

Öğretmen Adaylarının Eğitsel Düşünce ve Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Teacher Candidates' Opinions on Educational Thought and Practices

Mustafa YELER¹

¹Öğr. Gör., Doktora Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, Türkiye, myeler@mehmetakif.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-6558-2812>)

Geliş Tarihi: 13.04.2021

Kabul Tarihi: 01.06.2022

ÖZ

Öğretmen adaylarının eğitsel düşünce ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri Kumral'ın (2015) geliştirdiği "Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar (EDU)" ölçeği kullanılarak, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Matematik, Okulöncesi, Sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce ve Sınıf eğitimi programlarının tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören 248 erkek, 688'i kadın olmak üzere toplam 972 öğretmen adayından toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde t testi, tek yönlü ANOVA, çoklu karşılaştırmalarda Tukey HDS ve betimsel istatistikler kullanılmış ve $p < .05$ kabul edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının EDU düzeylerinin ölçeğin tüm boyutlarında orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çağdaş EDU puanlarının daha yüksek olduğu; katılımcıların cinsiyet değişkenlerinin EDU puanlarında anlamlı farklılık yaratmadığı; öğrenim görülen program açısından ise tüm boyutlarda Sosyal bilgiler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninde dördüncü sınıfların ölçeğin tüm boyutlarında diğer sınıflara göre puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Katılımcıların görüşlerine göre eğitim felsefesi alanlar ve yararlı bulanlar lehine anlamlı fark oluştuğu; eğitim felsefesi dersinin seçmeli ya da zorunlu olmasını düşünenlerin, fikri olmayanlara göre daha yüksek puana sahip oldukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel düşünceler, öğretmen adayları, eğitim felsefesi, eğitim inançları.

ABSTRACT

This study, which was conducted in order to examine the opinions of teacher candidates on educational thought and practices, was designed as descriptive survey model. The data of the study were collected from a total of 972 teacher candidates, 688 of whom were female and 248 of whom were male, studying at all class levels of the Primary Mathematics, Preschool, Social Studies, Turkish, English and Classroom Teaching Departments of Burdur Mehmet Akif Ersoy University Education Faculty using the "Educational Thought and Application (ETA)" scale developed by Kumral (2015). In the analysis of the data obtained, t test, one-way ANOVA, Tukey' HDS in multiple comparisons and descriptive statistics were used and $p < .05$ was taken as a basis while interpreting the data. According to the analysis results, it was determined that the ETA levels of the teacher candidates were at moderate level in all dimensions of the scale. The scores obtained from the Popular ETA (PETA) dimension of the scale were higher; the gender was not a significant variable in terms of ETA score; and significant difference was determined in favor of Social Studies Department in all dimensions in terms of the department variable. In the grade level variable, it was observed that the scores of the fourth graders in all dimensions of the scale were lower than the other grades. According to the opinions of the participants, there was a significant

difference in favor of those who took educational philosophy course and found it useful. It was also seen that teacher candidates who thinks that the philosophy of education course should be optional or compulsory have higher scores than those who do not have an idea on this issue.

Keywords: Educational thoughts, teacher candidates, educational philosophy, educational beliefs.

GİRİŞ

Felsefe, evrendeki her varlığın, değer ve bilginin araştırılması, incelenmesi için soru sorma ve sorgulama yoluyla sistemli düşünce üretmeyi amaçlar (Fer, 2019). Bu amaca ulaşmak için sistemli, tutarlı, derin, eleştirel ve rasyonel bir bakışla hem insana neden sonuç ilişkileri yoluyla düşünmeyi öğretir hem de yaşama karşı insanın bir bakış açısı geliştirmesini ve tavır almayı sağlar (Sönmez, 2020; Erkiş, 2013). Bir başka deyişle felsefe hem yaşamı hem de bireyi sorgulayarak anlama çabasıdır. Bu süreçte sistemli, tutarlı, derin, eleştirel ve rasyonel bir bakışla hem soruları hem de cevapları sürekli eleştirerek yeni soru ve cevaplar üreten felsefe bu açıdan ele alındığında bütün bilimlerin temelini oluşturur. Bu anlayıştan hareketle tüm bilim dallarının çıkış noktası (Şişman, 2015) olarak ele alındığında felsefenin insan yaşamı, evren ve varlık ile ilgili bütünsel bir araştırma ve düşünme etkinliği olduğu görülebilir. Felsefenin böyle bir ilişkiye sahip olduğu bilim alanlarından biri de eğitimidir.

Felsefe ve eğitimin en temel ortak konusu insandır. Her eğitim etkinliği, insanın doğasını anlamayı gerektirdiğinden (Cevizci, 2016) bu ilişkide felsefe, öncelikle insanı anlama ve onun yaşamdaki yerine ilişkin sorgulamalarıyla niçin eğitilmesi gerektiğine ilişkin cevaplar ararken; eğitim de en temel de bu cevaplarda belirginleşen özelliklerin bireye nasıl kazandırılacağı ile ilgilenir. Dolayısıyla eğitim felsefesi, insanı merkeze alarak eğitim süreçlerinde neleri “niçin?” ve “neden” yapmamız ya da yapmamamız gerektiğinin gerekçelerini ortaya koyar. Bu bağlamda eğitimle ilişki kavram, ilke ve etkinliklerin sorgulanması ve çözüm yolları aranmasında en önemli rolü olan disiplinlerden biri olan eğitim felsefesi, eğitimle ilgili uygulamalara yönelik olarak niçin, ne, nasıl, nerede, ne kadar süre, kime ve kimlerle? sorularına cevap verir (Toprakçı, 2011). Eğitim felsefesi verdiği bu cevaplarla hem insanın doğası, değişim kapasitesi ve sınırlıklarına ilişkin bilgileri bütüncül olarak ortaya koyar (Fidan ve Erden, 1996) hem de özellikle eğitimin amaçlarının, konularının, öğretim ve ölçme değerlendirme süreçlerinin kısaca sınıf ve okul etkinliklerinin genel çerçevesini oluşturur (Doğanay, 2011).

