

## ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM İNANÇLARI İLE ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Kürşad Yılmaz  
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
[kursadyilmaz@gmail.com](mailto:kursadyilmaz@gmail.com)

M. Fethullah Tosun  
Ziya Gökalp Nurettin Kelem Ortaokulu Demirci/Manisa  
[mf\\_tosun@hotmail.com](mailto:mf_tosun@hotmail.com)

### Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın verileri “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği” ile toplanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Manisa İli Demirci İlçesi’nde görev yapan 270 öğretmenlerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler varoluşçu eğitim felsefesine daha yakındır. Öğretmenler, öğrencileri ile en çok sınıf ve okul içinde ilişkide olduklarını düşünmektedir. Katılımcıların, daimicilik, esasicilik ve varoluşçuluk ile ilgili görüşleri cinsiyete; daimicilik ve esasicilik ile ilgili görüşleri kıdeme; sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki görüşleri bransa, kıdeme ve görev yapılan okul türüne; sınıf içi ilişki boyutundaki görüşleri okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişmektedir. Katılımcıların daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim ile ilgili görüşleri ile sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin görüşleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim İnançları, Öğretmen Öğrenci İlişkileri, Öğretmen Görüşleri.

## RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS’ EDUCATIONAL BELIEF AND THEIR VIEWS ABOUT TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS

### Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between teachers’ views about educational beliefs and teacher-student relationships. The data of the research were collected with “Educational Belief Scale” and “Teacher-Student Relationships Scale”. A survey research methodology was employed in the study. The sample included 270 teachers in Demirci, a district in Manisa. Descriptive statistics, t-tests, ANOVA, and correlation analysis were used in data analysis. According to results, teachers more close to existential education philosophy. Teachers believe teacher-student relations most often experienced in classroom and school level with students. Teachers’ views about the perennialism, essentialism, and existentialism vary according to gender; views about the perennialism, and essentialism vary according to seniority; views about relationships in the classroom, relationships in the school, and relationships outside the school vary according to branch, seniority, and school types; views about relationships in the classroom vary according to regions of school. There are low level, and positive relationships between the teachers’ views about perennialism, progressivism, reconstructionism, and existentialism and, relationships in the classroom, relationships in the school, and relationships outside the school.

**Key Words:** Educational Beliefs, Teacher-Student Relationships, Teachers’ Views.

## GİRİŞ

Eğitim öğretimin en önemli iki ögesi öğretmen ve öğrencidir. Bu iki öge arasındaki ilişkinin niteliği eğitim öğretimin kalitesinin belirleyicisidir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi belirleyen en önemli unsurlardan biri de öğretmenin eğitimsel inançlarıdır. Yero (2002) inançları, bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve çevresindeki dünya ile ilgili olarak ulaştığı yargılar ve yaptığı değerlendirmeler olarak tanımlamaktadır. Ona göre, inançlar, belirli eylemlerin nedenselliği ya da anlamı gibi şeylerle ilgili genellemelerdir. İnançlar, dünyanın nasıl işlediğine ilişkin olarak bir kültürün insanlarıncı paylaşılan ortak görüşlerdir. Bu ortak görüşler, geçmişin yorumlanmasına, bugünün açıklanmasına ve geleceğin kestirilmesine yardımcı olmaktadır. İnançlar, kültürün en derin ve soyut yönünü oluşturmada ve diğer kültürel öğelere biçim vermektedir. İnançlar, insanların ya da sosyal grupların içinde yer aldıkları çevreye karşı tutumlarını ve tavırlarını da belirlemektedir (Şişman, 2002).

Bu anlamda inançlar hayatın her alanı ile ilgili olabilmektedir. Eğitim açısından düşünüldüğünde de öğretmenlerin ya da diğer eğitim paydaşlarının eğitim inançlarından bahsetmek mümkündür. Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının, aslında öğrenciler için eğitim fırsatlarını şekillendiren inançlar (Silvernail, 1992a, 1992b; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012) olduğu söylenebilir. Çünkü kişilerin sahip olduğu inançlar davranışlarına yön veren temel unsurdur (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990; Hoy ve Miskel, 2001). Eğitim inançları ile ilgili alanyazına göre, eğitim inançları sahip olunan eğitim felsefesine dayalı olarak oluşmaktadır (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Bundan yola çıkarak bu çalışmada eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri olarak; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk eğitim felsefeleri ele alınmıştır.

*Daimicilik*, eğitimin evrensel nitelikteki belirli gerçeklere dayanması gerektiğini savunmakta ve öğretmenin model olması öğrencinin de taklit etmesi gerektiği ileri sürmektedir. Bu anlamda öğretmenin görevi öğrencinin aklında olan doğruları öğrencilere buldurmaktır. *Esasicilik*, insanın doğuştan hiçbir bilgisinin olmadığı ve bilginin sonradan kazanıldığı varsayımına dayanmaktadır. Bu sonradan kazanma sürecinde tümevarım, ezberleme ve tekrar çok önemlidir. Esasicilikte öğretimin özünde çok çalışma ve disiplin vardır. Eğitim sıkı ve zor bir iştir. Bu nedenle disiplin ve çaba gerektirir. Bu nedenle eğitimin merkezinde öğretmen ve onun otoritesi vardır. *İlerlemecilik*, sürekli bir değişim olduğunu ve değişmez ve evrensel mutlak doğrular olmadığını savunmaktadır. Bu anlamda öğrencilere bilgi verilirken, bilginin mutlak doğru olmadığı, yeni ortamlara göre değişebileceği vurgulanmalıdır. İlerlemeciliğe göre eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir. Eğitimde öğretmenin rolü, yol göstericiliktir. Sorunlar öğrenciye sunulmalı, çözmesi ve yargılar çıkarması ondan beklenmelidir. *Yeniden kurmacılık* akımına göre, eğitimin öncelikli amacı, çağımızın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitim yalnızca yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Eğitim aracılığı ile toplum sürekli olarak yeniden şekillendirilmeli ve düzenlenmelidir. Dersler ve içerik bu hedeflere ulaştıracak araçlardır. Sınıf ortamı demokratik olmalı, eğitimde ceza kesinlikle kullanılmamalıdır. *Varoluşçu eğitime* göre, bilgi edinmenin yolu sezgidir. Özgürlük; seçme, eylemde bulunma ve yaptıklarından sorumlu olmaktır. Varoluşçu bir yaşam ve eğitimin amacı, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır (Varış, 1994; Şişman, 2000; Sönmez, 2002; Yayla, 2009; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012).

