

T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM FELSEFELERİ İLE
ÖZERKLİK DESTEKLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre AKDEMİR

ÇANAKKALE

Ocak, 2020

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri İle Özerklik Destekleri

Emre AKDEMİR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ

Çanakkale

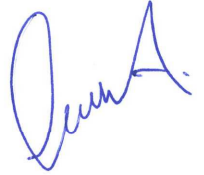
Ocak, 2020

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri İle Özerklik Destekleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/01/2020

Emre AKDEMİR



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Emre AKDEMİR tarafından hazırlanan çalışma, 10/01/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10179227

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Prof. Dr.	Hülya GÜVENÇ		Danışman
Doç. Dr.	Osman Yılmaz KARTAL		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Gökhan ILGAZ		Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Eğitim programlarının işlevselliğinin artması için program ile öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında tutarlılık olması önemlidir. Diğer yandan öğrencilerin derse katılımının ve akademik başarılarının artırılması, eleştiri ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi, özgür bir şekilde seçimde bulunabilmesi için Öz-Belirleme Kuramının ortaya koyduğu, temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan özerklik ihtiyacının giderilmesi gerekmektedir. Nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin eğitim felsefelerinin programın felsefesiyle tutarlı olması ve öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesi gerekmektedir.

Yüksek Lisans tez araştırma sürecimde, çalışmalarımın her evresinde yanımda olduğunu hissettiğim, desteğini her zaman hissettiren, en yoğun olduğu anlarda bile zaman ayıran hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ'e sonsuz teşekkür ederim. Lisans eğitimimden bu yana ilgisini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen hocam Arş. Gör. Dr. Mustafa İÇEN'e, yine bu süreçte desteklerini her zaman hissettiğim dostlarım Göktürk ÖCAL'a, Kemal SARITEPE'ye ve Ozan YÜCEL'e, hayatım boyunca en büyük destekçilerim olan sevgili anneme, babama ve ablalarımın üzerimdeki emekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Çanakkale, 2020

Emre AKDEMİR

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri İle Özerklik Destekleri

Emre AKDEMİR

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerini ve özerklik desteklerinin düzeylerini belirlemek, eğitim felsefelerinin özerklik destekleriyle ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. İstanbul ili Pendik ilçesindeki 96 resmi ortaokulda görev yapan 172 Sosyal Bilgiler öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerinin eğitim felsefeleriyle ilişkili olarak eğitim inançlarının tespit edilmesi için Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ile öğrencilerin özerkliğine desteklerinin tespit edilmesi için Güvenç (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve özerklik destekleri arasındaki ilişki incelenirken cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre incelenmiş ve veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada cinsiyet, öğrenim düzeyi açısından öğretmenlerin hem özerklik desteği hem de benimsedikleri eğitim felsefelerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik karşılaştırmada; Veriler normal dağılım gösterdiği durumda Bağımsız Gruplar t Testi, veriler normal dağılım göstermediği durumda ise Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından özerklik desteği ve benimsenen eğitim felsefelerinde farklılık olup olmadığını belirlemede normallik varsayımları ve varyansların homojenliği sağlandığı durumda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılık olması durumunda farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi ile analiz yapılmıştır. Söz konusu varsayımlardan herhangi birinin karşılanmadığı durumda Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık olması durumunda farkın kaynağı için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik yapılan betimsel analiz sonucunda ortalaması en yüksek felsefenin Varoluşçuluk olduğu, bunu ikinci sırada İlerlemecilik felsefesinin izlediği belirlenmiştir. İlerlemecilik felsefesi açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artması ile Daimicilik ve Esasicilik felsefelerine yönelmeleri üzerinde anlamlı değişiklik gözlemlenmiştir. Öğrenim düzeyleri açısından ise anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Öğretmenlerin özerklik desteklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik yapılan betimsel analiz sonucunda Karar Alma boyutunda ortalamanın düşük olduğu, Özerklik Fırsatı sağlama boyutunda ise ortalamanın yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere sağladıkları özerklik desteğinin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyleri açısından farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan analiz sonucuna göre İlerlemecilik eğitim felsefesi ile özerklik desteği arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır. Varoluşçu eğitim felsefesi ile yine pozitif orta düzeye yakın bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Eğitim Felsefeleri, Özerklik Desteği

Social Studies Teachers' Educational Philosophies And Autonomy Supports

Emre AKDEMİR

Abstract

The aim of this study is to determine Social Studies teachers' adopted education philosophy and autonomy support level and the relationship between educational philosophy and autonomy support. This study is conducted with Correlational Research. The scale is applied to 172 Social Studies teachers working in 96 secondary schools in Pendik province of Istanbul city. This study has no sampling and the participants are selected on a voluntary basis. In this study "Teacher Autonomy Support Scale" is used for determination of supporting autonomy of students with "Education Beliefs Scale" to determine education beliefs which is related to teachers' philosophy of education. The Teacher Autonomy Support Scale is improved by Güvenç (2011) and the Education Beliefs Scale is improved by Yılmaz, Altınkurt and Çokluk (2011).

When the relationship between teachers' education philosophy and autonomy support level are analysed, the analysis is conducted on variables such as gender, seniority and education level and the data are analysed with SPSS 20.0 program. In data analysis, normal distribution assumptions are investigated first. To identify whether teachers' adopted education philosophy and autonomy support varied for gender and education level by comparison, Independent t-Test is applied when the data has a normal distribution and Mann-Whitney U test is applied when the data does not show normal distribution. One-Way Variance Analysis (ANOVA) is conducted when normality assumptions and variance homogeneity are met to identify whether teachers' adopted education philosophy and autonomy support varied for seniority. In case of any differences, the Tukey test is applied to identify the source of the difference. When none of the assumptions is met, Kruskal Wallis H-

Test is applied. In case of significant difference, the Mann-Whitney U test is applied to identify the source of the difference.

The results of the descriptive study conducted to identify teachers' education philosophy, the philosophy with the highest average is determined Existentialism. In terms of Progressive philosophy, there is a significant difference between female and male teachers in favor of female teachers. Teachers' seniority level is effective in directing to Perennialism and Essentialism. There is no significant difference in terms of education level.

As a result of descriptive analysis conducted to determine teachers' autonomy support, it is determined that the average is low on Decision Making dimension and the average is high in Providing Autonomy Options. There is no difference in terms of gender, seniority and education level for teachers' autonomy support to students.

According to the analysis results conducted to identify the relationship between teachers' education philosophy and autonomy support, there is a medium level positive relationship between Progressive philosophy and autonomy support. On the other hand, there is a close positive relationship with Existentialism.

Keywords: Social Studies Teachers, Education Philosophy, Autonomy Support

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	xi
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Varsayımlar	7
Tanımlar	7
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve	8
Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri	8
Felsefe nedir?	8
Eğitim felsefesi	8
<i>Eğitim felsefesinin tanımı</i>	9
Eğitim Felsefeleri	10
Eğitim felsefelerini etkileyen felsefi akımlar	11
İdealizm	11

<i>İdealizm ve eğitim</i>	11
<i>İdealizmde okul, öğretmen ve öğrenci</i>	13
Realizm	14
<i>Realizm ve eğitim</i>	15
<i>Realizmde okul, öğretmen ve öğrenci</i>	16
Pragmatizm	17
<i>Pragmatizm ve eğitim</i>	18
<i>Pragmatizmde okul, öğretmen ve öğrenci</i>	20
Varoluşçuluk	22
<i>Varoluşçulukta okul, öğretmen ve öğrenci</i>	22
Çağdaş Eğitim Felsefeleri	23
Daimicilik	24
Esasicilik	25
İlerlemecilik	26
Yeniden kurmacılık	28
Öğretmen ve Eğitim Felsefesi	30
Öğretmenlerin Özerklik Destekleri	32
Öz-belirleme kuramı	32
Öğretmen özerklik desteği	34
Bölüm III: Yöntem	40
Araştırmanın Modeli	40
Evren ve Örneklem	40

Veri Toplama Araçları	41
Eğitim inançları ölçeği	41
Öğretmen özerklik desteği ölçeği	42
Verilerin Toplanması ve Analizi	43
Bölüm IV: Bulgular	45
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi / felsefeleri nedir?	45
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?	46
Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?	47
Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?	51
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
Öğretmenlerin özerklik desteklerinin düzeyi nedir?	52
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
Öğretmenlerin özerklik destekleri cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?.....	53
Öğretmenlerin özerklik destekleri mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?	54

Öğretmenlerin özerklik destekleri öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?	57
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
Eğitim felsefeleri ile özerklik desteği arasında ilişki var mıdır?.....	58
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	60
KAYNAKÇA.....	67
EKLER	77
EK A. ANKET VE ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ	77
EK B. EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN BELGESİ.....	78
EK C. EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ	79
EK D. ÖĞRETMEN ÖZERKLİK DESTEĞİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİN BELGESİ.....	80
EK E. KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE ÖĞRETMEN ÖZERKLİK DESTEĞİ ÖLÇEĞİ.....	81
EK F. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ RIZA FORMU	82

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretmenlerin Sahip Olduğu Eğitim Felsefeleri İçin Betimsel Analiz Sonuçları	45
2	Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	46
3	Mesleki Kıdem Açısından Felsefi İnançların Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları	48
4	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	49
5	Mesleki Kıdem Açısından Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları	50
6	Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	51
7	Öğretmenlerin Özerlik Desteği Betimsel Analiz Sonuçları	52
8	Öğretmenlerin Özerklik Desteklerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları	54
9	Mesleki Kıdem Açısından Özerklik Desteğinin Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları	55
10	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Özerklik Desteğinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	56
11	Öğretmenlerin Özerklik Desteklerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	57
12	Öğretmenlerin Özerklik Destekleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki	58

Bölüm I: Giriş

“Bilime ruh katan şey felsefedir” (Weber, 1998). Bütün bilim dallarında olduğu gibi eğitime de anlam katan, yön veren şey felsefedir (Kumral, 2015). Bu nedenle “eğitim felsefesi” kavramının ilgili alan yazında kendine yer edindiği görülmektedir. Eğitim felsefeleri eğitim amaçlarının belirlenmesinde, eğitim programlarının şekillenmesinde, öğretim ortamının oluşturulmasında önemli etkiye sahiptir (Gutek, 2006; Kumral, 2014; Noddings, 2016; Oliva & Gordon, 1988; Uğurlu, 2015). Öğrenciye, öğrenmeye, öğretmene, okula, bilgiye vb. yönelik atfedilen anlam ve öneme etki etmektedir.

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri, onların eğitsel süreçlerini ve faaliyetlerini etkileyebilir. Öğrenci merkezli eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutar ve onların motivasyonlarını destekler (Gutek, 2014). Bu açıdan değerlendirilecek olunursa, öğrenciyi merkeze alan eğitim felsefelerine sahip öğretmenler, öğrencilere seçenekler sunarak özgür seçimlerde bulunmalarını ve öz-belirlemelerini destekleyebilir, onların psikolojik ihtiyaçlarından biri olan özerklik ihtiyacının giderilmesini sağlayabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefeleri, onların özerklik desteklerinin düzeyini etkileyebilir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim felsefelerinin özerklik destekleriyle ilişkisinin olup olmadığı ilişkiyel tarama modeliyle araştırılmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde “problem durumu”, “araştırmanın amacı”, “araştırmanın önemi”, “varsayımlar” ve “tanımlara” yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitimle ilgili birçok araştırmada eğitim inançlarının öğretmenlerin seçimlerini ve eylemlerini şekillendirdiği görülmektedir. Eğitim inançları eğitimsel amaçların belirlenmesinde, eğitim programlarının ve öğretim ortamlarının oluşturulmasında etkilidir. Öğretmenler, eğitim inançlarının doğrultusunda okulları ve sınıfları düzenlemekte, hangi konuların önemli olduğuna karar vermekte, kullanılan araç ve yöntemleri belirlemektedirler (Kumral, 2015). Öğretmenlerin eğitim inançlarının ise sahip oldukları eğitim felsefelerine göre oluştuğu görülmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Eğitim felsefeleri, eğitim ile alakalı olan bakış açılarının ve araştırmaların anlaşılmasını sağlamakta ve öğretmenlere kendi yollarının çizmeleri konusunda yardımcı olmaktadır (Kumral, 2015). Aktarılan bu değerlendirmeler ışığında görülmektedir ki; öğretmenlerin eğitim inançlarını belirleyen en önemli faktör, onların eğitim felsefeleridir.

Eğitim felsefesi en genel anlamıyla “eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünü” (Fidan ve Erden, 1998, s. 106) ve “eğitimcilere bir bakış açısı sağlayan disiplin veya düşünme yöntemi” (Brauner ve Burns, 1982) şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer yandan eğitim felsefelerinin öğrencilerin nasıl öğrendiğinin, öğrenme sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığının açığa çıkarılması açısından önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Demirel, 2012). Eğitim felsefelerinin öğrencilerin derse katılmalarına, öğrenme süreçlerine yönelik etkinliklere ve eğitimsel çıktılarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi süreçlerine etki ettiğini belirtmek doğru olabilir. Eğitim felsefelerinin, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Aktarılan bu değerlendirmeler öğretmenlerin eğitim felsefelerinin eğitim-öğretim süreçlerinde kullandıkları yöntemleri, değerlendirme ölçütlerini, öğrenciye, öğrenmeye ve okula yönelik yaklaşımlarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Eğitim felsefelerinin öğretmenlerin eğitim inançları üzerinde olduğu kadar

eğitim programları üzerinde de etkili olduğu görülmektedir (Hirst, 2010). Öğretmenler, eğitim programlarının uygulayıcısıdır. Program geliştirme ve programın uygulanması süreçlerinde oldukça önemli bir role sahiptirler (Wheeler, 1967). Onların sahip oldukları eğitim inançlarının programın özelliklerini uygulamaya geçirebilecek nitelikte olması, programın etkili bir şekilde uygulanması için önemlidir (Tunca, 2012). Eğitim programlarının işlevsel olabilmesi için program ile öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları arasında tutarlılık olmalıdır.

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi öğrenme öğretme sürecinde yöntem seçimi kadar onların sınıf iklimini yapılandırmada izledikleri yolları, öğrencileri güdüleme biçimlerini de etkileyebilir. Öğrencilerin sınıf içinde nasıl gdleneceğine ilişkin farklı güdü kuramları farklı öneriler getirmektedir. Söz gelimi güdü kuramlarından biri olan öz belirleme kuramı öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasına dayanmakta, bu gereksinimler arasında özerklik gereksiniminin karşılanmasına vurgu yapmaktadır (Güvenç, 2015).

Özerklik, "bireyin kendi eylemlerini başlatması ve seçim yapması" şeklinde ifade edilmektedir (Andersen, 2000; Williams, G., Frankel, B., Campbell, D. ve Deci, E., 2000). Özerklik ihtiyacının ise "kişinin etkinliklerini kendisinin yönlendirmesi" olarak ele alındığı görülmektedir (Reis vd., 2000). Bu değerlendirmelerden yola çıkılarak özerk bir öğrencinin, kendi etkinliklerini kendisi yönlendiren, öğrenme süreçlerine aktif katılım gösteren bir birey olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin zerklik desteğinin öğrencilerin merak duygusu ile öğrenme isteklerini etkilediği belirtilebilir (Güvenç, 2011). Öğretmenlerin ğrencinin özerkliğine yönelik desteğinin onların kişisel ilgi alanlarının ve hedeflerinin farkına varmalarına olanak sağladığı ifade edilebilir.

Sosyal Bilgiler dersinin değişen ve küreselleşen dünyadaki önemi göz önünde bulunduğunda, Sosyal Bilgiler dersi ğretmenlerinin önemli sorumluluklara sahip

olduğu belirtilebilir. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri, “21. Yüzyıl dünyasında etkili ve etkin vatandaş olabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerin öğrenciye kazandırılmasıyla sorumludur” (Kılıçoğlu, 2012). Diğer yandan, İcen (2012) Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin hedef kitlesi olan öğrencilerin “bio, psiko, sosyal ve kültürel” olarak kritik bir gelişim döneminden geçtiğini belirtmektedir. Bu tür etkenler göz önünde bulundurulduğunda Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ve bu dersin içeriğine uygun olarak sergiledikleri özerklik desteklerinin belirlenmesi vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi, demokrasi ve insan hakları eğitimi gibi birçok disiplinin kazandırılması sürecinde önem arz etmektedir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin belirlenmesi bu araştırmada birinci değişken olmuştur. Araştırmada ele alınan diğer değişken ise Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin özerklik destekleridir. Bu kapsamda araştırmanın problemini; “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi / felsefeleri nedir?, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özerklik destekleri nasıldır?, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin özerklik destekleriyle ilişkisi var mıdır ve varsa nasıldır?” soruları oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin özerklik destekleriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda seçilen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin ve özerklik desteklerinin belirlenmesi, bu unsurlar arasındaki ilişkilerin analizi hedeflenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranacak alt problemler şunlardır:

- 1) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi / felsefeleri nedir?

- 2) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri;
 - a. Cinsiyetleri
 - b. Mesleki kıdemleri
 - c. Öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?
- 3) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özerklik desteklerinin düzeyi nedir?
- 4) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özerklik destekleri;
 - a. Cinsiyetleri
 - b. Mesleki kıdemleri
 - c. Öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?
- 5) Eğitim felsefeleri ile özerklik desteği arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesinde karşılaşılan bir takım zorlukların olduğu görülmektedir. Bunların arasında en ön plana çıkanlar; öğrencilerin derse karşı belli bir amacının olmaması (Altun, 2009), düşük motivasyona sahip olması (Altun, Kuş ve Çelikkaya, 2010), derse yönelik ilgi ve isteklerinin olmaması (Akgül, 2006; Altun, Kuş ve Çelikkaya (2010); Yılmaz ve Tepebaş, 2011), dersi ezberden ibaret görmeleridir (Kuş ve Çelikkaya).

İdeal bir okul sistemi, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve başarısını artıran, eğitim süreçlerine gönüllü ve coşkulu bir şekilde katılımını sağlayan sistemdir (Grolnick, Ryan, Deci, 1991). Dersin verimliliğini artırmak için öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının sağlanması ve beklentilerinin karşılanması önemlidir (Kapusuzoğlu, 2001). Eğitimin en önemli paydaşlarının öğretmenler ve öğrenciler olduğu gerçeğinden yola çıkılacak olunursa, öğretmen ve öğrencilerin yüksek motivasyona sahip olması eğitimin niteliğini belirleyebilir. Öğretmenlerin motivasyonlarının öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olduğu kanıtlanmış bir gerçektir (Arslan, 2012). Motivasyonu yüksek bir öğretmenin, öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerini artırabileceği ifade edilebilir.

Öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırma yollarından biri onlara özerklik fırsatı verilerek karar alma ve özgür bir şekilde seçimde bulunmalarının desteklenmesidir. Öğrencilere özerklik fırsatının verilmesi, onların kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığının artmasına, dersin içeriğine ve öğrenme stillerine uygun materyal seçimi yapmasına olanak sağlamaktadır (Tudor, 2001). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesinin onların derse katılımı üzerinde olumlu yönde etki ettiğini ortaya koymaktadır (Black ve Deci, 2000; Müftüler, 2016).

Öğretmenlerin hesap verme yükünden kurtulmak, kültürel değerlerinin ve motivasyona ilişkin algılarının farklı olması gibi etkenlerden dolayı öğrencilerin özerkliğini desteklemediği görülmektedir (Reeve, 2009). Bu öğretmenlerin denetleyici özellikler gösterdikleri ve derste öğretmen merkezli faaliyetleri uyguladığı, öğrencilerin üzerinde baskı kurduğu, tehdit ve ceza gibi yöntemlerle onları motive etmeye çalıştığı görülmektedir (Mageau ve Vallerand, 2003). Bu tür yöntemler ise öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve özerkliklerini olumsuz yönde etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2002).

Öğretmenlerin eğitim inançları, onların eğitim faaliyetlerini belirleyebilir. Eğitim felsefelerinin öğrenciye, öğrenmeye, öğretmene, okula, bilgiye vb. yönelik atfedilen anlam ve öneme etki ettiği görülmektedir (Gutek, 2006). Bu açıdan değerlendirilecek olunursa, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim felsefesine sahip olan öğretmenin; öğrencilerin kendilerini ifade edebildiği, potansiyellerini açığa çıkarabildiği, ilgi ve yeteneklerini ortaya koyabildiği ve kendi özgür seçimlerini yapabildiği öğrenme ortamları oluşturarak onların özerkliklerini destekleyebileceği belirtilebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri incelenecektir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmen eğitim programlarına ışık tutarak alan yazına katkı sağlayacaktır. Diğer yandan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinden olan cinsiyetlerinin,

mesleki kıdemlerinin ve öğrenim düzeylerinin eğitim felsefelerini ve özerklik desteklerini etkilemesi olasıdır. Bundan dolayı, bu değişkenlerin açığa çıkarılması öğretmenlerin eğitim felsefelerine ve özerklik desteklerine etki eden faktörlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Varsayımlar

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda samimi oldukları kabul edilmektedir.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler: “Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” şeklinde ele alınmaktadır (MEB, 2005, s. 51).

Eğitim felsefesi: Eğitim felsefesini Kilpatrick (1963), “eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan bir çaba”; Dewey, “çağdaş sosyal hayatın güçlüklerini, bunlara uygun zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılması sorunlarını çözmeye yarayan bir dal”; Brauner ve Burns (1965), “felsefi düşüncenin eğitim hareketlerine uyarlanması” şeklinde tanımlamaktadır (Ergün, 2015, s. 5).

Özerklik: “Bireyin eylemlerini kendisi başlatması ve özgür seçim yapması” şeklinde tanımlanmaktadır (Andersen, 2000; Williams vd., 1996).

Özerklik desteği: “Öğrencinin kişisel hedeflerini tanımlamasına ve ilgilerini açığa çıkarıp belirlemesine olanak tanınması” olarak tanımlanmaktadır (Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. 1981).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri hakkında kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri

Öğretmenlerin eğitim felsefelerini anlayabilmek için aşağıda felsefe, felsefi akımlar ve eğitim felsefesi hakkında bilgiler verilmiş, bu akımları içselleştirmiş öğretmenlerin özelliklerine değinilmiştir.

Felsefe nedir?. “Felsefe nedir” sorusu başlı başına bir felsefi sorudur ve tek bir cevabı bulunmamaktadır. Bu zorlu soruya yönelik filozoflar kendi perspektiflerinden çeşitli cevaplar yöneltmekte ve her biri kendi içinde doğru kabul edilmektedir. Burada felsefeye yönelik getirilen tanımlardan ziyade, felsefe kelimesinin anlamına odaklanılmıştır.

Arapçaya “felsefe” olarak ve yine Arapçadan Türkçeye herhangi bir değişime uğramadan geçen kelimenin orijinalinin “philosophia” kelimesi olduğu görülmektedir. Philosophia kelimesi ise orijinalinde Yunancadır ve “Philia” ile “Sophia” sözcüklerinin birleşmesiyle ortaya çıkmıştır. Philia sözcüğünün anlamı sevgi, sophia sözcüğünün anlamı ise bilgelik, bilgidir. Yani philosophia sözcüğünün “bilgiyi ve bilgeliği sevmek” anlamında kullanıldığı görülmektedir (Adjukiewicz, 1989; Gökberk, 1999; Hadot, 2004; Jaspers, 2018; Politzer, 1996; Roark, 1982; Topdemir, 2009).

Eğitim felsefesi. Eğitim sadece sosyoloji, psikoloji, ekonomi, tarih, hukuk gibi disiplinler ile etkileşim halinde değil, aynı zamanda felsefe ile de etkileşim içerisindedir. Felsefe tarihi incelendiğinde; eğitimin süreci, doğası, amacı ve sorunları ile ilgili soruların felsefenin gündeminde yer aldığı görülmektedir (Siegel, 2009; Tanilli, 2012). Eğitime yönelik ortaya konulan felsefi görüşleri ise felsefenin genel alanlarından ayırmak mümkün değildir.

Söz gelimi; felsefenin alanlarından olan metafizik (fizik ötesi), epistemoloji (bilgi felsefesi) ve aksiyolojinin (değer-bilim) sorularına verilen cevaplar, eğitime yönelik geliştirilen görüşleri de etkilemektedir (Çalışkan, 2018). Örneğin; öğrenme, düşünme, inançlar ve inançların değişimi ile ilgili yöneltilen felsefi sorular epistemoloji, etik veya zihin felsefesi ile ilişkilidir (Noddings, 2016; Siegel, 2009). Diğer yandan felsefenin genel akımlarından olan “İdealizm”, “Realizm”, “Pragmatizm” ve “Varoluşçuluk” gibi alanlarla ilgilenen filozofların ve eğitim bilimcilerin, bu alanlara yönelik görüşlerinin etkisiyle eğitime yönelik çeşitli felsefi düşünce ve kuramlar geliştirdikleri görülmektedir (Çalışkan, 2018; Gutek, 2006; Kısakürek, 1982; Noddings, 2016; Oliva, 1997; Uğurlu, 2015). Bu felsefi düşünce ve kuramlar ise çağdaş eğitim felsefesi akımlarının ortaya çıkmasında etkilidir. Söz gelimi, İdealizm’in etkisiyle “Daimicilik”, Realizm’in etkisiyle “Esasicilik”, Pragmatizm’in etkisiyle “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” eğitim felsefelerinin ortaya çıktığı görülmektedir (Sönmez, 1998).

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, diğer tüm bilim dallarının olduğu gibi eğitim biliminin de felsefe ile olan ilişkisinin son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Eğitimin doğası ve eğitim ile ilgili konulara dair felsefi düşünce, felsefenin kendisi kadar eskidir (Phillips, 2001) ve felsefe, diğer tüm bilim dallarıyla olduğu gibi eğitim bilimiyle de yakın bir ilişki içerisindedir.

Eğitim felsefesinin tanımı. Eğitim felsefesini, eğitimin bir alt disiplini olarak ele alan yaklaşımların yanı sıra (Çalışkan, 2018; Ergün, 2015) felsefenin bir alanı olarak gören yaklaşımlar da mevcuttur (Ergün, 2015; Siegel, 2009). Bir eğitim dalı olarak eğitim felsefesi; deneysel ve uygulamaya yöneliktir. Felsefenin bir dalı olarak ise, eğitimin amaçları ve eğitim alanında ortaya çıkan temel felsefi sorunlar ile ilgilenmektedir. Eğitimin sadece bir yönünü değil, bir bütün olarak eğitim anlayışını geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Nath, 2010).

Eğitim felsefesini felsefenin bir alanı olarak gören yaklaşıma göre eğitim felsefesi eğitimin amacına yönelik, eğitim süreçlerinde kullanılacak yeni politikalar, inançlar, varsayımlar ve uygulama ölçütleri geliştirmeye çalışan bir alan olduğu söylenebilir (Ergün, 2015). Eğitim felsefeleri genel olarak “eğitimin sorunları nedir?”, “eğitimin anlamı ve doğası nedir?”, “eğitimin amaçları ne olmalıdır?”, “eğitim programları nasıl olmalıdır?”, “içerikte neye önem verilmelidir?” gibi sorulara yönelik cevap aramaktadır (Curren, 2007; Çalışkan, 2018; O'Connor, 2016; Peters, R. S., Tesar, M., & Locke, K., 1973; Siegel, 2009). Eğitim felsefeleri; eğitimsel amaçların, eğitim programlarının, eğitim-öğretim yöntemlerinin ve ortamlarının şekillenmesinde etkilidir (Gutek, 2006; Kumral, 2014; Noddings, 2016; Oliva, 1997; Uğurlu, 2015). Eğitimcilere felsefi bir bakış açısı sunarak, eğitimin doğasının, amaçlarının ve problemlerinin kavranması sürecinde bir kılavuz niteliğindedir (Erkılıç, 2013).

Eğitim felsefesine yönelik aktarılan bu değerlendirmeler özetlenecek olunursa; eğitim felsefesi eğitimin amacına, sorunlarına ve içeriğine odaklanmaktadır. Diğer yandan öğretme-öğrenme ilkeleri, yöntemleri, etkinlikleri ve ortamlarını, öğretmen öğrenci ilişkilerini, eğitsel ihtiyaçları ve hedefleri, değerlendirme ölçütlerini, program geliştirme çalışmalarını etkilemekte ve eğitimcilere felsefi bir bakış açısı sunmaktadır.

Eğitim Felsefeleri

Bu bölümde eğitim felsefelerine etki eden felsefi akımlar, bu akımların eğitim görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda ortaya çıkan çağdaş eğitim felsefeleri ele alınmıştır.

Eğitim felsefelerini etkileyen felsefi akımlar

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki ele aldığımızda, felsefenin genel alanlarından olan “İdealizm”, “Realizm”, “Pragmatizm” ve “Varoluşçuluk” gibi akımların eğitim felsefelerine

etkisinden söz edilmişti. Bu kısımda, belirtilen felsefi akımlar ve bu akımların eğitim görüşleri ele alınmıştır.

İdealizm. Felsefe tarihi incelendiğinde, insanlığın en eski düşünce sistemlerinden biri olan İdealizmin Platon'un düşünceleri doğrultusunda ortaya çıktığı görülmektedir. İdealizm, en genel anlamıyla “gerçekliği ruhsal ve zihinsel olarak kabul eden” felsefi düşünce olarak değerlendirilmektedir (Cevizci, 2009; Erkilic & Himmetoğlu, 2015; Gutek, 2006; Keleş, 2013; Nath, 2010; Sönmez, 1998). Weber (1998)'e göre ise; maddenin inkârı, düşüncenin tanrılaştırılmasıdır. İdealizm, felsefi anlamda adını “idea” kelimesinden alır. İdealar, “*gözle görülür nesnelere kendilerinin soluk kopya ya da suretleri ve değişmez, maddi olmayan, ezeli ve ebedi özler veya örüntüler*” olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2009, s. 48). İdealar, görünenler dünyasının bir gölgesi veya kopyasıdır. Görünenler dünyası, idealizmde çeşitli kavramlarla ifade edilmektedir. İnsanın zihninden bağımsız bir şekilde var olan görünenler dünyası “dış dünya”, “nesnelere dünyası”, “maddi dünya” gibi kavramlarla ele alınmaktadır (Cevizci, 2009; Gutek, 2006; Sönmez, 1998).

İdealizm ve eğitim. İdealizmin eğitim amacı, en genel anlamıyla, öğrenciyi iyi, doğru ve güzele yönlendirmektir. Bu yönlendirme ile öğrencileri doğruyu aramaya teşvik etmektir. İdealist bir eğitim, öğrencilerin doğduğu günden itibaren getirdiği yeteneklerinin açığa çıkarılmasını amaçlanmaktadır. İdealist eğitim, belirli bir meslekte uzmanlaşan faydacılığa dayalı eğitim amaçlarının tersine eğitimin genel amaçlarını ön planda tutmaktadır. Söz gelimi, meslek eğitiminin amacı, İdealist eğitimin tersine, insanın sahip olduğu genel özellikleri dikkate almaksızın, kişileri belirli bir işin veya mesleğin gerektirdiği özelliklere sahip olarak yetiştirmektir (Gutek, 2006).

İdealizmin eğitime yönelik etkileri Sokrates'in ve Platon'un eğitime ilişkin düşünceleriyle ortaya konabilir.

Sokrates, insan olarak her bir bireyin ihtiyaç duyduğu bilgileri öğretmeyi hedefleyen bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu eğitim ile akıl ile hareket eden ve mükemmel ahlaka sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Sokrates, “doğru bilginin” temelini insanın zihninde var olduğunu, bu bilgilerin ise gün yüzüne çıkarılmalarının mümkün olduğunu savunmaktadır. Sokrates, insanın zihninde daha önceden var olan bilgileri gün yüzüne çıkarmak için “Sokratik Yöntem” olarak adlandırılan yöntemi uygulamıştır. Bu yöntem, iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama ironi, ikinci aşama ise doğurtmacadır. İroni aşamasında, öğrenci yöneltilen sorular sayesinde sahip olduğu hiçbir bilginin doğru olmadığını anlar. Doğurtmaca aşamasında, öğrenciler sorular ve ipuçları sayesinde doğru bilgiye ulaşır (Sönmez, 1998). Bu yöntem karşılıklı diyaloglardan oluşmaktadır ve bireylerin sorulan sorular ile bilincinde daha önceden yer edinen kavramları hatırlamasını, gerçeği ve doğruyu keşfederek öğrenmesini sağlamaktadır (Guttek, 2006; Noddings, 2016). Sokrates bu yöntemde diyaloga hâkimdir ve karşısındaki kişiyi sorularla yönlendirir. Diyalogların büyük çoğunluğunda yönlendiren, sorgulayan, bilgilendiren, düşüncelerindeki hataları görmeleri için dinleyicilerini hem kibarca hem de kibar olmayan bir şekilde zorlayan bir öğretmen konumundadır. Bu yöntem, bir öğretme yönteminden ziyade öğrenme ya da sorgulama yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Noddings, 2016). Sokratik yöntemde de görüldüğü üzere, İdealist eğitim anlayışında öğrenme, üst düzey bir zihinsel süreç olarak değerlendirilmektedir. Yani öğrenme, düşünceler veya kavramların hatırlanmasıdır. Gerçeklik zihinsel bir olgu olarak ele alındığı için, eğitim de idealar veya kavramlarla ilgili olarak ele alınmaktadır (Guttek, 2006).

Diğer yandan, Sokrates'in uyguladığı yöntemde, yakın bir öğrenci-öğretmen ilişkisinden söz etmek mümkündür. Bu ilişkide öğretmenin niteliği ve karakteri ön plana çıkmaktadır. Öğretmen, öğrenciler tarafından örnek alınan değerlere ve ideal karakter özelliklerine sahip olan bir rol modeldir. Aktarılan bu değerlendirme göstermektedir ki, Sokratik yöntem aynı zamanda öğrencilerin karakter gelişimine de etki etmektedir (Gutek, 2006).

İdealizmin eğitime yönelik yaklaşımlarını etkileyen bir diğer düşünür ise Platon'dur. Platon, her öğrencinin kapasitesine göre eğitilmeleri gerektiğini savunmaktadır (Noddings, 2016). Yani, öğrenciler tamamen aynı eğitime tabi tutulmamalı, kendi kapasitelerine göre eğitim almalıdır. Platon, eğitimi hiyerarşik bir kategoriye göre ele almıştır. Platon'un eğitim anlayışı işçilere ve zanaatkârlara, askerlere, yöneticilere (askerlerin elit sınıfı) göre farklılaşmaktadır. Her bir grup yaşamlarındaki işlevlerine göre farklı içerikte ve sürede eğitim almalıdır.

İdealizmde okul, öğretmen ve öğrenci. İdealistlere göre okul; uygarlık, bilgi ve doğrunun kurumsallaştırarak korunduğu yerdir. İdealist eğitimde okul, “öğrencilere bilmeleri, paylaşmaları ve kişiliklerini belirlemeleri için kültürel mirası oluşturan değerlerin aktarıldığı sosyal bir kurum” şeklinde ele alınmaktadır (Gutek, 2006). Okul vasıtasıyla bir neslin yapıp ettikleri (kültürü), diğer nesile aktarılmaktadır. Okulun görevi, eski olumlu bilgileri, yetileri, öğretilenleri gelecek kuşaklara aktarmaktır. Yani okul vasıtasıyla, bilginin özü ile birbirini takip eden, birikerek çoğalan bilgi ve kültür nesilden nesile aktarılmaktadır. Bu vasıtayla kültürel miras oluşmaktadır (Ergün, 2015; Gutek, 2006).

İdealist eğitimde öğretmen; profesyonel, tecrübeli, usta, kültürlü, kişilik sahibi ve çok yönlü niteliklere sahip biri olarak ifade edilmektedir. Öğretmen adeta bir sanatkâr olarak

görülmektedir (Guttek, 2006). Öğrenci ise, kendi kişiliğini geliştirmek için bir perspektif kazanmaya çalışmaktadır. İdealizm öğrenenin ruhsal, zihinsel özelliklerini ön planda tutmaktadır. Öğretmen, öğrenciyi zihinsel olarak geliştirmekle mükelleftir (Guttek, 2006). İdealist bir eğitim anlayışında öğretmen merkezi bir rol üstlenmektedir.

J. Donald Butler İdealist eğitim doğrultusunda öğretmenlerin sahip olması gereken bir takım özellikleri sıralamıştır (Aktaran: Guttek 2006, s. 33).

- Kültürlü olmalı, evrensel kültürün taşıyıcısı ve yansıtıcısı olmalıdır.
- İnsanları tanımada uzman olmalıdır.
- Öğretme sürecinde uzman olmalı ve işini coşkuyla yapmalıdır.
- Öğrencilerle arkadaş ve dost gibi olabilmelidir.
- Öğrencilerde öğrenmeye karşı istek uyandırabilmelidir.
- İnsanlık tarafından evrensel ve doğru kabul edilen davranışları öğrenciye kazandırmalıdır.
- Her evrensel doğrunun, kültürel miras içinde yeniden doğmasına yardım etmeli ve kültürel yeniden doğuşun öncüsü olmalıdır.