Alanyazında eğitim uygulamalarına yansıyan eğitim akımları olarak ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluktan sıklıkla söz edilmektedir. Bu anlayışlardan daimicilik ve esasicilik akımlarının geleneksel; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluğun ise çağdaş (yenilikçi) akımlar olarak da gruplandırıldığı görülen bu eğitim felsefelerine ilişkin temel özellikler şu şekilde özetlenebilir : Geleneksel eğitim felsefelerinden biri olan daimiciliğe göre eğitimin amacı, insanın özü evrensel olduğundan bireyin bu doğasına uygun olarak evrensel doğruları kazandırarak onun uyumunu sağlama, aklını geliştirme ve onu tutarlı kullanmasını sağlama, sağlam karakterli seçkin insan yetiştirmektir. Dersler bu amaçlara hizmet etmelidir. Tümdengelimle ulaşılan bilgi doğrudur ve öğretmen, öğrencinin aklında olan bu doğruları buldurmalıdır. Öğretmen alanında uzman, model ve otoritedir. Öğretim sürecinde okuma, açıklama, sokratik tartışma ve akıl yürütmeye öncelik verilmelidir. Ürün değerlendirme önemlidir. Bir diğer geleneksel eğitim felsefesi esasicilikte ise eğitim, kültürel özelliklerin aktarımı yoluyla hem bireyin topluma uyumunu, toplumsal düzenin korunmasını ve devamlılığını sağlamalı hem de bireyin gelişimini sağlayacak şekilde onu bilgiyle donatmalıdır. Bu nedenle de eğitimde konular önemlidir. Doğru bilgiye genel olarak tümevarımla ulaşılır. Öğretmen öğrencinin ihtiyacı olan bilgi birikimine sahip alanında uzman kişi olup bilgi aktarmakla görevlidir. Öğretim yöntemleri genellikle anlatım, tekrar ve ezberlemedir. Öğretme-öğrenme sürecinde disiplinli, çok çalışma ve otoriteyi tehdit eden durumlarda ceza kullanmayı uygun bulurken değerlendirmede ise ürün (çıktı) esas alınmalıdır. Çağdaş (yenilikçi) eğitim

felsefeleri olarak tanımlanan üç anlayıştan biri olan ilerlemecilik, gerçeğin özü olarak gördüğü değişimi temel aldığından eğitimi de bireylerin hem sürekli değişen yaşam koşullarında nasıl bilgi edineceğini kazanması hem de gelişmeyi sağlayacak şekilde yetişmesini sağlayan bir araç olarak görmektedir. Eğitim, çocuğun ilgi ve yetenekleri dikkate alarak onun gelişimini sağlamalıdır. Öğrenci toplumda ve yaşamda var olan her türlü sorunu demokratik bir sınıf ortamında hem bireysel hem de işbirliği içinde ele almalı, tartışmalı, çözümler üretmeli ve bunları yaşamda kullanmalıdır. Okul, yaşamın kendisidir. Öğrenci bu süreçte etkin olmalıdır, öğretmen ise rehber rolünü yerine getirmelidir. Değerlendirmede, ürün kadar süreç de dikkate alınmalıdır. Yeniden kurmacılığa göre eğitim, toplumun amaçlarını öncelikli görmeli, var olan toplumsal sorunların çözümüne katkı sağlayacak yenilikçi bireyler yetiştirmelidir. Eğitim sadece bugünü değil, aynı zamanda geleceği de ele almalı, öğrenciler hem her durumda toplumu yeniden düzenleyecekleri yönünde inandırılmalı hem de bu yeterliklerle donatılmalıdır. Bu nedenle öğrenciler öğretme-öğrenme süreçlerinde demokratik bir ortamda işbirliği içinde toplumsal sorunların çözümüne yönelik sorun çözme ve proje geliştirme konusunda teşvik edilmelidir. Öğretmen bu süreçte gerekli koşulları sağlayan ve rehberlik eden rolündedir. Varoluşçuluk eğitimi bireyin özgürleşmesini ve kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir araç olarak görürler. Her türlü dayatmayı reddeden bu anlayış bireyin potansiyel özelliklerini tanımasını, özgür seçimlerde bulunmasını ve bu bağlamda eğitimin bireyselleştirilmesi gerektiğini savunur. Varoluşçuluğa göre öğretmen ne bilgi aktarmalı ne danışmanlık ne model olmalıdır (Sönmez, 2020; Gutek, 2019; Fer, 2019; Ergün, 2018; Baş, 2015; Kumral, 2014).

Bu özet bilgilerden de anlaşılacağı üzere her eğitim felsefesinin eğitim uygulamalarına ilişkin farklı inanç, varsayım ve ölçütleri bulunduğu (Ergün, 2018) için eğitimin amaçlarına, hangi ders ya da konuların okutulacağına, öğrenci ve öğretmenin rollerine, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme süreçlerinin nasıl işletileceğine yönelik tanımlamaları, öncelikleri, bakış açıları ve uygulamalarının da farklı olduğu görülmektedir (Sönmez, 2020; Cevizci, 2016; Ornstein ve Hunkins, 2014; Aslan, 2014). Dolayısıyla da bu yaklaşımlara göre hazırlanan her eğitim programı, o programın temelinde olan felsefi görüş ve ilkelere göre işe koşulmak durumundadır. Aksi durumda söz konusu programlardan başarı beklemek tesadüflere bağlı kalacaktır. Bu nedenle her öğretmen adayının hizmet öncesi eğitim döneminde bu yaklaşımlara ait özellik, ilke ve önceliklerin neler olduğunu bilmesi kadar bunları nasıl uygulayacağına dair yeterlikleri kazanmış ve benimsemiş olması gerekir. Bu eğitim felsefelerinin her birinde çeşitli gerekçelere dayalı olarak farklı tercih ve uygulamalar söz konusu olduğundan öğretmenlerin uygulamaları beklenen programları hayata geçirirken hem programının dayandığı eğitim felsefesine hâkim olması hem de eğitim inancı haline dönüştürmesi beklenir. Aksi durumda bu programların uygulamalarından başarı elde etmek tesadüflere kalacaktır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde kazanacakları eğitime ve eğitim programının öğelerine yönelik düşünce, inanç ve tutumları, onların mesleki görevlerini yerine getirirken verecekleri her türlü kararı ve uygulamayı etkileyecektir (Conti, 2007; Austin ve Reinhardt, 1999; Livingston & McClain 1995).

Alanyazında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin felsefesi görüş ve inançlarını belirlemeyi amaçlayan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Bunlardan bazılarında; öğretmen adaylarının eğitim felsefesi (inançları) ve eleştirel düşünme eğilimleri (Kozikoğlu, ve Erden, 2018; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Aybek ve Aslan, 2017; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014); öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefe ve inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Yaralı, 2020; Berkant, ve Özaslan, 2019; Uğurlu, ve Çalmasıur, 2017; Çelik, ve Orçan, 2016; Beytekin, Kadı, 2015; Kumral, 2015; Görmez, 2015) tarafından incelendiği görülmüştür. Alanyazında ayrıca Sosyal bilgiler, Sınıf ve Müzik öğretmenliği adayları ve öğretmenlerinin sahip olduğu eğitim felsefesi ve inançları (Aslan, 2017; Yazıcı, 2017; Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2016; Yokuş, 2016; Demirtaş, Batdal Karaduman, 2016; Özbaş, 2015; Üstüner, 2008; Doğanay ve Sarı, 2003); öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki (Baş, 2015; Duman, 2008); öğretmenlerin epistemolojik

inançları ve tercih ettikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkinin de (Kahramanoğlu, ve Özbakış, 2018; Biçer, 2013; Biçer, Er ve Özel, 2013) tarafından çalışıldığı görülmektedir.

