bakış açıları ile onun gelişmesini ve ilerlemesini desteklemektedir. Topçu (2014), "Felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz." derken, eğitimin felsefi boyutun önemini net bir şekilde vurgulamaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemiyle ilgili literatür incelendiğinde gerçekten de Türk eğitim sistemiyle ilgili birçok sorunun yer aldığı, çokça eleştirilerin yapıldığı ve bu eleştirilerin temelinde de çoğu zaman eğitim sisteminin felsefi bir anlayıştan büyük ölçüde yoksun olduğu görüşü hakimdir (Kara, 2020; Tozlu, 1997). Oysaki bir ülkedeki eğitim inşa edilirken merkeze alınan felsefenin, toplumun sahip olduğu felsefeyle uyumlu olması ve özellikle program geliştirme süreçlerinde temeli

oluşturan felsefenin net bir şekilde ortaya konulması oldukça önemli olsa da bu konuda yeteri kadar netlik olmadığı görülmektedir (Doğanay ve Sarı, 2003).

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı tarafından yayımlanan On Birinci Kalkınma Planı'nda (2009) ve 1739 numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) Türk Milli Eğitimi'nin nasıl bireyler yetiştirmeyi amaçladığı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu belgelerle ortaya konan kadim özelliklere ve değerlere sahip bireyler yetiştirmek düzenli ve tutarlı bir eğitim sistemi ile olanaklıdır ve bunun gerçekleşebilmesi için eğitim sisteminin sağlam felsefi temellere dayandırılması gerekmektedir. Aksi durumda eğitim felsefesinden yoksun bir eğitim yapılanması iç tutarlılığı sağlayamayıp hedefe ulaşma noktasında zafiyetlere uğrayabilir. Aynı zamanda her ne kadar hedefler, özellikleri itibarıyla önem ve değer arz ediyor olsa da uygulanan programların altyapısını oluşturan felsefenin net olmayışı uygulayıcı olan öğretmenlerin verimini düşürebilir ve hedefler ile uygulama arasında kayıplara sebebiyet verebilir (Doğanay ve Sarı, 2003). Oysaki bu belgeler ile ortaya konan hedeflere ulaşmak, ülkenin gelişmesini sağladığı kadar toplumun ve bireylerin refahı için de oldukça önemlidir. Aynı zamanda Birleşmiş Milletler Teşkilatı Genel Kurulunca 1959 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Bildirisinin 28. maddesinde belirtildiği üzere nitelikli bir eğitimin toplumun fertlerince elde edilmesini de sağlayabilir. Dolayısıyla nitelikli bir eğitim ile gelişen ve büyüyen bir toplum, tüm bireyleri mutlu ve yaşam standardı yüksek bir toplum olacaktır. Bu nedenle nitelikli ve hedeflerine ulaşabilen bir eğitimin zemininde yer alan felsefenin net bir şekilde belirlenmesi ve işe koşulması büyük önem arz etmektedir. Eğitim felsefesinin amaçların belirlenmesinde, eğitim durumlarının ve sınıma durumlarının düzenlenmesindeki kılavuzluk eden rolü (Ediger, 2000), programları tasarlayanların ve programı uygulayanların ülkenin temel aldığı eğitim felsefesinden haberdar olmalarını gerekli kılmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003).

Bir eğitim sisteminin başarılı ve etkili şekilde işleyebilmesi için merkeze konulan eğitim felsefelerinin sistemdeki uygulayıcı olan öğretmen ve yöneticiler tarafından net bir şekilde anlaşılması ve de onların bu felsefeye uygun şekilde yetiştirilmeleri

gerekmektedir. Diğer bir deyişle iç tutarlılığı olan bir eğitim sisteminin uygulanışında felsefenin açıkça belirlenmesi ve bu sistemde görev yapan öğretmenlerin bu felsefeye uygun davranması önemlidir. Eğitimin diğer bileşenlerini etkileme konusunda önemli role sahip olan öğretmenler, eğitimin niteliğini etkileme gücüne sahiptir ve eğitimin niteliği öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Gültekin, 2020). Bu açıdan da eğitimin niteliğini belirleyen hususlar öğretmenlerin eğitime yönelik yaklaşımları, uygulamaları ve bakış açılarıdır (Kumral, 2015). Her ne kadar bir eğitim felsefesinin inşası kolay bir süreç olmasa da etkili bir eğitimci olmanın önemli bir gerekliliğini oluşturmaktadır (Ozmon ve Craver, 1981).

Türkiye bağlamında, eğitim felsefeleri alanında yapılan çalışmalara ilişkin literatür taraması yapıldığında bu konunun farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, farklı branş ve düzeydeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi algıları ve eğilimleri incelenmiş (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Aytac ve Uyangör, 2020; Bilgin, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Erbaş, 2013; Duman ve Ulubey, 2008; Görmez, 2015; Kumral, 2015; Tekin ve Üstün, 2008; Üstüner, 2008; Yapıcı, 2013; Yazıcı, 2017), eğitim felsefelerine yönelik algıların değerlendirilmiş (Çoban, 2004; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Kaya, 2007), eğitim felsefelerinin başka değişkenler ile ilişkilerine bakılmış (Aslan, 2017; Aybek ve Aslan, 2017; Baş, 2015; Biçer, Er ve Özel, 2013; Çalışkan, 2013; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Duman, 2008; Ekiz, 2007; Meral, 2014; Yokuş, 2016), eğitim inançlarına ve bunların farklı değişkenler ile ilişkileri incelenmiş (Aslan, 2017; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Yılmaz ve Tosun, 2013), eğitim inançlarına yönelik ölçek geliştirilmiş (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin direkt bir şekilde eğitim felsefelerinin belirlenmesine yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Bu sebeple öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve bu konuda öğretmenlerden dönüt alınması sistemin etkili bir şekilde ilerlemesi için gereklidir. Çünkü bu dönüt; açık bir sistemin entropiye kaymasını önleyen, önemli ve zorunlu bir değişkendir (Sönmez,

2009). Bu ölçek, eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ne olduğu konusunda bir dönüt sağlayıcı olarak sistemin verimli bir şekilde devam edebilmesine katkı sağlamak için öğretmenlerin ve eğitimcilerin eğitim felsefelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada ele alınan temel problem ve alt problemler şu şekildedir:

Problem: Eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek için hazırlanan *sıfatlara dayalı eğitim felsefesi belirleme ölçeği* ne derece geçerli ve güvenilirlidir?

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt problemler

1. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

1.1. *Kapsam geçerliliği*

1.2. *Görünüş geçerliliği*

1.3. *Yapı Geçerliliği*

1.3.1 *Açımlayıcı Faktör Analizi*

1.3.2 *Doğrulayıcı Faktör Analizi*

2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi yani; evren-örneklem, veri toplama aracı ve geliştirilmesi ile verilerin analizi ve yorumlanması hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de özel ve devlet kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemde ise evren içerisinde çalışmaya gönüllü olarak

katılan 486 öğretmen yer almaktadır. Örneklemen belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden diğer bir ifadeyle tesadüfi olarak “bulabildiğin” örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve ulaşılabilmesi kolay kişiler tesadüfi olarak seçilmekte ve araştırmada yer almaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı (2021) tarafından yayımlanan “Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2020-2021” belgesinde Türkiye’de resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon 112 bin 305 olarak verilmiştir. Bu bağlamda %95’lik güven düzeyi ve %5’lik hata payı göz önünde bulundurulduğunda evreni temsil edecek örneklem sayısı olarak 385 sayısına ulaşılmıştır (<http://www.raosoft.com/samplesize.html>). Testin güvenilirliğini artırmak ve faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için madde sayısının 5 ila 10 katı kadar katılımcının gerekliliği dikkate alınmıştır (Seçer, 2015; Tavşancıl, 2010). Bu araştırmada evrendeki dağılıma uygun bir şekilde eğitim sisteminin farklı kademelerinde çalışan, farklı bölge-il ve ilçelerde görev yapan, branşları, kıdemleri, eğitim seviyeleri farklı ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren toplam 486 kadın ve erkek öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	165	34,0
	Kadın	321	66,0
Mesleki Hizmet Süresi	1-5 yıl	92	18,9
	11-15 yıl	113	23,3
	16 ve üstü yıl	173	35,6
	6-10 yıl	108	22,2
Branş	Almanca	3	,6
	Çocuk gelişimi ve eğitimi	2	,4
	Beden eğitimi	9	1,9
	Bilişim teknolojileri	35	7,2
	Biyoloji	3	,6

Değişkenler	Grup	f	%
	Coğrafya	1	,2
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	3	,6
	Felsefe	4	,8
	Fen bilimleri	28	5,8
	Fizik	11	2,3
	Görsel sanatlar	5	1,0
	İlkoğretim matematik	14	2,9
	İngilizce	101	20,8
	Kimya	1	,2
	Matematik	45	9,3
	Meslek öğretmenliği	9	1,9
	Müzik	6	1,2
	Okul öncesi	24	4,9
Branş	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	32	6,6
	Sınıf öğretmeni	93	19,1
	Sosyal bilgiler	10	2,1
	Tarih	6	1,2
	Teknoloji ve tasarım	6	1,2
	Türk dili ve edebiyatı	13	2,7
	Türkçe	22	4,5
	Doktora-Mezun	4	,8
	Doktora-öğrenci	22	4,5
Eğitim Durumu	Lisans	301	61,9
	Yüksek lisans mezun	108	22,2
	Yüksek lisans-öğrenci	51	10,5
	Diğer	32	6,6
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim fakültesi	388	79,8
	Fen edebiyat fakültesi	66	13,6
	İlkokul	132	27,2
Çalışılan Eğitim Kademesi	Lise	145	29,8
	Okul öncesi	19	3,9

Değişkenler	Grup	f	%
	Ortaokul	190	39,1
Toplam		486	100,0

Veri Toplama Aracı

Sıfatlara dayalı olarak hazırlanan ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak literatür taraması yapılmış ve araştırmanın konusuyla ilişkili olabilecek ölçekler incelenmiştir. Ayrıca, ölçme aracıyla öğretmenlerin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine yatkınlıkları belirlenmek istendiği için öncelikle ilgili literatürden (Aslan, 2017; Fries, 2012; İlengiz, 2019; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Kumral, 2015; Sönmez, 2009) bu felsefelerin ayırt edici karakteristik özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Eğitim felsefelerinin belirlenen karakteristik özellikleri bilgi, değer, eğitim ortamı, öğretmen rolü, öğrenci rolü, program içeriği ve ölçme-değerlendirme olmak üzere 7 boyut altında ifadelere dönüştürülmüştür. Bu aşamadan sonra belirlenen ifadelerin, ilgili eğitim felsefelerine uygunluğunun tespit edilmesi amacıyla oluşturulan form, eğitim felsefesi alanında görev yapan 3 uzmana gönderilmiştir. Konu alanı uzmanlarından gelen geri bildirimler doğrultusunda eğitim felsefelerinin ayırt edici özellikleri daha da açık bir şekilde belirlenerek bu ifadelerle ilişkin sıfat çiftlerinin yazılması aşamasına geçilmiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik pratik bir ölçek hazırlamak amacıyla, ölçekteki yer alan maddeler zıt sıfat çiftlerine dayalı olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Yedi boyut altında 35 sıfat çifti, çok uygun (7) , oldukça uygun (6), biraz uygun (5), ne uygun, ne uygun değil (4), biraz uygun (3), oldukça uygun (2), çok uygun (1) olacak şekilde 1-7 arasında derecelendirilen likert tipi bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Daha sonra ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veriler ve Toplanması

Son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilen veri toplama aracı, kapsam ve görünüş geçerliliği çalışması için toplam 7 uzmana ve yapı geçerliliği ile güvenilirlik çalışması için ise toplam 486 eğitimci/öğretmene uygulanmıştır. Uzman görüşleri büyük ölçüde yüz yüze görüşmeler ve e-posta yoluyla elde edilirken, ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için ise sosyal medya ağı üzerinden dijital bir uygulama süreci yürütülmüştür [(www.jotform.com) jotform aracı ile toplandı]. Uzman görüşleri yaklaşık 1 aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilirken, istatistiksel analiz için hedef kitleye sosyal medya ağı üzerinden ulaştırılması 7 günlük bir süreci içermektedir. Bu süre zarfında ölçeği açıp bakanların sayısının yaklaşık 2000 civarında olduğu gözlenmekle birlikte hem gönüllü olarak hem de zaman ayırarak tam ve doğru bir şekilde veri toplama aracını dolduran eğitimci/öğretmen sayısı 486'dır. Online bir form olması nedeniyle ölçme aracının, tıklanıp açılması, yönergesinin okunması, soruların incelenmesi ve doldurulması web sitesi istatistiklerine göre ortalama 17 dakikalık bir süre almaktadır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma bağlamında herhangi bir etik sorun oluşmaması için öncelikle tüm katılımcılara, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları ve elde edilen verilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, sadece bilimsel amaçla kullanılacağı konusunda yazılı olarak bilgi ve güvence verilmiştir. Çalışma sürecinde katılımcılar üzerinde herhangi bir baskı oluşturulmamış ve taraflı sorulardan kaçınılmıştır. Ve son olarak Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan çalışma için 25.01.2022 tarihli onay alınarak uygulamalara başlanmıştır. Etik Kurul Onay Belgesi Ek1'de sunulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veriler SPSS ve Lisrel paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler öncelikle SPSS programına aktarılmış ve örneklem yeterliliği, normallik ve homojenlik varsayımları baz alınarak incelenmiştir. Verilerin ne ölçüde normal dağılım gösterdiğini

tespit etmek için merkezi yığılma (A. Ortalama, Mod ve Medyan) ölçüleri incelenerek değerlerin birbirlerine yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Çarpıklık ve Basıklık katsayıları ile bu katsayıların hataları arasındaki oranlar, histogram/Q-Q grafikleri analiz edilmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi (P=0.632) uygulanarak sonuçların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan ön deneme verilerinin faktör analizi için uygunluğuna ve örneklem yeterliliğine karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,93) ve Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Bu işlemler sonucunda ki-kare ($\chi^2 = 15086,39$) değerinin faktör analizine uygun ($p < 0,05$), örneklem sayısının ise yeterli olduğu tespit edilmiştir (Pallant, 2001).

Ölçeğin geçerlilik-güvenirlik çalışmasında, kapsam geçerliliği, görünüş geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşleri alınırken, yapı geçerliliği için hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)'den faydalanılmıştır. AFA için Temel Bileşenler Analizi ve Dik döndürme yöntemleri kullanılmıştır. DFA için ise Ki kare (χ^2) değerleri ve farklı uyum iyiliği indeksleri (RMSEA, SRMR, CFI, IFI, GFI ve AGFI) analiz edilmiştir. Güvenirlik açısından ise testi yarılama ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları incelenmiştir.

Veri toplama aracı, 7'li Likert tipi ölçek olması nedeniyle verilerin anlamlandırılmasında aralık değerleri aşağıdaki gibi alınmıştır:

- 1,00-2,20 Daimici
- 2,21-3,40 Esasici
- 3,41-4,60 Belirsiz
- 4,61-5,80 İlerlemeci
- 5,81-7,00 Yeniden Kurmacı

BULGULAR

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Kapsam geçerliliği

Kapsam geçerliliğinin tespitinde objektif sonuçlara varılabilmesi için görüşleri alınan uzmanların niteliği ve sayısı (5-40 arası) kritik öneme sahiptir (Lawshe, 1975). Bu bağlamda, oluşturulan form 8 konu alanı uzmanına gönderilmiştir. Görüşlerin alınması üzere oluşturulan uzman görüşü formunda Lawshe (1975) tekniği uygulanmıştır. Maddelerin ölçekte yer alıp almamasının belirleyicisi olan kapsam geçerliği oranı, kapsam geçerliğine yönelik bir madde istatistiğidir ve $(KGO) = Nu / (N/2) - 1$ formülü baz alınarak hesaplanır (Lawshe, 1975). Maddeye “Uygun” olarak görüş veren uzman sayısı Nu, maddeye yönelik görüş sunan toplam uzman sayısı (8) N ile ifade edilmektedir.

KGO eşitliğini temel alındığında uzmanların yarısının ölçekte yer alan maddelere uygunluk vermesi $KGO=0$, yarısından fazlasının uygunluk vermesi $KGO>0$ ve uzmanların yarısından azının uygunluk vermesi ise $KGO<0$ olarak nitelendirilmektedir. Maddenin KGO oranı 0 (sıfır) veya sıfırdan küçük (negatif) değere sahip olması maddenin kapsam geçerliliği olmadığını gösterdiğinden bu maddeler çıkarılır (Lawshe, 1975). KGO değeri hesaplamalarına göre 0 değere sahip bir madde belirlenmiş ve çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan diğer 34 madde ise minimum değer olan 0.5 ve üzeri değere sahip oldukları için kabul edilmiştir. Ölçme aracında bulunan maddelerin toplamına dair Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0,78 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler göz önünde bulundurularak $KGİ (0,78) > KGO (0,5)$ şeklinde hesaplanması sonucu hazırlanan ölçekte kalan 34 maddeye ilişkin kapsam geçerliliğinin anlamlı düzeyde olduğu kanaatine varılmıştır. Bu analizler sonucunda kalan 34 maddenin nihai hali 4 konu alanı uzmanı ve bir Türkçe öğretmeni görüşlerine sunulmuş ve alınan dönütler neticesinde kapsam geçerliliğine sahip bir ölçek elde edilmiştir.

Görünüş Geçerliliği

Ölçeğin uygulama sürecinin Covid'19 dönemine denk gelmesi ve daha geniş kitlelere ulaştırılabilmesindeki elverişliliği sebebiyle ölçme aracı dijital ortamda (www.jotform.com) düzenlenmiştir. Bu nedenle, ölçeğin görünüş geçerliğini sağlanması amacıyla 1 eğitim teknolojileri uzmanı ve 1 bilişim teknolojileri öğretmeninden görüş alınmış, ölçeğin görünüş geçerliğini sağladığı belirlenmiştir.

Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda yapılan düzenlemeler sonucunda 7 boyutta ve 34 sıfat çifti maddesi ile kullanılacak ölçeğin pilot hali oluşturulmuştur.

Yapı Geçerliliği

Ölçme aracının halihazırda var olan bir ölçme aracı olmaması ve ilk defa geliştiriliyor olması sebebiyle ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek, ölçekte yer alan maddelerin boyut ve faktör yapısını ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktör analizine ne ölçüde uygun olduğunu anlamak için öncesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi hesaplamaları yapılmıştır. Tablo 2'de yapılan KMO ve Barlett testi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğine ilişkin ölçüm değerinin “.97” olması, örneklem sayısının oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonucu elde edilen ki-kare ($\chi^2=14833,576$) değerinin 0.001 düzeyinde anlamlı bulunması da bu durumu destekler niteliktedir ($p<.01$). Dolayısıyla, bu bulgular verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Tablo 2. Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett's Küresellik testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliğinin Ölçümü		,967
	Yaklaşık Ki-kare	14833,576
Bartlett's Küresellik Testi	Sd	561
	p	,000

Ölçeğin faktör yapısı ve boyutlarının belirlenmesi amacıyla Temel Bileşenler Analizi (Principal Components) ve Dik Döndürme (Varimax) analizlerinden faydalanılmıştır. Ortaya çıkan ilk sonuçlara bakıldığında, ölçeğin özdeğeri (eigenvalues) 1.00'ın üzerinde 6 faktör elde edildiği görülmüştür. Bu faktörlerden sırasıyla birinci faktörün özdeğeri 17,21 ve açıklanan toplam varyansa %15,16 düzeyinde katkı sağlamakta, ikinci faktörün özdeğeri 2,56 ve katkısı %13,64, üçüncü faktörün özdeğeri 1,70 ve katkısı %11,08, dördüncü faktörün özdeğeri 1,30 ve katkısı %9,07, beşinci faktörün özdeğeri 1,10 ve katkısı %8,78, altıncı faktörün özdeğeri 1,4 ve açıklanan toplam varyansa katkısı %8,62'dir. Yedinci faktörün ise özdeğeri ,97'dir. Yedinci faktörün özdeğeri 1'in altında olmakla birlikte, 1.0'e çok yakın bir değerdir ve toplam varyansa katkısı yaklaşık altıncı faktör kadardır (8.37). Hem katkısı hem de eğitim öğretim süreçlerinde "ölçme değerlendirme"nin önemli bir unsur olması ve uzmanlar tarafından eğitim felsefesinin belirlenmesinde ayrı bir boyut olarak ele alınmasının gerekli bulunması nedenleriyle ölçek 7 faktör olarak oluşturulması kararlaştırılmıştır. Sonuç olarak 7 alt öğeden oluşan ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %76,72 olarak bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Ölçeğin Alt Boyutları ve Açıkladıkları Toplam Varyans Oranları

Ögeler	Özdeğer	Varyansa Katkı	Açıklanan Varyans
1	17,21	15,16	15,16
2	2,56	13,64	28,80
3	1,70	11,08	39,88
4	1,30	9,07	48,95
5	1,10	8,78	57,73
6	1,04	8,62	66,35
7	,97	8,37	76,72

Tablo 3'de yer alan eğitimci ve öğretmenlere dönük sıfatlara dayalı eğitim felsefesi belirleme ölçeği gösterildiği üzere yedi faktörden oluşmaktadır. Tablo 4'ten yola çıkıldığında, birinci faktörün altında toplam 5 maddenin (Bilgi1, Bilgi2, Bilgi5, Bilgi4, Bilgi3) faktör yükleri .41 ile .64 arasında değişmektedir. Birinci faktör olan bilgi

boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %53,05'tir. İkinci faktör olan öğretmen boyutu 4 maddeden (Öğretmen3, Öğretmen4, Öğretmen1, Öğretmen2) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .81 ve .89 arasında değişkenlik göstermektedir. İkinci faktör olan öğretmen boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %84,29'dur. Üçüncü faktör olan öğrenci boyutu 5 maddeden (Öğrenci4, Öğrenci1, Öğrenci3, Öğrenci2, Öğrenci6) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .40 ve .81 arasında değişkenlik göstermektedir. Üçüncü faktör olan öğrenci boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %68,93'tür. Dördüncü faktör olan eğitim ortamı boyutu 6 maddeden (Egtortamı6, Egtortamı1, Egtortamı5, Egtortamı2, Egtortamı4, Egtortamı3) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri arasında .76 ve .87 arasında değişmektedir. Dördüncü faktör olan eğitim ortamı boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %81,96'dır. Beşinci faktör olan değerler boyutu 3 maddeden (Değerler4, Değerler3, Değerler1) oluşmaktadır ve maddelerin faktör yükleri .32 ve .76 arasında değişmektedir. Beşinci faktör olan değerler boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %5,22'dir. Altıncı faktör olan program içeriği boyutu 4 maddeden (Progicerik2, Progicerik1, Progicerik3, Progicerik4) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .34 ve .83 arasında değişmektedir. Altıncı faktör olan program içeriği boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %68,08'dir. Yedinci faktör olan ölçme-değerlendirme boyutu 5 maddeden (Olcdeg1, Olcdeg3, Olcdeg5, Olcdeg4, Olcdeg2) oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri .57 ve .87 arasında değişmektedir. Yedinci faktör olan ölçme-değerlendirme boyutunun tek başında toplam varyansa katkısı %78,87'dir. Bu sonuçlardan yol çıkıldığında her yedi boyut birlikte ele alındığında toplam varyansı %76,72'e ulaşılmaktadır. AFA'dan elde edilen sonuçla incelendiğinde, ölçme aracının yedi faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve eğitimci/öğretmenlerin eğitim felsefelerini 7 boyut ile belirlemede geçerli bir yapıya sahip olduğu şekilde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerden toplanan verilerin faktör yapısını incelemek için uygulanan AFA'dan sonra, yedi faktör ve 32 sıfat çiftinden meydana gelen ölçeğin bu yapısını doğrulamak için 486 eğitimci/öğretmenlerden toplanan verilere LISREL programı kullanılarak DFA

uygulanmıştır. Bu şekilde ölçeğin yapı geçerliği, iki farklı faktör analizi uygulanarak belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4. Dik Döndürme Sonrası Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

MADDELER	FAKTÖRLER						
	1	2	3	4	5	6	7
Bılgı1	,64						
Bılgı2	,55						
Bılgı5	,41						
Bılgı4	,50						
Bılgı3	,55						
Ogretmen3		,89					
Ogretmen4		,85					
Ogretmen1		,82					
Ogretmen2		,81					

Tablo 4. (devamı)

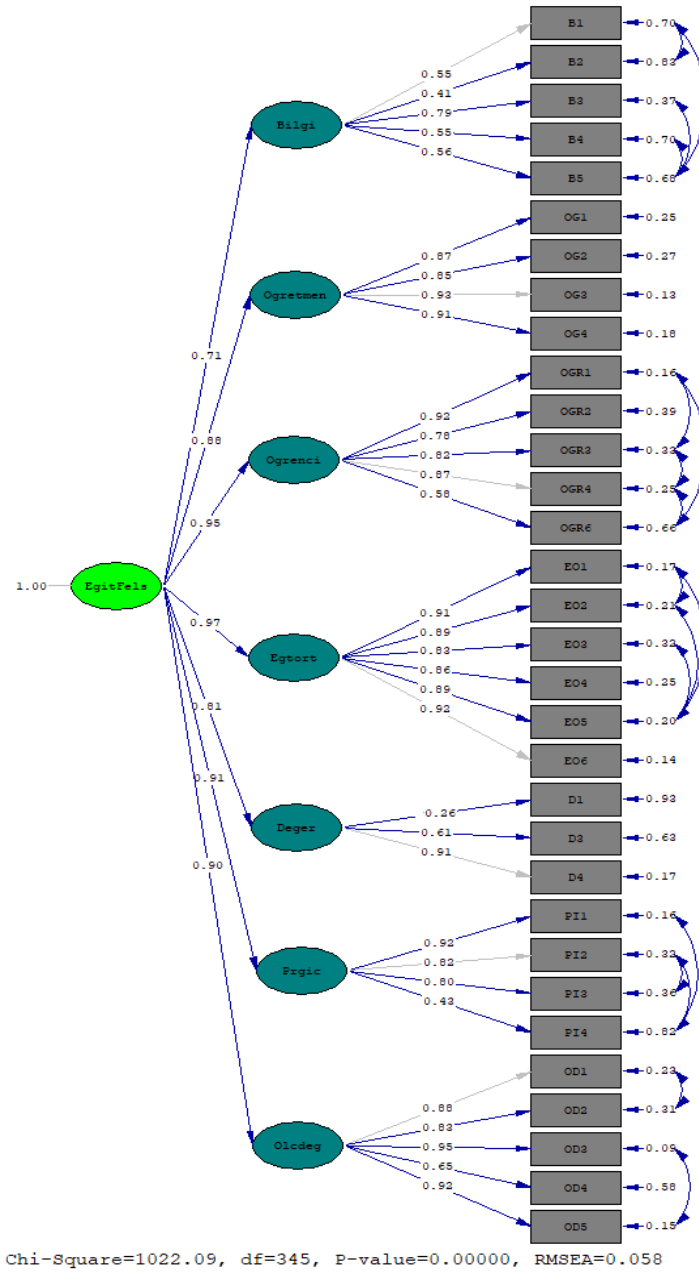
MADDELER	FAKTÖRLER						
	1	2	3	4	5	6	7
Ogrenci1			,78				
Ogrenci3			,74				
Ogrenci2			,69				
Ogrenci6			,40				
Egtortamı6				,87			
Egtortam1				,85			
Egtortam5				,82			
Egtortam2				,82			
Egtortam4				,80			
Egtortam3				,76			
Degerler4					,76		
Degerler3					,68		
Degerler1					,32		
Progıcerik2						,83	
Progıcerik1						,79	
Progıcerik3						,78	

Progicerk4								,34
Olcdeg1								,87
Olcdeg3								,85
Olcdeg5								,83
Olcdeg2								,83
Olcdeg4								,57
Açıklanan Varyans	53,05	84,29	68,93	81,96	55,22	68,08	78,87	
Açıklanan Top. Varyans				76,72				

Bu aşamada eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini yedi faktör ile ölçmeyi amaçlayan modeli test etmek için üst-düzey gizil değişken olarak adlandırılan EgitFels'i ve yedi alt gizil değişken olarak isimlendirilen (Bilgi), (Ogretmen), (Ogrenci), (Egtort), (Deger), (Prgic) ve (Olcdeg)'i, gözlenen 32 değişken tarafından ne ölçüde açıkladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulanan DFA sonucunda, model 32 madde olarak doğrulanmıştır. Modelde gözlenemeyen değişkenler olan eğitim felsefeleri (EgitFels) ile eğitim felsefelerinin alt boyutları olan Bilgi (Bilgi), Öğretmen (Ogretmen), Öğrenci (Ogrenci), Eğitim Ortamı (Egtort), Değerler (Deger), Program İçeriği (Prgic) ve Ölçme-Değerlendirme (Olcdeg) elips ile, maddeleri temsil eden 32 adet gözlenen değişken ise 32 adet dikdörtgen ile gösterilmektedir. Örtük değişken olan EgitFels'nin birinci alt örtük değişkeni olan Bilgi (Bilgi) ve üzerindeki faktör yükleri [B1,B2,B3,B4,B5]; Öğretmen (Ogretmen) ve üzerindeki faktör yüklerine [OG1,OG2,OG3,OG4]; Öğrenci (Ogrenci) ve üzerindeki faktör yüklerine [OGR1,OGR2,OGR3,OGR4, OGR5,OGR6]; Eğitim Ortamı (EgtOrt) ve üzerindeki faktör yüklerine [EO1,EO2,EO3,EO4,EO5,EO6]; Değerler (Deger) ve üzerindeki faktör yüklerine [D1,D2,D3,D4]; Program İçeriği (Prgic) ve üzerindeki faktör yüklerine [PI1,PI2,PI3,PI4] ile Ölçme-Değerlendirme (Olcdeg) ve üzerindeki faktör yüklerine [OD1,OD2,OD3,OD4,OD5] ilişkin model ve standardize edilmiş çözümlene değerleri Şekil 1'de, standardize edilmiş t-değerleri ise Şekil 2'de gösterilmektedir.

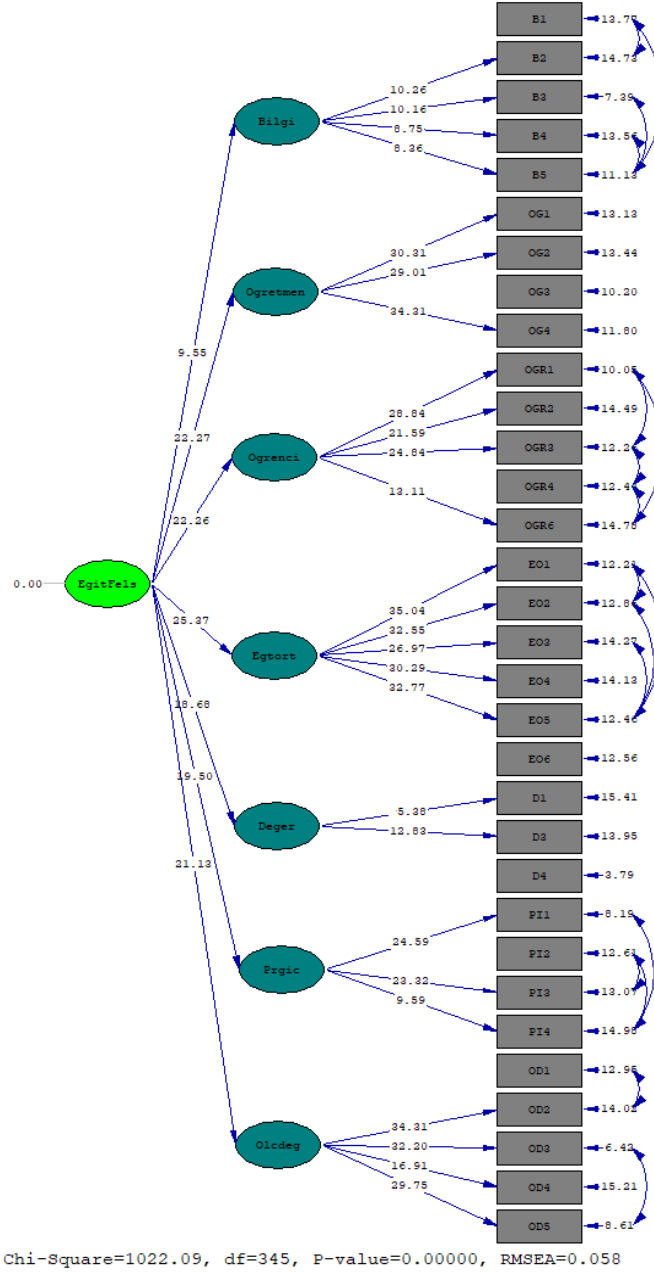
Şekil 1'de gösterilen model ve standardize edilmiş çözümlene değerlerine bakıldığında üst-düzey gizil değişken olan EgitFels'den ikinci-düzey gizil değişkenler olan örtük

değişkenlere (Bilgi, Öğretmen, Öğrenci, Eğırt, Değer, Prgic, Olcdeg) doğru ve ikinci düzey gizil değişkenlerden de örtük değişkenlere (dikdörtgen kutulara) doğru çıkan oklar, gizil ve gözlenen değişkenlerin ilişkisini göstermekte ve AFA'daki faktör yüklerine karşılık gelmektedir. Şekil 1'de verilen tüm gizil değişkenler incelendiğinde en yüksek temsilcinin Öğretmen gizil değişkene ait OG3 (0.93) temsilcisi olduğu, en düşük temsilcinin ise Değerler gizil değişkenin içerisinde yer alan D3 (0.26) temsilcisi olduğu görülmektedir. Diğer temsilciler ise bu iki değer arasında yer almakta, çoğunluğu orta ya da üst düzey ilişki ortaya koymaktadır.