Realizm. Realizm, en genel anlamıyla, “varlıkların insan bilincinin dışında ve ondan ayrı bir şekilde var olduğunu” kabul eden bir görüş olarak değerlendirilmektedir (Ergün, 2015, s. 50). İdealistlerin aksine Realistler, nesnelerin insanlar tarafından algılanılması söz konusu değilken bile var olduklarını ileri sürmektedirler (Cevizci, 2009; Guttek, 2006; Sönmez, 1998). Yani, nesnelerin varlığı, insanların düşüncelerinden ve algılarından bağımsız bir şekilde ele alınmaktadır. Söz gelimi, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve özerklik destekleri arasındaki ilişkiyi ele alan bu çalışmanın kendisi bir nesnedir ve

mevcudiyeti algılanması ya da kullanılması ile ilişkili değildir. Bu çalışma başkaları tarafından fark edilmemiş olsa dahi vardır ve varlığını sürdürecektir.

Realizm ve eğitim. Realizmin eğitim amacı, öğrencilerin “en iyi ve en mükemmel” yetenekleri kazanmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencileri bilgiye ilişkin aydınlatmayı ve onların en önemli yeteneği olan aklını yetkinleştirmeyi hedeflemektedir. Diğer yandan, öğrencilerin akılları sayesinde bulunacakları tercihlerde ne istediğini fark etme, potansiyellerinin farkına vararak kendilerini anlatma ve kendi kişisel özelliklerini belirlemeleri hakkında güdülemeyi hedeflemektedir (Gutek, 2006). İlgili alan yazın incelendiğinde Realizmin eğitime yönelik yaklaşımlarının, genel olarak Aristoteles’in eğitim görüşleri etrafında şekillendiği görülmektedir. Bu nedenden dolayı, Aristoteles’in eğitime yönelik etkilerinin ele alınması, Realizmin eğitime yönelik etkilerinin anlaşılması açısından faydalı olabilir.

Platon’un öğrencisi olan Aristoteles, dünyaca meşhur ve tarihsel olarak oldukça önemli bir karakter olan Büyük İskender’in öğretmenidir (Gutek, 2006). Platon’un akademisine karşı Atina’da bir lise (Gutek, 2006) ve daha sonra Assos’ta bir felsefe okulu kurmuştur (Karasu vd., 2008). “Metafizik, mantık, etik ile astronomi, zooloji, botanik” gibi bilimlere yönelik konularda yapıtlar ortaya koymuştur (Gutek, 2006).

Aristoteles’in eğitime yönelik görüşleri ele alındığında, bu görüşlerin çoğunlukla ahlak eğitimi ve karakter gelişimi etrafında şekillendiği görülmektedir. Aristoteles, toplumun çocuklara belirli değerleri aşılması gerektiğini ve çocukların uygun erdemleri geliştirmeleri için gerekli şartların, ortamların ve etkinliklerin oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Çocukların gençlik yaşlarına kadar iyi karakter alışkanlıkları edinerek büyümesi gerektiğini, gençlik yaşlarında ise akıl yürüterek analizler yapabileceklerini ve bu akıl yürütme eylemi ile

erdemli ve ahlaklı bireyler olabileceklerini ileri sürmektedir (Noddings, 2016). Aristoteles'in ahlak eğitimi ve karakter gelişimi, çocukların önce doğru davranışları öğrenmeleri ve alışkanlık haline getirmeleri gerektiği ve daha sonra sorgulamalarına, analiz etmelerine ve eleştirilmelerine izin verilmesi gerektiği yönündedir.

Aristoteles'in eğitim anlayışının toplumsal sınıfların ve cinsiyet farklılığının etkisiyle de şekillendiğini belirtmek mümkündür. Ona göre yalnızca hür vatandaşlar eğitilmelidir. Çünkü hür vatandaşların akıl yönü baskındır. Yani, hür vatandaşlar sorgulama, analiz etme ve eleştirme yetilerine sahiptirler. Zanaatkârların, tüccarların ve kölelerin eğitilmemesi gerektiğini düşünürken aynı zamanda kadınların da eğitilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Çünkü ona göre, kadın ve erkek zekâ olarak eşit değildirler (Sönmez, 1998).

Realizmde okul, öğretmen ve öğrenci. Realistler, okulu sosyal bir kurum olarak ele alan yaklaşımların tersine, zihinsel gelişimin sağlandığı bir kurum olarak değerlendirmektelerdir. Okulun fonksiyonu bilgi aktarmak ve araştırmacılığı öğretmektir. Okulun zaman zaman eğlence amaçlı faaliyetleri kapsayabilir fakat bu faaliyetler ne kadar fazla olursa, okul da eğitimin temel işlevinden ve amaçlarından o kadar uzaklaşmaktadır. Realistlere göre okulu sosyal hizmet sunan bir araç olarak kabul eden yaklaşımlar, okulu etkisizleştirmekte ve okulun maliyetini artırmaktadır (Guttek, 2006).

İdealist eğitim anlayışında olduğu gibi, Realist eğitim anlayışı da öğretmen merkezlidir ve öğretmenler uzman kişiler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, bilginin aktarıcısı rolündedir. Bilginin aktarılması sürecinde ise ders anlatımı, deney ile gözlem, münazara gibi teknikleri kullanmalıdırlar. Öğrenciler ise, eğitimde gerekli görülenleri öğrenmeye hazır ve bunun için gayret eden kişiler olarak ifade edilmektedir. Öğrenciler, pek

çok bilgiyle donatılmış olmalı ve önceden belirlenen konulara ilgi duymalıdır (Gutek, 2006; Sönmez, 1998).

Pragmatizm. Pragmatizm en genel anlamıyla “bir teorinin işe yaradığı veya toplumsal olarak faydalı olduğu takdirde doğru kabul edilmesi gerektiğini” belirten bir düşünce sistemidir (Cevizci, 2009; s. 583). Pragmatizmin bir iş veya eylem felsefesi olduğu görülmektedir. İş ve eylem ise hayatın kendisi olarak görülmekte (Tunalı, 2009’dan akt: Keleş, 2013) ve insanlara fayda sağladığı, somut bir şekilde sonuçlara ulaştırabildiği ölçüde anlamlı ve doğru olarak değerlendirilmektedir (Türer, 1998’den akt: Keleş, 2013). Pragmatistlere bir düşüncenin ve inancın doğruluğu, göstermiş olduğu etkiye göre değerlendirilmektedir (Yıldırım, 1991’den akt: Keleş, 2013). Pragmatistlere göre insan her şeyin ölçüsüdür (Tozlu, 1997’den akt: Uğurlu, 2015) ve doğru, insanların yaşantısından ve deneyiminden bağımsız değildir (Gutek, 2006). Bir düşüncenin doğruluğu hakkında verilen karar, o düşüncenin tek tek sınanması ile deneyden geçirilmesinin bir sonucudur ve onun gözlenebilir, deneyimler yoluyla elde edilebilir olmasıyla ilişkilidir (James, 1959’dan akt: Uğurlu, 2015). Bu açıdan değerlendirilecek olunursa, Pragmatizmin insanların yaşamlarına yönelik bir düşünce olduğunu belirtmek doğru olabilir.

Diğer yandan, Pragmatizme göre insan, değişen bir dünyada varlığını sürdürmektedir. Bu değişimler ise, deney ile test edilmeli ve sürekli değerlendirilmelidir (Uğurlu, 2015). Pragmatizme yönelik aktarılan değerlendirmeler özetlenecek olunursa; insana fayda sağlayan iş ve eylemlerin doğru olarak kabul edildiği, bu doğruların insanların yaşamlarından ve deneyimlerinden bağımsız olmadığı, doğada ve insanların yaşamlarında sürekli bir değişim söz konusu olduğu, bu değişimlerin ise deney yoluyla test edilip değerlendirilmesi gerektiğine yönelik düşünceler karşımıza çıkmaktadır.

Pragmatizm ve eğitim. İlgili alan yazın incelediğinde, Pragmatizmin eğitime yönelik yaklaşımlarının genel olarak John Dewey’in düşünceleri etrafında şekillendiği görülmektedir (Cevizci, 2009; Ergün, 2015; Gutek, 2014; Sönmez, 1998). Bu nedenden dolayı, Dewey’in eğitime yönelik etkilerinin ele alınması, Pragmatizmin eğitime etkilerinin anlaşılması açısından faydalı olabilir.

Pragmatizmin eğitime yönelik yaklaşımlarının genel olarak aktarılmasından önce, John Dewey’in eğitim felsefesine temel teşkil eden unsurların aktarılması, konunun daha iyi anlaşılabilmesi için faydalı olabilir. John Dewey (1899) ’in eğitim felsefesi şunlara dayanmaktadır;

- Öğrenen; “canlı bir organizmadır ve hayatını devam ettirmek için tesir veya enerjiye sahip biyolojik ve sosyolojik bir olgudur.”
- Öğrenen, natürel ve sosyal bir ortamda yaşamaktadır.
- Öğrenen, kendine ait davranışlara sahiptir ve çevresiyle devamlı bir etkileşim halindedir.
- Öğrenen, çevreyle ilişkisinde ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşmaktadır.
- Öğrenenin problemleri çözme sürecini öğrenmesi çevre içerisinde gerçekleşmektedir.

Dewey’in eğitime yönelik düşüncelerinin, onun yaşantıları ve deneyimleri temele aldığı Deneycilik görüşüne bağlı olarak bilim ve bilimsel yönetime dayandığı görülmektedir (Gutek, 2014; Sönmez, 1998). Dewey, “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserinde eğitime yönelik düşüncelerini aktarırken, eğitimi toplum ile ilişkili olarak ele almıştır (Gutek, 2014). Ona göre eğitimin amacı, genel olarak bireyi olgunlaştıracak kültürel bir çevre sağlamak ve bireylerin

toplumsal yaşama katılımını kolaylaştıracak dil, bilgi ve yetenekler kazandırmaktır (Gutek, 2014). Diğer yandan, organizma ve çevre ilişkisinde olduğu gibi, insanların elde ettiği bilgiler içinde bulunulan çevreye göre değişiklik göstermekte ve deneyimler ile tecrübe edilmektedir. Bu bağlamda Pragmatizme göre eğitim, “yaşantılar yoluyla istendik davranış değişikliği oluşturma süreci” olarak değerlendirilmektedir (Sönmez, 1998, s. 96).

Aktarılan bu değerlendirmeler ışığında, Pragmatizme göre eğitimin insanlarda kendi tecrübeleri yoluyla gerçekleşen değişimler olarak kabul edildiği belirtilebilir. Yine bu bağlamda değerlendirilecek olunursa, eğitimin yaşam için olduğu ifade edilebilir (Sönmez, 1998). Geleneksel eğitim anlayışlarının eğitimi yaşama hazırlık olarak ele aldıkları görüşün aksine, Dewey’e göre öğrencileri yaşama, yani geleceğe yönelik hazırlamaktan ziyade eğitimde onların yaşadıkları anın problemlerini çözmeleri sağlanacak ilgi ve gereksinimlere cevap verilmelidir. Öğrenciler, elde ettikleri olumlu tecrüberini kullanarak, bugüne ve geleceğe uyarlanabilir bir düşünme yöntemine sahip olmalıdır. Bu yöntem ile öğrenciler, çeşitli deneyimlere sahip olabilirler. Öğrendikleri arasında bağlantı kurma, ilişkileri kavrama yeteneği kazanabilirler (Gutek, 2014).

Dewey’in eğitim anlayışının hem tutucu, hem de yeniden inşaacı özellikler taşıdığı görülmektedir (Gutek, 2014). Eğitim, yetişkinlerden çocuklara yönelik kültürel bir akış sağladığı için, yani kültürel miras bir nesilden diğer bir nesile aktarıldığından dolayı tutucu öğeler taşımaktadır. Bu bağlamda Pragmatizme göre eğitim aynı zamanda gelenek-göreneklerin, ahlâkın ve dilin öğretildiği değer yüklü bir süreç olarak da ele alınmaktadır. Bireyler toplumsal hayata katılım sağlayıp, toplumun diğer üyeleriyle bir arada yaşarken kültürel değerler ve topluma ait diğer unsurlar vasıtasıyla sosyalleşirler. Böylelikle eğitimin, toplumun kültürel özelliklerini ve değerlerini yeni nesillere aktaran ve kültürün devamını

sağlayan bir süreç olarak değerlendirildiği ifade edilebilir (Guttek, 2014). Diğer yandan, insanlar ve toplumlar birbirinden farklı olduğu için, eğitimin de kültürel özelliklere ve toplumlara göre farklılık arz edebileceği belirtilebilir (Sonmez, 1998).

Aktarılan bu değerlendirmeler ışığında, John Dewey'e göre dünyanın sürekli bir değişim içerisinde olduğu ve buna bağlı olarak kültürlerin de değişmekte olduğu ifade edilebilir. Eğitimin kültürel sürekliliği sağlayan tutucu özelliğinin yanı sıra, kültürel değişime de ön ayak olabilecek bir araç olarak ele alındığı görülmektedir. Ona göre, eğitimin öteden beri süre gelen kültürel değerlerin korunması işlevinden ziyade, daha değişken ve genel bir işlevi vardır. Eğitim, aynı zamanda kültürü değiştirme işlevi de görebilmelidir. Dünyanın sürekli değişmesine bağlı olarak, kültür de değişmektedir (Guttek, 2014). Dünyanın sürekli değişmesine karşın kültürlerin aynı kalması, bir statükoya neden olabilmektedir. Aktarılan bu değerlendirmeler ışığında da belirtilebilir ki, eğitim aynı zamanda bu kültürel statükonun değiştirilmesi ve kültürlerin çağa ayak uydurabilmesi için etkili bir araç olabilir.

Pragmatizmde okul, öğretmen ve öğrenci. Dewey'in eğitim felsefesinin uygulama esasları “Laboratuvar Okulu” kuramında ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre okul “toplumun bir aynası” olarak kabul edilmektedir. Bu kuram ile okulun, yaşamın gerçekliğiyle olan bağını ve etkileşimini hiçbir şekilde koparmaması gerektiği savunulmaktadır (Selvi, Sönmez ve Özüdoğru, 2011). Dewey okulu “öğrencilerin kültürel kazanımlar elde etmesi için kurulan özel bir çevre olarak” değerlendirmektedir (Dewey, 1899). Ona göre sosyal bir kurum olan okul, kültürü aktarırken çağın gereksinimlerine de cevap vermelidir (Guttek, 2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Pragmatizme göre okulun, “yaşamın kendisi” olarak ele alındığı belirtilebilir.

Pragmatist bir okul ortamında yaşama ilişkin her türlü olay ve olgu eğitim ortamına taşınmakta, öğrenci yaşamın içinde bulunan bu olay ve olgularla tanıştırılmaktadır. Yani okul; toplumsal yaşamın yaşandığı, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dökebilecekleri ve üretebildikleri bir yerdir. Kitabî bilgilerin aksine, uygulama ön planda tutulmaktadır. Uygulama ile öğrenciler, bilimsel yöntemi, işbirlikli (kubaşık) çalışmayı ve proje üretmeyi öğrenmektedir. Uygulama esnasında öğrenciler, deneme yanılma yöntemini uygulamakta ve yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. (Sönmez, 1998). Pragmatizme göre eğitimin görevi, öğrencinin içinde bulunduğu topluma etkin bir şekilde katılması olarak ifade edilebilir. Bundan dolayı, öğrencilerin ilgi duydukları konular, olaylar ve olgular sınıfa getirilebilir; öğrencilerin bunlar üzerinde deney, gözlem, inceleme, araştırma yapmalarına ve tartışmalarına olanak sağlanabilir. Pragmatist eğitim felsefesine göre öğrencilerin, öğrendiklerini uygulamaya döken, üreten, deney ve gözlem yapabilen bireyler olarak ele alındığı görülmektedir.

Pragmatist bir eğitim ortamının oluşması için; eğitim, öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olmalıdır. Bu eğitim anlayışında öğretmen; açıklayan ve anlatan değil, aksine öğrenciye yol gösteren, rehberlik eden, imkânlar tanıyan bir kişidir. Her öğrencinin ilgisi, yeteneği, potansiyeli farklı olabileceğinden öğretmen bu farklılıkları ortaya çıkaran ve öğrenme-öğretme ortamı için zengin ve çeşitli yöntemler geliştiren bir kişi olarak değerlendirilmektedir (Sönmez, 1998). Yani Pragmatist bir öğretmenin, öğrenciye göre hareket eden, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre esnek bir eğitim programı uygulayan, öğrencilerin potansiyelini açığa çıkarmak için onlara rehberlik eden bir kişi olduğu ifade edilebilir.

Varoluşçuluk. Varoluşçuluğun bireylerin topluma başkaldırması ve her türlü değeri hiçe sayması sonucunda bunalım dönemlerinin bir felsefi düşüncesi olarak ortaya çıktığı, özellikle de gençler tarafından benimsendiği ve dünyanın her yerine hızlı bir şekilde yayıldığı ifade edilebilir (Ergün, 2015). Varoluşçuluğu en iyi anlatan temel düşüncenin “toplumun ya da insan toplulukları karşında bireyin biricikliği ve özgürlüğünün ön planda tutulması; tüm insanların var olma ve kendilerini tanımlama sorumlulukları taşıması” olduğu söylenebilir (Guttek, 2014, s. 125).

Varoluşçuluk insanı merkeze alan bir düşüncedir. Varoluşçu düşünürlerin ortak noktada birleştiği düşüncenin insanın özgürlüğüne yönelik olduğu ifade edilebilir. Bu düşünürlerin dünya ve insan ilişkisine, insanların tercihte bulunma özgürlüklerinin neler olduğu ve hangi anlamı taşıdığına açıklanması gerektiğine yönelik konular üzerinde birleştikleri belirtilebilir (Cevizci, 2009).