Bu çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla küçük örneklem üzerinde ve genellikle de sadece bir öğretmenlik branşını ya da sınıf düzeyini esas alınarak çalışıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda branş ve sınıf düzeyi çeşitliliğin sağlandığı daha büyük bir örneklem üzerinde çalışılmasının öğretmen adaylarının eğitsel düşünce ve inançlarının açısından nasıl sonuçlar ortaya koyacağı araştırılmak istenmiştir. Bu çalışmanın böylece öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim dönemlerini eğitsel düşünce ve inançlar edinme açısından daha verimli geçirmelerini sağlayacak çabalara katkı getireceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının eğitsel düşünce ve uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının Eğitsel Düşünce ve Uygulama Ölçeğinden aldıkları puanlar ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının Eğitsel Düşünce ve Uygulama Ölçeğinden aldıkları puanlar;

a. Cinsiyete; b. Öğrenim görülen programlara; c. Sınıf düzeyine; d. Eğitim felsefesini dersialıp almama durumlarına; e. Eğitim felsefesi dersinin alınma şekline (zorunlu, seçmeli); f. Eğitim felsefesi dersin yararlılığı konusundaki görüşlere ilişkin puanlarında istatistiksel anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitsel düşünce ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından nicel araştırma modellerinden betimsel tarama kullanılmıştır. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu çeşitli yönleriyle olduğu gibi yansıtmayı amaçlar (Mertens, 2015).

2.2. Evren- Örneklem

Çalışma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli programlarında öğrenim gören 681 erkek, 1442 kadın olmak üzere toplam 2123 öğretmen adayından random örnekleme ve gönüllü katılım ilkesiyle belirlenen 284 erkek, 688 kadın olmak üzere toplam 972 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyete ve öğrenim görülen programlara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Programları ve Cinsiyete Göre Dağılımı

	Çalışma Evreni			Örneklem			%
	Erkek (N)	Kadın (N)	Toplam (N)	Erkek (n)	Kadın (n)	Toplam (n)	
İlköğretim Matematik Öğrt	66	211	277	30	113	143	52
Okulöncesi Öğrt	156	391	547	60	157	217	40
Sınıf Öğrt.	115	284	399	48	134	182	46
Sosyal Bilgiler Öğrt	122	152	274	59	95	154	56
Türkçe Öğrt	123	225	348	53	109	162	47
İngilizce Öğrt	99	179	278	34	80	114	41
Toplam	681	1442	2123	284	688	972	46

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme yer alan katılımcısı sayısı (972), çalışma evreninin %46’sını oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 311’i (%32) birinci; 200’ü (%21) ikinci; 151’i (%15) üçüncü ve 310’u (%32) dördüncü sınıflarda öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Kumral (2014)'ın geliştirdiği “Eğitsel Düşünce ve Uygulamalar Ölçeği (EDU)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçekte 5’li Likert tipinde “tamamen katılıyorum; çoğunlukla katılıyorum, kararsızım; çoğunlukla katılmıyorum, hiç katılmıyorum” şeklinde derecelendirilen toplam 42 madde olup bunlardan 21’i Geleneksel eğitsel düşünce (GEDU); diğer 21’i de Çağdaş eğitsel düşünce (ÇEDU) boyutlarını oluşturmaktadır. GEDU boyutundaki maddeler daimici ve esasici eğitim felsefesini; ÇEDU boyutunda ise ilerlemeci, yeniden kurmacı, varoluşçu ve yapılandırmacı eğitim felsefelerine ilişkin özellikleri ölçmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ($\chi^2= 1665.08$; $p<.01$) anlamlı bulunmuştur. Uyum indeksi ile ilgili diğer veriler ise RMSEA= 0.062, NFI= 0.97, CFI= 0.98, SRMR= 0.048, GFI= 0.85, AGFI= 0.83 şeklinde hesaplanmıştır (Kumral, 2014). EDU ölçeğinin Crombach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı değerleri de Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. EDU Ölçeğinin Crombach Alpha Güvenirlik Katsayısı Değerleri

	Madde sayısı	Ölçeğin kendi (α)	Bu çalışmadaki (α)
GEDU	21	.98	.869
ÇEDU	21	.95	.944
Toplam	42	.94	.926

Tablo 2’de görüldüğü gibi EDU ölçeğinin Crombach Alpha güvenilirlik katsayısı toplamda $\alpha =.94$ iken bu çalışmada $\alpha=.926$ bulunmuştur. Ölçekteki boyutlar açısından bakıldığında ise ölçeğin kendine ve bu uygulamadan elde edilen güvenilirlik katsayılarının bir birine yakın olduğu görülmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın örnekleminin merkezi limit teorisi dikkate alındığında yeterli büyüklüğü ($n=972$) sağladığı için (Johnson & Wichern, 2002) ve çarpıklık değerleri (± 1) aralığında olduğundan normal dağılım özelliği gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Bu nedenlerle verilerin çözümlenmesinde parametrik istatistiklerden t testi, tek yönlü ANOVA, çoklu karşılaştırmalarda Tukey HDS ve aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans dağılımları kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık $p<.05$ alınmış, anlamlı farkın çıktığı karşılaştırmalarda etki büyüklüğü eta değerleri (η^2) hesaplanmıştır.

2.5 .Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmanın etik izni Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’dan 02.12.2020 tarih, GO 2020/ 335 sayılı belge ile alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler alt problemlere göre analiz edilerek sırasıyla Tablolar şeklinde sunulmuştur:

Alt problem 1. Öğretmen adaylarının EDU Ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının EDU Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	\bar{x}	ss
GEDU	972	2,95	,70022
ÇEDU	972	3,25	,98114

Tablo 3'teki puanlar incelediğinde öğretmen adaylarının GEDU boyutunda orta düzeydeki ortalamaları ile ($\bar{x}=2,95$) kararsız oldukları; ÇEDU boyutunda ise iyi düzeydeki ($\bar{x}=3,24$) ile bu boyutta yer alan düşüncelere daha fazla sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının EDU ölçeğinin GEDU boyutundaki maddelere verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4'te sırasıyla verilmiştir:

Tablo 4. GEDU Boyutuna Verilen Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler	**5		4		3		2		1	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kanıtlanmış, değişmez bilgiler vardır. Bu bilgiler öğretmen tarafından öğrenciye öğretilmelidir.	191	20	266	27	189	19	172	18	154	16
Bireysel farklılıklardan daha çok, o dersteki ortalama başarı önemsenmelidir.	148	15	155	16	151	16	251	26	267	28
Öğrenciler, kendileri için neyin iyi, doğru olduğunu öğretmenlerinden öğrenmelidirler.	110	11	205	21	268	28	236	24	153	16
Öğretmenin bilgiyi aktarması ve bu bilgilerin nasıl yorumlanması gerektiğini açıklaması, öğrenci açısından daha yararlı olur.	238	25	263	27	153	16	179	18	139	14
Standart bilgi testlerinde yüksek puan elde eden öğrenci/öğrenciler ile onların öğretmeni / öğretmenleri başarılı olarak görülmelidir.	112	12	206	21	221	23	263	27	170	18
Eğitim ortamında önemli olan öğretilmek istenen konulardır/bilgidir.	106	11	254	26	230	24	237	24	145	15
Öğrencinin her zaman inceleyerek, araştırarak öğrenmesini istemek zaman kaybıdır. En düşük	276	28	239	25	155	16	176	18	126	13
Öğretmen, öğrenme ortamında disiplinli-otoriter olmalı, gerekirse cezaya başvurmamalıdır.	138	14	205	21	245	25	231	24	153	16
Öğrenme sürecinde ezber, doğal ve bazen önemli bir öğrenme stratejisidir.	125	13	236	24	254	26	225	23	132	14
Öğretmen, öğretim programında yer alan içeriği eksiksiz aktarmaya çalışmalıdır.	166	17	309	32	179	18	192	20	126	13
Konuyu öğretecek olan öğretmendir; öğrenciye düşen not almak ve notlarını çalışmaktır.	173	18	186	19	169	17	213	22	231	24
Kitap, defter, kalem ve öğrenci masası, öğrenme ortamında her zaman yer alması gereken önemli ders araç gereçleridir.	177	18	249	26	191	20	221	23	134	14
Öğrenci şekil verilebilir bir hamur, yaşken eğilecek bir ağaçtır; eğitim sürecinin ve öğretmenin görevi, öğrencinin davranışlarını, karakterini istedik hale getirmektir.	182	19	258	27	179	18	197	20	156	16
Okulun en önemli görevi bilgi ve kültür aktarmaktır.	164	17	304	31	201	21	188	19	115	12
Öğrenme ortamında önemli olan öğretmenin öğrettikleridir.	118	12	187	19	258	27	288	30	121	12
Öğrenci bilgiyi yaratamaz, bilgiyi öğretmeninden öğrenir.	137	14	174	18	239	25	253	26	169	17
Öğrenci, bilmediği bir konuda araştırma yapamaz.	150	15	171	18	158	16	239	25	254	26
Sınıf ortamında öğretmen ön planda olmalıdır, en doğru bilgiyi öğretmen vermelidir.	121	12	242	25	234	24	236	24	139	14
Önemli olan kuramsal bilgidir, zaman kaldıkça öğrenilenlerin uygulaması yaptırılabilir.	124	13	196	20	251	26	249	26	152	16
Sınav, derste öğrenilenlerin kâğıda aktarılmasıdır.	129	13	238	25	201	21	221	23	183	19
İyi öğrenci, konuları öğrenmek için sıkı ve disiplinli çalışkan öğrencidir.	131	14	233	24	251	26	205	21	152	16
GEDU Toplam	153	16	228	23	208	21	222	23	161	17

(**5-Kesinlikle katılıyorum; 4-katılıyorum ; 3-kararsızım; 2-katılmıyorum; 1-kesinlikle katılmıyorum)

Tablo 4'teki GEDU ile ilgili maddelere verilen cevapları kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri birlikte düşüldüğünde katılımcıların %39 bu görüşlere katıldığını; %22'si kararsız olduğunu; katılmıyorum ve hiç katılmıyorum cevapları birleştirildiğinde de %39'u katılmadığını söylemektedir.

Cevapların yoğunlaştığı bazı maddeler irdelendiğinde öğretmen adaylarından %53'ü bireysel farklılıklar yerine, sınıfın ortalama başarı düzeyinin dikkate alınmasının %52'si öğretmenin bilgiyi aktarmakla beraber bunların nasıl yorumlanacağını açıklamasının; %49'u öğretmenin, programdaki içeriği eksiksiz aktarmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. En alt

düzeyde benimsenen görüşler ise öğretmen adaylarının %45'i eğitimin görevinin öğrencinin davranışlarını, karakterini istendik hale getirmek ve %44'ü de kitap, defter, kalem gibi araçların her zaman önemli araç-gereçler olduğu düşünceleri olduğu gözlenmektedir. Bunların dışında kalan GEDU boyutundaki maddelerde katılıyorum ve katılmıyorum cevap oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının EDU ölçeğinin ÇEDU boyutundaki maddelere verdikleri cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 5'te sırasıyla verilmiştir:

Tablo 5. ÇEDU Boyutuna Verdikleri Cevapların Yüzde ve Frekans Dağılımları

Maddeler	5		4		3		2		1	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim süreci, bireyin kendini gerçekleştirebileceği özgür bir ortam yaratmalıdır. En yüksek	473	49	128	13	41	4	97	10	233	24
Eğitim ortamında tüm dersler seçmeli olmalıdır, öğrenci özgür bir şekilde istediği dersi seçebilmelidir.	208	21	204	21	227	23	191	20	142	15
Bilen değil; eleştirebilen, özgür, tartışabilen, hayal edebilen öğrenci yetiştirmek önemlidir.	404	42	152	16	95	10	101	10	220	23
Bir dersin içeriğini, öğrencilerin o ders için yaptıkları araştırma ve incelemeler oluşturmalarıdır.	162	17	268	28	247	25	176	18	119	12
Öğrencinin bir kişiliği vardır, bu kişiliğe saygı duyulmalı, müdahale edilmemelidir.	317	33	206	21	154	16	138	14	157	16
Okul, ideal olan yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisi olmalıdır.	342	35	207	21	127	13	119	12	177	18
Bilgi öğrenilmez, öğrenci tarafından yaratılır.	111	11	187	19	313	32	228	24	133	14
Okulun en önemli görevi, toplumun sorunlarını çözmek ve toplumu demokratikleştirmektir.	191	20	268	28	199	21	187	19	127	13
Eğitim ortamında bilgi değil, öğrencilerin ilgileri, beklentileri, ihtiyaçları önemli olmalıdır.	215	22	238	25	184	19	166	17	169	17
Öğrenme, yalnızca öğrencinin araştırması, incelemesi ve deneyimlemesi yoluyla gerçekleşir.	117	12	215	22	226	23	270	28	144	15
Öğretmen, sınıf ortamında bilgi aktaran bir öğretici değil, öğrencilerin bilgiyi yaratmaları ve kullanmaları için uygun ortamlar sağlayan bir rehberdir.	296	31	242	25	119	12	132	14	183	19
Bilgi değişir, bu yüzden bilgiyi öğretmenin, sınavda bilgi sormanın bir anlamı, önemi yoktur.	124	13	193	20	327	34	228	24	100	10
Öğrencinin bilgiyi öğrenmek için sıkı ve disiplinli çalışmasından daha çok, bilgiyi üretmek ya da değiştirmek için özgür ve yaratıcı çalışması önemlidir.	287	30	260	27	126	13	146	15	153	16
Sınav, öncelikle, öğrencinin araştırma ve inceleme çalışmalarının notlandırılması olmalıdır.	164	17	271	28	243	25	166	17	128	13
Eğitim ortamı fiziksel duvarlardan, öğrenci masalarından, kitap, defter ve kalemlerden arındırılmalıdır.	143	15	176	18	284	29	219	23	150	15
Öğretmenin en önemli ve öncelikli görevi, öğrencilerini araştırmaya ve incelemeye yöneltmektir.	301	31	253	26	122	13	127	13	169	17
Öğrenci kendisi için neyin iyi, doğru olduğunu karar verebilir.	163	17	228	24	266	27	185	19	130	13
Eğitim sürecini değerli yapan, öğrettiği kuramsal bilgiler değil, öğrencilerin elde ettikleri deneyimlerdir.	272	28	257	26	139	14	162	17	142	15
Eğitim sistemi, düşünce ve davranışlarında özgür olan bireyler yetiştirebildiği oranda başarılıdır.	331	34	197	20	123	13	150	15	171	18
Hayal gücü, özgüveni, üretkenliği yüksek olan bir öğrenci, standart bilgi testlerinden yüksek puan elde eden bir öğrenciye göre daha başarılıdır.	299	31	191	20	168	17	154	16	160	17
Ortalama başarı önemsenmemeli, eğitim ortamı her bir öğrencinin mutluluğu ve deneyimi için zengin hale getirilmelidir.	312	32	235	24	123	13	148	15	154	16
ÇEDU Toplam	249	26	218	22	183	19	166	17	155	16