Yukarıda verilen bilgilerde de görüldüğü gibi, eğitim felsefesine dayalı olarak oluşan eğitim inançları öğretmenlerin öğretimle ilgili davranış kalıplarının biçimlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Thompson, 1992). Tüm öğretmenler; işleri, öğrencileri, konu alanları, rolleri ve sorumlulukları ile ilgili inançlara sahiptir. Bu inançlar onların algılarına ve yargılarına, bunlar da sınıftaki davranışlarına etki etmektedir (Pajares, 1992). Bu anlamda öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inançlar, öğretmenlerin teorik yönelimlerini yansıtmakta ve öğretim sürecinde kullandıkları öğretim uygulamalarını (Dooley, 1997) yaptıkları öğretim planlarını, öğretim sürecinde öğrencileri için uygun görecekları ve işe koşacakları etkinlik türlerinin seçimini (Heilman, 1998) etkilemektedir. Yero'ya göre (2002) öğretmenlerin inançları ile öğrencilerin öğrenmeleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin inançlarına dayalı olarak sınıfta yaptıkları uygulamalar öğrencilerin öğrenmesine doğrudan etkide bulunmaktadır (Orton, 1996). Bu durumda öğretmenlerin eğitim inançlarından etkilenebilecek konulardan biri de öğretmen öğrenci ilişkileridir.

*Öğretmen öğrenci ilişkileri* eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü araştırmalar, olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkili öğretimin en önemli koşullarından biri olduğunu ortaya koymaktadır (İpek ve Terzi, 2010). Eğitim öğretim etkinliklerinde başarıya ulaşılmasında öğretmenlerle öğrenciler arasındaki duygusal ve sosyal ilişkiler belirleyici bir faktördür. Öğretmen, mesleki nitelikleri yanında kişisel özellikleri ile de öğrenci başarısı üzerinde geniş bir etki oluşturmaktadır (Temel ve Aksoy, 2001). Bu anlamda öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmenle öğrenci arasında çok özel bir ilişkinin, başka bir deyişle öğretmen-öğrenci arasında bir tür özel bağın kurulması gerekmektedir (Gordon, 2001). Çünkü öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili araştırmalar, bu ilişkinin durumunun öğrencilerin akademik performansı (Decker, Dona ve Christenson, 2007) bilişsel ve sosyal gelişimi, motivasyonu (Davis, 2003) ile yakından ilgili olduğunu göstermektedir.

Başaran'a göre (2005) öğretmen öğrenci ilişkileri "dostça ve biçimsel ilişkiler" olmak üzere iki boyutta düşünülebilir. Dost öğretmen boyutu, öğrenciye ilgi boyutu olarak da adlandırılan ve öğrenciye önem ve değer veren bir boyuttur. Biçimsel öğretmen boyutunda ise göreve ilgi yüksektir ve bu boyutta öğretmen dersini her şeyin üstünde tutmaktadır. Bu iki boyut arasında daha çok öğretmen davranışı ya da tarzı belirlemek de mümkündür. Ancak ne olursa olsun önemli olan öğretmen ile öğrenci arasında olumlu bir ilişki oluşturmaktır. Jones ve Jones (2001) öğretmenlerin öğrencilerine karşı açık ya da kapalı oluşuna göre üç farklı öğretmen öğrenci ilişkisini şu şekilde maddeleştirmiştir (Akt: İpek ve Terzi, 2010): 1) Öğretmenin öğrencilerle sadece eğitim ve öğretimle ilgili şeyleri paylaşması, kişisel duygu ve düşüncelerini öğrencilere hiç yansıtmaması. 2) Öğretmenin öğrencilerle sadece okulla ve okul çevresiyle ilgili hususları paylaşması, okul dışı konuları öğrencilerle paylaşmaktan kaçınması. 3) Öğretmenin, okul içi ve okul dışı tüm kişisel ilgi ve değerleri paylaşarak öğrencilere her yönüyle açık olması.

Öğretmenler bu ilişki kalıplarından herhangi birini seçebilmektedir. Bu seçim, öğretmenin öğretmenlik formasyonu, alan bilgisi, kişilik özellikleri, eğitim inançları; okulun özellikleri, yerleşim yeri, çevresi; okuldaki öğretmenler, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretmen-öğretmen ilişkileri, yönetici-öğretmen ilişkileri, öğretmen-veli ilişkileri; öğrencilerin sınıf düzeyi, gelişim özellikleri, cinsiyeti, yaşı gibi birçok değişkenden etkilenebilmektedir. Jones ve Jones'a göre (2001) öğretmenler öğrencilere açık oldukları derecede, öğrenciler de, onlarla olmaktan memnun olmakta, öğretmenin onları sorun olarak görmediği hissine sahip olmaktadır. Aksi halde, öğrenciler kendilerine kapalı olduğunu düşündükleri öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve davranış sergileyebilmektedir (Akt: İpek ve Terzi, 2010). Öğretmen öğrenci ilişkisinin olumlu olması öğrencilerin okula karşı olumlu bir tutum içinde olmalarını sağlamaktadır. Dorman ve diğerleri (1995) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğrencilerin destekleyici okul çevresine ilişkin algıları ile sınıf ortamındaki öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algıları arasında pozitif bir ilişki vardır (Akt: İpek ve Terzi, 2010). Öğretmen ve öğrenci ilişkileri sağlıklı, güvenli ve mutlu bir atmosfer içinde olursa, sınıfta istenilen ortamın yaratılması mümkün olabilir. Bu tür ortamlar öğrencilerin bilgi, beceri ve istedik davranışları edinebilmeleri için en uygun ortamlardır (Çınkır, 2004)

İpek (1999) konu ile ilgili araştırmasında, özel ve devlet okullarındaki öğrencilerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerini otoriter gördüklerini; yönetici ve öğretmenlerin ise daha demokratik ilişki biçimine sahip olduklarını düşündüklerini belirlemiştir. İpek ve Terzi (2010) ise ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerini öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, öğretmenlerin görüşlerinin sınıf içi ve okul içi ilişki düzeyinde çoğu zaman, okul dışı ilişkilerde ise bazen seçeneğinde toplandığını belirlemiştir. Ök, Göde ve Alkan da (2000) araştırmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun insanlarla ilişkilerinde iyi olduklarına inandıklarını belirlemiştir.