Varoluşçulukta okul, öğretmen ve öğrenci. Geleneksel okullarda öğrencilerin genellikle pasif bir konumda olduğu ifade edilmişti. Özellikle İdealist ve Realist eğitim felsefelerine sahip bu okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edildiği, durağan ve sert davranışlarla, ödül ve ceza gibi yöntemlerle karşı karşıya kaldığı belirtilmişti (Guttek, 2014; Sönmez, 1998). Oysa Varoluşçuluk eğitim felsefesine sahip bir okul, geleneksel okulların aksine; öğrencilerin otoriter ve zorlayıcı unsurların etkisi altında olmadıkları, aktif bir şekilde öğrenme ortamlarını kendi yönlendirmeleriyle oluşturdukları, öğrenme için çeşitli ve zengin bir ortamın oluşturulduğu okuldur (Guttek, 2014). Bu okulda, öğretmenler ve öğrenciler pek çok olanaklara sahiptir. Öğrencilerin ilgi ve istekleri ön plandadır, öğrenciler özgür bir şekilde tercihte bulunmaya teşvik edilmektedir. Bundan dolayı, Açık Okul’un, geleneksel okulların aksine, esnek ve dinamik bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.,

Varoluşçu eğitimde öğrencinin, geleneksel okullarda karşılaştığı gibi isyan eden ve zorla öğrenen bir yapıya sahip olan değil; zeki, enerjik, parlak zekalı, öğrenmeye karşı meraklı ve hevesli, kendinin farkına varan ve kendini gerçekleştiren bir kişi olarak ele alındığı belirtilebilir.

Öğretmen; İdealizmde taklit edilecek öğretici, Realizmde bilginin aktarıcısı, Pragmatizmde ise danışmanlık yapan kişi olarak ele alınmıştır (Keleş, 2013). Tüm bu düşüncelerin aksine Varoluşçular, öğretmeni öğrencilere yönelik yaşamın anlamıyla ilgili sorular sorarak, öğrencilerin kendi doğrularını oluşturmasını ve kendilerini gerçekleştirmesini sağlayan kişiler olarak değerlendirilmektedir (Sönmez, 1998; Tozlu, 1997'den akt: Keleş, 2013). Yani Varoluşçu eğitime göre öğretmenin görevinin, yaşamın anlamına ilişkin sorular sorarak öğrencilerin kendi kişisel doğrularının ve bireysel özelliklerinin farkına varmalarını sağlamak olduğu ifade edilebilir.

Çağdaş Eğitim Felsefeleri

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki ele alındığında, felsefenin genel alanlarından olan “İdealizm”, “Realizm”, “Pragmatizm” ve “Varoluşçuluk” gibi akımların eğitim felsefelerine etkisinden söz edilmişti. Bu kısımda, belirtilen bu felsefi akımların etkisiyle orta çıkan ve çağdaş eğitim felsefelerinden olan “Daimicilik”, “Esasicilik”, “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” akımları ele alınmıştır.

Daimicilik

Türkçeye “Değişmezlik” olarak da geçen Daimiciliğin (Erkılıç, 2013), İdealist düşünür Sokrates ve Platon ile Katolik düşünür Thomas Aquinas’ın düşüncelerinin etkisiyle ortaya çıktığı görülmektedir (Oliva, 1997; Sönmez, 1998). Bu felsefenin savunucuları R.

Maynard Hutching ile Mortimer J. Adler'dir. Bu eğitimciler Realizm ile İdealizmi temel almaktadırlar (Erkılıç, 2013; Sönmez, 1998).

Eğitim felsefeleri arasında “en tutucu ve gelenekçi” felsefe olarak kabul edilen Daimicilik (Wiles ve Bondi, 2002, s. 64'den akt: Erkılıç, 2013) genel olarak insanların, toplumların, varlığın değişmeyen ve süreklilik arz eden temel bir yönü olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Cevizci, 2011; Ergün, 2015). Evrendeki temel gerçekliğin mutlak ve değişmez olduğu düşüncesinden yola çıkan Daimicilik (Cevizci, 2011), eğitimde de temel ilkelerin değişmediğini ve devamlılık arz ettiğini savunan bir eğitim felsefesidir (Ergün, 2015). Bütün insanların doğasını aynı kabul eden bu eğitim felsefesine göre, eğitimin amacı her yerde aynı olmalıdır (Cevizci, 2011; Ergün, 2015). Bu eğitim felsefesine göre, insanların doğası “akıllı” olmalarıdır. Bu nedenden dolayı, Daimici eğitim felsefesinin zihinsel gelişimi ön planda tuttuğu görülmektedir (Güler, 2012).

Diğer yandan, eğitimi yaşamın bir taklidi olarak değerlendiren İlerlemecilik gibi eğitim felsefelerinin aksine yaşama hazırlık olarak değerlendiren (Erkılıç, 2013; Cevizci, 2011) bu eğitim felsefesine göre, eğitimin görevi öğrencilerin içinde yaşadığı dünyaya değil, evrensel ve değişmeyen gerçeklere uyum sağlamasıdır (Arslantaş, 2009, s. 95-96'dan akt: Erkılıç, 2013). Eğitimin merkezine öğretmeni koyan bu eğitim felsefesine göre; evrensel ve mutlak gerçeklerin öğretilmesi için öğrencilere, alanında uzman olan öğretmenler tarafından insanların yüzyıllar boyunca en önemli ideallerini, kazanımlarını, başarılarını ortaya koydukları temel klasikler incelenmelidir (Cevizci, 2011; Güler, 2012). Bu bilgiler ve değerler dilbilgisi, edebiyat, matematik, mantık, klasik ve modern diller, felsefe, tarih gibi eserler vasıtasıyla kazandırılmalıdır (Cevizci, 2011; Ercan, 2008, s. 67'den akt: Erkılıç, 2013).

İdealizm ve onun etkisi altında gelişen Daimicilik eğitim felsefesi hakkında aktarılan değerlendirmeler sonucunda, bu eğitim felsefesini benimsemiş bir eğitimcinin eğitim anlayışını evrensel ve değişmez gerçekliklere dayandırdığı ifade edilebilir. Diğer yandan bilginin kaynağı olarak akli ön planda tutan bu eğitimcilerin entelektüel gelişime önem verdiği, bunun için ise sürekli ve her yerde kabul edilen bilgilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olan klasiklerin aktarılmasına önem verdiği ifade edilebilir.

Esasicilik

Türkçeye “Özcülük” ve “Temelcilik” olarak da geçen Esasiciliğin (Erkılıç, 2013) savunucularının Herman H. Horne, Isaac Kandell ve William Bagley olduğu görülmektedir. Esasici eğitimciler de Daimiciler gibi İdealizmi ve Realizmi temele almakla birlikte (Sönmez, 1998), daha çok Realizmi temele almaktadırlar (Erkılıç, 2013).

Esasicilik genel olarak; insanların, toplumların ve varlığın özünün “gerçek dünya” olmasından dolayı eğitimde de konu ve içeriklerin gerçek yaşamdan alınması düşüncesine dayanmaktadır (Erkılıç, 2013). İnsanı genel olarak “toplumsal ve kültürel bir varlık” olarak gören bu eğitim felsefesine göre, insan doğuştan herhangi bir bilgiye sahip değildir (Sönmez, 1998, s. 90).

Eğitimi yaşamın bir taklidi olarak değerlendiren İlerlemecilik gibi eğitim felsefelerinin aksine, tıpkı Daimicilik gibi yaşama hazırlık olarak değerlendiren (Erkılıç, 2013; Cevizci, 2011) bu eğitim felsefesine göre, öğrenci bu dünyayı bilmek ve gelecekteki hayatına hazırlık için okula gitmektedir (Ergün, 2015). Esasici eğitimciler, öğrencilerin ilgilerinden ziyade, eğitimde disipline dayalı hedefleri ön planda tutmaktadırlar. Bu eğitimcilere göre, öğrencilerin ilgilerinden yola çıkan bir eğitim geçicidir. Bu nedenden dolayı eğitimin merkezinde öğretmen yer almakta, eğitimsel amaçların öğretmenlerin kuracağı disipline

dayalı bir eğitim ile gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır (Ergün, 2015). Bu eğitim felsefesine göre eğitimin amacı; “sonradan elde edilen, gerçek yaşamda bulunan ve sürekli biriken bilgilerin öğrencilere aktarılması” (Sönmez, 1998), “insanlığın ortak mirası olan bilgi, beceri ve olguların korunması ve yeni kuşaklara aktarılması” (Kazu, 2002; Akt: Erkılıç, 2013) ve bu sayede “kuşaklararası çatışmanın önlenmesi ve kültürel mirasın korunmasıdır” (Türer, 2009, s. 30’dan akt. Erkılıç, 2013). Bu eğitim felsefesine göre eğitim “bireylerin toplumsallaşmasının sağlandığı”, “temel kültürel değerlerin bireylere kazandırıldığı”, “kültürel mirasın korunduğu”, “kuşaklar arası çatışmaların önlenildiği”, “bilgili ve becerili insanların yetiştirildiği” bir süreç olarak ele alınmaktadır (Sönmez, 1998).

Realizm ve onun etkisi altında gelişen Esasicilik eğitim felsefesi hakkında aktarılan değerlendirmeler sonucunda, bu eğitim felsefesini benimsemiş bir öğretmenin amacının temel bilgileri ve değerleri öğrencilere kazandırmak, kültürel mirası nesilden nesile aktarmak ve iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu ifade edilebilir. Bunu gerçekleştirmek için ise öğrencilerin davranışlarının kontrol altında tutulduğu sıkı bir disiplin ve otorite sürecini ön planda tuttuğu ifade edilebilir.

İlerlemecilik

Türkçeye “Gelişmecilik” olarak da geçen İlerlemeciliğin (Erkılıç, 2013) savunucularının John Dewey, William Heard Kilpatrick ve Body H. Bode olduğu görülmektedir (Ergün, 2015). İlerlemeci eğitimciler Pragmatizmi temel almaktadırlar (Erkılıç, 2013; Ergün, 2015; Sönmez, 1998; Oliva, 1997).

İlerlemecilik genel olarak; “geleneksel eğitimin tutuculuğuna, şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına, dayatmacılığına ve pasif öğretime karşı gelişen bir eğitim felsefesidir” (Erkılıç, 2013; Ergün, 2015). İlerlemeciler “değişimi” ve “gelişimi” ön planda tutmaktadırlar

(Erkılıç, 2013, s. 58). Toplumda geleneksel olarak var olan “değişmezlikleri” ve “standartları” değil, “sürekli değişen bir hayatı” ön planda tutan bu eğitimciler değişime açık, demokrasinin hâkim kılındığı, öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkarak yaşamı öğrendikleri ve kendilerini gerçekleştirdikleri bir eğitim anlayışını savunmaktadırlar (Sönmez, 1998, s. 93-94).

Eğitimi yaşama hazırlık olarak değerlendiren Daimicilik ve Esasicilik gibi eğitim felsefelerinin aksine (Erkılıç, 2013; Cevizci, 2011), yaşamın kendisi olarak değerlendiren (Sönmez, 1998; Erkılıç, 2013) bu eğitim felsefesine göre; öğrenci yaşama ayak uyduran değil, ona yön veren, onu geliştiren kişidir. Öğrencilerin ilgilerinden ve onların hayatta karşılaştıkları problemlerden hareket eden İlerlemeci eğitimciler; eğitimde demokrasinin hâkim kılınmasını ve öğrencilerin yaşamlarının kendileri tarafından kurulmasını amaçlamaktadırlar (Cremin, 1961’den ak. Ergün, 2015; Sönmez, 1998). Bu nedenden dolayı eğitimin merkezine öğrenciyi koyan bu eğitim felsefesine göre, öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenen, işbirliğine dayalı, gruplar halinde ve demokratik bir şekilde öğrendiklerini hayata geçiren, eleştirel bir düşünceye sahip olan ve yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilen bireyler olarak ele alınır. Öğretmenler ise eğitim sürecinde öğrenciye rehberlik eden ve danışmanlık yapan bireyler olarak ele alınmaktadır (Erkılıç, 2013; Ergün, 2015; Güler, 2012).

Pragmatizm ve onun etkisi altında gelişen İlerlemecilik eğitim felsefesi hakkında aktarılan değerlendirmeler sonucunda, bu eğitim felsefesini benimsemiş bir öğretmenin eğitim anlayışını demokratik bir sürece dayandırdığı ifade edilebilir. Bunun için ise öğrencilerin bağımsız şekilde düşüncelerinin önünü açan ve baskıcı düşüncelerin etkisi altında kalmadıkları, yaratıcı fikirler ortaya çıkarmalarına yardımcı olan öğrenme ortamları sundukları ifade edilebilir. Diğer yandan yaparak yaşayarak öğrenme yöntemine uygun bir

öğretim yöntemi uygulayarak öğrencilerin değişen şartlara sürekli uyum sağlamasını ve karşılaşılan problemleri kendi deneyimlerinden yola çıkarak çözmelerini desteklediği ifade edilebilir.

Yeniden kurmacılık

“Bir bunalım çağı” felsefesi olarak düşünülen (Güler, 2012 s. 122; Sönmez, 1998, s. 103) ve Türkçeye “Yeniden Oluşturmacılık” olarak da geçen bu eğitim felsefesinin savunucularının Berold Rugg, George Counts, John Dewey, Isaac Bergson ve Theodore Brameld olduğu görülmektedir (Sönmez, 1998; Türkoğlu, 1996’dan akt. Erkılıç, 2013). Yeniden Kurmacılar da İlerlemeciler gibi Pragmatizmi temel almaktadırlar (Ergün, 2015; Sönmez, 1998). Hatta bu eğitim felsefesinin Pragmatizme dayanması ve İlerlemecilik ile bazı benzerliklerinin olmasından dolayı, İlerlemecilik eğitim felsefesinin devamı olarak görüldüğü ifade edilebilir (Arslan, 2002’den akt. Güler, 2012; Sözer, 2004’den akt. Erkılıç, 2013). Yeniden Kurmacılık, İlerlemecilik ile benzer özellikler gösterse de bu eğitim felsefesinden farkı “gelişimi” değil, “değişimi” ön planda tutmasıdır (Varış, 1987’den akt. Erkılıç, 2013).

Yeniden Kurmacılık genel olarak, “uygarlığın bütün temel değerlerinin yeniden gözden geçirilmesi, yeni bir toplum düzeninin yaratılması ve kültürel krizin aşılması için toplumun yeniden kurulması” olarak ifade edilmektedir (Ergün, 2015, s. 54). Toplumun politika yoluyla değil, eğitim yoluyla değiştirileceğini düşünen bu eğitimcilere göre, eğitim “toplumsal bir değişime” ön ayak olabilmelidir (Ergün, 2015, s.54). Aktarılan bu değerlendirme ışığında, Yeniden Kurmacılığın, İlerlemecilik eğitim felsefesinden bilhassa toplumsal değişimi ön planda tutmasından dolayı farklılaştığı belirtilebilir.

Diğer yandan Yeniden Kurmacılığa göre eğimin amacı, bunalım çağından çıkışın gerçekleşmesidir. Sönmez, buna bağlı olarak, bu eğitim felsefesinin amacını şöyle ifade

etmektedir: “Bu akıma göre, insanlık bir yol ayrımına gelmiştir, ya yok olacak; ya da yeni bir uygarlığa geçecektir. İnsanlığın yok olmaması, daha tutarlı bir uygarlığa geçebilmesi için, çatışan değerlerden kurtarılması gerekmektedir.” (Sönmez, 1998, s. 103). Bu eğitimciler göre insanlar, birbiriyle çatışan değerlerin hangisine inanacaklarını bilmediklerinden dolayı bir bunalım ortamına sürüklenmişlerdir. İnsanların bu bunalım ortamından kurtarılması ve insanlığın yok olmasının engellenmesi için; birbiriyle tutarsız bu değerlerle mücadele edip ortadan kaldıracabilecek, tutarlı değerlere bağlı, sevgiye, dünya barışına, işbirliğine dayalı ve sürekli yeniden kurulan bir uygarlık yaratılmalıdır. Bunun için ise “ırkların, ulusların, renklerin, cinsiyetlerin ve inançların uluslararası bir düzen bayrağı altında toplanması” sağlanmalıdır (Sönmez, 1998, s. 103).

Aktarılan tüm bu değerlendirmeler ışığında, Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin amacının toplumu yeniden kurmak, diğer bir deyişle toplumu yeniden inşa etmek olduğu, ifade edilebilir. Bu nedenden dolayı eğitimin merkezine toplumu koyan bu eğitim felsefesine göre; öğrenci sosyal reformların, yani toplumsal değişimin, ateşleyicisi konumundadır. Öğretmen ise tıpkı İlerlemecilik eğitim felsefesinde olduğu gibi, öğrenciye danışmanlık yapan ve rehberlik eden, demokratik bir sınıf ortamı oluşturan kişi olarak ele alınmaktadır (Erkılıç, 2013; Sönmez, 1998).

Pragmatizm ve onun etkisi altında gelişen İlerlemecilik eğitim felsefesi hakkında aktarılan değerlendirmeler sonucunda, bu eğitim felsefesini benimsemiş bir öğretmenin kültürel miraslara karşı eleştirel bir tutum sergilediği ve öğrencilerine de demokratik bir ortam oluşturarak onları kültürel değişime ön ayak olmaları için harekete geçirdikleri ifade edilebilir.

Öğretmen ve Eğitim Felsefesi

Eğitimin niteliği öğretmen, öğrenci, program, yardımcı kaynaklar ve materyaller gibi çeşitli etkenlerle ilişkilidir (Tunca, Alkın-Şahin, & Oğuz, 2015). Bunların içerisinde en ön plana çıkan faktör; eğitim programlarının uygulayıcısı ve öğrencilerin gelişimsel tüm süreçleri üzerinde etkili olmasından dolayı öğretmenlerdir. Öğretmenlerin benimsemiş oldukları felsefi inançlar ile onların sınıf içi davranışları ve oluşturdukları öğrenme ortamları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Brown & Rose, 1995; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Akt: Austin ve Reinhardt, 1999). Öğretmenlerin felsefi inançlarının onların algıları, sınıf içi davranışları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenciyi değerlendirme süreçleri üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Onların eğitim felsefelerinin, eğitime ve eğitimsel süreçlere yönelik ortaya konan çeşitli araştırmaların, kuramların ve tartışmaların anlaşılması ve kendi özgün eğitim anlayışlarını geliştirmeleri üzerinde etkili olduğu belirtilebilir (Kumral, 2015).