Tablo 5'e göre; ÇEDU görüşlerine öğretmen adaylarının %48'i katıldığını; %19'u kararsız olduğunu ve %33'ü de katılmadığını belirtmektedir. Maddelere verilen tamamen katılıyorum ve katılıyorum cevapları birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların %62'si eğitimin bireyin kendini gerçekleştirebileceği özgür bir ortam yaratması gerektiği; %58'i eleştiren, özgür ve tartışabilen öğrenci yetiştirilmesi; %57'si hem bilgi üretkenliği için özgür bir ortamda yaratıcı çalışmanın gerekliliğine hem de öğretmenin öğrencilerini araştırmaya ve incelemeye yöneltmesi gerektiği fikrine katılmaktadır. Ayrıca bu bağlamda öğretmen adaylarının en alt düzeyde

katıldıkları cevapla incelendiğinde ise katılımcıların %30'u bilginin öğrenilmediği, öğrenci tarafından üretildiği; %33'ü ise bilgiye dayalı sorular sormanın ve öğrenme ortamının duvar, masa, kitap, defter ve kalemten arındırılması gerekliliğine yönelik görüşler olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının en çok katılmadıkları düşüncelerin başında öğrenmenin sadece öğrencilerin deneyimleriyle gerçekleşeceği konusu gelmektedir.

Alt problem 2. Öğretmen adaylarının a. Cinsiyet; b. Öğrenim görülen programlar; c. Sınıf düzeyi; d. Eğitim felsefesini dersialıp almama durumları; e. Eğitim felsefesi dersinin alınma şekli (zorunlu, seçmeli); f. Eğitim felsefesi dersin yararlılığı konusundaki görüşlere ilişkin bulgular

a. Cinsiyet değişkeni ile EDU ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenleri ile EDU ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırma sonuçları Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Cinsiyet Değişkeni ile EDU Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
GEDU	Erkek	284	3,0023	,71474	1,374	970	,170
	Kadın	688	2,9345	,69369			
ÇEDU	Erkek	284	3,2540	,93019	,157	970	,875
	Kadın	688	3,2431	1,00206			

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile EDU ölçeğinin GEDU ve ÇEDU boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılık [$p > .05$] gözlenmemiştir.

b. Öğrenim Görülen Programlar ile EDU ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar ile EDU ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırma sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Öğrenim Görülen Programlar ile EDU Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	η^2
GEDU	Gruplar Arası	8,396	5	1,679	3,468	,004*	018
	Gruplar İçi	467,691	966	,484			
	Toplam	476,087	971				
ÇEDU	Gruplar Arası	22,119	5	4,424	4,683	,000*	024
	Gruplar İçi	912,605	966	,945			
	Toplam	934,723	971				

Tablo 7'de öğrenim görülen rogramlarla EDU Ölçeği puanları karşılaştırıldığında ölçeğin boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre GEDU boyutunda Sosyal bilgiler-Okulöncesi; Sosyal bilgiler-Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal bilgiler-Türkçe programları arasında oluşan anlamlı fark Sosyal bilgilerde öğrenim gören adaylar lehine görülmektedir. ÇEDU boyutunda ise Sosyal Bilgiler- Matematik; Sosyal bilgiler- Türkçe ve Sosyal Bilgiler-İngilizce programları arasında da Sosyal bilgiler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

c. Sınıf düzeyi ile EDU ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Sınıf düzeyi ile EDU ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırma sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8. Sınıf Düzeyi Değişkeni ile EDU Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
GEDU	Gruplar Arası	27,533	3	9,178	19,806	,000*	,058
	Gruplar İçi	448,554	968	,463			
	Toplam	476,087	971				
ÇEDU	Gruplar Arası	654,420	3	218,140	753,325	,000*	,700
	Gruplar İçi	280,303	968	,290			
	Toplam	934,723	971				

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni ile EDU Ölçeği puanlarının karşılaştırması sonucunda GEDU ve ÇEDU puanları açısından anlamlı fark elde edilmiştir (Tablo 8). Bu bağlamda GEDU düşüncelerinde ikinci sınıfların puanları birinci ve dördüncü sınıflardan; birinci ve üçüncü sınıfların puanları dördüncü sınıflardan; üçüncü sınıfların ise birinci sınıflardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. ÇEDU da ise birinci, ikinci ve üçüncü sınıfların, dördüncü sınıflardan daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

d. Eğitim felsefesi dersi alıp almama durumlarıyla EDU ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının Eğitim Felsefesi dersi alıp almama durumlarıyla EDU ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırma sonuçları Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Dersi Alıp Almama Durumlarıyla EDU Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	EF Dersini	n	\bar{x}	ss	t	df	p	η^2
GEDU	Alan	734	2,9936	,64466	3,087	970	,002	,021
	Almayan	238	2,8331	,83900				
ÇEDU	Alan	734	3,5088	,83804	16,588	970	,000	,119
	Almayan	238	2,4368	,94885				

Tablo 9’deki öğretmen adaylarının Eğitim Felsefesi dersi alıp almama durumlarıyla GEDU ve ÇEDU puanlarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı fark elde edilmiştir. Eğitim felsefesi dersini alan öğretmen adaylarının GEDU ve ÇEDU puanları, bu dersi almayanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca GEDU boyutunda eğitim felsefesi dersini alanların ($\bar{x}=2,99$) ve almayanların ($\bar{x}=2,83$) ortalamaları çok yakın bulunmuştur. Etki büyüklüğü değerleri incelendiği Eğitim felsefesi dersi alanların GEDU üzerindeki etkisi düşükken, ÇEDU üzerinde oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

e. Eğitim Felsefesi dersinin alınma şekli ile EDU ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Eğitim felsefesi dersinin alınma ile EDU ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırma sonuçları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. Eğitim Felsefesi Dersinin Alınma Şekli ile EDU Puanlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
GEDU	Gruplar Arası	4,858	3	1,619	3,326	,019
	Gruplar İçi	471,229	968	,487		
	Toplam	476,087	971			
ÇEDU	Gruplar Arası	200,620	3	66,873	88,180	,000
	Gruplar İçi	734,103	968	,758		
	Toplam	934,723	971			

*(S: seçmeli; Z: zorunlu; F:Fikri yok)

Tablo 10’da katılımcıların Eğitim Felsefesi dersinin alınma şekliyle ilgili GEDU ve ÇEDU karşılaştırıldığında, bu dersin seçmeli ya da zorunlu olmasını isteyenler ile fikri olmayanlar arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Başka bir ifade ile Eğitim Felsefesi dersinin alınma şekliyle ilgili fikri olmayan katılımcıların, hem seçmeli hem de zorunlu okutulmasını düşünen adaylardan daha düşük puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

f. Öğretmen adaylarının Eğitim Felsefesi Dersini Yararlı Bulup Bulmama Durumuyla EDU ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının Eğitim Felsefesi dersinin yararlı bulup bulmama durumuyla EDU ölçeğinden elde ettikleri puanların karşılaştırma sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11. Eğitim Felsefesi Dersinin Yararlı Bulup Bulmama Durumu ile EDU Ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	EF dersi		\bar{x}	ss	t	sd	p
	Yararlı	n					
GEDU	Evet	596	3,0105	,65507	1,437	730	,151
	Hayır	136	2,9223	,60761			
ÇEDU	Evet	596	3,5353	,83996	1,799	730	,072
	Hayır	136	3,3915	,84855			

Tablo 11’de görüldüğü gibi Eğitim felsefesi dersini alan öğretmen adaylarının bu dersin kendileri için yararlı olup olmadığıyla ilgili düşünceleri GEDU ve ÇEDU puanlarında anlamlı fark oluşturmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının GEDU görüşlerinde kararsızlık yaşadıkları; ÇEDU boyutunda yer alan düşüncelere ise katıldıkları söylenebilir. Nitekim adayların ÇEDU puanlarının GEDU boyuta göre daha yüksek olduğu görünmektedir. Bu sonuç, Kumral (2015)’in aynı ölçeği kullandığı çalışmasından elde ettiği ÇEDU boyutunun, GEDU eğitim felsefesi boyutuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca ulaşılan bu sonuç (Berkant ve Özasan, 2019; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Aslan, 2017; Çakmak vd., 2016; Çelik ve Orçan, 2016; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Yılmaz ve Tosun, 2013; Yapıcı, 2013; Biçer, 2013)’in çalışmalarında ortaya konan öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak ÇEDU (varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık); en az da GEDU (daimicilik ve esasicilik) düşüncelerine sahip oldukları yönündeki bulgularla da paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının GEDU boyutunda ağırlıklı olarak katıldıklarını söyledikleri maddeler incelendiğinde bunların çoğunlukla “bilgi” ile ilgili olduğu; bu bakış açısıyla da eğitimi ve öğretmeni değişmeyen doğru bilgilerin kazandırması gerektiği yönünde ele aldıkları, bu süreçte defter, kitap ve kalem vb. malzemeleri de önemli araçlar olarak görülmektedir. Diğer yandan adayların yarısından çoğu eğitimde bireysel farklılıklar yerine sınıfın genel başarısının dikkate alınmasına ve öğrencinin bilmediği bir konuda araştırma yapamayacağına ve öğretmenin tek öğretici kaynak, öğrencinin de tuttuğu notlara çalışan kişiler olarak görülmesine ilişkin düşüncelere katılmadıklarını belirtmektedir. ÇEDU boyutunda da öğretmen adaylarının yarısından çoğunun ağırlıklı olarak katıldıkları görüşler dikkate alındığında ise bunların “öğrenci” ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların eğitimde öğrenciye özgür bir ortam sunularak bu ortamda araştıran, tartışan hayal gücünü kullanan, özgüven kazanmış, üretkenliği ile değerlendirilen, kişiliğine saygı duyulan bireyler yetiştirilmesi ve öğretmenin de bu koşulları sağlayan bir rehber olarak görülmesi gerektiğine ilişkin düşünceleri ön plana çıkmaktadır.

Ölçeğin GEDU boyutu toplamında öğretmen adaylarının katıldıkları ve katılmadıkları görüşlerin oranının aynı olması oldukça dikkat çekici olup kararsız olduklarını belirtenlerin oranı ise %22'dir. Benzer şekilde ÇEDU boyutundaki maddelere verilen cevapların dağılımı incelendiğinde de öğretmen adaylarının %48'i bu görüşlere katıldığını; %33'ü katılmadığını, %22'si de kararsız olduğunu dile getirmektedir. Her iki boyutta da böyle bir sonucun ortaya çıkmasının, öğretmen adaylarının eğitsel düşüncelerindeki zihinsel karışıklığı ve ikilemleri yansıttığı şeklinde değerlendirilmektedir. Bu durumun muhtemel nedenleri arasında da öncelikli olarak katılımcıların okul öncesinden eğitim fakültesine uzanan eğitim yaşantılarının niteliği ile eğitimin nasıl olması gerektiğine dair kendi görüşlerinin de etkisi kadar Doğanay ve Sarı (2003)'nın da belirttiği gibi adayların birden fazla felsefi görüşü benimsemiş olabilecekleridir.

Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının GEDU ve ÇEDU puanlarında anlamlı bir etki yaratmadığı belirlenmiştir. Buna göre erkek ve kadın öğretmen adaylarının eğitsel düşüncelerinde farklılık olmadığı söylenebilir. Bu değişken açısından alanyazın incelendiğinde iki farklı sonuç karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki bu çalışmada olduğu gibi cinsiyetin eğitsel düşüncelerde fark yaratmadığı yönünde bulgusuna ulaşan (Uğurlu, Çalmaşur, 2017; Aybek ve Aslan, 2017; Çelik ve Orçan, 2016; Yokuş, 2016; Baş, 2015; Biçer vd., 2013; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003)'ın çalışmaları; ikincisi de erkeklerin gelenekselci, kadımlar daha çağdaş eğitim felsefesine sahip olduğunu belirleyen (Yaralı, 2020; Kahramanoğlu ve Özbakiş, 2018; Aslan, 2017; Yazıcı, 2017; Demirtaş ve Batdal Karaduman, 2016; Kumral, 2015; Akgün, 2015; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipgölu, 2014)'un çalışmalarıdır. Bu farklı sonuçların ortaya çıkmasındaki olası nedenler arasında veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin toplandığı sınıf düzeyleri, örneklemi oluşturan grupların demografik ve akademik özelliklerinin farklılıklarından kaynaklanan etkenler sayılabilir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri programlarla GEDU ve ÇEDU puanlarında anlamlı fark oluşmuştur. Bu kapsamda Sosyal bilgiler programında öğrenim gören adayların, Okul öncesi, Sınıf öğretmenliği ve Türkçe programlarındaki adaylara göre GEDU puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÇEDU ile ilgili maddeler açısından bakıldığında ise yine Sosyal bilgiler adaylarının Matematik, Türkçe ve İngilizce programındaki adaylara oranla daha yüksek puanlara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenim görülen programlar açısından bakıldığında Sosyal bilgiler hem GEDU hem de ÇEDU puanlarında diğer programlarda yüksek puanlara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, Kumral (2015)'ın Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Eğitimi programlarının daha geleneksel düşünceye sahip olduğu bulgusunun sadece Sosyal Bilgiler programına ilişkin kısmını desteklemektedir. ÇEDU açısından bakıldığında ise Sosyal bilgilerin ilerlemeci anlayışa sahip olduğunu yönünde sonuçlara ulaşan (Özbaş, 2015; Çetin, İlhan ve Aslan, 2012; Duman, 2008; Üstüner, 2008; Ekiz, 2007)'ın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bununla birlikte alanyazında Sosyal bilgiler adaylarının daimici ve esasici eğitim felsefelerine, diğer programlardan daha fazla sahip olduğunu gösteren (Yaralı, 2020)'ın araştırma sonuçlarını destekler nitelikte değildir. Diğer yandan alanyazında öğrenim görülen programın katılımcıların EDU puanları üzerinde etkisi olmadığını ortaya koyan (Berkant ve Özalsan, 2019; Aybek ve Aslan, 2017; Çelik ve Orçan, 2016; Kumral, 2015)'ın çalışmaları da bulunmaktadır. Öğrenim görülen program değişkeninin EDU üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Sınıf düzeyi değişkeni ile EDU puanlarının karşılaştırması sonucunda katılımcıların GEDU düşüncelerinde dördüncü sınıfların, diğer tüm sınıf düzeylerinden ve birinci sınıflarından da ikinci ve üçüncü sınıflardan anlamlı derecede düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. ÇEDU da ise dördüncü sınıfların puanlarının, diğer tüm sınıf düzeylerinden daha düşük olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin genelinde ise yine dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerindeki adaylara göre daha düşük puanlara sahip oldukları ve birinci sınıfların puanlarının da üçüncü sınıflardan düşük olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir sonucun orta çıkmasının olası nedenleri arasında dördüncü sınıfların 2006 öğretmen yetiştirme programlarının tabi olup bu programlarda okul öncesi ve sınıf öğretmenliği dışındaki

programlarda eğitim felsefesi dersinin olmaması düşünülebilir. Ayrıca yine dördüncü sınıfların alana yönelik öğretmenlik uygulamaları nedeniyle geçirdikleri yaşantıların da adayların felsefi düşüncelerinde ikilem yaşamalarına ya da birden fazla eğitim felsefesinin görüşünü tercih etmelerini sağlamış olabilir. Bu bağlamda diğer sınıfların eğitim felsefesi dersini almış olmalarına rağmen EDU ölçeğinin tüm boyutlarında ortaya çıkan farklılıklara etki eden değişkenlerin araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte bu sonuç, Yaralı (2020)'in ulaştığı birinci sınıf adaylarının diğer sınıflara göre GEDU (daimici ve esasici) düşünceleri benimsediği yönündeki bulgusuyla uyumlu değildir. Öte yandan alanyazında (Çakmak vd., 2016; Kozikoğlu ve Erden, 2016 ve Yokuş, 2016) çalışmalarında sınıf düzeyine göre bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Eğitim felsefesi dersini alan ve almayan öğretmen adaylarının GEDU ve ÇEDU puanları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu fark, ölçeğin her iki botunda da Eğitim Felsefesi dersini alanlar lehinedir. Bununla birlikte GEDU boyutunda eğitim felsefesi dersini alanların ve almayanların ortalamaları birbirine çok yakın olarak hesaplanmıştır. Nitekim alanyazında Aslan (2014)'in çalışmasında Eğitim Felsefesi dersi almadan önce daimici görüşlerin ağırlıkta olduğu katılımcılarda, ders alma sürecinden sonra pragmatizme kayma olduğunu belirlenmiştir. Eğitim felsefesi dersi alanlar lehine oluşan anlamlı fark için etki büyüklüğü hesaplandığında GEDU üzerinde düşükken, ÇEDU üzerinde yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum ise öğretmen adaylarının daha çağdaş eğitsel düşünce ve inançları kazanmalarına yönelik eğitim felsefesi dersinin işlenişinde etkililiği artırma gereğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersinin öğretmenlik programlarında alınma şekliyle ilgili düşüncelerine ilişkin EDU ölçeği puanları karşılaştırıldığında GEDU ve ÇEDU boyutlarında fikri olmayan katılımcıların, bu dersin hem seçmeli hem de zorunlu okutulması gerektiğinin düşünen adaylardan daha düşük puanlara sahip oldukları görülmüştür. Diğer yandan eğitim felsefesi dersini alan öğretmen adaylarının dersin yararlılığı hakkındaki görüşleri ile GEDU ve ÇEDU puanlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak ölçeğin genelinde bu dersi yararlı bulanların lehine fark görülmüş olmakla birlikte dersi yararlı bulan ve yararlı bulmayan grubun ortalamaların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç ise göre eğitim fakültelerinde eğitim felsefesi derslerinin etkili şekilde işlenmediği izlenimi yaratmaktadır.

Özet olarak; öğretmen adaylarının ÇEDU puanlarının GEDU'ya göre daha yüksek görünmektedir. Cinsiyet değişkeninin EDU puanlarında anlamlı bir etki yaratmazken, öğrenim görülen programlarla GEDU ve ÇEDU puanlarında anlamlı fark oluştuğu belirlenmiştir: Bu fark Sosyal bilgilerde öğrenim gören katılımcılar lehinedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından GEDU da dördüncü ve birinci sınıfların; ÇEDU da ise dördüncü sınıfların puanlarının, diğer tüm sınıf düzeylerinden daha düşük olduğu gözlenmiştir. GEDU ve ÇEDU boyutlarında eğitim felsefesi alanlar lehine fark oluşurken; GEDU ve ÇEDU faktörlerinde fikri olmayan katılımcıların, bu dersin hem seçmeli hem de zorunlu okutulması gerektiğinin düşünen adaylardan daha düşük puanlara sahip oldukları görülmüştür. eğitim felsefesi dersini yararlı bulanların puanlarında GEDU ve ÇEDU boyutlarında anlamlı fark gözlenmemiştir.

Bu sonuçlara göre öğretmen adayları EDU puanlarında fark yaratan ve yaratmayan nedenlerini belirlemek, bu açıdan etkili olan etkenleri belirleme, yetiştikleri ve yaşadıkları sosyo- kültürel koşullar, okul içi ve okul dışında geçirdikleri yaşantıların özellikleri, mesleğe ve geleceğe ilişkin beklenti ve inançları vb. konularda farklı eğitim fakülte ve programlar çerçevesinde ülke genelinde çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmaların nicel ve nitel çalışmaların birlikteliği ile daha zengin veriler elde edilerek bunlar geniş bir bakış açısıyla değerlendirilebilir. Öte yandan 2018 öğretmen yetiştirme programlarından eğitim fakültelerinde zorunlu ders olarak okutulmaya başlanan eğitim felsefesi derslerini öğretmen adaylarının felsefi görüş ve eğitim inançları kazanmaları amacıyla daha etkili ve işlevsel şekilde değerlendirilebilir. Bu kapsamda eğitim felsefesi derslerinde, her eğitim felsefesi akımının eğitime nasıl

uygulanabileceği ve bunun sonuçları hakkında hem düşünce üretmeleri uygulama yapma fırsatları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaokulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslan, Ö . M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,13 (48) , 1-14.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- 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.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 373-385.
- Baş. G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim* 40(182), 111-126.
- Bay, E., İlhan, M. Aydın, Z., Kınay, İ., Yiğit, C., Kahramanoğlu, R., Kuzu, S., ve Özyurt, M. (2014). An investigation of teachers' beliefs about learning. *Croatian Journal of Education* 16, 55-90.
- Berkant, H., Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 923-940.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(1), 327-341.
- Biçer, B., Er, H., ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi, (4. Baskı)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: Development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *Journal of Adult Education*, 36(1), 19–37.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkiran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1190-1205.
- Çelik, R., ve Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.