Türkiye'de eğitim inançları (Önen, 2011; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011; Atınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012) ve öğretmen öğrenci ilişkisi (İpek, 1999; Doğan, Aydın ve Çalış, 2000; Ceylan, 2007; İpek ve Terzi, 2010) ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Adı doğrudan öğretmen öğrenci ilişkisi olmasa da, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi farklı boyutlarda (İletişim, sınıf yönetimi, liderlik gibi) araştıran birçok araştırma vardır. Ancak bu çalışmalar arasında öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisi konusundaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri cinsiyet, branş, kıdem, görev yapılan okul türü ve okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Çünkü öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi, çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması ve iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evreninde Manisa'nın Demirci ilçesinde görev yapan 483 (merkez: 308, belde: 86, köy: 89) öğretmen bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 214 olarak belirlenmiştir. Oranlı örnekleme tekniği kullanılarak merkezde 137, beldede 39, köyde 40 öğretmene ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Ancak anketlerin geri dönüşünde sorun olabileceği ve dönen anketler arasında kullanılabilir olmayanların olabileceği düşünülerek ilçede 170, beldede 60, köyde ise 60 öğretmen olmak üzere toplam 290 öğretmene ulaşılması kararlaştırılmıştır. Sonuçta geri dönen ve kullanılabilir durumda olan 270 anket ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların 159'u ilçede, 41'i beldede, 59'u köyde görev yapmaktadır. Katılımcıların 129'u kadın, 141'i erkektir. Katılımcıların 117'sinin yaşı 20-30; 81'inin 31-40; 58'inin ise 41 ve üzerinde; 88'inin mesleki kıdemi 1-5 yıl; 69'unun 6-10 yıl; 34'ünün 11-15 yıl, 66'sının ise 16 yıl ve üzerindedir. Katılımcıların 107'si ilköğretim, 76'sı ortaokul, 79'u ise lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların 87'si sınıf öğretmeni, 172'si branş öğretmenidir.

## Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri *Eğitim İnançları Ölçeği* (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) ve *Öğretmen Öğrenci İlişkisi Ölçeği* (İpek ve Terzi, 2010) ile toplanmıştır. *Eğitim İnançları Ölçeği* (EİÖ), öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. EİÖ, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik boyutu için 0.50–0.73, varoluşçu eğitim boyutu için 0.58–0.74, yeniden kurmacılık boyutu için 0.52–0.68, daimicilik boyutu için 0.42–0.61 ve esasicilik boyutu için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50'dir. EİÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach's Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Mevcut araştırmada ölçeğin güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.69–0.86 arasında olduğu belirlenmiştir.

*Öğretmen Öğrenci İlişkisi Ölçeği*, öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini sınıf içi, okul içi ve okul dışı düzeylerde betimlemek amacıyla, birbirinden bağımsız üç ayrı alt ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Faktör analizi sonrasında alt boyutları "Sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki" olarak isimlendirilen faktörlerde (alt ölçekler) yer alan maddelerin açıkladıkları boyut toplam varyansları sırasıyla .35, .42 ve .34 olarak hesaplanmıştır. Sınıf içi ilişki alt boyutunda yer alan altı maddenin faktör yük değerleri .47 ile .66, faktör ortak varyansları ise .22 ile .44 arasında; okul içi ilişki alt boyutunda yer alan yedi maddenin faktör yük değerleri .52 ile .68, faktör ortak varyansları .32 ile .49 arasında; okul dışı ilişki alt boyutunda yer alan dokuz maddenin ise faktör yük değerleri .53 ile .67, ortak varyansları .24 ile .45 arasında değişmektedir. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları sınıf içi ilişki alt boyutunda .63, okul içi ilişki alt boyutunda .76, okul dışı ilişki alt boyutunda ise .75'tir. Veri toplama aracı, öğretmenlerin, öğrencilerle sınıf içinde, okulda ve okul dışında olası ilişkilerini yansıtan ifadeleri "1-Hiçbir zaman ile 5-Her zaman" aralığında değerlendirecekleri 5'li Likert tipinde ölçeklendirilmiştir (İpek ve Terzi, 2010). Mevcut araştırmada ölçeğin güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin sınıf içi

ilişki alt boyutu için 0.76, okul içi ilişki alt boyutu için 0.79, okul dışı ilişki alt boyutu için 0.86 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğretmenlerin eğitim inançlarını ve öğretmen öğrenci ilişkileri konusundaki görüşlerini belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkileri konusundaki görüşlerinin cinsiyet, branş, okul türü, okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenlerine göre değişip değişmediğini analiz etmek için t-testi, kıdeme göre değişip değişmediğini analiz etmek için ise ANOVA analizleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkileri konusundaki görüşleri arasındaki ilişki ise Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70–1.00 arasında olması yüksek; 0.69–0.30 arasında olması orta; 0.29–0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002).

### BULGULAR

Bu kısımda ilk önce öğretmenlerin eğitim inançlarını ve öğretmen öğrenci ilişkileri konusundaki görüşlerini belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Son olarak da öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkileri konusundaki görüşleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar, eğitim inançları ile ilgili olarak en yüksek katılımı sıra ile Varoluşçuluk ( $X=4.48$ ,  $S=0.51$ ), İlerlemecilik ( $X=4.24$ ,  $S=0.49$ ), Daimicilik ( $X=3.95$ ,  $S=0.55$ ), Yeniden Kurmacılık ( $X=3.76$ ,  $S=0.62$ ) ve Esasicilik ( $X=2.64$ ,  $S=0.69$ ) eğitim felsefelerine göstermiştir. Buna göre katılımcıların çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın oldukları söylenebilir.