Diğer yandan eğitim felsefelerinin, eğitim programları üzerinde de etkili olduğu görülmektedir (Hirst, 2010; Ocak, 2004). Sözelimi, İdealizm ve Realizm felsefelerinin etkisiyle oluşturulan eğitim programlarında evrensel doğruların ve değerler eğitiminin ön planda tutulduğu görülmektedir. Programdaki her bir konu, o konunun uzmanları tarafından hazırlanılmaktadır (Guttek, 2014). Konular, öğrencilerin ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluk düzeyine göre düzenlense de konuların büyük bir kısmı değişmemektedir. Konular diğer konular için ön koşuldur, “basitten karmaşığa kolaydan zora” doğru sıralanmaktadır (Sönmez, 1998). Öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve duygular birleştirilmekte ve bir bütün olarak görülmektedir. Benzer bilgi, yetenek ve duyguları kapsayan çeşitli konular bir araya getirilmektedir. Dersler ve konular birbirinden bağımsız değildir. Disiplinler arası yaklaşım ön plandadır. Derslerin içerikleri arasında ilişki kurulmaktadır (Sönmez, 1998). Diğer yandan

Pragmatizm ve Varoluşçuluk felsefelerinin etkisiyle oluşturulan eğitim programlarında ise; konu ağırlıklı ve kitabî bilgilerin büsbütün aktarıldığı bir programın aksine öğrencilerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve tecrübelerinin ön planda tutulduğu, öğrencilerin kendi anlamlandırdıkları bilgilere dayandığı görülmektedir (Gutek, 2014). Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenen eğitim programlarının; etkinliğe dayalı, çok yönlü, esnek ve süreç içerisinde yeniden düzenlenebilir nitelikte olduğu söylenebilir (Sönmez, 1998). Bu eğitim programlarının yaşamda yer alan tüm uğraş alanlarını, yani yaşama ilişkin bütün problemleri kapsadığı ve her bir öğrenciye hitap edecek şekilde düzenlendiği görülmektedir (Keleş, 2013).

Aktarılan bu değerlendirmeler, eğitim felsefelerinin hem öğretmenlerin eğitimsel inançlarını hem de eğitim programlarını etkilediğini gözler önüne sermektedir. Öğretmenler, eğitim programlarının uygulayıcısıdır. Program geliştirme ve programın uygulanması süreçlerinde oldukça önemli bir role sahiptirler (Wheeler, 1967). Onların sahip oldukları inançların programın özelliklerini uygulamaya geçirebilecek niteliğe sahip olması, programın işlevselliği açısından önemlidir (Tunca, 2012). Eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için program ile öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları ve felsefeleri arasında tutarlılık olması önemlidir.

Türkiye'deki eğitim programlarının 2004 yılından itibaren ezberci anlayışa sahip davranışçı yaklaşımların tersine öğrenci merkezli ve problem odaklı İlerlemeci eğitim felsefesinin etkisiyle oluşturulduğu görülmektedir. Programların bu felsefe doğrultusunda “bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alan, bireyin yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici” bir perspektifle oluşturulduğu ifade edilebilir (Baş, 2011). Bu doğrultuda hazırlanan eğitim programlarında

öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini bu çerçevede yapılandırması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin güdülenmesinde de çağdaş güdüleme kuramlarının temel alınması gerekir. Bu kuramların başında öz belirleme kuramı gelmektedir. Bu kuram öğretmenlere öğrencilerin özerkliklerini desteklemeleri yönünde güçlü öneriler ve kanıtlar sunmaktadır.

Öğretmenlerin Özerklik Destekleri

İlgili alan yazın incelendiğinde, temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan özerkliğe etki eden en önemli kuramın Öz-Belirleme Kuramı olduğu görülmektedir (Deci & Ryan, 2004; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000). Öz-Belirleme Kuramı motivasyonu açıklayan ve üzerinde en çok çalışma yürütülen kuramlardan biridir (Deci ve Ryan, 1985). Araştırmanın bu kısmında konunun daha iyi anlaşılması için Öz-Belirleme kuramına, özerklik ve özerklik desteği kavramlarına dair bilgiler verilmiş, özerklik desteği yüksek öğretmenlerin özelliklerine değinilmiştir.

Öz-belirleme kuramı

Öz-belirleme, “bireyin bir davranışı içinden geldiği için yapması, o davranışa ilişkin seçimler yapabilmesi ve davranışın sonucu ne olursa olsun kabullenmesi” şeklinde ifade edilmektedir (Deci, 1992). Budak (2000) ise, “davranışların toplum normları, grup baskısı gibi dış etkenlerden ziyade, bireyin kendi kişisel inançlarıyla ve değer yargılarıyla belirlenmesi, kararlarını kendi başına vermesi” olarak tanımlamaktadır. Öz-belirleme kavramı Öz-Belirleme Kuramı tarafından detaylandırılarak ele alınmaktadır (Çankaya, 2016). Bu kuramın temelleri 1970’li yıllarda Deci ve Ryan tarafından ortaya atılmıştır. Kuramın amacı; birey, toplum ve grupların gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak, temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunu sağlamak ve bu sürece etki eden etmenleri açıkça tanımlamaktır (Deci ve Ryan, 2000). Kuram, bireylerin “tutarlı bir benliğe sahip, psikolojik

gelişme eğilimleri olan, yaşantılarını bütünleştirmek ve var olan engellerin üstesinden gelmek için çabalayan aktif organizmalar” olduğunu vurgulamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Yani bu kurama göre insanların bu özellikleri sonradan öğrenilen değil, doğuştan içerisinde yer alan özelliklerdir. Bu kuramın amacının; insanların bu özelliklerini açığa çıkarmak, desteklemek ve geliştirmek olduğu görülmektedir.

İnsanların psikolojik gelişimlerine odaklanan bu kuram üç temel psikolojik ihtiyaca vurgu yapmaktadır. Bunlar; “özerklik”, “yeterlik” ve “ilişkili olma” olarak adlandırılmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Özerklik, “bireyin kendi eylemlerini başlatması ve seçim yapması” şeklinde tanımlanmaktadır (Williams vd., 1996). Yeterlik ihtiyacı, “bireyin çevresini iyi bir şekilde etkileme isteği ve çevreyle etkili bir şekilde etkileşimde bulunma potansiyeli” şeklinde tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). İlişkili olma ihtiyacı “bireyin başkaları ile bağlantılı olma ve içinde bulunduğu sosyal çevrede ait olma duygusunu yaşaması” olarak tanımlanmaktadır (Kowal ve Fortier, 1999).

Öz-belirleme kuramına göre, bireylerin seçimlerinde dışarıdan kaynaklanan tehdit, baskı veya ödül gibi etkenlerin etkisinde kalmadan, kişisel ilgi ve ihtiyaçlarına göre karar alması, kendi özgür iradesi ile seçimde bulunması gerekmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bireylerin motivasyonlarının yüksek olması ve içinde buldukları çevrenin özerkliklerini destekleyici nitelikte olması, onların özgür bir şekilde seçimde bulunmasına ve temel psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesine katkı sunmaktadır. Kurama göre bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanması onların “büyümeleri, bütünleşmeleri, gelişimleri, ruh sağlıkları ve iyi olmaları” açısından şarttır (Ryan ve Deci, 2000). Aktarılan değerlendirmeler ışığında, özerklik ihtiyacıyla birlikte diğer temel psikolojik ihtiyaçların giderilmesinin bireylerin gelişimlerini, ruh sağlıklarını ve öznel olarak iyi olmalarını desteklediği ifade edilebilir.

Özellikle özerklik ihtiyacı giderilen bireylerin kendi içsel motivasyonlarıyla harekete geçtiği, öğrenmelerinin ve bireysel gelişimlerinin olumlu sonuçlar verdiği, iyi olma düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000).

Öğretmen özerklik desteği. Özerklik, “Bireyin eylemlerini kendisi başlatması ve özgür seçimde bulunması” olarak tanımlanmaktadır (Williams vd., 1996). Oğuz (2013) ise “bireylerin kendi kendilerine inisiyatif almaları” olarak tanımlamaktadır. Özerklik desteği ise; bireylerin özgür bir şekilde seçimde bulunmasını engelleyen etkenlerin veya dışsal kontrollerin ortadan kaldırılarak özerkliklerinin desteklenmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1994). Öz-Belirleme Kuramına göre; bireye seçimde bulunma fırsatı tanıyan, özerk inisiyatifi ile aksiyon almasını sağlayan ve bireyin motivasyonunu artıran etken sosyal çevrenin özerkliği destekleyici niteliğindedir (Kındap, 2011). Bireyin tercih edebileceği seçenekleri artırma, seçimde bulunurken konuya yönelik yeterli bilgiyi temin etme ve bireyin inisiyatifini dikkate alma sosyal çevrenin özerkliği destekleyici nitelikleridir (Deci ve diğ., 1994).

Öğrencilerin özerkliğinin desteklendiği en önemli sosyal çevre okul ve sınıf ortamıdır. Bu sosyal çevre içinde öğretmenler, öğrencilerin özerkliğine etki eden en önemli kaynaktır (Reeve, 2006). Öğretmenlerin, sınıf içindeki özerklik desteğinin öğrencilerin özerkliğine etki ettiği görülmektedir (Reeve ve Jang, 2006). Öğrencilerin özerkliğinin desteklenmesi “onların kişisel hedeflerini tanımlamasına ve ilgilerini açığa çıkarıp belirlemesine olanak tanınması” olarak ele alınmaktadır (Deci vd., 1981). Özerklik desteği, öğrencilerin ilgi alanları, tercihleri, hedefleri ve psikolojik ihtiyaçları gibi içsel motivasyon kaynaklarını tanımlamayı, bunları besleyip geliştirmeyi sağlar (Reeve, 2006). Özerklik desteği ile öğrencilerde hali hazırda var olan içsel motivasyon kaynaklarını tanımlamak, bunları beslemek ve geliştirmek

amaçlanmaktadır. Öğretmenler, özerklik desteği sağladığında, öğrencilerin derse daha istekli bir şekilde katıldığı, kişisel ilgi alanlarına ve hedeflerine yönelik farkındalığının arttığı görülmektedir (Reeve ve Halusic, 2009).

Öğrencilerin özgür bir şekilde seçimde bulunmasının sağlanması, onların ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesi, eleştirel ve bağımsız düşüncelerinin desteklenmesi öğretmen özerklik desteğiyle ilişkilidir (Güvenç, 2011). İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin niteliğinin ve öğrencilerle aralarındaki etkileşimin öğrencilerin özerkliğine etki ettiği görülmektedir (Arnold ve Fonseca-Mora, 2015). Onların özerkliği, ödül-ceza gibi dış etkenleri yok etme, onlara özgür bir şekilde seçimde bulunabileceği seçenekler sunma yoluyla sağlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1994). Öğretmenler, öğrencilerin yapmak istediği etkinliklere kendilerinin karar vermelerini sağlayarak ve onların etkinlik esnasında problem çözmelerine ilişkin yeterli zamanı tanıyarak, onlara rehberlik ederek ve problemlerinin çözüme kavuşturulmasına yardımcı olarak özerklik desteği sağlayabilir (Reeve ve Jang, 2006). Başka bir ifadeyle, ders esnasında öğrencilere öğrenme sorumluluğunun yüklenmesi, öğrencilerin seçenekler arasında özgürce tercihte bulunması, onların kişisel kararlarını ifade etmelerinin sağlanması özerklik desteğinin bir özelliğidir (Castle, 2004). Diğer yandan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin duygularını anlamaya çalışmak, onların öğrenmeye karşı tatminsizliklerini belirtmelerini cesaretlendirmeyi de içermektedir (Cai, Reeve ve Robinson, 2002).

Yüksek özerklik desteğine sahip öğretmenlerin öğrencilerin yapabileceklerini farkına varmasını sağlayarak onları cesaretlendirdiği ve kişisel hedeflerine daha hızlı ulaşmasına yardımcı olduğu görülmektedir (Black ve Deci, 2000). Bu öğretmenler öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve seçeneklerini tanımlar ve destekler. “Ödül, ceza, not, son teslim tarihi” gibi baskı unsuru oluşturabilecek etmenleri yok eder (Ryan ve Deci, 2000). Bu öğretmenler, öğrenmede

ve öğrenme ile ilgili etkinliklerde alternatif bir sınıf ortamı yaratarak öğrencileri öğrenmeye karşı etmektedirler (Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J., 2004). Diğer yandan bu özelliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme sürecine ilişkin farkındalığını arttırmaktadır. Onların kişisel hedeflerini, kendi öğrenme yöntemini ve dersin içeriğini belirlemesine, derse uygun materyal seçimi yapmasına ve öz-değerlendirmesini yapmasına olanak tanımaktadır (Tudor, 2001).

Özerklik desteği yüksek öğretmenlerin, diğer öğretmenlere kıyasla öğrenme ortamı oluştururken daha çok haz aldığı görülmektedir (Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y., 1999). Diğer yandan Stefanou ve diğ., (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma, bu öğretmenlerin akademik faaliyetlere daha fazla katıldığını ortaya koymuştur. Bu öğretmenlerin meslekleriyle ilgili akademik gelişmeleri yakından takip ederek öğrencilerinin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu ifade edilebilir. Özerklik desteğinin yüksek olduğu bir sınıf ortamında, öğrencilerin kendilerine sunulan anlamlı seçenekler arasından kendi istediklerini seçtiği ve öğrenmeye yönelik karar alma sürecinde aktif oldukları görülmektedir. Bu tür bir sınıf ortamında öğrenciler, kendisine ait materyalleri sınıfa getirerek, yeteneklerini kendi değerlendirmeleri veya akranlarının değerlendirmesi vasıtasıyla sağlayarak öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Böylelikle, öğrenme amaçları yönünde zengin bir öğrenme atmosferi sağlanmaktadır (Güvenç ve Güvenç, 2014). Reeve'e (2006) göre öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması öğrencilerine özerklik desteği sağlayarak farklı öğrenme ortamları oluşturması üzerinde etkilidir. Aktarılan bu değerlendirmenin ışığında, öğretmenlerin motivasyonlarının onların özerklik destekleri ve buna bağlı olarak da zenginleştirilmiş öğrenme ortamı oluşturmaları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

Özerklik desteği, öğrencilerin derse karşı motivasyonları üzerinde etkilidir. Temel psikolojik ihtiyaçları özerklik desteği ile karşılanan öğrencilerin daha yüksek içsel motivasyon seviyelerine ulaşması olasıdır. Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin aktif bir şekilde derse katıldığı, derse karşı olumlu bir tutum geliştirerek hazırlıklı bir şekilde geldiği görölmektedir (Müftüler, 2016). Bu tür bir eğitim ortamı ile derse daha fazla katılım ve yüksek not arasında pozitif bir ilişki olduğu görölmektedir (Oğuz, 2013). Aydoğdu (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma, özerklik ihtiyacı karşılanan öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını yerine getirdiğini ve bu sorumluluklara yönelik kendi ihtiyaçlarını belirlediklerini ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan, öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik kararlar alabildiği ve öz-değerlendirmelerini yapabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin, karşılaştığı durumlara karşı değerlendirme yapma yeteneğini elde ettiği, buna bağlı olarak da irade duygusu elde ettiği görölmektedir (Reeve ve diğ., 2004).

Hesap verme yükünden kurtulmak, kültürel değerlerin ve motivasyona ilişkin algıların farklı olması gibi etkenlerden dolayı öğretmenlerin öğrencilerin özerkliğini desteklemediği durumlarla karşılaşılmaktadır (Reeve, 2009). Bu öğretmenlerin denetleyici özellikler gösterdikleri ve derste öğretmen merkezli faaliyetleri uyguladığı, öğrencilerin üzerinde baskı kurduğu, tehdit ve ceza gibi yöntemlerle onları motive etmeye çalıştığı, etkinlikleri öğrencilere zorla yaptırdığı görölmektedir (Williams ve diğ., 2000). Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tehditleri, belirlenen son teslim tarihleri, değerlendirme yöntemleri gibi etkenler öğrencilerin içsel motivasyonunu ve özerkliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Deci ve Ryan, 2002). Öğretmenlerin baskıcı, zorlayıcı veya denetleyici olduğu durumlar, öğrencilerin özerklik ihtiyacı üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Tessier, Sarrazin ve Ntoumains, 2010). Boggiano ve Katz (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırma, denetleyici

ortamların düşük başarıya ve başkalarına bağımlılığa neden olduğunu ortaya koymaktadır. Başkalarına bağımlı kalan öğrencilerin ise kendi kararlarını alamadığı ve öz-belirlemelerini gerçekleştiremediği ifade edilebilir.

Denetleyici öğretmenlerin, öğrencileri belirli kalıplara sokmaya çalıştığı görülmektedir (Williams ve diğ., 2002). Bu öğretmenlerin, öğrencilere özgürlük tanımadığı ve onların temel psikolojik ihtiyaçlarını gideremediği ifade edilebilir. Onları verilen emirleri yerine getirmekle yükümlü, içleri doldurulması gereken boş bir bidon olarak gördükleri belirtilebilir (Deci ve Ryan, 2002; Freire, 1991). Öğretmenlerin denetleyici özellikler sergilemesi, öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Reeve, 2002). Bu özellikteki öğretmenler öğrencilerine özgürlük tanımadığı için, öğrencilerinin motivasyonunun ve öz-saygısının azaldığı, denetleyici eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik başarısının düştüğü ve psikolojik açıdan iyi oluşlarının azaldığı, öğrencilerin kaygı, öfke ve depresyon gibi olumsuz duygularının arttığı gözlemlenmiştir (Deci ve Ryan, 2000).

Özerklik desteği yüksek öğretmenler, denetleyici özelliğe sahip meslektaşlarıyla kıyaslandığında; öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşturma, öğrencilerin girişimciliğini teşvik etme, onların öz-değerlendirme yetilerini geliştirme gibi girişimlerde bulunmaktadır (Stefanou ve diğ., 2004). Bu öğretmenlerin öğrencilerini daha sık dinlediği, öğrencilere seçenekler sunarak özgür seçimde bulunmalarını, fikirlerini özgürce ifade etmelerini ve öz-belirlemelerini desteklediği görülmektedir (Reeve ve diğ. 1999). Ayrıca Reeve ve diğ., (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma, özerklik desteği sağlanan öğrencilerin denetleyici öğretmenlerin öğrencilerine kıyasla içsel motivasyonlarının ve olumlu duygularının daha fazla olduğunu, problem çözme yeteneklerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Bu öğrencilerin eleştiri ve sorgulama becerilerinin gelişmiş olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan

özerklik desteği yüksek öğretmenlerin akademik gelişmeleri yakından takip ederek eğitim reformlarının uygulayıcısı oldukları ve öğrencileriyle birlikte kendi içsel motivasyonlarının da yüksek olduğu ifade edilebilir.

