

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/344657711>

EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Chapter · October 2020

CITATIONS

0

READS

19

2 authors, including:



Alper Aytaç

Milli Eğitim Bakanlığı

9 PUBLICATIONS 18 CITATIONS

SEE PROFILE

BÖLÜM 11

EĞİTİM FELSEFESİ EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Alper AYTAÇ²
Nihat UYANGÖR³

GİRİŞ

Felsefe, tanımı yapılması zor olan bir disiplin alanını oluşturmaktadır (Heimsoeth, 2011; Koç, 2009). Bunun sebepleri arasında farklı tarihsel ve sosyal koşulların etkisi altında kalmış olan filozofların bakış açılarındaki farklılıklar yer almaktadır. Aynı dönemlerde yaşamış olmalarına rağmen coğrafi etkenler sebebiyle farklı felsefi bakış açılarına sahip olan filozofların da varlığı söz konusudur (Cevizci, 2016). Bununla birlikte felsefenin tanımına ilişkin belli başlı betimlemeler mevcuttur. Felsefe Yunanca *philo* (sevmek) ve *sophia* (bilgelik) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Yani diğer bir deyişle, felsefeye *bilgelik sevgisi* denilmesi mümkündür (Adjukiewicz, 1994). Bilgelik, hayatın anlamlı kılınması yolundaki uğraşları ifade etmektedir. Bu doğrultuda felsefenin hayatı anlamak ve anlamlandırmak gibi bir misyonunun olduğunu söylemek mümkündür (Arslan, 2017).

Felsefenin metafizik, epistemoloji, aksiyoloji olmak üzere üç ana dalı bulunmaktadır. Bu ana dalların yanı sıra birçok felsefe disiplini ortaya çıkmıştır. Eğitim felsefesi de bunlardan birini oluşturmaktadır (Arslan, 2017; Yazıcı, 2016). Felsefenin uygulamalı bir türünü oluşturan eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğu ve hangi amaçlara sahip olması gerektiğine ilişkin sorgulamalar ile ilgilenir (Cevizci, 2015). Yani eğitim felsefesi, eğitimin kapsamı içinde yer alan kavramların analizini yaparak eğitimin hedeflerini biçimlendirir (Cevizci, 2014). Bu bağlamda eğitim felsefesinin eğitime ilişkin tutarlı bir bakış açısının sağlanmasında önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür (Sözer, 2008). Eğitim felsefesinin *daimicilik*, *esasicilik*, *ilerlemecilik*, *yenidenkurmacılık* olmak üzere genel kabul görmüş dört akımı bulunmaktadır (Demirel, 2007).

¹ Bu çalışma Alper AYTAÇ'ın Dr. Öğr. Üyesi Nihat UYANGÖR danışmanlığında hazırladığı "Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Üzerindeki Etkisi" isimli doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, alperaytac10@gmail.com,

³ Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, nuyangör@balikesir.edu.tr,

Daimicilik ve esasicilik geleneksel eğitim felsefesi akımlarıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Temsilcileri arasında R. M. Hutching ve M. J. Adler'in yer aldığı daimicilik, bilinen en eski eğitim felsefesi akımıdır. Temelinde realist felsefenin etkileri bulunan daimicilikte eğitimin amacı bireylerin zihinsel gelişimlerinin üst düzeye taşınmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için ise eğitim programlarının konu merkezli tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim programlarının içeriğinde her dönem geçerliliğini koruyan klasik eserler yer almalıdır. Temsilcileri arasında W. Bagley ve H. H. Horne gibi eğitim düşünürlerinin yer aldığı esasicilikte, idealist ve realist felsefe akımlarının etkisi bulunmaktadır. Toplumdaki kültürel dokunun önemine işaret eden esasicilikte eğitimin amacı kültürel yapıyı sonraki nesillere aktarmaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için ise öğretmen merkezli bir eğitim ortamı oluşturulmalı ve eğitim programlarının içeriği okuma, yazma gibi belli başlı beceriler üzerine kurulmalıdır (Ellis, 2015; Gutek, 2006). Öte yandan esasicilerin, entelektüel eğitim ve değişmeyen bilgilerin aktarımı gibi konularda daimiciler kadar tutucu olmadıklarını belirtmek gerekmektedir (Arslan, 2017).