- Çetin, B., İlhan, M. ve Aslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 5(5).149-170.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Demirtaş, B., ve Batdal Karaduman, G. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 628-635.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açlarına etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerini karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Ergün, M. (2018). *Eğitim Felsefesi. (6. Baskı.)*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkılıç, T. A. (2011). Felsefenin tanımı, kapsamı, felsefe-eğitim ilişkisi, eğitim felsefesi.
- A.Boyacı (Ed.). *Açık öğretim fakültesi okulöncesi öğretmenliği lisans programı eğitim felsefesi.* (ss.3-17). içinde. Eskişehir :Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi yayınları.
- Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme kuramsal temellerine bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*, İstanbul: Alkım Yayıncılık
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gutok, G. L. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* . N. Kale (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- 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.
- Kahramanoğlu, R., ve Özbakiş, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Kozikoğlu, İ., ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. doi 10.17051/ilkonline.2018.466392.
- Kumral, O . (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar (EDU) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması . *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 131-144 .
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.

- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-130.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160 .
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). Programın Felsefi Temelleri. (S. Demiral, Çev.). A. Arı (Çev. Ed.). *Eğitim Programı, temelleri, ilkeler ve sorunlar (ss.43-68) içinde*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özbaş, B. Ç. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitimi sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (1), 117-138 .
- Sönmez Ektem, I. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2391-2402.
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi (16. Baskı.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş. (16. Baskı.)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün eğitim felsefesi (Atatürk'ün söyledikleri ve yazdıkları ışığında). *e-international journal of educational research*, 2(4), 1-27.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C.T. ve Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 230-273.
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33,177-192.
- Yaralı, D. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 79-185.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Yılmaz, K., ve Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Educational Philosophy constitutes the general framework of the learning goals, subjects, teaching, and assessment processes of education; in short it encompasses all classroom and school activities. In the literature, progressivism, reconstructionism and existentialism are

frequently mentioned as educational movements reflected in educational practices. Among these understandings, perennialism and essentialism are classified as traditional currents while progressivism, reconstructionism and existentialism are classified as contemporary (popular, innovative) currents. Since there are different preferences and practices in each of these educational philosophies based on various reasons, teachers are expected to both master the educational philosophy on which the curriculum is based and use it as an educational belief while implementing the curriculum. Otherwise, it will be a coincidence to achieve success from the implementation of the curriculum. For this reason, since it is considered important to develop opinions and beliefs with more effective learning experiences on these issues in the pre-service education process, it is aimed to determine the characteristics and levels of teacher candidates' opinions on educational practices.

Method

This study, which was conducted in order to examine the opinions of teacher candidates on educational thought and practices, was designed as descriptive survey model. The population of the study consisted of 2123 teacher candidates, 1442 of whom were female; and the sample of the study consisted of a total of 972 teacher candidates, 688 of whom were female and 248 of whom were male, studying at all class levels of the Primary Mathematics, Preschool, Social Studies, Turkish, English and Classroom Teaching Departments of Burdur Mehmet Akif Ersoy University Education Faculty and who were selected thorough the determined universe through random sampling and based on volunteering basis. The number of participants in the sample (n=972) constitutes 46% of the study population. The "Educational Thought and Application (ETA)" scale developed by Kumral (2015) was used to collect the data. The scale is a five-point Likert type scale and there are 42 items ranging as "I completely agree; I mostly agree, I am neutral; I mostly disagree, I totally disagree". Among these items, 21 were under Tradition ETA and 21 were under Popular ETA sub-dimensions. In the analysis of the data, among the parametric statistics, t test, one-way ANOVA, Tukey HDS in multiple comparisons, and arithmetic mean, standard deviation, percentage and frequency distributions were conducted. $p < .05$ was taken as a basis while interpreting the data. Eta squared (η^2) values were used to determine the effect size of the differences.

Findings

It can be said that teacher candidates were neutral and not clear in terms of their opinions on TETA dimension of the scale, and they agreed with the thoughts in terms of PETA dimensions and total score of the ETA. Indeed, the scores obtained from the PETA and total mean score of the scale were higher than the scores obtained from the TETA dimension. When the items that the teacher candidates stated that they mostly agreed in the TETA dimension were examined, it was seen that these items were mostly related to "knowledge" while the items that the teacher candidates stated that they mostly agreed in the PETA dimension were mostly related to "student".

It was determined that the gender was not a significant variable in terms of TETA, PETA dimensions and total mean score of the ETA scale. There was a significant difference in favor of the participants studying in Social Studies in term of TETA, PETA dimensions and total mean score of the ETA scale. In terms of the class level variable, the scores of the fourth- and first-year classes were found to be lower than other grade levels in terms of PETA dimension. In terms of the total mean score of the scale, it was determined that the fourth-grade candidates had lower scores than the other grade levels and the first-grade students had lower scores than the third-grade students.

As a result of the comparison of the ETA scores of the teacher candidates and whether taking the Philosophy of Education course, there was a significant difference in the scores of the teacher candidates who took the Philosophy of Education course in terms of TETA, PETA dimensions and total mean score of ETA compared to those who did not take this course. . It

was also seen that teacher candidates who think that the philosophy of education course should be optional or compulsory had higher scores than those who do not have an idea on this issue. Based on these results, recommendations have been developed. On the other hand, while the opinions of the teacher candidates who took the philosophy of education course on the usefulness of the course did not make a significant difference in the scores obtained from TETA, PETA dimensions, there was a difference in favor of those who found this course useful in terms of the total mean score of the ETA scale.

Discussion and Conclusion

Although the scores of the teacher candidates regarding the PETA were found to be high, it was considered that they were in a mental dilemma especially in the TETA dimension, which may be resulted by the fact that they may have preferred more than one philosophical view and their educational experiences from the past to the present have an effect. It is thought that among the possible reasons why the results obtained in terms of gender, department and grade level conflict with some studies in the literature, the tools used in data collection, the class levels that the data are collected from, the demographic and academic characteristics of the groups that make up the sample can be considered. Although there was a difference between the teacher candidates who took and did not take the philosophy of education course; and between their opinions on whether the course was beneficial or not, the mean scores obtained the dimensions of the scale were found to be very close to each other. For this reason, it is thought that philosophy of education courses are not used effectively in education faculties.