Eğitim kurumlarındaki beklenti öğrencilerin başarısının artması yönündedir (Bursalioğlu, 1994). Bu beklentiyi ise ancak özerklik desteği ve öğretmeye karşı içsel motivasyonu yüksek bir öğretmen karşılayabilir (Balcı, 2011). Bundan dolayı, öğretmenlerin özerklik desteğinin yüksek olması ve öğrencilerin bu desteği algılaması önemlidir. Sonuç olarak; öğrencilerin derse katılımının ve akademik başarılarının artırılması, eleştiri ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi, özgür bir şekilde seçimde bulunabilmesi ve Öz-Belirleme Kuramının ortaya koyduğu, temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan özerklik ihtiyacının giderilmesi için öğretmen özerklik desteğinin önem arz ettiği ifade edilebilir. Aktarılan tüm bu değerlendirmeler, eğitimde niteliğin artırılması için öğretmenlerin özerklik desteğinin artırılması gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde “araştırmanın modeli”, “evren ve örneklem”, “veri toplama araçları”, “verilerin toplanması” ve “verilerin analizi” hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, “iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan” bir araştırma modelidir (Karasar, 2009). Araştırmada resmi ortaokullarda görevli Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu amaçla ölçeklerden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ilçesinde bulunan 96 resmi ortaokulda görev yapan 194 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda araştırma evrenine ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubu 88’i (%51.2) erkek, 84’ü (%48.8) kadın olmak üzere 172 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma, çalışmaya gönüllü olan öğretmenlerle yürütülmüştür. Öğretmenlerin yaşları 23 ile 64 yaş arasında değişmektedir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 39’dur. Öğretmenlerin hizmet yılı ise 1 ile 37 arasında değişmektedir. Ortama hizmet yılı 14.22’dir. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin dağılımı ise; 29 (%16.9) öğretmen 1-5 yıl, 42 (%24.4) öğretmen 6-10 yıl, 23 öğretmen (%13.4) 11-15 yıl, 33 (%19.2) öğretmen 16-20 yıl ve 45 (%26.2) öğretmen 21 ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin 151’i (%87.8) lisans, 21’i (%12.2) lisansüstü düzeyde eğitim almışlardır. Sosyal Bilgiler olarak görev yapan öğretmenlerin 137’si (%79.7) eğitim fakültesi,

35'i (%20.3) fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm açısından yapılan analizde ise 104'ü (%60.5) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 24'ü (%14.0) Coğrafya ve 44'ü (%25.6) Tarih Bölümü mezunudur. Öğretmenlerin 151'i eğitim fakültesi mezunu olmalarında sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan bazı öğretmenlerin Coğrafya Öğretmenliği ve bazılarının da Tarih öğretmenliği programından mezun olmalarından kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleriyle ilişkili olarak eğitim inançlarının tespit edilmesi için Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ile öğrencilerin özerkliğine desteklerinin tespit edilmesi için Güvenç (2011) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği” kullanılmıştır.

Eğitim inançları ölçeği. Eğitim İnançları Ölçeği'nde öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarını tespit etmeye yönelik 40 madden oluşan 5 li likert tipi bir ölçektir. Likert tipi, *“araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içeren sorulardır. Likert tipi sorularda katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur. Bu seçenekler en yüksekte en düşüğe veya en iyiden en kötüye doğru dereceli bir şekilde sıralanır. Analiz aşamasında bu seçenekler derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanır ve böylece nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir”* (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015, s. 188).

Ölçeğin alt boyutlarında farklı sayıda madde bulunması nedeniyle kişinin her bir boyuttan aldığı puan, alt boyut madde sayısına bölünerek karşılaştırılabilir hale gelmektedir. Bu yolla bireyin baskın eğitim felsefesi belirlenmektedir. Ölçekten toplam puan elde edilememekte, faktörlerin toplam puanları üzerinden analizler gerçekleştirilmektedir (Yılmaz

vd., 2011). Ölçek İlerlemecilik (13 madde) , varoluşçuluk (7 Madde), yeniden kurmacılık (7 madde) , daimicilik (8 madde) ve esasicilik (5 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre (GFI = .85; AGFI = .83; RMSR \leq .05; RMSEA \leq .05; RMR ve SRMR \leq .08; CFI \geq .95; NFI ve NNFI \geq .95; PGFI = .75) geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Geliştirme çalışmasına göre ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları İlerlemecilik boyutunda .91, varoluşçuluk boyutunda .89 , yeniden kurmacılık boyutunda .81, daimicilik boyutunda .70 ve esasicilik boyutunda .70 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması örneklem grubuna göre tekrarlanmış, ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları İlerlemecilik boyutunda .84 varoluşçuluk boyutunda .81 yeniden kurmacılık boyutunda .82, daimicilik boyutunda .85 ve esasicilik boyutunda .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Öğretmen özerklik desteği ölçeği. Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği öğretmenlerin öğrencilerinin özerkliğine verdikleri desteği belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek karar alma (8 madde) ve özerklik fırsatı (8 madde) olmak üzere iki alt boyut ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “her zaman” ile “hiçbir zaman” arasında değişen beşli likert tipi bir ölçektir. Güvenç (2011) doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına [$\chi^2=176.89$], (df=118, p=0.00) $\chi^2/df=1.31$; RMSEA= 0,06; CFI=.92; GFI=.90] göre ölçeğin geçerli olduğunu belirtmiştir. Geliştirme çalışmasına göre Karar alma boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .81, özerklik fırsatı boyutunun .85, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .87 dir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması örneklem grubuna göre tekrarlanmış, ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları Karar alma boyutunda .68 özerklik fırsatı boyutunda .80 tamamında .78 dir. Ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri gönüllü katılım gösteren öğretmenlerden toplanmıştır. Verilerin toplanması için ölçekler, araştırmacı tarafından 172 öğretmen ile yüz yüze uygulayarak toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 20.0 programına aktarılmıştır. Araştırmanın demografik verilerinin çözümlenmesinde ve kategorik değişkenlere ilişkin verilerin analizinde SPSS 20.0 programından yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle normallik varsayımları incelenmiştir. Normallik varsayımlarında Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin yanı sıra z istatistiği ve trendsiz normallik ve normal dağılım grafiği (Normal Q-Q Plot) incelenerek belirlenmiştir. Bunun nedeni, Komolgov-Smirnov istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesidir (Stevens, 2012; Denis, 2018). Ayrıca Saçılma diyagramları incelenerek çoklu normalliklerin yanı sıra uç değerler olup olmadığı incelenmiştir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Bu incelemeler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Puan dağılımlarının incelenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz için ortalama ve standart sapma değerlerinin yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler 5’li likert türünde olduğundan eşit aralıklarla tanımlanmış ve aralıklar eşit bölünerek ortalamaların yorumlanmasında aşağıdaki puan aralıklarından yararlanılmıştır (Kağıtçıbaşı, 1988; Tavşancıl, 2006; Yılmaz, 2010):

1.0– 1.80	= Kesinlikle Katılmıyorum	= Olumsuz
1.81 – 2.60	= Katılmıyorum	= Olumsuz
2.61 – 3.40	= Kararsızım	= Olumsuz
3.41 – 4.20	= Katılıyorum	= Olumlu
4.21 – 5.00	= Katılıyorum	= Olumlu

Araştırmada cinsiyet ve öğrenim düzeyi açısından öğretmenlerin hem özerklik desteği hem de benimsedikleri eğitim felsefelerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik karşılaştırmada; Veriler normal dağılım gösterdiği durumda Bağımsız Gruplar t Testi, veriler normal dağılım göstermediği durumda ise Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Levene testi ile varyansların homojenliği test edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem açısından özerklik desteği ve benimsenen eğitim felsefelerinde farklılık olup olmadığını belirlemede normallik varsayımları ve varyansların homojenliği sağlandığı durumda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Farklılık olması durumunda farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi ile analiz yapılmıştır. Söz konusu varsayımlardan her hangi birinin karşılanmadığı durumda Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Anlamlı farklılık olması durumunda farkın kaynağı için Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır (Huck ve Cormier, 1996; Morgan. A., Leech. N. L., Gloeckner. G. W. ve Barrett. K. C., 2004).

Araştırmada değişkenler arasında ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi ile analiz yapılmıştır. Parametrik varsayımların karşılandığı durumda Pearson product-moment korelasyon analizi yapılmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004).

Bölüm IV: Bulgular

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi / felsefeleri nedir?. Araştırmanın 1. Problemi “Sosyal Bilgiler öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi / felsefeleri nedir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Sahip Olduğu Eğitim Felsefeleri İçin Betimsel Analiz Sonuçları

Eğitim İnancı Alt Ölçekleri	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim İnancı: İlerlemecilik	172	4.47	.43	-.933	.098
Eğitim İnancı: Varoluşçuluk	172	4.69	.40	-1.095	-.255
Eğitim İnancı: Yeniden Kurmacılık	172	4.18	.64	-.593	-.205
Eğitim İnancı: Daimicilik	172	3.91	.81	-.657	-.133
Eğitim İnancı: Esasicilik	172	2.33	.89	.464	-.017

Çarpıklık için Standart Hata=.368, Basıklık İçin Standart Hata=.185

Öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin hangisi ya da hangileri olduğunu belirlemeye yönelik yapılan betimsel analiz sonucunda en yüksek ortalamaya (\bar{x} Ort.=4.69, SS=.40) sahip eğitim inancının Varoluşçuluk olduğu belirlenmiştir. Bunu ikinci sırada en yüksek ortalama (Ort.=4.47, SS=.43) ile İlerlemecilik izlemiştir. Üçüncü en yüksek ortalama (Ort.=4.18, SS=.64) Yeniden Kurmacılık inancına aittir. Daimicilik eğitim inancının da ortalaması (Ort.=3.91, SS=.81) yüksektir. Varoluşçuluk, İlerlemecilik eğitim inançlarını öğretmenlerin “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri, Yeniden kurmacılık ve Daimicilik eğitim inançlarını ise “Katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri gözlenmiştir. En düşük ortalamaya (Ort.=2.33, SS=.89) sahip eğitim inancının Esasicilik olduğu belirlenmiştir. Esasicilik eğitim inancının öğretmenlerce benimsenmediği gözlenmiştir.

Eğitim İnançlarına ilişkin elde edilen puanların ortalamadan sapma düzeyleri incelendiğinde ortalamanın yüksek olduğu eğitim inançlarında homojenlik, ortalamanın düşük olduğu Esasicilik eğitim inancında ise puanların heterojen olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile ortalamanın en yüksek olduğu Varoluşculuk bunu sırası ile izleyen İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik eğitim inançlarında öğretmen inançları arasında farklılık az ama Esasicilik açısından öğretmenlerin inançları arasında farklılığın yüksektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?. Araştırmanın diğer boyutu “Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinden elde edilen puanlar Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Levene Testi F	Testi p	sd	t	p	Cohen’s d
İlerlemecilik	Erkek	88	4.40	.49	14.084	.000*	157.624	-2.288	.024*	.33
	Kadın	84	4.54	.35						
Varoluşculuk	Erkek	88	4.65	.43	4.913	.028*	157.624	-1.246	.216	
	Kadın	84	4.73	.36						
Yeniden Kurmacılık	Erkek	88	4.14	.67	.531	.467	170	-.840	.402	
	Kadın	84	4.22	.59						
Daimicilik	Erkek	88	3.89	.78	.881	.349	170	-.177	.860	
	Kadın	84	3.92	.84						
Esasicilik	Erkek	88	2.42	.91	.034	.855	170	1.302	.195	
	Kadın	84	2.24	.88						

*p<.05

Analiz sonucunda İlerlemecilik eğitim felsefesi anlayışında kadın (Ort:=4.54, SS=.49) ve erkek (Ort.4.40, SS=.35) öğretmenler arasında anlamlı farklılık ($t=-2.288$, $p<.05$) belirlenmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre İlerlemecilik eğitim felsefesini

daha fazla benimsemekte oldukları söylenebilir. Varoluşçuluk ($t=-1.246$, $p>.05$), Yeniden Kurmacılık ($t=-.840$, $p>.05$), Daimicilik ($t=-.177$, $p>.05$) ve Esasicilik ($t=1.302$, $p>.05$) felsefelerinde ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Anlamlı farklılığın gözlemlendiği İlerlemecilik felsefesinde etki büyüklüğü (Cohen $d=.33$) değeri orta düzeye yakın olduğu bunun da kadın ve erkek öğretmenler arasında benimsedikleri eğitim felsefesi anlayışının önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?. Araştırmanın diğer boyutu “Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin betimsel ve varyansların homojenliği analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Mesleki Kıdem Açısından Felsefi İnançların Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ort.	SS	Basıklık	Çarpıklık	Levene Testi F	p
İlerlemecilik	a	29	4.50	.44	1.805	-1.648	.129	.972
	b	42	4.50	.39	-1.124	-.463		
	c	23	4.55	.45	1.862	-1.519		
	d	33	4.39	.44	.018	-.739		
	e	45	4.42	.44	-.079	-.818		
Varoluşçuluk	a	29	4.63	.46	-.708	-.952	1.982	.100
	b	42	4.70	.39	-.468	-1.103		
	c	23	4.76	.30	1.648	-1.448		
	d	33	4.66	.38	-.407	-.939		
	e	45	4.70	.42	-.093	-1.185		
Yeniden Kurmıcılık	a	29	4.04	.63	-.759	-.159	.617	.651
	b	42	4.29	.56	-.637	-.546		
	c	23	4.11	.72	-.819	-.347		
	d	33	4.09	.71	.464	-.856		
	e	45	4.27	.61	.220	-.717		
Daimicilik	a	29	3.44	1.03	-.991	-.093	8.427	.000*
	b	42	3.67	.79	-.809	-.118		
	c	23	3.80	.87	1.862	-1.519		
	d	33	4.03	.53	.018	-.739		
	e	45	4.39	.47	-.079	-.818		
Esasicilik	a	29	1.98	.86	2.040	1.385	.317	.866
	b	42	2.22	.90	1.182	.808		
	c	23	2.17	.94	.254	.649		
	d	33	2.75	.86	-.343	.057		
	e	45	2.44	.81	-.238	.039		

*p<.05 a-1-5 Yıl b-6-10 Yıl c-11-15 Yıl d-16-20 Yıl e-21 ve üstü

Betimsel analiz sonucunda İlerlemecilik eğitim felsefesinde en yüksek ortalama (Ort.=4.55, SS=.45) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara en düşük ortalama (Ort.=4.39, SS=.44) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara aittir. Varoluşçu eğitim felsefesinde ise en yüksek ortalama (Ort.=4.76, SS=.30) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara en düşük ortalama düşük ortalama (Ort.=4.63, SS=.46) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere aittir. Yeniden Kurmıcılık eğitim felsefesinde ise en yüksek ortalama (Ort.=4.29, SS=.56) 6-

10 yıl, en düşük ortalama (Ort.=4.09, SS=.71) 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Daimicilik felsefesinde en yüksek ortalama (Ort.=4.39, SS=.47) 21 ve üstü kıdeme, en düşük ortalama (Ort.=3.44, SS=1.03) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Esasicilik eğitim felsefesinde en yüksek ortalama (Ort.=2.75, SS=.86) 16-20 yıl, en düşük ortalama (Ort.=1.98, SS=.86) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Levene analizi sonucunda Daimicilik ($F=8.427$, $p<.05$) dışındaki eğitim felsefelerinde varyansların homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri mesleki kıdem açısından ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için varyansların homojen olduğu felsefeler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur. Farklılığın belirlenmesi durumunda farkın kaynağını belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey	n^2
İlerlemecilik	Gruplar Arası	.486	4	.122	.653	.626		
	Grup İçi	31.103	167	.186				
	Toplam	31.589	171					
Varoluşçuluk	Gruplar Arası	.256	4	.064	.398	.810		
	Grup İçi	26.861	167	.161				
	Toplam	27.118	171					
Yeniden Kurmacılık	Gruplar Arası	1.712	4	.428	1.058	.379		
	Grup İçi	67.566	167	.405				
	Toplam	69.278	171					
Esasicilik	Gruplar Arası	11.115	4	2.779	3.676	.007*	a<d	.08
	Grup İçi	126.249	167	.756				
	Toplam	137.364	171					

* $p<.05$

Analiz sonucunda öğretmenlerin benimsedikleri İlerlemecilik ($F=.653$, $p>.05$), Varoluşçuluk ($F=.398$, $p>.05$) ve Yeniden Kurmacılık ($F=1.058$, $p>.05$) felsefeleri mesleki

kıdemleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Esasicilik eğitim felsefesi açısından ise anlamlı farklılık belirlenmiştir ($F=3.676$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan analizde 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının (Ort.=1.98, SS=.86), 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından (Ort.=2.75, SS=.86) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Etki büyüklüğü ($n^2=.08$) analiz sonuçları farkın önemli olduğunu göstermektedir.

Varyansların homojenlik göstermediği Daimicilik eğitim felsefesi mesleki kıdem açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Farklılığın olduğu durumda Mann Whitney U testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Mesleki Kıdem Açısından Kruskal-Wallis H Testi Analiz Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	p	Farkın Kaynağı
a	29	63.62	27.730	4	.000*	a,b<d,e
b	42	70.62				c<e
c	23	79.57				
d	33	90.42				
e	45	116.73				

* $p<.05$ a-1-5 Yıl b-6-10 Yıl c-11-15 Yıl d-16-20 Yıl e-21 ve üstü

Analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından benimsedikleri Daimici eğitim felsefesinde anlamlı farklılık belirlenmiştir (K-W H için Ki Kare=27.730, $p<.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre 1-5 yıl (Sıra Ort.=63.62) ve 6-10 yıl (Sıra Ort.=70.62) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamaları, 16-20 (Sıra Ort.=90.42) ile 21 ve Üstü (Sıra Ort.=116.732) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamalarından daha düşüktür. Ayrıca 11-15 yıl (Sıra Ort.=79.57) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sıra ortalamasının 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin ortalamasından daha düşük olduğu da belirlenmiştir. Mesleki kıdem artıka öğretmenlerin Daimici eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri gözlenmiştir.