İlerlemecilik ve yenidenkurmacılık çağdaş eğitim felsefesi akımlarıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Temsilcileri arasında Pestalozzi, J. Dewey, Rousseu gibi düşünürlerin yer aldığı ilerlemeciliğin temelinde pragmatist felsefenin önemli ölçüde etkisi bulunmaktadır (Winch ve Gingell, 2002). İlerlemecilikte evrendeki temel gerçekliğin devamlılıktan ziyade, değişim olduğu ileri sürülür. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme sürecinde de sürekli bir değişimi temele alan tasarımların yer alması gerekmektedir. Bunun yanı sıra eğitim programlarında konudan ziyade öğrenene önem verilmektedir. Yani geleneksel eğitim felsefesi akımlarının tersine ilerlemecilikte eğitim ortamının merkezinde öğretmen değil, öğrenci yer almalıdır (Ellis, 2015; Segall ve Wilson, 2004; Sönmez, 2008). Bu bağlamda ilerlemeciliğin geleneksel eğitim felsefelerine bir tepki olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Pragmatist felsefenin etkilediği bir diğer eğitim felsefesi akımı Yenidenkurmacılıktır. Yenidenkurmacılıkta toplumun yeniden yapılandırılması düşüncesi yer almaktadır. Bu bakımdan toplumsal yapıdaki dönüşüm sürecine önem verilen yenidenkurmacılıkta eğitime yüklenen misyon toplumsal barışı ve huzuru sağlamaktır (Gutek, 2006).

Eğilim “bir şeyde, bir nesnede potansiyel olarak bulunan nitelik” olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2015: 149). Bu doğrultuda eğitim felsefesi eğiliminin *bireylerin eğitime yönelik algılarında meydana gelen ağırlıklı bakış açısı* olarak açıklanması mümkündür. Bireylerin sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrenme-öğretme süreci açısından önemli bir etmen olduğunu söylemek mümkündür. Baş'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin eğitim felsefesi

tercihlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını etkilediği saptanmıştır. Araştırmada çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarına sahip oldukları, geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olan öğretmenlerin ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarına sahip oldukları saptanmıştır. Aslan'ın (2018) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kozikoğlu ve Uygun'un (2018) araştırmalarında ise öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim programı tasarım anlayışlarını etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olan öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli program tasarımlarını, geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olan öğretmenlerin ise daha çok konu merkezli öğretim tasarımlarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Özetle ilgili alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerin öğrenme-öğretme sürecine etki ettiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda eğitim felsefelerinin öğrenme-öğretme süreçleriyle ilişkisi yönüyle araştırmaların daha yoğun şekilde ele alınması önem kazanmaktadır.

İlgili alanyazında bireylerin eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklerden bazıları beş (Doğanay ve Sarı, 2003; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011), bazıları dört (Ekiz, 2005; Uyangör, Şahan ve Atıcı, 2016), bazıları iki (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Kumral, 2014) boyuttan oluşmaktadır. Yani eğitim felsefeleri ile ilgili ölçeklerde boyut sayısının çeşitlendiği anlaşılmaktadır. İlgili kuramsal alanyazın incelendiğinde ise daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yenidenkurmacılık olmak üzere dört tane genel kabul gören eğitim felsefesinin olduğu görülmektedir. Bu ölçek geliştirme çalışması kapsamında da eğitim felsefelerinin bu dört akımına odaklanılmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasının alanyazındaki diğer dört boyutlu iki ölçekten farklı örneklem yapısı ve analiz aşamalarıdır. Diğer iki ölçek geliştirme çalışmasında eğitim fakültesinin belirli sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adayları ele alınmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışmasında ise eğitim fakültesinde tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adayları örneklem içerisinde yer almaktadır. Öte yandan bu ölçek geliştirme çalışmasında faktör analizleri iki farklı örneklem üzerinden yürütülmüştür. Bu sayede ölçeğin daha güçlü bir yapı geçerliğine sahip olması sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç itibarıyla öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemek için yeni ve güncel bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede var olan ölçekler arasına yeni bir ölçek eklenmiş olacak ve eğitim felsefeleri alanında çalışmalar yapan araştırmacılar için alternatif bir ölçek ortaya çıkarılmış olacaktır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın ana çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitenin eğitim fakültesi ve sosyal bilimler enstitülerinde öğrenim görmekte olan 535 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), güvenirlik analiz, madde analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Çalışmanın ikinci grubu olan 398 kişilik öğretmen adayı grubundan elde edilen verilerle ise sadece Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Erkuş'a (2016) göre doğrulayıcı faktör analizinin farklı örneklem üzerinde yapılması, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin daha sağlıklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