Katılımcılar öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili olarak en yüksek katılımı Sınıf İçi İlişki Boyutunda ( $X=4.15$ ,  $S=0.49$ -Çoğu zaman) göstermiştir. Bunu sıra ile Okul İçi İlişki Boyutu ( $X=4.06$ ,  $S=0.57$ -Çoğu zaman) ve Okul Dışı İlişki Boyutu ( $X=3.54$ ,  $S=0.71$ -Çoğu zaman) izlemiştir. Buna göre katılımcı öğretmenler öğrencileri ile en çok sınıf içinde, en az ise okul dışında iletişimde bulunmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkisi konusundaki görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacı ile yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Eğitim İnançları ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Daimicilik	Kadın	129	3,87	,52	268	2.11	.03
	Erkek	141	4,01	,57			
Esasicilik	Kadın	129	2,51	,65	268	2.93	.00
	Erkek	141	2,76	,70			
İlerlemecilik	Kadın	129	4,28	,42	268	1.52	.12
	Erkek	141	4,19	,54			

Tablo 1’e göre katılımcıların Daimicilik [ $t_{(268)}=2.11$ ;  $p<.05$ ]; Esasicilik [ $t_{(268)}=2.93$ ;  $p<.05$ ] ve Varoluşçuluk [ $t_{(268)}=2.14$ ;  $p<.05$ ] eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Daimicilik ve Esasicilik eğitim felsefelerine erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha yüksek katılım göstermiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha katı bir eğitimi savundukları söylenebilir. Buna paralel bir bulgu olarak kadın öğretmenlerin varoluşçu eğitim ile ilgili görüşleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin İlerlemecilik [ $t_{(268)}=1.52$ ;  $p>.05$ ]; Yeniden Kurmacılık [ $t_{(268)}=0.01$ ;  $p>.05$ ]; Sınıf İçi İlişki [ $t_{(268)}=0.09$ ;  $p>.05$ ]; Okul İçi İlişki [ $t_{(268)}=0.21$ ;  $p>.05$ ] ve Okul Dışı İlişki [ $t_{(268)}=0.24$ ;  $p>.05$ ] boyutlarındaki görüşü cinsiyete göre değişmemektedir. Tablo 2’de katılımcıların eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkisi konusundaki görüşlerinin branşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Eğitim İnançları ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi Konusundaki Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Branş	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf İçi İlişki Boyutu	1. Sınıf Ö.	87	4.36	.39	257	4.96	.00
	2. Branş Ö.	172	4.05	.51			
Okul İçi İlişki Boyutu	1. Sınıf Ö.	87	4.33	.47	257	5.74	.00
	2. Branş Ö.	172	3.93	.56			
Okul Dışı İlişki Boyutu	1. Sınıf Ö.	87	3.93	.58	257	6.69	.00
	2. Branş Ö.	172	3.34	.69			

Tablo 2'ye göre katılımcıların Sınıf İçi İlişki [ $t_{(257)}=4.96$ ;  $p<.05$ ]; Okul İçi İlişki [ $t_{(257)}=5.74$ ;  $p<.05$ ] ve Okul Dışı İlişki [ $t_{(257)}=6.69$ ;  $p<.05$ ] boyutlarındaki görüşleri branşa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıf içi, okul içi ve okul dışı öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin katılımları branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Buna göre sınıf öğretmenleri sınıf içi, okul içi ve okul dışında öğrencileriyle branş öğretmenlerine göre daha fazla iletişime geçmektedir. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında eğitim inançları konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Katılımcıların Daimicilik [ $t_{(257)}=0.15$ ;  $p>.05$ ]; Esasicilik [ $t_{(257)}=1.82$ ;  $p>.05$ ]; İlerlemecilik [ $t_{(257)}=0.37$ ;  $p>.05$ ]; Yeniden Kurmacılık [ $t_{(257)}=0.19$ ;  $p>.05$ ] ve Varoluşçuluk [ $t_{(257)}=1.06$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili görüşleri branşa göre değişmemektedir. Tablo 3'te katılımcıların eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkisi konusundaki görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Eğitim İnançları ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi Konusundaki Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Kıdem				d		Anlamlı Fark (Tukey)
Daimicilik	1. 1-5 yıl						1-4
	2. 6-10 yıl	8	.81	58	-256	.79	.00
	3. 11-15 yıl	9	.96	48			
	4. 16 yıl ve üstü	4	.97	59			
Esasicilik	1. 1-5 yıl	6	.11	50			1-2
	2. 6-10 yıl	8	.38	64	-256	.28	.00
	3. 11-15 yıl	9	.75	70			
	4. 16 yıl ve üstü	4	.65	70			
Sınıf İçi İlişki Boyutu	1. 1-5 yıl	6	.85	62			1-4
	2. 6-10 yıl	8	.02	51	-256	.73	.00
	3. 11-15 yıl	9	.09	46			2-4



	3. 11-15 yıl	4	.25	45				
	4. 16 yıl ve üstü	6	.37	43				
	1. 1-5 yıl	8	.98	49	-256	.11	00	1-4
	2. 6-10 yıl	9	.05	58				
<b>Okul İçi İlişki Boyutu</b>	3. 11-15 yıl	4	.08	62				
	4. 16 yıl ve üstü	6	.28	51				
	1. 1-5 yıl	8	.31	70	-256	3.43	01	4-1 4-2 4-3
	2. 6-10 yıl	9	.41	63				
<b>Okul Dışı İlişki Boyutu</b>	3. 11-15 yıl	4	.55	70				
	4. 16 yıl ve üstü	6	.97	62				

Tablo 3'e göre, katılımcıların Daimicilik [ $F_{(3-256)}=3.79$ ;  $p<.05$ ] ve Esasicilik [ $F_{(3-256)}=7.28$ ;  $p<.05$ ] eğitim felsefelerine ilişki görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Kıdemi "1-5 yıl arasında olan öğretmenler" Daimicilik ( $X=3.81$ ,  $S=0.58$ ) ve Esasicilik ( $X=2.38$ ,  $S=0.64$ ) alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahipken, kıdemi "16 yıl ve üstünde olan öğretmenler" Daimicilik ( $X=4.11$ ,  $S=0.50$ ) ve Esasicilik ( $X=2.85$ ,  $S=0.62$ ) alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahiptir. Yani kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi az olan öğretmenlere göre daha tutucu eğitim felsefelerine sahiptir. Katılımcıların İlerlemecilik [ $F_{(3-256)}=2.23$ ;  $p>.05$ ]; Yeniden Kurmacılık [ $F_{(3-256)}=0.05$ ;  $p>.05$ ] ve Varoluşçuluk [ $F_{(3-256)}=0.08$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili görüşleri kıdeme göre değişmemektedir.

Katılımcıların, Sınıf İçi İlişki [ $F_{(3-256)}=7.73$ ;  $p<.05$ ], Okul İçi İlişki [ $F_{(3-256)}=4.11$ ;  $p<.05$ ] ve Okul Dışı İlişki [ $F_{(3-256)}=13.43$ ;  $p<.05$ ] alt boyutlarındaki görüşleri de kıdeme göre değişmektedir. Mesleki kıdemi "16 yıl ve üstünde olan öğretmenler", Sınıf İçi İlişki ( $X=4.37$ ,  $S=0.43$ ), Okul İçi İlişki ( $X=4.28$ ,  $S=0.51$ ) ve Okul Dışı İlişki ( $X=3.97$ ,  $S=0.62$ ) boyutlarında en yüksek ortalamaya sahiptir. Sınıf İçi İlişki ( $X=4.02$ ,  $S=0.51$ ), Okul İçi İlişki ( $X=3.98$ ,  $S=0.49$ ) ve Okul Dışı İlişki ( $X=3.31$ ,  $S=0.70$ ) boyutlarında en düşük ortalamaya ise kıdemi "1-5 yıl arasında olan öğretmenler" sahiptir. Yani kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenler, öğretmen öğrenci ilişkisi konusunda, diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Tablo 4'te katılımcıların eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkisi konusundaki görüşlerinin okul türüne göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Eğitim İnançları ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi Konusundaki Görüşlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Okul Türü							Anlamlı Fark (Tukey)
	1. İlkokul							1-2 1-3
<b>Sınıf İçi İlişki Boyutu</b>	2. Ortaokul	07	.32	93	-261	4.90	00	
	3. Lise	6	.11	50				
		9	.94	53				
<b>Okul İçi İlişki Boyutu</b>	1. İlkokul							1-2 1-3
	2. Ortaokul	07	.30	49	-261	7.22	00	
		6	.96	55				

	3. Lise	9	.86	57				
	1. İlkokul	07	.87	59	-261	5.93	00	1-2
<b>Okul Dışı İlişki Boyutu</b>	2. Ortaokul	6	.44	68				1-3
	3. Lise	9	.19	69				2-3

Tablo 4'e göre, katılımcıların Daimicilik [ $F_{(2-261)}=0.21$ ;  $p>.05$ ]; Esasicilik [ $F_{(2-261)}=1.48$ ;  $p>.05$ ]; İlerlemecilik [ $F_{(2-261)}=0.29$ ;  $p>.05$ ]; Yeniden Kurmacılık [ $F_{(2-261)}=1.04$ ;  $p>.05$ ] ve Varoluşçuluk [ $F_{(2-261)}=0.36$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili görüşleri okul türüne göre değişmemektedir. Ancak katılımcıların Sınıf İçi İlişki [ $F_{(2-261)}=14.90$ ;  $p<.05$ ], Okul İçi İlişki [ $F_{(2-261)}=17.22$ ;  $p<.05$ ] ve Okul Dışı İlişki [ $F_{(2-261)}=25.93$ ;  $p<.05$ ] alt boyutlarındaki görüşleri okul türüne göre değişmektedir. Bu alt boyutlarda ilkökul öğretmenleri daha yüksek ortalamaya sahipken, ortaokul ve lise öğretmenleri daha düşük ortalamaya sahiptir. Hatta okul kademesi yükseldikçe öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili olarak öğretmenlerin olumlu görüşleri düşmektedir. Yani öğrencilerin yaşları büyüdükçe öğretmenlerin öğrencileri olan ilişkileri de azalmaktadır. Tablo 5'te eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkisi konusundaki görüşlerinin okulun bulunduğu yerleşim birimine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Eğitim İnançları ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi Konusundaki Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimi	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anamlı Fark (Tukey)
<b>Sınıf İçi İlişki Boyutu</b>	1. Köy	59	4.20	.40	2-258	3.15	04	2-3
	2. Belde	41	3.99	.46				
	3. İlçe	159	4.19	.50				

Tablo 5'e göre, katılımcıların Daimicilik [ $F_{(2-258)}=2.89$ ;  $p>.05$ ]; Esasicilik [ $F_{(2-258)}=0.38$ ;  $p>.05$ ]; İlerlemecilik [ $F_{(2-258)}=0.23$ ;  $p>.05$ ]; Yeniden Kurmacılık [ $F_{(2-258)}=0.02$ ;  $p>.05$ ]; Varoluşçuluk [ $F_{(2-258)}=0.31$ ;  $p>.05$ ]; Okul İçi İlişki [ $F_{(2-258)}=0.31$ ;  $p>.05$ ] ve Okul Dışı İlişki [ $F_{(2-258)}=0.57$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili görüşleri okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişmemektedir. Katılımcıların Sınıf İçi İlişki [ $F_{(2-258)}=3.156$ ;  $p<.05$ ] boyutundaki görüşleri ise okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişmektedir. Bu boyuttaki farklılık en olumlu görüşlerden birine sahip olan ilçede görev yapan öğretmenler ( $X=4.19$ ,  $S=0.50$ ) ile en olumsuz görüşe sahip olan belde görev yapan öğretmenler ( $X=3.99$ ,  $S=0.46$ ) arasındadır. Tablo 6'da katılımcıların eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkisi konusundaki görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6: Katılımcıların Eğitim İnançları ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi Konusundaki Görüşleri Arasındaki İlişki

	Sınıf İçi İlişki Boyutu	Okul İçi İlişki Boyutu	Okul Dışı İlişki Boyutu
<b>Daimicilik</b>	.21**	.26**	.24**
<b>Esasicilik</b>	.10	.11	.06
<b>İlerlemecilik</b>	.19**	.26**	.18**
<b>Yeniden Kurmacılık</b>	.17**	.23**	.16**
<b>Varoluşçuluk</b>	.26**	.29**	.20**

\*\* $p<.01$

Tablo 6'da da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin daimici eğitim felsefesi ile sınıf içi ilişki ( $r=.21$ ;  $p<.01$ ), okul içi ilişki ( $r=.26$ ;  $p<.01$ ) ve okul dışı ilişki ( $r=.24$ ;  $p<.01$ ) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır. Buna göre katılımcıların daimicilik ilişkin olumlu görüşleri arttıkça sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki olumlu görüşleri de artmaktadır. Determinasyon katsayıları dikkate



alındığında katılımcıların sınıf içi ilişkilere ( $r^2=.044$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 4.4'ünün, okul içi ilişkilere ( $r^2=.067$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 6.7'sinin, okul dışı ilişkilere ( $r^2=.057$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin ise % 5.7'sinin daimici eğitim felsefesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların esasici eğitim felsefesi ile sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir ilişki belirlenmemiştir.

Katılımcıların ilerlemeci eğitim felsefesi ile sınıf içi ilişki ( $r=.19$ ;  $p<.01$ ), okul içi ilişki ( $r=.26$ ;  $p<.01$ ) ve okul dışı ilişki ( $r=.18$ ;  $p<.01$ ) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır. Katılımcıların ilerlemeci eğitim felsefesine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki olumlu görüşleri de artmaktadır. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında katılımcıların sınıf içi ilişkilere ( $r^2=.036$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 3.6'sinin, okul içi ilişkilere ( $r^2=.067$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 6.7'sinin, okul dışı ilişkilere ( $r^2=.032$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 3.2'sinin ilerlemeci eğitim felsefesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların yeniden kurmacı eğitim felsefesi ile sınıf içi ilişki ( $r=.17$ ;  $p<.01$ ), okul içi ilişki ( $r=.23$ ;  $p<.01$ ) ve okul dışı ilişki ( $r=.16$ ;  $p<.01$ ) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır. Katılımcıların yeniden kurmacı eğitim felsefesine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki olumlu görüşleri de artmaktadır. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında katılımcıların sınıf içi ilişkilere ( $r^2=.028$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 2.8'inin, okul içi ilişkilere ( $r^2=.052$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 5.2'sinin, okul dışı ilişkilere ( $r^2=.025$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 2.5'inin yeniden kurmacı eğitim felsefesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların varoluşçu eğitim felsefesi ile sınıf içi ilişki ( $r=.26$ ;  $p<.01$ ), okul içi ilişki ( $r=.29$ ;  $p<.01$ ) ve okul dışı ilişki ( $r=.20$ ;  $p<.01$ ) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır. Katılımcıların varoluşçu eğitim felsefesine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki olumlu görüşleri de artmaktadır. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında katılımcıların sınıf içi ilişkilere ( $r^2=.067$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 6.7'sinin, okul içi ilişkilere ( $r^2=.084$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 8.4'ünün, okul dışı ilişkilere ( $r^2=.04$ ) ilişkin görüşündeki değişkenliğin % 4'ünün varoluşçu eğitim felsefesinden kaynaklandığı söylenebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için ilk önce eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkileri konusundaki mevcut durum betimlenmiş, çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış ve iki değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya göre katılımcı öğretmenler varoluşçu eğitim felsefesine daha yakındır. Katılımcılar daha sonra sıra ile ilerlemeci, daimici, yeniden kurmacı ve esasici eğitim felsefelerine katılım göstermişlerdir. Buna göre katılımcıların kendilerini en yakın hissettikleri eğitim felsefesi varoluşçu eğitim, en uzak hissettikleri eğitim felsefesi ise esasici eğitim felsefesidir. Buna göre katılımcıların çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın oldukları söylenebilir. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz da (2012) yaptığı araştırmada öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği eğitim felsefesi akımlarını sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak belirlemiştir.

Tekin ve Üstün (2008) araştırmalarında eğitim inançlarını; varoluşçuluk, deneycilik, realizm, daimicilik ve idealizm; Çoban (2007) deneycilik, realizm, idealizm ve daimicilik alt boyutlarına göre incelemiştir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin en çok benimsediği eğitim felsefeleri deneycilik ve realizm, en az ise Tekin ve Üstün'ün (2008) araştırmaları dışında, daimicilik ve idealizm olmuştur. Tekin ve Üstün'ün (2008) araştırmalarında ise en az benimsenen eğitim felsefesi varoluşçuluk ve idealizmdir. Bu araştırmada ve adı geçen araştırmalarda varoluşçuluk ve ilerlemecilik en yüksek düzeyde benimsenen eğitim felsefesi olmuştur. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim felsefesinin varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesi olması oldukça olumludur. Çünkü her iki felsefe de geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı ve baskıcı

disiplin anlayışına, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştiren pasif öğretim anlayışına karşı çıkmaktadır. Varoluşçu eğitimin amacı, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır (Kale, 2009). Varoluşçu felsefeye göre eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Eğitim kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir araçtır (Sönmez, 2002).

Öğretmenler, öğrencileri ile en çok sınıf ve okul içinde ilişkide olduklarını, en az ise okul dışında ilişkide olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri cevap ölçeğinde “çoğu zaman” yanıtına daha yakındır. Öğretmenlerin öğrencilerle en çok zaman geçirdikleri yerin sınıf olduğu düşünüldüğünde sonuçların böyle çıkması normaldir. Öğretmenlerin öğrencileri ile okul dışında ilişkide olma sıklığı “çoğu zaman” çıkmış olsa da en az yerine getirilen ilişki tipi olduğu açıktır. Ancak eğitimsel amaçlar, ancak okul, aile ve çevrenin işbirliği içinde gerçekleştirilebilecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin aile ziyaretleri, veli toplantıları, kültürel etkinlikler gibi sebeplerle öğrencileri ile bir araya gelmeleri gerekmektedir.

İpek ve Terzi de (2010) araştırmalarında öğretmenlerin, sınıf içi ve okul içi ilişki boyutlarında çoğu zaman, okul dışı ilişki boyutunda ise bazen sıklığında olduğunu belirlemiştir. İki araştırma arasında, okul dışı ilişki boyutunda bir farklılık vardır. Bu durum da, araştırmaların yapıldığı yerleşim birimlerinden birinin il (Van) diğerinin ise bir ilçe (Demirci) olmasından kaynaklanabilir. Çünkü yerleşim birimleri küçüldükçe, o yörede yaşayan insanlar arasındaki ilişkiler daha sıcak ya da canlı olabilmektedir.

Konu ile ilgili olarak daha önce yapılmış olan araştırmalara göre, sınıflarda iyi bir iletişim yaratacak demokratik havanın oluşturulmadığı ve demokratik davranış biçiminin öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin belki de en önemlisi olduğu sonucuna götürmektedir (Ergin, 2008). Araştırmalar, gerek öğrencilerin, gerekse öğretmenlerin, olumlu bir öğretmen öğrenci ilişkisinin etkili öğretimin en önde gelen koşulu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda, aynı zamanda öğrencilerin, sınıflarında bu önkoşulun yeterince gerçekleşmediğini düşündükleri görülmektedir (Jones ve Jones, 2001 Akt: İpek, 1999).

Katılımcıların, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutundaki görüşleri cinsiyete göre değişmezken, daimicilik, esasicilik ve varoluşçuluk ile ilgili görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Daimici ve esasici eğitim felsefelerine erkek öğretmenler daha yüksek katılım gösterirken, varoluşçu eğitim felsefesine kadın öğretmenler daha yüksek katılım göstermiştir. Yani erkek öğretmenler, sıkı çalışma, kontrol, öğretmen merkezlilik, hayat hazırlık gibi özelliklere vurgu yapan daimici ve esasici eğitim felsefelerini kadın öğretmenlere göre daha yüksek oranda benimsemektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha katı bir eğitimi savundukları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin varoluşçu eğitim ile ilgili görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olması da buna paralel bir bulgu olarak değerlendirilebilir. İlgili alanyazında da erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha kontrolcü, otoriter, zorlayan ve agresif (Zaremba ve Fluck, 1995; Savran ve Çakıroğlu, 2004) oldukları yönünde bilgiler vardır.

Katılımcıların sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki görüşleri de cinsiyete göre değişmemektedir. İpek ve Terzi de (2010) araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki görüşlerinin cinsiyete göre değişmediğini belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrencileri olan ilişkilerinin, öğretmenlerin cinsiyetlerinden etkilenmediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk ile ilgili görüşleri branşa göre değişmemektedir. Ancak Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) araştırmalarında, öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerinin branşa göre değiştiğini belirlemiştir. Araştırmada branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha daimici ve daha esasici görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Bizim araştırmamızda ise, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha daimici ve daha esasici görüşe sahiptir. Buna göre öğretmenlerin eğitim inançlarının branştan daha çok diğer değişkenlerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki görüşleri branşa göre değişmektedir. Öğretmen öğrenci ilişkisini belirlemede kullanılan her üç boyutta da sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, kendilerini öğrencileri ile daha çok ilişkide görmektedir. İpek ve Terzi de (2010) araştırmalarında

ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, ortaöğretim ve ilköğretim branş öğretmenlerine göre üç boyutta da daha çok ilişki içinde olduklarını belirlemiştir. Sınıf öğretmenliği, özelliği itibari ile öğrencilerle daha yakından ve daha çok ilgilenmeyi gerektiren bir branş olduğundan, branş öğretmenleri kendilerini böyle algılamış olabilirler. Ayrıca sınıf öğretmenliği bir sınıfın öğretmeni olmak, birçok dersi beraber yapmak, onlarla sürekli beraber olmak şeklinde iken, branş öğretmenliği farklı gruplarla dersler yapmak ve bir şubenin öğretmeni olmak şeklindedir. Bu da sınıf öğretmenlerinin sınıfları ile daha çok zaman geçirmesine ve daha çok ilişki içinde olmasına yol açmaktadır.

Katılımcıların, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefelerine ilişkin görüşü kıdeme göre değişmemekte, daimici ve esasici eğitim felsefelerine ilişkin görüşü kıdeme göre değişmektedir. Daimici eğitim felsefesindeki fark, kıdemi 1-5 yıl arasında olanlar ile 16 yıl ve üstünde olanlar arasındadır. Kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenler daimici eğitim felsefesine en yüksek katılımı gösterirken, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler en düşük katılımı göstermiştir. Esasici eğitim felsefesinde de en yüksek katılımı kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenler gösterirken, en düşük katılımı kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenler göstermiştir. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz'un (2012) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin eğitim inançları kıdeme göre, ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında farklılık göstermektedir. Kıdemi 1-9 yıl arasında olan öğretmenler ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerini, kıdemi 10 yıl ve üstünde olan öğretmenlere göre daha fazla benimsemektedir. Bulgular arasındaki bu tutarsızlık eğitim inançlarının kıdemden daha çok diğer değişkenlerle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların, sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Üç boyutta da en yüksek katılımı kıdemi 16 yıl ve üstünde olan öğretmenler gösterirken, en düşük katılımı kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler göstermiştir. Benzer bir bulguya İpek ve Terzi de (2010) ulaşmıştır. İpek ve Terzi (2010) kıdemi "1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve daha fazlası" olmak üzere üç grupta toplamıştır. Araştırmada üç boyutta da en yüksek katılımı kıdemi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenler, en düşük katılımı ise kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler göstermiştir. Bu iki bulgu iki araştırmada paralellik göstermektedir. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler mesleğin ilk yıllarında olmaları sebebiyle bu tür bir yaklaşım içinde olabilirler. Çünkü mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler gerek sınıf yönetimi gerek öğretmen öğrenci ilişkilerinde zorluklar yaşayabilmektedir. Farklı araştırmalarda da deneyimli öğretmenlerin sınıf içi iletişimde deneyimi az olan öğretmenlerden daha etkili oldukları belirlenmiştir (Wubbels ve Brekelmans, 2005; Ceylan, 2007). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler bu zorluğu aşmak için de sınıf yönetiminde daha kontrolcü, öğretmen öğrenci ilişkilerinde ise daha mesafeli ilişkiler kurabilmektedir. Aslında bu bakış açısında öğretmenlerin kendilerini sınıfın efendisi, sınıftaki tek otorite ve bilgi kaynağı olarak görmeleri de etkilidir. Bu durumun sarsılmasını istemeyen öğretmen öğrencilerle daha sınırlı ilişkiler kurmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefelerine ilişkin görüşü görev yapılan okul türüne göre değişmemektedir. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz'un (2012) araştırmasında da öğretmenlerin eğitim inançlarının okul türüne göre değişmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançlarının temel belirleyicilerinin kişisel, eğitimsel ve felsefi özellikler olduğu düşünülürse, eğitim inançlarının okul türüne göre değişmemesi normal karşılanabilir.