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?. Araştırmanın diğeri boyutu “Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri öğrenim düzeyleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğrenim durumu açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için eğitim durumu açısından normallik varsayımı sağlanamadığından Mann-Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-W U	p
İlerlemecilik	Lisans	151	8723	13171.00	1476.00	.607
	Lisans Üstü	21	81.29	1707.00		
Varoluşçuluk	Lisans	151	85.66	12934.00	1458.00	.531
	Lisans Üstü	21	92.57	1944.00		
Yeniden Kurmacılık	Lisans	151	87.07	13147.50	1499.50	.686
	Lisans Üstü	21	82.40	1730.50		
Daimicilik	Lisans	151	84.21	12716.00	1240.00	.106
	Lisans Üstü	21	102.95	2162.00		
Esasicilik	Lisans	151	84.30	12729.50	1253.50	.119
	Lisans Üstü	21	102.31	2148.50		

*p>.05

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından benimsedikleri eğitim felsefelerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney U (M-W U) testi analiz sonucunda İlerlemecilik (M-W U=1476.00, p>.05), Varoluşçuluk (M-W U=1458.00, p>.05), Yeniden Kurmacılık (M-W U=1499.50, p>.05), Daimicilik (M-W U=1240.00, p>.05) ve Esasicilik (M-W U=1253.50, p>.05) felsefi inançlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü düzeyde bir eğitime sahip olması farklılığa neden olan bir durum değildir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özerklik desteklerinin düzeyi nedir?. Araştırmanın 3. Problemi “öğretmenlerin özerklik desteklerinin düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin özerklik desteklerini ve dağılımların düzeyini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca her bir alt boyutta dağılıma ilişkin ve ölçeğin geneline yönelik olarak dağılımın normalliği için Çarpıklık ve Basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik varsayımlarında Komolgov-Smirnov istatistiği yerine Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin yanı sıra z istatistiği ve trendsiz normallik ve normal dağılım grafiği (Normal Q-Q Plot) incelenerek belirlenmiştir. Bunun nedeni. Komolgov-Smirnov istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesidir (Stevens. 2012; Denis. 2018). Ayrıca Saçılma diyagramları incelenerek çoklu normalliklerin yanı sıra uç değerler olup olmadığı incelenmiştir (Morgan. Leech. Gloeckner ve Barrett. 2004). Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Özerlik Desteği Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Karar Alma	172	3.35	.56	-.257	.219
Özerklik Fırsatı	172	4.45	.42	-.581	-.475
Genel Ortalama	172	3.90	.41	-.202	-.408

Çarpıklık için Standart Hata=.368, Basıklık İçin Standart Hata=.185

Betimsel analiz sonucunda ölçeğin genelinden elde edilen puanların genel ortalamasının (Ort.=3.90, SS=.41) 5’li likert ölçeklerde kesme puanı olan 3.40 üzerinde olduğundan “çok sık” olarak özerklik desteğini sağladıklarını belirtmişlerdir. Özerklik

ölçeğinin Karar Alma alt boyutunda ortalama (Ort.=3.35, SS=.56) ise düşüktür. Başka bir ifade ile öğretmenler öğrencilerinin karar almalarını ara sıra sağladıklarını belirtmişlerdir. Özerklik Fırsatı sağlama boyutunda ise ortalamanın (Ort.=4.45, SS=.42) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu boyutta öğretmenler öğrencilerinin karar almalarını her zaman desteklerini belirtmişlerdir. Özerklik Ölçeği maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalama (Ort.=4.73, SS=.46) “Soru sormaları için öğrencilerimi cesaretlendiririm.” Olarak ifade edilen 12. Maddeye aittir. Bunu (Ort.=4.70, SS=.51) “Öğrencilerimi anlamaya çalışırım” olarak ifade edilen 14. Madde izlemiştir. En düşük ortalama (Ort.=2.84, SS=.93) “Öğrencilerim, sınıfta nerede oturacaklarına kendileri karar verebilir” şeklinde ifade edilen 7 maddeye aittir. Bunu (Ort.=2.91, SS=.99) “Öğrencilerim, sınıfta kiminle oturacaklarına kendileri karar verebilir” şeklinde ifade edilen 6. madde izlemiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin özerklik destekleri cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?. Araştırmanın diğer boyutu “Öğretmenlerin özerklik destekleri cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin Özerklik Desteği ölçeğinden elde edilen puanları Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Özerklik Desteklerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Levene Testi F	p	sd	t	p
Karar Alma	Erkek	88	3.38	.58	.001	.971	170	.575	.566
	Kadın	84	3.33	.53					
Özerklik Fırsatı	Erkek	88	4.42	.45	.722	.397	170	-.885	.377*
	Kadın	84	4.48	.40					
Özerklik Desteği	Erkek	88	3.90	.43	.523	.470	170	-.065	.948*
	Kadın	84	3.90	.39					

*p>.05

Analiz sonucunda Özerklik Desteği Karar Alma boyutunda ($t=.575$, $p>.05$), Özerklik Fırsatı ($t=-.885$, $p>.05$), ve Özerklik Desteği ölçeğinin genel ortalamasında ($t=-.065$, $p>.05$) kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilere sınıf ortamında sağladıkları özerklik desteğinin öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin özerklik destekleri mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?. Araştırmanın diğer boyutu “Öğretmenlerin özerklik destekleri mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından özerklik desteği ölçeğinden elde edilen puanlarının betimsel ve varyansların homojenliği analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Mesleki Kıdem Açısından Özerklik Desteğinin Betimsel ve Varyansların Homojenliği Analiz Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	Ort.	SS	Basıklık	Çarpıklık	F	Levene Testi P
Karar Alma	a	29	3.41	.58	-.284	.050	.4 29	.788*
	b	42	3.40	.60	.521	-.291		
	c	23	3.35	.49	-1.038	-.181		
	d	33	3.34	.49	-.090	-.120		
	e	45	3.27	.59	.532	-.523		
Özerklik Fırsatı	a	29	4.53	.36	-.711	-.410	.5 48	.700*
	b	42	4.45	.43	-.503	-.568		
	c	23	4.32	.47	-.888	-.398		
	d	33	4.47	.45	-.407	-.939		
	e	45	4.44	.42	-.319	-.686		
Özerklik Desteği Genel Ortalama	a	29	3.97	.42	-1.193	.150	.2 29	.922*
	b	42	3.93	.43	.626	-.376		
	c	23	3.83	.39	-.231	-.807		
	d	33	3.91	.40	-.358	-.391		
	e	45	3.86	.41	-.752	-.212		

*p>.05

a-1-5 Yıl b-6-10 yıl c-11-15 Yıl d-16-20 Yıl e-21 ve üstü

Betimsel analiz sonucunda Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği'nin Karar Alma boyutunda en yüksek ortalama (Ort.=3.41, SS=.58) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara en düşük ortalama (Ort.=3.27, SS=.59) 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olanlara aittir. Özerklik Fırsatı boyutunda ise en yüksek ortalama (Ort.=4.53, SS=.36) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara en düşük ortalama düşük ortalama (Ort.=4.32, SS=.47) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere aittir. Özerklik Desteği Ölçeğinin genelinde ise en yüksek ortalama (Ort.=3.97, SS=.42) 1-5 yıl, en düşük ortalama (Ort.=3.83, SS=.39) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere aittir.

Levene analizi sonucunda Karar Alma ($F=.429$, $p>.05$), Özerklik Fırsatı ($F=.548$, $p>.05$) ve Ölçeğin genelinde ($F=.229$, $p>.05$) varyansların homojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine sağladığı Özerklik Desteğinin mesleki kıdem açısından ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için varyansların homojen olduğu için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Özerklik Desteğinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karar Alma	Gruplar Arası	.535	4	.134	.423	.792
	Grup İçi	52.768	167	.316		
	Toplam	53.303	171			
Özerklik Fırsatı	Gruplar Arası	.644	4	.161	.896	.468
	Grup İçi	30.038	167	.180		
	Toplam	30.683	171			
Özerklik Desteği Genel Ortalama	Gruplar Arası	.369	4	.092	.546	.702
	Grup İçi	28.176	167	.169		
	Toplam	28.545	171			

* $p>.05$

Analiz sonucunda Karar Alma ($F=.423$, $p>.05$), Özerklik Fırsatı ($F=.896$, $p>.05$) ve Özerklik Desteği genel ortalama puanları ($F=.546$, $p>.05$) mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine sınıf ortamında sağladıkları özerklik desteği, mesleki kıdem açısından anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmenlerin özerklik destekleri öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?. Araştırmanın diğer boyutu “Öğretmenlerin özerklik destekleri öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmişti. Öğretmenlerin öğrencileri için sağladığı özerklik desteğinin öğrenim durumu açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için eğitim durumu açısından normallik varsayımı sağlanamadığından Mann-Whitney U Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Özerklik Desteklerinin Öğrenim Düzeyi Açısından Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-W U	P
Karar Alma	Lisans	151	84.95	12827.50	1351.50	.272
	Lisans Üstü	21	97.64	2050.50		
Özerklik Fırsatı	Lisans	151	86.17	13012.00	1536.00	.816
	Lisans Üstü	21	88.86	1866.00		
Özerklik Desteği Genel Ortalama	Lisans	151	88.86	1866.00	1404.50	.397
	Lisans Üstü	21	85.30	12880.50		

*p>.05

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından öğrencilerine sınıfta sağladıkları özerklik desteği Karar Alma (M-W U=1351.50, p>.05), Özerklik Fırsatı (M-W U=1536.00, p>.05) ve Özerklik Desteği Ölçeğinin genelinden elde edilen puanlarda (M-W U=1404.50, p>.05) anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü düzeyde bir eğitime sahip olması özerklik desteğinde farklılığa neden olan bir durum değildir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri arasında ilişki var mıdır?. Araştırmanın 5. problemi, “eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerklik desteği ölçeğinden elde edilen puanlar ile eğitim felsefesi inançları arasında ilişki olup olmadığını ve yönünü belirlemek için hem özerklik desteği alt boyutları ile hem de ölçeğin genelinden elde edilen puanlar ile her bir eğitim felsefesi inancı puanları arasında parametrik koşullar sağlandığından Pearson Momentler Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz Sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Özerklik Destekleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

	Karar Alma	Özerklik Fırsatı	Özerklik Desteği Genel
İlerlemecilik	.195*	.386**	.333**
Varoluşçuluk	.132	.252**	.221**
Yeniden Kurmacılık	.116	.151*	.158*
Daimicilik	-.042	.177*	.063
Esasicilik	-.182*	.028	-.110

*p<.05; **p<.001

Korelasyon analizi sonucunda Özerklik Ölçeğinin Karar Alma boyutu ile Eğitim Felsefesi inançlarından İlerlemecilik ile düşük ancak pozitif korelasyon ($r=.20$, $p<.05$) vardır. Esasicilik ile ise düşük ancak negatif korelasyon vardır ($r=-.18$, $p<.05$). Karar alma boyutunun eğitim felsefesi inançları ile anlamlı bir ilişkisi yoktur. Özerklik ölçeğinin Özerklik fırsatı boyutu ile İlerlemecilik eğitim felsefesi inancı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki ($r=.39$, $p<.001$) vardır.

Özerklik Fırsatı boyutu ile Varoluşçu eğitim felsefesi inancı ile orta düzeye yakın pozitif ilişki ($r=.25$, $p<.001$) belirlenmiştir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ile pozitif anlamlı ancak düşük bir ilişki ($r=.15$, $p<.05$) ve yine Daimicilik eğitim felsefesi inancı ile pozitif ancak düşük bir ilişki belirlenmiştir ($r=.18$, $p<.05$). Ancak Özerklik fırsatı ile Esasicilik arasında anlamlı ilişki belirlenmemiştir.

Özerklik ölçeğinin genelinden elde edilen puanlar ile İlerlemecilik eğitim felsefesi inancı arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır ($r=.33$, $p<.001$). Varoluşçu eğitim felsefesi ile yine pozitif orta düzeye yakın bir ilişki ($r=.22$, $p<.001$) vardır. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi inancı ile düşük ama pozitif anlamlı ilişki ($r=.16$, $p<.05$) vardır. Esasicilik ve Daimicilik Eğitim felsefesi inançları ile anlamlı ilişki belirlenmemiştir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma ile ulaşılan sonuçlar alan yazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırma ile ortaya çıkan bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlara ve uygulayıcılar ile araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla 172 katılımcıya Eğitim İnançları Ölçeği ve Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizlerde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi/felsefelerinin ve özerklik desteklerinin ne düzeyde olduğunu ve bu özelliklerinin “cinsiyet”, “mesleki kıdem”, “öğrenim düzeyleri” açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma ile ortaya çıkan bulgular Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en çok benimsedikleri eğitim felsefesinin Varoluşçuluk olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunu ikinci sırada İlerlemecilik, üçüncü sırada Yeniden Kurmacılık, dördüncü sırada ise Daimicilik felsefesi izlemiştir. Esasicilik felsefesinin öğretmenler tarafından benimsenmediği görülmüştür. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012)’un “ilk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemeye yönelik” gerçekleştirdiği araştırma ve Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013)’ın “öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim felsefesinin Varoluşçuluk ile İlerlemecilik olduğu görülmektedir. Bu araştırma Altinkurt vd. (2012) ile Ilgaz vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmaları desteklemektedir. Diğer yandan eğitim programlarının felsefesinin 2004 yılından itibaren İlerlemecilik felsefesiyle oluşturulduğu ifade edilmişti. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çoğunlukla

Varoluşçuluk ve İlerlemecilik olması, eğitim programının felsefesiyle tutarlılık göstermektedir. Bu durum programın daha etkili uygulanabilmesine katkı sağlayabilir.

Kadın öğretmenler erkek öğretmenlerle kıyaslandığında, kadın öğretmenlerin İlerlemecilik eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik felsefelerinde ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Kadın öğretmenlerin İlerlemecilik eğitim felsefesini daha fazla benimsemesi, kadın ve erkek öğretmenler arasında eğitim felsefesi anlayışı açısından anlamlı farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Geleneksel Türk kültüründe kadınlardan beklenen bir takım temel görevler vardır. Bunlar, “duygusal olmaları, işbirliği yapmaları, bakım ve ilgi göstermeleridir” (Temel & Aksoy, 2001). Kadınların yetiştirilme sürecindeki bu tür beklentiler, onların daha fazla “şefkat, merhamet ve sevgi” sahibi olmaları üzerinde etkili olabilir (Yapıcı & Zengin, 2003). Bu bağlamda kadın öğretmenlerin bu özellikleri, öğrencileri eğitimin merkezine koyan, onların özerkliklerini, duygularını, düşüncelerini, ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutan, işbirliğine dayalı ve baskıcı unsular taşımayan demokratik bir eğitim felsefesi olan İlerlemecilik felsefesini daha çok benimsemeleri üzerinde etkili olabilir.

Öğretmenlerin benimsedikleri İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık felsefelerinin mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Daimicilik ve Esasicilik felsefelerine sahip öğretmenler açısından ise anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler Esasicilik, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise Daimicilik felsefelerini benimsemişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça Daimicilik felsefesini benimseme oranlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Altinkurt vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 10 yıldan

az kıdeme sahip öğretmenlerin İlerlemecilik ve Varoluşçuluk eğitim felsefelerine olan inancının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırma, Altinkurt vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmayı desteklemektedir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki hayatlarının özellikle ilk 10 yılında İlerlemecilik ve Varoluşçuluk gibi öğrenci merkezli felsefeleri benimsediği, mesleki kıdemleri arttıkça daha denetleyici olan Esasicilik ve Daimicilik felsefelerini benimsedikleri ifade edilebilir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) tarafından gerçekleştirilen “öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin” incelendiği araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça “duyarsızlaşma” ve “duygusal tükenme düzeylerinin” arttığı görülmektedir. Bu bağlamda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, onların bağımsız düşünmelerine ve özerkliklerine karşı duyarsızlaşması ve konu merkezli, sıkı bir disiplin sürecini ön planda tutan eğitim felsefelerine yönelmeleri üzerinde etkili olabilir.

Özerklik desteği sonuçlarının genel ortalaması alındığında, öğretmenlerin “çok sık” olarak özerklik desteğini sağladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği'nin Karar Alma alt boyutundan elde edilen sonuca göre, öğretmenlerin öğrencilerin karar almalarını “ara sıra” destekledikleri gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin karar almalarının destekleme oranlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Özerklik Fırsatı Sağlama alt boyutunda ise öğrencilerin karar almalarını “her zaman” destekledikleri gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerine özerklik fırsatı tanıma oranlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Güvenç (2011) tarafından “sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algılarını” belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilere özerklik fırsatı tanıdıkları, öğrencilerin karar almalarına ise daha az olanak tanıdıkları görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu, Güvenç (2011) tarafından

gerçekleştirilen araştırmayı desteklemektedir. Öğretmenlerin özerklik desteği düzeylerinin yüksek olması, eğitim programlarının daha etkili bir şekilde hayata geçirilerek öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerine sınıf ortamında sağladıkları özerklik desteğinin mesleki kıdemlerine göre değişmediği gözlemlenmiştir. Benzer bir şekilde, Güvenç (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucu öğretmenlerin özerklik desteğinin mesleki kıdemlerine göre değişiklik göstermediğini açığa çıkarmıştır. Araştırmanın bu sonucu, Güvenç (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmayı desteklemektedir.

Eğitim felsefelerinin özerklik desteğinin karar alma boyutu ile bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. İlerlemecilik ve Varoluşçuluk eğitim felsefeleri ile özerklik fırsatı boyutu arasında ise pozitif anlamlı ilişkinin olduğu, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik eğitim felsefeleri ile pozitif anlamlı ancak düşük bir ilişkinin olduğu, Esasicilik felsefesi ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeğinden elde edilen genel sonuçlara göre; öğretmenlerin özerklik desteğinin İlerlemecilik ve Varoluşçuluk eğitim felsefeleri ile orta düzeyde pozitif bir ilişkisinin olduğu, Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi inancı ile düşük ama pozitif anlamlı ilişkisinin olduğu, Esasicilik ve Daimicilik eğitim felsefeleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenci merkezli eğitim felsefelerine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin özerkliklerini daha fazla desteklediği görülmektedir. Bu durum, eğitim programlarının daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir ve eğitimin niteliğini etkileyebilir.

Sonuç

Bu araştırma ile ortaya çıkan bulgular sonucunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1) Öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi Varoluşçuluktur. Bunu ikinci sırada İlerlemecilik takip etmektedir.

2) Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre İlerlemecilik felsefesini daha fazla benimsemektedir. Varoluşçuluk, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik felsefelerinde ise kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur.

3) Öğretmenlerin benimsedikleri İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık felsefeleri mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4) Öğretmenlerin benimsedikleri Daimicilik ve Esasicilik felsefeleri mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler Esasicilik, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise Daimicilik felsefelerini benimsemişlerdir.

5) Öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri öğrenim düzeylerine göre herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır.

6) Özerklik desteği sonuçlarının genel ortalaması alındığında, öğretmenler “çok sık” olarak özerklik desteği sağlamaktadır.

7) Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği'nin Karar Alma alt boyutundan elde edilen sonuca göre, öğretmenler öğrencilerin karar almalarını “ara sıra” desteklemektedir.

8) Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği'nin Özerklik Fırsatı Sağlama alt boyutundan elde edilen sonuca göre, öğretmenler öğrencilerin karar almalarını “her zaman” desteklemektedir.

9) Öğretmenlerin öğrencilere sınıf ortamında sağladıkları özerklik desteği cinsiyetleri açısından farklılaşmamaktadır.

10) Öğretmenlerin öğrencilerine sınıf ortamında sağladıkları özerklik desteği mesleki kıdemlerine göre değişmemektedir.

11) Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü düzeyde bir eğitime sahip olması onların özerklik desteğini etkilememektedir.

12) İlerlemecilik ve Varoluşçuluk felsefelerinin öğretmenlerin özerklik desteği ile orta düzeyde pozitif bir ilişkisi vardır.

13) Yeniden Kurmacılık felsefesi ile öğretmenlerin özerklik desteği arasında düşük ama pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Öneriler

Araştırma ile ortaya çıkan sonuçlara göre sunulan öneriler şunlardır:

Uygulayıcılara yönelik öneriler. 1) Öğretmenlerin felsefi inançlarının eğitim programının felsefesiyle uyumlu olması için mesleki kıdemleri arttıkça hizmet içi eğitimleri artırılabilir.

2) Kadın ve erkek öğretmenler arasında İlerlemecilik felsefesi açısından oluşan farklılığın giderilmesi için erkek öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler artırılabilir.

3) Öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını, eleştirel ve bağımsız düşüncelerini ile sorgulama becerilerini arttırmak için öğrencilerin karar almalarını daha fazla destekleyebilir ve onlara daha fazla özerklik fırsatı tanıyabilir.

Araştırmacılara yönelik neriler. 1) Bu araştırmanın Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle sınırlı olması nedeniyle benzer bir araştırma karşılaştırma imkânı sağlanabilmesi için diğer branşlardan öğretmenlere veya sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilebilir.

2) Bu araştırmanın resmi ortaokullar ile sınırlı olması nedeniyle benzer bir araştırma devlet okulları ve özel okulları karşılaştırma amacıyla yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Adjukiewicz, K. (1989). *Felsefeye giriş (Temel kavramlar ve kuramlar)*. (A. Cevizci, Çev.) Gündoğan Yayınları.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak.
- Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.
- Alpyağıl, R. (2010). *Türkiye'de bir felsefe gelen-ek-i kurmaya çalışmak*. İz yay.
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: making social cognition relevant. *psychological inquiry*, 11, (4), 269-276.
- Arık, A. (2019). Beden eğitimi ve spor derslerinde özerklik desteği ve motivasyon: öğretmen ve öğrenci perspektifi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, A. (2002). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Austin, J.R. & Reinhardt, D.C. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18-30.
- Aydın, H. (2009). Gerçek Sokrates: ama hangisi?. *Bilim ve Ütopya*. 183, 6.
- Brauner, C. J., & Burns, H. W. (1989). Eğitim felsefesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(15).
- Brauner, Charles J. -Burns, Hobert W. (1965). *Problems in education and philosophy*. Englewood Cliffs
- Brown, D. F., & Rose, T.J, (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

Cevizci, A. (2009). *Felsefe tarihi* (Sayı. 5): Say Yayınları.

Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the School: Progressivism in American education*. 1876-1957. New York

Curren, R. (2007). *Philosophy of education. An anthology*. UK: Blackwell.

Çalışkan, M. (2018). *Eğitim Bilimine Giriş* (M. Yavuz Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31).

Çelik, H. C., & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

Deci, E. ve Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self- determination of behaviour. *psychological inquiry*, 11 (4), 227-269.

Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults’ orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*: University Rochester Press.

Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. *The role of interest in learning and development*, 44.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26*(3-4), 325-346.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York, NY: Academic Press.

Deci, E. ve Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: self determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.

Denis. D. J. (2018). *SPSS data analysis for univariate. bivariate. and multivariate statistics*. John Wiley & Sons.

Dewey, J. (1899). *The School and Society*. University of Chicago Press

Dimitriadis, G., & Kamberelis, G. (2006). *Theory for education*: Taylor & Francis.

Emel, K. (2009). Felsefe nedir?. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 1*(3).

Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.

Erkılıç, T. A., & Himmetoğlu, B. (2015). İdealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 94-108.

Erkılıç, T. A. (2013). *Eğitim felsefesi* (Ed: A. Boyacı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Gökberk, M. (1999). *Felsefe Tarihi*, 17. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 435s.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology, 83*(4), 508.

Gutek, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Güvenç, E.,& Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve özerklik desteği algıları. *Education Sciences*, 9(3), 311- 320.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 99-116.

Hadot, P. (2004). *What is ancient philosophy?*. Harvard University Press.

Hirst, P. H. (2010). *Knowledge and the curriculum*. A collection of philosophical papers: Routledge.

Huck, S. W., ve Cormier, W. H. (1996). *Reading statistics and research*. New York: Harper and Collins.

Ilgaz, G. Bülbül, T. ve 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.

J.M.Bochenski. (1997). *Çağdaş Avrupa felsefesi* (S. R. Kırkoğlu, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

James, W. (1959). *Pragmatism and four essays from the meaning of truth*. Newyork: Meridian Books.

Jaspers, K. (2018). *Felsefe Konuşmaları-Felsefeye Giriş* (A. Aliy, Çev.): Pinhan Yayıncılık.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.

Karasu, A., Aygen, G., Sabancı, P. A., Sağlam, G., Civelek, E., & Eskandar, E. N. (2008). Nörobilim öyküleri: Aristo (MÖ 384-322). *Sinir Sistemi Cerrahisi*, 1(4).

Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe. Öğretmenlik mesleği*. (Ed: M. Taşpınar). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.

Keleş, H. (2013). Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında John Locke'un liberal eğitim anlayışı. (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Ulusal Tez Merkezi.

Kısakürek, M. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 67-75.

Kilpatrick, William Heard (1963). *Philosophy of Education*. The Macmillan Company, New York

Kowal, J. ve Fortier, M. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139 (3), 355-369.

Kumral, O. (2014). Predicting democratic attitudes and educational philosophies of student teachers. *International Journal of Social Science & Education*, 4(2), 359-368.

Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri, Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.

Laertios, D. (1925). *Lives of eminent philosophers*. Volume I, Volume I, Books 1-5 (Loeb Classical Library No. 184). Harvard University Press

Morgan. A., Leech. N. L., Gloeckner. G. W. ve Barrett. K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.

Morris, V. C. (1966). *Existentialism in education: What it means*. New York: Harper & Row

Müftüler, M. (2016). Egzersizde algılanan özerklik desteği ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 2158-2169.

Murphy, L., Mufti, E., & Kassem, D. (2008). *Education studies: An introduction*. McGraw-Hill Education (UK).

Nath, R. (2010). Philosophy of education Sri Aurobindo and Bertrand Russell a critical study. Routledge and Kegan Paul, Shodhganga@INFLIBNET. (Doktora Tezi). <http://hdl.handle.net/10603/68349>

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

Noddings, N. (2016). *Eğitim felsefesi* (R. Çelik, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Jean Paul Sartre (2010). *Varoluşçuluk* (Çev. A. Bezirci). Say Yayınları, İstanbul

Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Journal of Human Sciences*, 1(1).

O'Connor, D. J. (2016). *An introduction to the philosophy of education*: Routledge.

Oğuz, A. (2013). Teacher's views about supporting learner autonomy Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1273-1297.

Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*: Longman Pub Group

Osler, J. E. (2013). The psychological efficacy of education as a science through personal, professional, and contextual inquiry of the affective learning domain. *Journal on Educational Psychology*, 6(4), 36-41.

Özan, M. B. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş* (M. Taşpınar, Ed. 5.): Elhan Kitap.

Peters, R. S., Tesar, M., & Locke, K. (1973). *The philosophy of education*: Oxford University Press Oxford.

Phillips, D. C. (2001). Educational philosophy: Historical perspectives. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*.

Platon. (2010). *Diyaloglar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Politzer, G. (1996). *Felsefenin Temel İlkeleri* (M. Erdost, Çev.): Sol Yayınları.

Popper, K. (1989). *Açık toplum ve düşmanları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Priest, G. (2006). What is philosophy?. *Philosophy*, 81(2), 189-207.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and social psychology bulletin*, 26(4), 419-435.

Roark, D. M. (1982). *An introduction to philosophy*. Dalmor Pub.

Richard M. Ryan and Edward L. Deci (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 68-78 DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68

Sadettin, O. (1927). Felsefe nedir?. *Felsefe ve İctimaiyat Mecmuası*, 3, 161.

Sadioğlu, Ö. (2018). Öğretmenlik uygulaması alan sınıf öğretmeni adaylarının sınıfta kullandıkları beden dilinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), 190-209.

Selvi, K. & Sönmez, B. & Özüdoğru F. (2011). John Dewey: Okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Eskişehir.*

Siegel, H. (2009). *Introduction: Philosophy of education and philosophy.* The Oxford handbook of philosophy of education.

Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi:* Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (2004). *Eğitimin felsefi temelleri. Öğretmenlik mesleğine giriş.* (Ed. E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist, 39(2), 97-110.*

Stevens. J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences.* Routledge.

Şişman, M. (2017). Eğitim bilimine giriş. *Pegem Atıf İndeksi, 1-351.*

Tanilli, S. (2012). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?.* Cumhuriyet Kitapları.

Temel, Z. F., & Aksoy A. B. (2001). *Ergen ve gelişimi: yetişkinliğe ilk adım.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir. *Türk Kütüphaneciliği, 23(1), 119-133.*

Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tunalı, İ. (2009). *Felsefeye giriş.* İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi

Tunca, N. (2012). İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.

Turan, Şimşek ve Aslan (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; 2015; (30): 186-203

Türer, C. (1998). W.James'in pragmatik felsefesinde özgürlük ahlak ilişkisi. *Felsefe Dünyası*, 27, 86.

Uğurlu, A. (2015). Eğitim felsefesi açısından liberal eğitim (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Ulusal Tez Merkezi.

Weber, A. (1998). *Felsefe tarihi* (Ed: H. V. Eralp). Sosyal Yayınlar.

Wheeler, J. E. (1967). Chapter I: Philosophy of education. *Review of Educational Research*, 37(1), 5-20.

Wiles, J. ve Bondi, J. (2002). *Curriculum development*. Ohio: Upper Saddle River.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.

Williams, G., Frankel, B., Campbell, D. ve Deci, E. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the rochester biopsychosocial program: a self-determination theory integration. *The Journal of Collaborative Family Healthcare*, 18 (1), 79-91.

Yapıcı, A., & Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.

Yazıcı, H. J. (2009). The role of project management maturity and organizational culture in perceived performance. *Project Management Journal*, 40(3), 14-33.

Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi* (Ed: A. Hakan). Eskişehir:
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi Yayınları.



EKLER

EK A. Anket ve Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3572580
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

19/02/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 16.01.2019 tarihli ve 1092457 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.02.2019 tarihli tutanağı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Emre AKDEMİR'in "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri ile Özerklik Destekleri Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerine; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
19/02/2019



Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İnran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8eb4-303b-3e7b-a0ae-c5ed kodu ile teyit edilebilir.

EK B. Eğitim İnançları Ölçeği Kullanım İzin Belgesi



 **Me**
To kursadyilmaz@gmail.com 
9 Kas 2018 at 13:11

Sayın Hocam,


Öncelikle merhabalar, ben Emre Akdemir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Hülya Güvenç ile “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri ile Özerklik Destekleri Arasındaki İlişki” başlıklı bir tez konusu üzerine düşünmekteyiz. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin belirlenmesi için ise sizin tarafınızdan geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği”ni kullanmak istemekteyiz. Eğer sizin için de uygunsa, bu ölçek ile çalışmamı gerçekleştirmek istiyorum. Cevabınızı bekliyorum.

Saygılarımla ve en iyi dileklerle,
Emre Akdemir.

Re: Eğitim İnançları Ölçeği Hakkında

 **Kürşad Yılmaz**
To emreeakdemir@yahoo.com 
9 Kas 2018 at 13:38

İyi çalışmalar dilerim

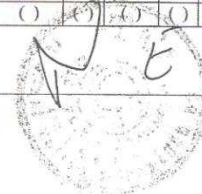
 [Eğitim İnançları Ölçeği_TR.doc](#)

EK C. EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ

Lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Faktör 1: İlerlemecilik						
1	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	()	()	()	()	()
2	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	()	()	()	()	()
3	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	()	()	()	()	()
4	Eğitim sürekli değişen yaşama öğretmelidir.	()	()	()	()	()
5	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	()	()	()	()	()
6	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	()	()	()	()	()
7	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	()	()	()	()	()
8	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	()	()	()	()	()
9	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	()	()	()	()	()
10	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	()	()	()	()	()
11	Öğrenme, ezberlemeden daha çok problem çözmeye dayalı olmalıdır.	()	()	()	()	()
12	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	()	()	()	()	()
13	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	()	()	()	()	()
Faktör 2: Varoluşçu Eğitim						
1	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	()	()	()	()	()
2	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermektedir.	()	()	()	()	()
3	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	()	()	()	()	()
4	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	()	()	()	()	()
5	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	()	()	()	()	()
6	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermektedir.	()	()	()	()	()
7	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	()	()	()	()	()
Faktör 3: Yeniden Kurmacılık						
1	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	()	()	()	()	()
2	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	()	()	()	()	()
3	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	()	()	()	()	()
4	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	()	()	()	()	()
5	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	()	()	()	()	()
6	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	()	()	()	()	()
7	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	()	()	()	()	()
Faktör 4: Daimicilik						
1	Ahlaki ilkeler ve değerler evrensel, değişmez.	()	()	()	()	()
2	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	()	()	()	()	()
3	Eğitim insan zekasının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	()	()	()	()	()
4	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	()	()	()	()	()
5	İnsanın ayrıt edici özelliği aklıdır.	()	()	()	()	()
6	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	()	()	()	()	()
7	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	()	()	()	()	()
8	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	()	()	()	()	()
Faktör 5: Esasicilik						
1	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	()	()	()	()	()
2	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	()	()	()	()	()
3	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	()	()	()	()	()
4	Okulda temel güç öğretmendedir.	()	()	()	()	()
5	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	()	()	()	()	()

Araştırmamız burada sonra ermiştir.
Katılımınız için teşekkür ederiz.



EK D. Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

Sayın Emre Akdemir,

Yüksek Lisans çalışmanızda geliştirmiş olduğum, “Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği” kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

14.01.2019

Prof. Dr. Hülya Güvenç



EK E. KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE ÖĞRETMEN ÖZERKLİK DESTEĞİ ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı,

Sizi Emre Akdemir tarafından yürütülen yüksek lisans tez araştırmasına katılmaya davet ediyoruz. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefelerini ve özerklik desteklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Elde edilen veriler bilimsel araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Verilen yanıtlar bireysel değil, toplu olarak değerlendirilecektir.

Araştırmaya katılmadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz. Saygılarımızla.

Emre Akdemir
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

emreakdemir92@gmail.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU						
Lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz.						
1	Cinsiyetiniz	Erkek ()	Kadın ()			
2	Yaşınız (Lütfen Belirtiniz)					
3	Öğrenim Durumunuz	Lise ()	Ön Lisans ()	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()
4	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi ()	Fen-Edebiyat Fakültesi ()		Diğer (Lütfen Belirtiniz)	
5	Mezun Olunan Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ()	Coğrafya ()	Tarih ()	Diğer (Lütfen Belirtiniz)	
6	Hizmet Yılıınız (Lütfen Belirtiniz)					

ÖĞRETMEN ÖZERKLİK DESTEĞİ ÖLÇEĞİ

Lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz.		Her Zaman	Çok Sık	Ara Sıra	Seyrek Olarak	Hiçbir Zaman
1	Öğrencilerim, kullanacakları kaynaklara kendileri karar verebilir.	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerim, değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda söz sahibidir.	()	()	()	()	()
3	Ödevlerin teslim zamanına öğrencilerimle birlikte karar veririm.	()	()	()	()	()
4	Öğrencilerim, birlikte çalışacakları arkadaşlarını kendileri seçebilir.	()	()	()	()	()
5	Sınıf kurallarına öğrencilerimle birlikte karar veririz.	()	()	()	()	()
6	Öğrencilerim, sınıfta kiminle oturacaklarına kendileri karar verebilir.	()	()	()	()	()
7	Öğrencilerim, sınıfta nerede oturacaklarına kendileri karar verebilir.	()	()	()	()	()
8	Derste neyi, nasıl yapacaklarına öğrencilerim kendileri karar verebilirler.	()	()	()	()	()
9	Öğrencilerime karar almaları için yeterli süre veririm.	()	()	()	()	()
10	Öğrencilerimi, bağımsız çalışmalarını için cesaretlendiririm.	()	()	()	()	()
11	Öğrencilerime farklı işler arasından seçim yapma fırsatı veririm.	()	()	()	()	()
12	Soru sormaları için öğrencilerimi cesaretlendiririm.	()	()	()	()	()
13	Öğrencilerime her konuda farklı seçenekler sunarım.	()	()	()	()	()
14	Öğrencilerimi anlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
15	Öğrencilerime duygularını paylaşma fırsatı veririm.	()	()	()	()	()
16	Öğrencilerimin dersin işlenişiyile ilgili önerilerini dikkate alırım.	()	()	()	()	()

Lütfen bir sonraki sayfaya geçiniz.

1

EK F. BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ RIZA FORMU



BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ RIZA FORMU

LÜTFEN BU DOKÜMANI DİKKATLİCE OKUYUNUZ

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri ile Özerklik Destekleri Arasındaki İlişki” adıyla, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümü öğrencisi Emre Akdemir tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile özerklik destekleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler):İstanbul’da bulunan resmi ortaokullar ve imam hatip ortaokulları

Araştırma Uygulaması: Anket – Demografik özelliklere yönelik sorular, 40 soruluk “Eğitim İnançları Ölçeği” ile 16 soruluk “Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği”

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Araştırmada sizden tahminen 20 dakikanızı ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 130 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** hakkına veya çalışmaya katıldıktan sonra herhangi bir anda **çalışmayı bırakma** hakkına sahipsiniz. Bu formu okuyup onaylamanız, **araştırmayı kabul ettiğiniz** anlamına gelecektir. Size verilen ölçek formlarındaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler **tez çalışması ve bilimsel araştırma** amacı ile kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kesinlikle **gizli tutulacaktır**.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının;Araştırmacının;

İmzası:

Adı-Soyadı: Emre Akdemir

Tarih:/...../.....**İletişim Bilgileri:**

emreakdemir92@gmail.com

İmzası: