

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)*

Dilek Yaralı**

Makale Geliş Tarihi: 03/07/2018

Makale Kabul Tarihi: 06/02/2019

DOI: 10.35675/befdergi.440393

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının “eğitim inançlarını” ve bu eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 2017-2018 güz döneminde Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören 657 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmada veriler “Eğitim İnançları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları belirlenirken betimsel istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeğinde en yüksek katılım gösterdiği alt boyut varoluşçu eğitim iken en az katılım gösterdiği alt boyut esasiciliktir. Ayrıca, ölçeğin bazı alt boyutlarında cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi, öğretim türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim felsefesi, eğitim inançları, öğretmen adayları


Investigation of Educational Beliefs of Teacher Candidates in Terms of Various Variables (Kafkas University Example)

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the educational beliefs of teacher candidates and in terms of various variables of these educational beliefs. For this purpose, survey model was used in the research. The sampling of the research consisted of 657 teacher candidates studying at Kafkas University during the fall semester of 2017-2018. The data were collected through “education beliefs scale” in research. The descriptive statistics, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H test were used while were being analyzed the educational beliefs of teacher candidates in the research. According to there search results, while the sub-dimension in which teacher candidates have the highest participation in the educational beliefs scale are existential education, the sub-dimension in which teacher candidates have the lowest participation are essentialism. Also, significant differences were found in some sub-dimensions of scale according to gender, program type, class level, type of teaching variables.

Keywords: Philosophy of education, education beliefs, teacher candidates

*Bu çalışma 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresinde (ICES-2018) bildiri olarak sunulmuştur.

** Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kars, Türkiye, dsvarali44@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4072-1040 

Giriş

Eğitim davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Güven, 2013; Şişman, 2015; Ulusoy, 2013). Ayrıca “eğitim istendik insan davranışlarıyla uğraşmaktadır. Her istendik davranışın temelinde en azından bir sayılı yatar. Sayılılar, felsefi niteliktedir” (Sönmez, 2014: 24). Bu bağlamda bütün bilim dallarının da temeli olan felsefe (Şişman, 2015) “insanın, aklı vasıtasıyla dünyayı ve evreni anlamaya ve aydınlatmaya çalışması” (Ergün, 2015: 2) olup “bireylerin inanç ve değer sistemlerinin oluşmasını sağlayarak, hayatları süresince aldıkları tüm kararları ve yaptıkları tercihleri belirler” (Erden, 2015: 28). Eğitim felsefesi ise “eğitimin amaçlarının belirlenmesinde, bireye ve topluma uygun olup olmadığının denetlenmesinde ve eğitim uygulamalarının niteliğini ortaya koymada etkin rol oynamaktadır” (Baş, 2015: 112). Ayrıca eğitim felsefesi Kınca’ya göre (1996:117-118) “eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri inceler, tutarlılık ve anlama yönünden kontrol eder” (Aktaran Odabaşı, 2014: 30). Brauner ve Burns’a (1982: 297) göre “eğitim felsefesinin bütünleyici işlevi, pek çok olasılıkların değerlendirilmesi ve analiziyle ulaşılan eğitimsel inançları düzenlemek ve birleştirmektir”. Eğitimsel inançlar geniş ve kapsamlı bir yapıda olup (Pajares, 1992), bireyin öğretme-öğrenme ile ilgili sahip olduğu felsefesi, fikirleri, görüşleri olarak tanımlanmaktadır (Haney, Lumpe & Czerniak, 2003). Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011) bireylerin eğitim felsefelerinin, eğitim inançlarının açığa çıkartılmasında belirleyici olduğundan bahsetmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında bu çalışmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefe akımlarına dayanarak onların eğitim inançları belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim programı “bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren plan” (Erden, 2015: 19) olup bu programın büyük çoğunluğunu öğretim programları oluşturur (Küçükahmet, 2014). Felsefe, "bir okul için düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediğinden program geliştirmede önemli bir yer tutar" (Demirel, 2004: 19). Bu programlar hazırlanırken yararlanılan felsefe değiştiği zaman programın öğeleri (hedefler, muhteva, eğitim durumları ve değerlendirme) bundan farklı şekillerde etkilenebilir (Sönmez, 2014). Bunun yanında öğretmenlerin bu konuda sahip oldukları eğitim felsefeleri de önemli bir konudur (Erden, 2015). Çünkü “öğretmenlerin eğitim inanışlarındaki farklılıklar, tüm ülkede aynı eğitim programı geçerli olmasına karşın, programın farklı biçimde uygulanmasına neden olabilir” (Hayrsever & Oğuz, 2017: 761). Nitekim “eğitim inançları, öğretmenlerin algılarını, öğretim programlarına ve öğretimin uygulanmasına ilişkin kararlarını, dolayısıyla sınıf içi davranışlarını-uygulamalarını etkilemektedir” (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014: 1475). Dolayısıyla öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının, onların öğretme-öğrenme süreçlerinde birbirinden farklı birtakım davranışlar sergilemelerine sebep olabileceği söylenebilir. Bu nedenle hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenmesi önemli bir konudur.