535 kişilik öğretmen adayı grubunun 396'sı kadın, 139'u erkektir. Ayrıca katılımcıların 108'i birinci sınıf, 151'i ikinci sınıf, 82'si üçüncü sınıf, 81'i dördüncü sınıf, 113'ü ise pedagojik formasyon öğretmen adayıdır. 398 kişilik öğretmen adayı grubunun 291'i kadın, 107'si erkektir. Ayrıca katılımcıların 100'ü birinci sınıf, 117'si ikinci sınıf, 98'i üçüncü sınıf, 83'ü dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle geniş kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Eğitim felsefesine ilişkin basılı kaynakların (Arslanoğlu, 2012; Cevzici, 2014; Ergün, 2015; Gutek, 2006; Noddings, 2016; Tozlu, 2006; Sönmez, 2008) yanı sıra alanyazındaki benzer ölçekler (Doğanay ve Sarı, 2003; Ekiz, 2005; Kumral, 2014; Uyangör vd., 2016; Yılmaz vd., 2011) incelenmiş ve 5'li Likert tipinde 61 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken eğitim felsefesinin dört temel boyutu (Ornstein ve Hunkins, 2014) olan daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yenidenkurmacılık boyutları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda dört kategoride hazırlanan maddeler, kapsam geçerliliğinin sağlanması için 12 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar belirlenirken *eğitim felsefesi ile ilgili bilimsel yayın çalışması yapmış olma, ilgili alanla ilişkili kitap veya kitap bölümü çalışması yapmış olma, benzer bir ölçek geliştirme çalışması yapmış olma* ölçütlerinden en az birisini sağlamış olmasına dikkat edilmiştir. Uzmanlardan maddelerin hem ölçeğin geneline hem de buldukları boyutlara uygun olup olmadıkları ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan cevaplar geldikten sonra araştırmacılar tarafından maddeler tekrar düzenlenmiş ve uzmanlardan bir defa daha incelemeleri istenmiştir. Uzman değerlendirmelerinin sonucunda temsil ettikleri boyutlara uygun 48 maddelik deneme ölçeği formu oluşturulmuştur. Sonraki aşamada ise deneme ölçeği formundaki maddelerin dil bilgisi kurallarına uygunluğunun kontrolü için iki Türkçe öğretmenin görüşle-

ri alınmıştır. Son aşmada ise maddelerin anlaşılabilirliğinin katılımcı bakış açısıyla kontrolü için deneme ölçeği formu beş öğretmen adayına okutulmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler, çalışma grubuna uygulandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu aşamada eksik ve yanlış doldurulan 12 veri formu, normallik varsayımlarında sapmaya neden olabileceği için, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonraki aşamada ise verilerin normallik varsayımlarına uyumları incelenmiş ve normal dağılıma sahip oldukları saptanmıştır. Bundan sonraki aşamada ise önce 535 kişilik çalışma grubuna açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizinin uygulanabilmesi için uygun örneklem hacimleri hakkında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Kline (1994) faktör analizinin yapılabilmesi için 200 katılımcının yeterli olduğunu belirtmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre ise bu sayı 300'dür. Bunun yanı sıra, örneklem sayısının madde sayısının 10 katı olmasının ideal olacağına yönelik görüşler de bulunmaktadır. Bunun yanı sıra yüksek örneklem sayısına ulaşamıyorsa, örneklem sayısının madde sayısının en azından iki katı olması gerekmektedir (Kline, 1994). Tüm bu koşullar dikkate alındığında bu araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi yapmak için uygun olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizinde maksimum likelihood faktörleşme metodu ve direct oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır. Can (2014) direct oblimin döndürme tekniğinin kuramsal bağlamda ilişkili olan boyutlardan oluşan yapıların belirlenmesinde kullanımının uygun olduğunu belirtmektedir. Bu ölçek geliştirme çalışmasında da alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiş olan dört temel eğitim felsefesi boyutu olduğu için bu döndürme tekniği tercih edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde madde çıkarmada maddelerin bu- lundukları faktördeki yük değerlerinin en az .40 olması (Velicer ve Fava, 1998), maddelerin birden fazla faktördeki yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması (Büyüköztürk, 2007) koşulları dikkate alınmıştır. Güvenirlik analizi olarak Cronbach Alpha katsayısı dikkate alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ise CMİN/DF, RMR, SRMR, RMSEA, GFI, AGFI, NNFI, CFI, PGFI uyum indeksleri incelenmiştir.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizine geçmeden önce örneklem büyüklüğünün analiz için uygun olup olmadığını test etmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO testi sonucunda değer .90, yani mükemmel olduğu be-

lirlenmiştir. Bunun yanı sıra Barlett küresellik testi sonucunda ortaya çıkarılan ki-kare değerinin ($X^2=7576.321$; $p<.01$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Tavşancıl'a (2006) göre Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normalliğinin bir göstergesidir. Yapılan faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde 10 faktör ve bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının % 55.97 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dört boyutun da toplam varyansın yaklaşık % 40'ını açıkladığı saptanmıştır. Scherer, Wiche, Luther ve Adams (1988; aktaran: Tavşancıl, 2006) sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen analizlerde % 40 - % 60 arasındaki varyans oranlarının kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Ölçeğin kuramsal temelde dört faktörden oluştuğu da dikkate alınarak "sabit faktör" sayısı dört olarak tanımlanarak işleme devam edilmiştir. Bu doğrultuda 12 döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda 8 madde ait olduğu faktörde .40 altında yük değerine sahip olduğu için, 4 madde ise birden fazla faktörde binişiklik gösterdiği için ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç itibarıyla dört boyuttan oluşan 36 maddelik bir ölçek (Ek 1) ortaya çıkarılmıştır. Maddelere ilişkin faktör yükü, ortak varyans, açıklanan varyans bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Boyut	Madde no	Faktör Yükü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans
İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimi (İEFE)	18	.72	.53	% 17.01
	24	.71	.54	
	16	.70	.50	
	20	.69	.44	
	22	.69	.49	
	23	.67	.57	
	17	.65	.45	
	21	.60	.42	
	14	.58	.42	
	19	.57	.40	
	25	.53	.44	
	26	.50	.36	
13	.43	.38		

Tablo 1. (Devamı)				
Boyut	Madde no	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Açıklanan Varyans
Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimi (YEFE)	40	.70	.46	% 11.42
	45	.69	.44	
	44	.69	.55	
	47	.65	.47	
	39	.61	.38	
	46	.56	.44	
	48	.56	.47	
	42	.56	.48	
	43	.55	.56	
Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimi (EEFE)	33	.78	.66	% 9.76
	35	.75	.64	
	32	.71	.55	
	37	.65	.54	
	34	.60	.33	
	36	.60	.34	
	30	.58	.43	
Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimi (DEFE)	2	.67	.48	% 6.82
	3	.65	.45	
	9	.57	.40	
	12	.52	.32	
	4	.52	.34	
	11	.44	.24	
	29	.42	.33	

Tablo 1'deki analiz sonuçlarına göre İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek faktör yükü .72, en düşük faktör yükü .43'tür. Ayrıca alt boyutun toplam varyansa etkisi % 17.01'dir. Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek faktör yükü .70, en düşük faktör yükü .55'tir. Ayrıca alt boyutun toplam varyansa etkisi % 11.42'dir. Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek faktör yükü .78, en düşük faktör yükü .58'dir. Ayrıca alt boyutun toplam varyansa etkisi % 9.76'dır. Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutunda en yüksek faktör yükü .67, en düşük faktör yükü .42'dir. Ayrıca alt boyutun toplam varyansa etkisi % 6.82'dir. Tüm ölçeğin toplam varyansa etkisi ise % 45.01'dir.

Madde Analizi

Madde analizi kapsamında ölçeğin % 27'lik alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki farklar incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin maddelerinin, alt boyutlarının ve ölçeğin genelinin alt ve üst gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık ($p<.01$) saptanmıştır. Bu da ölçeğin iç tutarlılığının iyi düzeyde olduğunun bir gösteresidir. Başka bir deyişle ölçek, ölçülen özellikler bakımından bireyleri iyi düzeyde ayırt etmektedir.

Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik analizi kapsamında Cronbach alpha katsayı değeri incelenmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alpha değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi

Alt Boyutlar	Madde sayısı	Alpha Değeri	Düzyey
İEFE	13	.89	Yüksek*
YEFE	9	.84	Yüksek*
EEFE	7	.82	Yüksek*
DEFE	7	.66	Genel Kabul*
Ölçeğin Geneli	36	.83	Yüksek*

*Özdamar (2016)

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre Cronbach alpha değerleri; 13 maddelik İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri (İEFE) alt boyutu için .89, 9 maddelik Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri (YEFE) alt boyutu için .84, Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri (EEFE) alt boyutu için .82, Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri (DEFE) alt boyutu için .66 ve ölçeğin geneli için ise .83 olarak tespit edilmiştir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının doğruluğunun test edilmesi için iki öğretmen adayı grubu üzerinde doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İlk doğrulamalı faktör analizi işlemi, açımlayıcı faktör analizinin yapıldığı 535 öğretmen adayından toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. İkinci doğrulamalı faktör analizi ise 398 öğretmen adayından toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. 535 öğretmen adayından elde edilen verilere uygulanan doğrulamalı faktör analizi sonucunda ortaya çıkarılan uyum iyiliği değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları-1

Uyum İndeksleri	Modifikasyon öncesi değerler	Modifikasyon sonrası değerler	Yorum
CMİN/DF	2.28	1.92	Mükemmel uyum
RMR	0.056	0.055	Kabul edilebilir uyum
SRMR	0.061	0.058	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0.050	0.041	Mükemmel uyum
GFI	0.86	0.90	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0.85	0.88	Kabul edilebilir uyum
NNFI	0.86	0.91	Kabul edilebilir uyum
CFI	0.88	0.92	Kabul edilebilir uyum
PGFI	0.74	0.78	Kabul edilebilir uyum

Kaynak: Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Joreskog ve Sorbom, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001.

Tablo 3'te 535 öğretmen adayından oluşan ilk örneklemden elde edilen analiz sonuçlarına göre uyum indeksleri gösterilmektedir. Başlangıç değerlerinin iyileştirilmesi için 7 modifikasyon uygulanmıştır (Ek 2). Modifikasyonlardan sonra uyum indeksi değerlerinde yükselmeler meydana gelmiştir. Modifikasyon işlemlerinden sonra özellikle GFI, NNFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlara geldiği dikkati çekmektedir. CMIN/DF ve RMSEA değerlerinin mükemmel uyuma; RMR, SRMR, GFI, AGFI, NNFI, CFI, PGFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyuma denk geldiği görülmektedir. Sonuç itibariyle ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. 398 öğretmen adayından elde edilen verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi işlemi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4'te 398 öğretmen adayından oluşan ikinci örneklemden elde edilen analiz sonuçlarına göre uyum indeksleri gösterilmektedir. Başlangıç değerlerinin iyileştirilmesi için 10 modifikasyon uygulanmıştır (Ek 3). Modifikasyonlardan sonra uyum indeksi değerlerinde yükselmeler meydana gelmiştir. Modifikasyon işlemlerinden sonra özellikle GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlara geldiği dikkati çekmektedir. CMIN/DF, RMR ve RMSEA değerlerinin mükemmel uyuma; SRMR, GFI, AGFI, NNFI, CFI, PGFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyuma denk geldiği görülmektedir. Sonuç itibariyle ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin genel olarak kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları-2

Uyum İndeksleri	Modifikasyon öncesi değerler	Modifikasyon sonrası değerler	Yorum
CMİN/DF	2.42	1.95	Mükemmel uyum
RMR	0.054	0.050	Mükemmel uyum
SRMR	0.062	0.058	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0.060	0.049	Mükemmel uyum
GFI	0.82	0.86	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0.80	0.85	Kabul edilebilir uyum
NNFI	0.85	0.90	Kabul edilebilir uyum
CFI	0.86	0.91	Kabul edilebilir uyum
PGFI	0.71	0.75	Kabul edilebilir uyum

Kaynak: Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Joreskog ve Sorbom, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001.

Sonuç

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmaya öncelikle madde havuzunun oluşturulması ile başlanmıştır. Bu kapsamda eğitim felsefesi ile ilgili kitap/kitap bölümleri ve geliştirilmiş olan benzer ölçekler incelenmiş ve bu doğrultuda 61 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler, dört temel eğitim felsefesine uygun olarak düzenlenmiştir. İkinci aşamada ise madde havuzu uzman görüşlerine sunulmuştur. Bu bağlamda eğitim felsefesi alanında bilimsel yayını olan veya bu alanda kitap veya kitap bölümü yazmış olan 12 akademisyen belirlenmiştir. Uzman görüşleri sonucunda 48 maddelik bir deneme ölçeği ortaya çıkarılmıştır. Üçüncü aşamada ölçek maddelerinin dil bakımından kontrolleri iki Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Dördüncü aşamada ise maddelerin katılımcı bakış açısıyla kontrolleri için beş öğretmen adayının görüşleri alınmıştır.

Bütün bu aşamalardan sonra 48 maddelik deneme ölçeği 535 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu aşama sonucunda elde edilen verilere önce açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi, madde analizi, sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 36 maddeden ve dört boyuttan oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçek ortaya çıkarılmıştır (Ek 1). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 45.01 olarak saptanmıştır. Ölçek boyutları; *İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri*, *Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri*, *Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri*, *Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri* olarak isimlendirilmiştir.

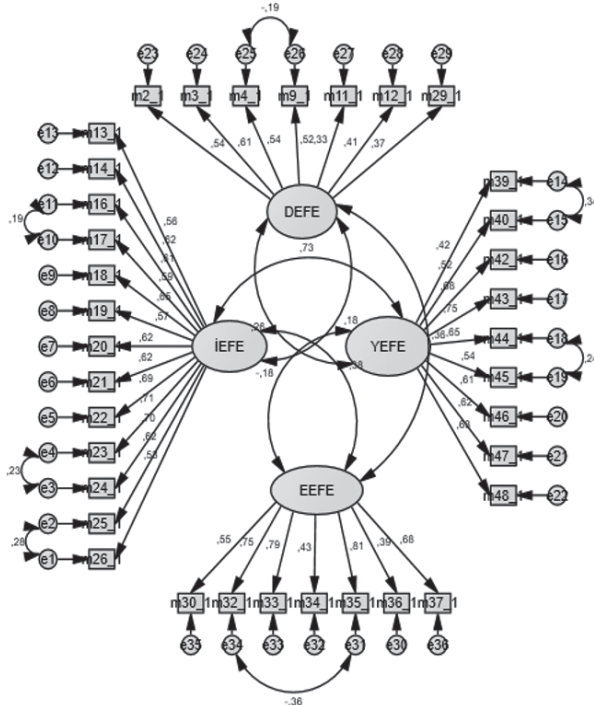
tir. Bundan sonraki aşamada 398 kişilik ikinci bir öğretmen adayı grubuna daha doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin uyum değerlerinin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach alpha değerinin ölçeğin geneli için .83, İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu için .89, Yenidenkurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu için .84, Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu için .82, Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri alt boyutu için .66 olarak belirlenmiştir. Madde analizi kapsamında yapılan % 27'lik alt ve üst grupların ortalamalarına ilişkin inceleme sonucunda ise gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkarılan ölçeğin değerlendirmesi alt boyutlar bazında yapılmaktadır. Hangi alt boyuta ilişkin ortalama yüksekse, o alt boyuta ilişkin eğilimin fazla olduğunu söylemek mümkündür.

EKLER

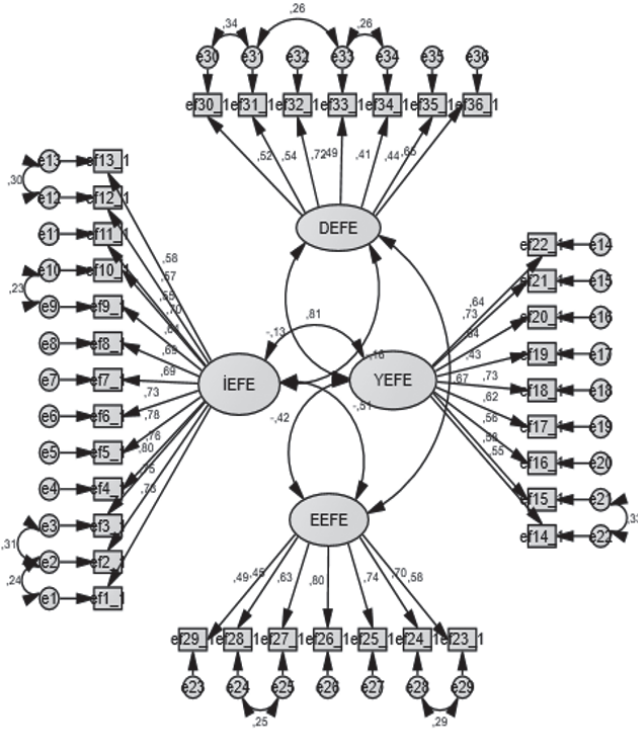
Ek 1. Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği						
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarını sağlayacak öğrenme etkinlikleri düzenlenmelidir.					
2	Eğitim ortamı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alacak şekilde düzenlenmelidir.					
3	Eğitim ortamı, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmelidir.					
4	Öğrencinin kendi deneyimleri yoluyla (yaparak-yaşayarak) öğrenebileceği eğitim ortamları oluşturulmalıdır.					
5	Eğitim sürecinde öğrencilerin kendi çabaları ile oluşturdukları etkinliklere değer verilmelidir.					
6	Eğitim sürecinde öğrencinin aktif olduğu yöntemler (problem çözme, proje temelli öğrenme vb.) kullanılmalıdır.					
7	Eğitim sürecinde öğretmen, bir rehber (yol gösterici) görevi üstlenmelidir.					

Ek 1. Devamı					
8	Eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmelidir.				
9	Demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.				
10	Eğitim ortamında öğrencilere, her birinin özel oldukları hissettirilmelidir.				
11	Değerlendirmede alternatif ölçme teknikleri (öz değerlendirme, akran değerlendirmesi vb.) kullanılmalıdır.				
12	Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene dayalı samimi bir ilişki olmalıdır.				
13	Eğitimin içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları merkeze alınmalıdır.				
14	Eğitim sistemi, toplumsal reformlara öncülük edecek şekilde düzenlenmelidir.				
15	Okullar, buldukları çevredeki toplumsal sorunları çözmeye aktif görev almalıdır				
16	Toplumun yeniden şekillendirilmesinde, öncelikle öğretmen değişimi kabullenmeli ve öncü olmalıdır.				
17	Sınavlarda, öğrencilerin toplumsal sorunlar karşısında geliştirdikleri çözüm önerileri değerlendirilmelidir				
18	Öğrencilerin sosyal çevrelerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.				
19	Eğitimin amacı, toplumu yeniden şekillendirmek olmalıdır.				
20	Eğitim sürecinde, öğrencilerin “değişime açık bireyler” olarak yetişmeleri sağlanmalıdır.				
21	Eğitimin içeriği, toplumda gerçek demokrasi bilincini oluşturacak şekilde tasarlanmalıdır.				
22	Değerlendirme, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini kullanıp kullanmadığını ölçecek nitelikte olmalıdır.				
23	Öğrenci, öğretmenin anlattıklarını sık sık tekrarlayarak ezberlemelidir.				
24	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmalıdır.				
25	Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci çok sıkı çalışmalı ve gerekirse buna zorlanmalıdır.				
26	Öğretmen sınıf kurallarını, öğrencilere söz hakkı tanımadan, kendisi belirlemelidir.				
27	Öğretmen, sınıf ortamında kurallara uymayan öğrencilere ceza, uyanlara ise ödül vermemelidir.				