Şekil 1. EF Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Şekil 1'den elde edilen bu değerler incelendiğinde gizil değişkenlerin yedi alt örtük değişken için önemi görülebilmektedir. Değerlerin 1.00'e yaklaşması gözlenen değişkenin, örtük değişkene dair temsil gücünü artırdığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, modelin sağında bulunan çift yönlü oklar ise gözlenen değişkenlerin hataları arasındaki kovaryans tanımlamalarını ifade etmektedir. Uygulanan DFA sonuçları incelendiğinde gözlenen değişkenlerin hata varyansları arasında on üç adet karşılıklı ilişkiye rastlanılmıştır. Ayrıca bu ilişkilerin, yedi alt örtük değişkenin gözlenen değişkenleri arasında olmadığı, aynı gizil değişkenin gözlenen değişkenleri arasında olduğu görülmektedir. Örneğin EF'nin Bilgi boyutunun göstergesi olan B1 (*Kesin-Değişken*) ile yine aynı gizil değişkenin göstergesi olan B2 (*Mutlak-Göreceli*) sıfat çifti ifadeleri arasındaki ilişki, açıklayamadıkları varyanslar aracılığıyla bu iki değişkenin ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Sonuç olarak gözlenen değişkenlere ait olan hataların arasındaki bu ilişkilerin örtük değişkenler arasında değil aynı örtük değişkende yer alması, uzmanlara göre genel anlamda eğitim felsefelerinin ve alt boyutlarının (Bilgi, Öğretmen, Öğrenci, Eğitim Ortamı, Değerler, Program İçeriği ve Ölçme-Değerlendirme) kendi içerisinde önemli göstergeler olmaları ve de bu değişkenlerin AFA'da sorunsuz işlemleri gerekçelerinden ötürü bu maddelerin modelde yer almasının bir sorun oluşturmayacağı kanaatine varılmıştır.



Şekil 2. EF Ölçeğine İlişkin Standardize Edilmemiş T-Değerleri

Şekil 2’de gösterilen t- değerleri, örtük değişkenlerin üst düzey örtük değişkenle ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade etmede belirleyici role sahiptir. Şekil2’deki model incelendiğinde t-değerlerine bakıldığında, üst-düzy gizil değişken olan EgitFels ile ikinci-düzy değişkenler olan (Bilgi), (Ogretmen), (Ogrenci), (Egtort), (Deger), (Prgic) ve (Olcdeg) gizil değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Şekil 2’deki t-değerleri 5.38 ile 35.04 arasında değişkenlik göstermektedir. Eğer anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınırsa ve t-değeri 2.58 ya da daha yüksek olursa manidar bir ilişkinin olduğu söylenir. Genel olarak sosyal bilimlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığı için t-değeri 1.96 ve daha düşük olduğunda, bu maddelerin çıkarılması gerekmektedir. Bu ölçekte kurulan modelin örtük değişkenlerine ilişkin gözlenen değişkenlerin tamamı 1.96’dan yüksek olduğu için, çıkarılması gereken bir madde olmadığı göz önünde bulundurularak eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin göstergeleri olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda standardize edilmiş çözümlenme ve standardize edilmemiş t-değerleri sonuçları incelenerek modelin ve ölçek maddelerinin tek bir yapı oluşturduğuna yönelik çıkarımda bulunmak yeterli olmayacaktır. Dolayısıyla ek kanıtlara da gereksinim olduğu görüldüğünden. Tablo 5’te Modelin Yol Şemasına İlişkin Uyum İndeksleri gösterilmektedir.

Tablo 5. DFA modelinin uyum iyiliği indeks sonuçları

Model	χ^2	SD	AGFI	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
Tek Faktörlü Model	1022.09	345	0.89	0.90	0.96	0.95	0.96	0.058

Bir modelin veri ile ne ölçüde uyum gösterdiğini tespit etmek amacıyla uyum iyiliği indeksleri işe koşulmaktadır. Modelin veri uyumuna ilişkin hesaplanan uyum iyiliği indekslerinden; Ki kare (χ^2), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), GFI (İyilik Uyum İndeksi), NFI (Normlaştırılmış uyum indeksi), NNFI (Normlaştırılmamış uyum indeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), değerleri incelenmiştir.

DFA sonuçlarına göre $\chi^2=1022.09$ (sd = 345, $p>.05$) ve χ^2 / sd değeri 2.96'dır. Ki kare değerinin, serbestlik derecesi bölümünde ortaya çıkan oran 2.00'den küçük olduğunda yüksek düzeyde iyi uyumu ifade ederken 5.00'ten büyük olduğunda ise modelde bir geliştirme yapılması gerekliliğine işaret etmektedir (Kline, 2005). Ortaya çıkan 2.96 değeri, EgitFels örtük değişkeninin 7 faktörlü yapısı ile 32 maddeyle elde edilen veriler arasında kabul edilebilir bir uyum olduğu anlamına gelmektedir. Fakat ki-kare değeri hem örnekleme duyarlı olduğundan hem de çeşitli sınırlılıkları barındırdığından modelin uyumu açısından diğer uyum indekslerine de bakılması önem arz etmektedir. Bu nedenle, diğer uyum indekslerine bakıldığında RMSEA'nın 0.058, GFI'nın 0.90, AGFI'nın 0.89 olduğu görülmüştür. 0.00 ile 0.08 arasındaki RMSEA değeri makul bir uyumun göstergesine karşılık gelmektedir. Brown (2006)'e göre 0.06 değeri, kesme noktası olarak kabul edilmektedir. GFI ve AGFI değerlerinde 0.00 uyum olmadığını 1.00 ise mükemmel uyumu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Dolayısıyla bu değerlerin 0.90'a eşit ve 0.90'dan büyük olması iyi bir uyum olduğunu göstermektedir (Jöreskog & Sörbom, 1993). Sonuç olarak ortaya çıkan değer incelendiğinde belirtilen kesme noktalarına eşit ve yakın olmasının modelin yapısı ve veriler arasında iyi bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak, eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesini amaçlayan ölçme aracının yedi faktörlü ve 32 göstergeden (gözlenen değişken) oluşan yapısı kuramsal olarak da desteklendiği, diğer bir ifadeyle ölçmek istediği amacı ölçmeye uygun olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğe uygulanan açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ölçme aracının, "eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini" belirlemeye yönelik yedi faktörlü ve toplam 32 sıfat çiftlerine dayalı likert tipi maddelerden meydana gelen bir yapıya sahip olduğunu ifade edilebilir.

Tablo 6. Ölçeği Oluşturan Alt Boyutlara İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Bilgi	Öğretmen	Öğrenci	Eğitim Ortamı	Değerler	Program İçeriği
Bilgi	1,00	,45	,54	,46	,43	,49
Öğretmen	,45	1,00	,87	,80	,48	,65
Öğrenci	,54	,87	1,00	,87	,52	,72
Eğitim Ortamı	,46	,80	,87	1,00	,51	,79
Değerler	,43	,48	,52	,51	1,00	,53
Program İçeriği	,49	,65	,72	,79	,53	1,00
Ölçme Değerlendirme	,48	,67	,76	,83	,49	,83

Tablo 6’da yer alan ve ölçeği oluşturan alt boyutlara ilişkin korelasyon sonuçlarına bakıldığında alt boyutlar arasındaki ilişkinin ,43 ile ,87 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar genel olarak incelendiğinde; ölçeğin faktörleri ile ölçme aracı ilişkisinin yüksek, birbirleriyle olan ilişkilerinin ise orta ve yüksek seviyede olması faktörlerin binişik bir yapıya sahip olmadığı ve geçerlilik açısından uygun olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlüğünün belirlenmesi amacıyla maddelerin birbirlerine olan iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılığın belirlenmesinde yöntem olarak Cronbach alpha ve tek-yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Toplam Madde Korelasyonları ve Madde Silindiğinde Cronbach Alpha değerleri incelenerek ölçme aracına yönelik güvenirlilik çalışması yapılmış ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde maddelerin aritmetik ortalamalarının 2,69 ile 5,63 arasında yer aldığı görülmektedir. Ölçeğe ait standart sapma değerlerinin ise 0,69 ile 2,18 arasındaki

bulunduğu görüşmüştür. Ayrıca madde toplam korelasyon değerlerine bakıldığında bu değerlerin 0.26 ile 0.85 arasında değişkenlik gösterdiği ve madde silindiğinde Cronbach Alpha Güvenirlilik değerini 0,97'den daha yükseğe çekebilecek bir maddenin de olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizler dikkate alındığında ölçeğin iki yarısı arasındaki tutarlılığı test etmek amacıyla uygulanan testi yarılama güvenilirliği, ölçme aracının geneline dair 0,92 değerini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarında ortaya çıkan bu değerler ise 0,65 ve 0,91 arasında değişmektedir. Aynı zamanda maddeler arasındaki korelasyona dayalı tutarlılığın belirlenmesi için uygulanan Cronbach Alpha Güvenirlilik sonucu ise ölçeğin geneli için 0,97 değerine ulaşılmıştır. Cronbach Alpha Güvenirlilik sonucunun alt boyutlarına dair değerlerin ise 0,69 ile 0,96 arasında oldukları görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasına yönelik yapılan bu analizlerin sonucunda ölçme aracının güvenilirliğinin “oldukça yüksek” olarak nitelendirilebileceği (Nunnally, 1978) şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 7. Ölçek Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Toplam Madde Korelasyonları ve Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha Değerleri ile Spearman Brown Güvenirlilik Sonuçları

Öge	Maddeler	X	ss	r(jx)	Güvenirlilik		
					Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	Spearman's (rho)	Cronbach's Alpha
Bilgi	Bilgi1	4,57	2,15	,43	,97	0,72	0,78
	Bilgi2	4,07	2,00	,31	,97		
	Bilgi5	5,31	1,81	,61	,96		
	Bilgi4	4,57	1,79	,45	,97		
	Bilgi3	4,42	1,98	,42	,97		
Öğretmen	Oğretmen3	5,63	1,83	,75	,96	0,93	0,94
	Oğretmen4	5,45	1,79	,75	,96		
	Oğretmen1	5,51	1,80	,80	,96		

Tablo 7. (Devamı)						Güvenirlilik	
Öge	Maddeler	X	ss	r(jx)	Madde Silindiğinde Cronbach's Alpha	Spearman's (rho)	Cronbach's Alpha
	Ogretmen2	5,59	1,87	,77	,96		
Öğrenci	Ogrencı4	5,71	1,82	,82	,96	0,84	0,88
	Ogrencı1	5,53	1,91	,73	,96		
	Ogrencı3	5,39	1,69	,77	,96		
	Ogrencı2	5,87	1,74	,78	,96		
Eğitim Ortamı	Ogrencı6	4,66	1,79	,61	,96	0,95	0,96
	Egtortamı6	5,33	1,97	,85	,96		
	Egtortamı1	5,44	1,84	,83	,96		
	Egtortamı5	5,25	1,91	,81	,96		
	Egtortamı2	5,17	1,84	,80	,96		
	Egtortamı4	5,38	1,86	,84	,96		
Değerler	Egtortamı3	5,37	1,87	,85	,96	0,65	0,69
	Degerler4	2,69	1,86	,26	,97		
	Degerler3	4,63	1,76	,50	,97		
	Degerler1	5,00	1,85	,72	,96		
Program İçeriği	Progıcerık2	5,37	1,86	,82	,96	0,83	0,83
	Progıcerık1	5,06	1,84	,76	,96		
	Progıcerık3	4,86	1,89	,74	,96		
	Progıcerık4	4,46	2,18	,44	,97		
Ölçme Değerlendirme	Olcdeg1	5,34	2,02	,80	,96	0,91	0,93
	Olcdeg3	5,17	1,94	,78	,96		
	Olcdeg5	5,45	1,94	,85	,96		
	Olcdeg2	4,84	1,79	,60	,96		
	Olcdeg4	5,49	1,94	,83	,96		
Toplam						0,92 (r=0.84)	0,97

Tablo 8’de hem eğitim felsefesi ölçeğinin toplamında hem de tüm alt boyutlarda felsefi akımların tümü arasında anlamlı farklılıklar gözlenmektedir ($p < .005$). Bilgi ve değerler ile toplam puanlar hariç diğer beş alt boyutta daimiciler < esasiciler < belirsizler < ilerlemeciler < y. kurmacılar şeklinde sıralanmışlardır. Yani Daimiciler en az ($X=1,81$), Y. kurmacılar en fazla ($X=6,02$) olarak yer almışlardır. Bilgi, değerler ve toplam puanlar da ise sıralama aynı kalmakla birlikte yalnızca yeniden kurmacıların yeri değişmektedir. Bu durum ölçeğin öğretmenlerin eğitim felsefelerindeki farklılıkları bulabildiği ve ayırt edebildiğini göstermektedir. Hem de tüm boyutlar ve toplam açısından tüm eğitim felsefeleri arasındaki nüans farklılıklarını dahi konumlandırabildiği, ölçebildiği söylenebilir.

Tablo 8. Ölçeğin Öğretmenler Arasındaki Eğitim Felsefesi Farklılıklarını Ayırt Edebilme Durumunu Belirlemeye Yönelik Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öge	Maddeler	N	x	ss	F	P	Anlamlı Fark
BİLGİ	Daimîci	48	1,83	,36	1734,993	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	59	3,00	,37			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	131	4,18	,34			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	167	5,35	,36			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	81	6,45	,41			Esasici-Belirsiz
							Esasici-İlerlemeci
							Esasici-Y. Kurmacı
							Belirsiz-İlerlemeci
							Belirsiz-Y. Kurmacı
							İlerlemeci-Y. Kurmacı
ÖĞRETMEN	Daimîci	21	1,44	,41	2530,047	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	53	2,83	,35			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	60	4,00	,32			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	66	5,32	,37			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	286	6,73	,36			Esasici-Belirsiz
							Esasici-İlerlemeci
							Esasici-Y. Kurmacı
							Belirsiz-İlerlemeci
							Belirsiz-Y. Kurmacı
							İlerlemeci-Y. Kurmacı
ÖĞRENCİ	Daimîci	20	1,90	,31	2126,263	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	50	2,85	,32			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	55	4,05	,31			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	113	5,41	,35			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	248	6,55	,35			Esasici-Belirsiz
							Esasici-İlerlemeci
							Esasici-Y. Kurmacı
							Belirsiz-İlerlemeci
							Belirsiz-Y. Kurmacı
							İlerlemeci-Y. Kurmacı
EĞİTİM ORTAMI	Daimîci	35	1,61	,47	2419,218	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	49	2,85	,30			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	60	3,94	,32			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	78	5,22	,32			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	264	6,62	,39			Esasici-Belirsiz
							Esasici-İlerlemeci
							Esasici-Y. Kurmacı
							Belirsiz-İlerlemeci
							Belirsiz-Y. Kurmacı
							İlerlemeci-Y. Kurmacı

Tablo 8. (devamı)

Öge	Maddeler	N	x	ss	F	P	Anlamlı Fark
DEĞERLER	Daimîci	25	1,67	,41	1615,095	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	110	2,93	,34			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	158	4,01	,26			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	167	4,99	,26			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	26	6,32	,36			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	
PROGRAM İÇERİĞİ	Daimîci	19	1,60	,51	684,774	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	74	2,19	,80			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	77	2,81	,85			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	156	3,85	,75			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	160	4,66	,55			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	
ÖLÇME DEĞERLENDİRME	Daimîci	50	1,69	,46	2476,575	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	38	2,91	,35			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	57	4,09	,32			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	101	5,41	,36			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	240	6,59	,36			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	
EĞİTİM FELSEFESİ TOPLAM	Daimîci	16	1,81	,29	1406,782	0,001	Daimîci-Esasici
	Esasici	71	2,85	,32			Daimîci-Belirsiz
	Belirsiz	79	3,99	,38			Daimîci-İlerlemeci
	İlerlemeci	220	5,34	,30			Daimîci-Y. Kurmacı
	Y. Kurmacı	100	6,02	,43			Esasici-Belirsiz
						Esasici-İlerlemeci	
						Esasici-Y. Kurmacı	
						Belirsiz-İlerlemeci	
						Belirsiz-Y. Kurmacı	
						İlerlemeci-Y. Kurmacı	

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemek amaçlı sıfat çiftlerine dayalı geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 486 eğitimci ve öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması olarak kapsam, görünüş ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında ise önce açımlyıcı sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışması olarak ise Cronbach alpha (α) ve testi yarılama güvenirliliğine yönelik analizler yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine yönelik yapılan analizler çalışmada sunulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesinde ilgili alanyazın taraması yapılmış ve tarama sonunda ölçekte kullanılması düşünülen 7 faktöre ait 35 sıfat çiftine ulaşılmıştır. Ölçeğin ilk olarak elde edilen bu taslak hali Türkçe ve konu alanı uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda ölçekte hem kapsam hem de netlik açısından yer alması uygun görülmeyen bir madde çıkarılarak 7 faktörden oluşan 34 sıfat çiftine sahip 7'li likert olarak ölçeğe dönüştürülmüştür. Uygulanan kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmalarının ardından, istatistiksel teknikler işe koşularak iç tutarlılık hesaplamaları, toplam-madde korelasyonları ve cronbach alpha güvenirlik sonuçları ile açımlyıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak 7 faktör altında ölçek 32 maddeye indirilmiştir. DFA ise modelin yapısını teyit edilmesi amaçlanmış ve sonuçlara bağlı olarak modelin yedi faktör ve 32 maddelik yapısı doğrulanmıştır.

Uygulanan analizler sonucunda, eğitimci ve öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemeyi hedefleyen ve 7 faktörden oluşan 32 maddelik sıfat çiftlerine dayalı bir ölçek geliştirilmiştir. Açımlyıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktör analizlerine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO testi uygulanmıştır. Faktör analizinde KMO değeri .967 ve Bartlett küresellik testi sonucu ulaşılan ki-kare ($\chi^2=14833,576$) değerinin 0.001 düzeyinde ($p<0.01$) anlamlı olarak bulunmuştur. Bu iki bulgu dikkate alındığında örneklem büyüklüğünün faktör analizini yapmak için iyi derecede yeterli olduğu sonucu tespit edilmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlyıcı faktör analizi sonucu ölçeğin yedi faktörlü ve 32

maddelik bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 7 faktörlü ölçeğe ait 34 maddenin ikisi madde-toplam korelasyonuna, madde ortak varyansına ve madde ayırt ediciliği ayrıca bakılarak yapılan değerlendirme sonucunda ölçüt olarak alınan 0,30'nin altında kaldığından ayırt ediciliğinin yetersizliği gerekçesiyle ötürü ölçekten çıkartılmıştır. Yapılan bu madde analizi işlemi sonucunda ölçekteki madde sayısı 32'ye düşürülmüştür. Bu son hali DFA ile analiz edildiğinde modelin bu hali doğrulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi uyum iyiliği sonuçları analiz edildiğinde de modelin değerleri ise ölçüm modeli uyum ölçütleri açısından iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. İç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü (son kalan 32 maddelik ölçek) için Cronbach Alpha katsayısı $\alpha = 0.97$ olarak bulunarak oldukça yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip bir ölçek olduğunu göstermiştir. Her ne kadar beşinci faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının diğer faktörlere düşük olmasının faktörde yer alan madde sayısı azlığından kaynaklandığı söylenilebilir olsa da toplam değere bakıldığında yüksek güvenilirlik düzeyinde sonucuna varılmıştır.

Ölçekte yer alan birinci boyut olan bilgi, eğitim felsefesinin epistemolojik yönünü işaret etmektedir. Bilgi sorununu ele alan boyut bilginin ne'liği, kaynakları, sınırlılıkları ve kapsamı gibi alanlarla ilgilidir (Sönmez, 2009). Bu bağlamda ise kişilerin epistemolojik inançları felsefi bakış açılarının da temelini oluşturmaktadır (Schommer, 1994). Dolayısıyla epistemolojik inançları yani bilgiye bakış açıları öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini ve süreçlerini şekillendirmede etkin bir role sahiptir (Öngen, 2003). Biçer, Er ve Özel (2013)'e göre de öğretmenlerin epistemolojik inançları eğitim felsefelerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Örneğin daimicilik ve esasicilikte bilginin mutlaklığı ve değişmezliği ön plana çıkarken ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinde değişim ve görecelilik kavramlarının bilgiye bakış açılarıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Kozikoğlu ve Erden, 2015) Bu açıdan ele alındığında araştırmada bilginin ne'liğine, kapsamına ve kaynağına ilişkin yer verilen sıfatların alanyazında bulunan dört eğitim felsefesinin belirleyici unsurları olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin ikinci ve üçüncü boyutunu öğretmen ve öğrencinin rolleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile bilgi bakış açılarındaki ilişkinin öğretmen ve öğrenci rollerine de etki ettiği söylenebilir. Daimici ve esasici felsefeye sahip öğretmenlerin bilgiye yönelik görüşleri bilginin değişmezliği temeliyle şekillendiğinden, öğretmenin aktif ve aktaran, öğrencinin ise pasif konumda bir role sahip olması gerektiğini işaret ederken ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefenin temel aldığı bilginin göreceliği ve değişime açık oluşu öğrencinin özelliklerine ve deneyimlerine önem vererek öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif bir konumuna yerleştirmektedir (Kumral, 2015). Bu bağlamda eğitim felsefeleri, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinin bütününe etki ettiğinden dolayı bilginin kaynağı, amacı, kapsamı ve ne'liği öğretmen ve öğrenci rollerinin de şekillenmesinde rol oynadığı söylenebilir.

Ölçeğin dördüncü boyutu olan eğitim ortamı öğretme ve öğrenme sürecinin nasıl sürdürüldüğüne ilişkin ifadeleri kapsamaktadır. Aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinin belirleyicisi olan eğitimin amaçları ile de ilişkilidir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlemesinde ve eğitim amaçlarının oluşturulmasında felsefi bakış açılarının etkisi mevcuttur (Biçer, Er, Özel, 2013; Ediger, 2000). Ölçekte yer alan eğitim ortamı boyutunun göstergeleri olan öğretmenlerin öğrencilere olan yaklaşımları, disipline bakış açıları ve amaçlar doğrultusunda süreci yapılandırmalarına yönelik ifadelerin de bu bağlamda öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Ölçeğin beşinci boyutu olan değerler boyutu konusu itibariyle felsefede de önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda eğitim felsefelerinin de belirleyici özelliklerini oluşturmaktadırlar. Örneğin daimici felsefede evrensel ve değişmez ilkeler mevcutken (Çüçen, 2013) esasici felsefe gelenek aktarımına odaklanmaktadır (Kozikoğlu ve Erden, 2015). Öte yandan ilerlemeci eğitim felsefesinde bireyin merkeze konulması söz konusu iken yeniden kurmacılıkta ise toplumsal kaygılar dikkat çekmektedir (Sönmez, 2009).

Program içeriği ölçekte yer alan altıncı boyuttur. Programın içeriğinin de farklı eğitim felsefeleri bağlamında farklılaşabildiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla programda

verilecek içeriğin belirlenmesinde eğitim felsefelerinin etkileri yansımaktadır. Örneğin yeniden kurmacı felsefede toplumun sürekli değişmesini gerekçe gösterilerek program içeriğinin de aynı şekilde değişmesi gerektiğini ifade edilmektedir (Aslan, 2017). Arslanoğlu (2012), bir başka eğitim felsefesi olan daimicilikte ise değişmez ilkelerin aktarımı söz konusu olduğundan program içeriğinin de sabit olduğunu ifade etmektedir. İlerlemeci felsefede değişim ve bireycilik önemli olduğundan program içeriği de bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda değişim gösterebilmektedir (Ornstein & Levine, 2008). Çalışmada yer alan bulgular dikkate alındığında programın içeriğinin kapsamında ve belirlenmesine kaynak olan gerekçelere bakıldığında öğretmen ve eğitimcilerin eğitim felsefelerinin bir göstergesi olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Ölçme aracının son boyutu ise ölçme değerlendirme boyutudur. Bu boyutta sınama durumlarının hem kapsamı hem de uygulanması eğitim felsefelerinin diğer boyutları ile de tutarlılık göstermektedir. Geleneksel eğitim felsefeleri olarak sınıflandırılan daimici ve esasici felsefede bilginin kesinliği ve değişmezliği sınama durumlarında da bu bilgilerin ne kadar edinilip edinilmediğini temel almakta ve sonuç odaklı bir yaklaşıma karşılık gelmektedir (Sönmez, 2009). Çağdaş felsefeler olan ilerlemeci ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde değişim ve görecelik söz konusu olduğundan bireylerin farklı özelliklerini ortaya koyduğu ve gelişimi merkeze koyan süreç temelli bir ölçme değerlendirme süreci mevcuttur (Cevizci, 2015; Kınca, 2006). Yeniden kurmacılıkta ise ilerlemecilikten farklı olarak toplumsal konuların sınama durumlarında yer alması ayrıştırıcı bir özellik olarak görülebilir. Bu açılarından bakıldığında ölçme değerlendirmenin konusu, odağı ve amacı eğitim felsefelerinin belirlenmesinde belirleyici bir rol üstlendiği söylenebilir.

Araştırma sonucu ortaya çıkan ölçme aracının doğrudan öğretmen ve eğitimcilerin eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik oluşu bir ilk olma özelliğine sahiptir. Öğretmen ve eğitimcilerin sahip oldukları eğitim felsefeleri öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde, eğitim süreçlerini anlamlandırmada, programların ve okulların yapılandırılmasında etkilidir (Kumral, 2015). Bu nedenle öğretmen ve eğitimcilerin