Katılımcıların sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarındaki görüşleri ise görev yapılan okul türüne göre değişmektedir. Üç boyutta da en yüksek katılımı ilköğretim öğretmenleri gösterirken, en düşük katılımı ortaokul ve lise öğretmenleri göstermiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kademesi yükseldikçe, öğrencileri ile olan ilişkilerine ilişkin algıları düşmektedir. İpek ve Terzi (2010) araştırmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları kademeleri, ortaöğretim, ilköğretim branş ve ilköğretim sınıf olmak üzere üç grupta değerlendirmiş ve ilköğretim sınıf kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim ve ilköğretim branş kademelerine göre öğrencileri ile daha sık ilişki içinde olduklarını belirlemiştir. Decker, Dona ve Christenson'e (2007) göre, öğrenciler de, ortaokula geçiş ile birlikte öğretmenlerle olan ilişkilerinin önemli ölçüde düştüğünü düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefelerine ve okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin görüşleri okulun bulunduğu yerleşim birimine göre değişmemektedir. Katılımcıların sadece sınıf içi ilişki boyutundaki görüşleri okulun bulunduğu yerleşim birimine

göre değişmektedir. Bu boyutta fark, en yüksek ikinci katılımı gösteren ilçe öğretmenleri ile en düşük katılımı gösteren belde öğretmenleri arasındadır. Buna göre ilçede çalışan öğretmenlerin, belde de çalışan öğretmenlere göre öğrencileri ile olan sınıf içi ilişkilerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Katılımcıların daimici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefesine ilişkin görüşleri ile sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin görüşleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler vardır. Sadece, katılımcıların esaslı eğitim felsefesi ile sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin görüşleri arasında herhangi bir ilişki yoktur. Öğretmenler hangi eğitim felsefesi akımına daha yakın olursa olsun, öğretmenlerin o boyuta ilişkin olumlu görüşü arttıkça sınıf içi ilişki, okul içi ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin olumlu görüşleri de artmaktadır.

Öğretmenler, farkında olarak ya da olmayarak sahip oldukları eğitim felsefesinin en doğru eğitim felsefesi olduğuna inandıklarından, öğretmen öğrenci ilişkisine ilişkin algıları arasında düşük düzeyde de olsa istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler çıkmaktadır. Çünkü inançlar, bireylerin belirli eylemlerin nedenselliği ya da anlamı gibi şeylerle ilgili genellemelerdir (Yero, 2002). Bu genellemeler, gerçekliğin doğası hakkında ileri sürülen iddialar, yani dünya hakkında paylaşılan fikirlere (Bozkurt, 2006). Eğitim felsefesi akımları da “eğitimin niçin yapıldığı” sorusuna cevap bulmaya çalışmakta ve bu süreçte çeşitli genellemelere ulaşmaktadır. Eğitim felsefesi akımlarının eğitimin niçin yapıldığı ile ilgili görüşleri, eğitimin amaç, işlev, yöntem ve sonuçları ile ilgili inançları ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu inançları ise mesleki yaşantılarındaki uygulamalara, aldıkları kararlara, sınıf yönetimi tarzlarına, ölçme ve değerlendirme şekillerine, iletişim biçimlerine, ders işleme tarzlarına kısaca eğitimsel uygulamalarının tamamına sinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim inançlarının öğrenci ilişkisini etkilemesi de normaldir.

Öğretmenlerin okul dışı ilişki ile ilgili durumları, sınıf içi ve okul içi ilişki boyutlarına göre daha düşük düzeydedir. Ancak okul dışı ilişkinin önemi dikkate alındığında, öğretmenlerin bu konunun önemine ilişkin bilgilendirilmesi gerekir. Bu çalışmada konu olan eğitim inançları ve öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili araştırmalar Türkiye’de çok azdır. Bu bağlamda belirtilen konular ile ilgili farklı araştırmalar tasarlanabilir. Çalışma yapacakların branş, okul türü ve çalışılan yere göre incelerken yaş grubu değişkenini dikkate almaları önerilir. Çünkü sınıf öğretmenleri ağırlıklı olarak daha fazla kıdeme sahip olmaktadırken branş öğretmenleriyle, belde ve köyde çalışan öğretmenler daha az kıdeme sahip olmaktadır. Bu durum branş ve okul türü değişkenlerinde asıl etkinin kıdem olması olanağını düşündürmektedir.

#### KAYNAKÇA

Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bozkurt, V. (2006). *Değişen dünyada sosyoloji*. Bursa: Ekin Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.

Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi: Aksaray ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Mili Eğitim Dergisi*, 161. 10.01.2013 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/161/cinkir.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/cinkir.htm) adresinden alınmıştır.

Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7 (4). 10.01.2013 tarihinde <http://www.universite-toplum.org> adresinden alınmıştır.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.

Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.

Doğan, A. R., Aydın, A. ve Çalış, H. (2000). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde model davranışlar. *XI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler-I* (ss. 326-335).

Dooley, C. J. (1997). *Examining congruence between beginning teachers’ practice and beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa. (ProQuest UMI Number: 9819931).

Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.

Ergin, A. (2008). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gordon, T. (2001). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem.

Heilman, E. E. (1998). *The democracy of the imagination, the culture and the school: a study of teachers’ beliefs*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University. (ProQuest UMI Number: 9907338).

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. NY: McGraw Hill.

İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İpek, C. ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 433-456.

Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.

Orton, R. E. (1996). Teacher beliefs and student learning. 27.12.2012 tarihinde [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96\\_docs/orton.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/orton.html) adresinden alınmıştır.

Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2000). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 20-24.

Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.

Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2004). Preservice science teachers’ orientations to classroom management. *Hacettepe University Journal of Education Faculty*, 26, 124-130.

Silvernail, D. L. (1992a). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 663-667.

Silvernail, D. L. (1992b). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 76, 162- 166.

Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem A.

Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.

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

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Bulunduğu eser: D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146), New York: Macmillian.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.

Yayla, A. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. Bulunduğu eser: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* (ss. 19-43). Ankara: Pegem Akademi.

Yero, J. L. (2002). *Beliefs, teaching in mind: How teacher thinking shapes education*. Hamilton, MT: MindFlight Publishing. 27.12.2012 tarihinde <http://www.teachersmind.com> adresinden alınmıştır.

Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

Zaremba, S. B., & Fluck, S. E. (1995). Gender and patterns of communication *9th Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology*, Ellenville, NY. March 22-24, 1995. (ERIC No: ED389378).