28	Öğretmen, kendi işlediği ve kitaplarda yazılan konuları öğrencilere sormalıdır.				
29	Öğrenci, doğuştan herhangi bir bilgiye sahip olmadığı için, (meşru otorite tarafından) istenildiği gibi şekillendirilebilir.				
30	Öğrencilere değişmeyen, evrensel değer ve bilgiler öğretilmelidir.				
31	Eğitimin içeriği, geçmişte doğruluğu kanıtlanmış ve akıl yoluyla elde edilmiş bilgiler üzerine kurulmalıdır.				
32	Sınavlar, öğrencinin kesin ve değişmez gerçeklikler hakkındaki bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olmalıdır.				
33	Eğitimin görevi, öğrencinin mutlak doğruya ulaşması için aklını tutarlı bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.				
34	Eğitim, öğrencinin zihninde önceden (doğuştan) var olan bilgilerin açığa çıkarılmasını sağlamalıdır				
35	Sınıf ortamında öğretmenin aktif olduğu yöntemler (sunuş, anlatım, soru-cevap vb.) kullanılmalıdır.				
36	Öğretmen, sınıf ortamında öğrenci davranışlarını sürekli kontrol altında tutarak disiplini sağlamalıdır.				



Ek 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı-1



Ek 3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Yol Analizi Diyagramı-2

KAYNAKLAR

- Adjukiewicz, K. (1994). *Felsefeye giriş: Temel kavramlar ve kuramlar* (Çev: A. Cevzici). (2. Baskı). İstanbul: Gündoğan Yayınları
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş*. (24. Baskı). Ankara: BB101 Yayınları.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aslan, S. (2018). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 307-326,
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 182 (40), 111-126.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (8. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *Spss ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Cevzici, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. (3. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevzici, A. (2015). *Felsefe sözlüğü*. (5. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevzici, A. (2016). *Felsefeye giriş*. (5. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (5), 149-170.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

lık.

- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi "öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri* (Çev. Ed: A. Arı). (1. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. İ.H. Diken, H. Kelecioğlu, A. Ersöz, ve M. Güçlü (Editörler). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde* (1212-1224). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Guttek, L. G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). (3. Basım). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Heimsoeth, H. (2011). *Felsefenin temel disiplinleri* (Çev: T. Mengüşoğlu). (5. Basım). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Hu, L.-t., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Joreskog, K. G., and Sorbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Mooresville: Scientific Software.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Koç, E. (2009). *Felsefe nedir?* Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, 221-231.
- Kozikoğlu, İ., ve Uygun, N. (2018). Investigation of the relationship between teachers' philosophies of education beliefs and curriculum design approaches. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Kumral, O. (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar (EDU) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 131-144.
- Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (Çev. R. Çelik). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ornstein, C., ve Hunkins, P. F. (2014). Programın felsefi temelleri (Çev. S. Demiral). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Editörü Arı, A.). Konya: Eğitim Yayınevi, ss.43-84.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Segall, W. H., and Wilson, A. V. (2004). *Introduction to education: Teaching in a diverse society* (Second Edition). USA: Rowman & Littlefield.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2008). Eğitimin felsefi temelleri. Gültekin, M. (Editör.). *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 57-75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (2001) *Using multivariate statistics*. (4th Edition). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Akademi.
- Tozlu, N. (2006). Felsefe ve eğitim. Solak, A. (Editör). *Felsefe ve eğitim*. Ankara: Hegem Yayınları, ss.221-262.
- Uyangör, N., Şahan, H. H., ve Atıcı, S. (2016). An analysis of educational philosophies and teacher competencies. *International Journal of Current Research*, 8 (4), 30100-30106.
- Velicer, W. F., and Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Winch, C., and Gingell, J. (2002). *Key concepts in the philosophy of education*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Yazıcı, S. (2016). *Felsefeye giriş*. (6. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 33.