eğitim felsefelerinin belirlenmesi kritik öneme sahiptir. Alanyazın incelendiğinde eğitim felsefesi inançlarına yönelik çalışmalar (Börekçi & Uyangör, 2021; Chai, Khine & Teo, 2006; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Kumral, 2015; Livingston, McClain & DeSpain, 1995; Northcote, 2009; Sahan & Terzi, 2015; Silvernail, 1992); eğitim inançlarına ve bunların farklı değişkenler ile ilişkileri (Alkın-Şahin et al., 2013; Aslan, 2017; Demir ve Aktı Aslan, 2021; Ilgaz ve diğerleri, 2013; Oğuz, Altınkurt, ve diğerleri, 2014; Yılmaz ve Tosun, 2013), eğitim felsefelerine yönelik algılar (Çoban, 2004; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Kaya, 2007), farklı branş ve düzeydeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi algıları ve eğilimleri (Altınkurt, ve diğerleri, 2012; Aytaç & Uyangör, 2020; Bilgin, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman ve Ulubey, 2008; Erbaş, 2013; Görmez, 2015; Kumral, 2015; Yazıcı, 2017; Yapıcı, 2013; Tekin ve Üstün, 2008; Üstüner, 2008) incelendiği görülmüştür. Ancak öğretmen ve eğitimcilerin eğitim felsefelerini belirleme konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak, 486 öğretmenin katılımıyla uygulanan “Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği”, 32 madde ve yedi faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden Bilgi (Bilgi)’de 5 madde, Öğretmen (Ogretmen)’de 4 madde, Öğrenci (Ogrenci)’de 5 madde, Eğitim Ortamı (Egtort) ’nda 6 madde, Değerler (Deger)’de 3 madde, Program İçeriği (Prgic)’nde 4 madde ve Ölçme-Değerlendirme (Olcdeg)’de ise 5 madde madde bulunmaktadır. Çalışmada elde edilen bütün bu sonuçlar dikkate alındığında geliştirilen “Eğitimci ve Öğretmenlere Yönelik Sıfat Çiftlerine Dayalı Eğitim Felsefesi Belirleme Ölçeği” nin 32 göstergeden oluşan yedi faktörlü yapısı ile öğretmen ve eğitimcilerin eğitim felsefelerini belirlemek için “geçerli ve güvenilir bir ölçek” olduğu söylenebilir. Bu ölçme aracının genelde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, velilerin, eğitim kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin eğitim felsefelerinin belirlenmesinde, farklı branş öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin belirlenmesinde ve farklı ölçeklerle ilişkilendirilerek kullanılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2013). The relationship between preservice teachers' educational beliefs and critical thinking tendencies. In *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility. University of Minho* (Vol. 18, p. 19).
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Arslanoğlu, I. (2012). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Aydın, H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). A Relational Study of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs, Educational Philosophy Tendencies and Teaching-Learning Conceptions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 49-68.
- Bakır, K. (2020). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 182 (40), 111-126.
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilgin, S. (2007). *Branş Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlarına Dönük Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Börekci, C., & Uyangör, N. (2021). Analyzing pre-service teachers' educational philosophy preferences, curriculum design orientation, and epistemological beliefs with structural equation model. *Participatory Educational Research*, 8(3), 356-371.
- Brauner, C. J., & Burns, H.W. (1982). Eğitim felsefesi. (Çev. Büyükdüvenci, S.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.

- Chai, C. S., Khine, M. S., & Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*, 13(4), 285- 298.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (Çev. Ed: Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2014).
- Cevizci, A. (2015). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları
- Conti, G. J. (2007). Identifying Your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong-Learners (PHIL). *Journal of adult education*, 36(1), 19-35.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı(1), 68-83.
- 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. (2004). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7(4)
- Çüçen, K. (2013). *Felsefeye giriş* (9.baskı). Bursa: Sentez Yayıncılık
- Demir, O., & Aktı Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 8 (1) , 307-321 . doi: 10.21666/muefd.842880
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi" Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.

- Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 28-36.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ektem, İ. S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2391-2402. doi:10.24106/kefdergi.3142
- Elias J.L., & Merriam, S.B. (1995). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger.
- Erbaş, M. K. (2013). Determination of physical education teachers' educational beliefs. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 386-392
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş* (6. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2018). *Eğitim felsefesi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fries, C. H. (2012). *Teaching style preferences and educational philosophy of teacher education faculty at a state university* (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma State University,
- Goodyear, G., & Allchin, D. (1998). Statements of teaching philosophy. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development* (Vol. 17, pp. 103-122). Stillwater, OK: New Forums Press.
- Gökçe, F. (2000). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi ve Eğitim Ortamı Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. Kale, N.). Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1996).
- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778.

- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437.
- Ilgaz 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.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Kayseri.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago: SSI Scientific Software International Inc.
- Kanath, F., & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 5(9).
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2011). *Introduction to teaching: Becoming a professional* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kumral, O. (2015). öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 59-68.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları İle Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 17(3), 1566-1582.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-130.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri-Örgün eğitim-2020-2021*.

- https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete, Tarih: 24.6.1973 Sayı: 14574.
- Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 68-81.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Testing*. New York: McGraw-Hill.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Arı A.). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2008).
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2008). *Foundations of education* (10th ed.). USA: Houghton Mifflin Company.
- Oğuz, A., Altınkurt, 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.
- Ozmon, H., & Craver, S. M. (1981). *Philosophical Foundations of Education*. Columbus: Merrill.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 155-163.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM-Eğitim Yayınları
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead: Open University Press.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Patel, M. S. (1958). *The Educational Philosophy of Mahatma Gandhi*. Foreword by Hansa Mehta. Navajivan Publishing House.
- Power, J. (1982). *Philosophy of Education: Studies in Philosophies, Schooling, and Educational Policies*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall,
- Sahan, H. H., & Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, & H., Müller H. (2003). Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.
- Silvernail, D. L. (1992). "The Development And Factor Structure Of The Educational Beliefs Questionnaire", *Educational and Psychological Measurement*, S: 52 (3), s. 663-667.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayınları
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı 2019-2023*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf adresinden erişildi.
- Tekin, S., & Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş* (2.baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Türkoğlu, A. (1997). *Eğitim birimine giriş*. Ankara: Memleket.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Topçu, N. (2014). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Üstüner, M. (2005). *Eğitimin felsefi temelleri*. Toprakçı, E.(Ed.) *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*
- Yazıcı, T. (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2).
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası . *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20 (1) , 251-264 . doi: 10.17556/erziefd.297741
- Yılmaz, K., Altunkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

- 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.
- Yokuş, T. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1)
- Zierer, K. (2009). On the historical oblivion of August Hermann Niemeyer, a classic author on education. *The Journal of Educational Thought* 43(3), 197-222

SUMMARY

Purpose

Educational Philosophy is defined as the whole of thoughts and beliefs that reveal the framework of education and shape the practices of teachers (Kauchak & Eggen, 2011). Therefore, with this aspect, it constitutes a basis for the handling of educational issues (Conti, 2007; Elias & Merriam, 1995). From this aspect and from a broader perspective, the philosophy of education has a primary responsibility in determining the objectives of education, teaching contents, applied methods and techniques, testing situations, and values and attitudes which are aimed to be gained (Baş, 2015; Cevizci, 2015; Fidan & Erden, 1998). Therefore, the educational philosophy determines the roles of teachers, students and even all educators, and it provides a holistic perspective on education (Goodyear & Allchin, 1998).

Teachers, with an important role in influencing other components of education, have the power to influence the quality of education and the quality of education is directly proportional to the quality of teachers (Gültekin, 2020). However, when the literature was examined, although the educational philosophy was examined with different variables, no scale was found to directly determine the educational philosophies of teachers. Therefore, the purpose of the scale is to determine the educational philosophies of teachers and educators by using adjective pairs in order to contribute to the efficient continuation of the system as a feedback provider about the educational philosophies of the teachers in the education system.

Method

In order to develop a reliable and valid scale to determine teachers' and educators' educational philosophies, the literature was examined. As a result of this step, 7 factors and 35 items which are adjective pairs were revealed. For the content and face validity, views from the experts were received and the pilot scale was prepared with 34 items under 7 factors. The sample of the study consisted of 486 teachers working in public and private schools. For the construct validity of the scale, exploratory (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were employed, respectively. As a result of EFA and CFA, the scale was confirmed as the model with 7 factors and 32 items according to the compliance index. In order to calculate the internal consistency coefficients of the items to determine the reliability of the scale, Cronbach alpha and one-way analysis of variance were applied.


Findings:

According to the findings, KMO value was found as .967 and Bartlett test value was found as 14833,567 ($p < 0.01$). Those results showed that the structure was appropriate for factor analyses. Regarding the results of EFA, a structure consisting of 32 items and 7 factors was attained, which reveals 76,72% of the total variance. The overall Cronbach Alpha reliability coefficients of the scale was calculated as .97. Also, CFA was implemented and the results showed that the values of $\chi^2=1022.09$ ($sd = 345, p > .05$) and χ^2 / sd (2.96) were below 5 and the RMSEA value which was acquired as 0.058; CFI and GFI fit index which were between 0.90 and 0.96 indicated that the cohesion of the collected data and the structure of the model with its seven factors and 32 items was also confirmed by data.

Discussion and Conclusion:

Considering all these results obtained in the study, it can be said that the "The Scale for Determining Educational Philosophy Based on Adjective Pairs for Educators and Teachers", with its seven-factor structure consisting of 32 indicators, is a "valid and reliable scale" to determine the educational philosophies of teachers and educators. It can be suggested that this measurement tool should be used in determining the educational philosophies of teachers, prospective teachers, parents, educational institutions and educational administrators, in determining the educational philosophies of teachers from different branches and in association with different scales.

ORCID

Dinçer DEMİR  <https://orcid.org/0000-0003-4805-3593>

Nadir ÇELİKÖZ  <https://orcid.org/0000-0003-3826-0070>

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.01.2022 tarihli ve 2022.01 no'lu toplantı onayı ile yürütülmüştür.

Ek 1. Etik Kurul Onay Sayfası



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 25.01.2022

Toplantı No: 2022.01

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr.. Nadir Çeliköz danışmanlığında lisansüstü öğrencisi DİNÇER DEMİR tarafından yapılacak olan "Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi Hakkında Ölçek Geliştirme Çalışması" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