Araştırmanın konusu ile bağlantılı olarak eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefe akımları ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik, esasicilik ve

varoluşçuluk başlıkları ile ele alınmıştır. Aşağıda bu eğitim felsefe akımları kısaca özetlemiştir:

İlerlemeci eğitim felsefesi: “Pragmatik felsefenin eğitime uygulanmış hali olup bu akımın en belirgin özelliği, geleneksel eğitimin katı disiplin ve biçimselliği temel alan, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmasıdır” (Şişman, 2015: 172). Bu felsefe akımının amacı bireyleri kendi ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre yetiştirmektir (Okçabol, 2009). Öğretmenin rolü danışmanlık ya da rehberlik etmektir (Ergün, 2015). Bu akımda okul toplumun küçük modeli olmalıdır (Erden, 2015). Ayrıca bu akıma göre, okul öğrencileri işbirliği yapmaya özendirici olmalıdır (Odabaşı, 2014).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi: Esas aldığı felsefe pragmatizmdir (Odabaşı, 2014). Topluma önem veren yeniden kurmacılık felsefe akımı toplumsal düzeni kurmada okullardan faydalanılması (Erden, 2015) gerektiğini savunur. Bu felsefe akımına göre “eğitim bir sosyal reform hareketi geliştirmenin en önemli aracıdır ve eğitimin temel amacı toplumu yeniden düzenlemek, toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir” (Yazıcı, 2017: 3). Ayrıca bu akımda öğrenci öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde yer alır (Demirtaş & Batdal Karaduman, 2016).

Daimicilik eğitim felsefesi: Realist ve idealist felsefelerin etkili olduğu bir eğitim akımıdır (Şişman, 2015). Daimici felsefe akımına göre “insan doğası da dâhil, ahlaki ilkeler ve değerler her yerde ve her zaman aynıdır ve değişmez. İnsanlar da bu değişmez gerçeklere göre eğitilmelidir” (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011: 336). Ayrıca daimici felsefe akımı görüşüne sahip olanlara göre “bireyler insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda sağlam ve doğru karakterli olarak yetiştirilmelidir” (Doğanay & Sarı, 2003: 322).

Esasicilik eğitim felsefesi: Realist ve idealist felsefelerin etkili olduğu bir eğitim akımıdır (Erden, 2015). Esasicilik felsefe akımında “eğitimin amacı, geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır” (Odabaşı, 2014: 62). “Öğrenme, zor bir iştir. Bunun için öğrencilere, kendilerini disipline etme alışkanlığı kazandırılmalı, çok çalışmaları ve uygulama yapmaları sağlanmalıdır” (Şişman, 2015: 172). Esasicilik felsefe akımında öğretmen ise “belli bir konuda alanının uzmanıdır ve sınıf içinde karar vermeye yetkili tek kişidir” (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011: 336).

Varoluşçuluk eğitim felsefesi: Bu felsefe akımında “eğitim bireyi yaratmalı, özgürlüğü geliştirmeli, bu konudaki gizli ve açık baskıları belirlemeli ve etkisizleştirmelidir” (Odabaşı, 2014: 44). Bu felsefe akımında eğitim, öğrencilere birtakım seçenekler sunmalıdır (Şişman, 2015). Ayrıca, “varoluşçu düşüncede eğitim, öğrenen kişide yoğun bir bilinç, farkına varma düzeyi oluşturmalıdır” (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014: 1476). Kaygısız’a (1997: 8) göre, “estetik ve toplumsal derslerin içeriğe alındığı bu akım, eğitim ortamını, sokratik tartışma ve yaratıcı etkinliklerde bulunmaya dayandırmak ister.”

Literatür incelendiğinde konu ile alakalı hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile ilgili yapılan araştırmalara rastlanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünce yönelimleri/düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi (Akgün, 2015; Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014), eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini (Hayırsever & Oğuz, 2017), eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi (Kozikoğlu & Erden, 2018), öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim felsefelerinde eğitim felsefesi dersinin etkisini (Çelik & Orçan, 2016), eğitim inançları ve değerleri (Beytekin & Kadı, 2015), epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi (Biçer, Er & Özel, 2013), kimlik işlevleri ve eğitim inançlarını (Koçak, Ulusoy & Önen, 2012), benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisini (Duman & Ulubey, 2008), benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerini (Duman, 2008), eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi (Ilgaz, Bülbül & Çuhadır, 2013), eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçlerini (Çalışkan, 2013) inceleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançları/felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkisini (Baş, 2015; Yalçın İncik, 2018), eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişkisini (Tunca, Alkın Şahin & Oğuz, 2015), eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkisini (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014), eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi (Yılmaz & Tosun, 2013); epistemolojik inançları ile eğitim inançlarını belirlemeyi ve aralarındaki ilişkiyi (Kahramanoğlu & Özbakış, 2018) inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bunların yanında öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini/ eğitim inançlarını/ eğitim süreçleri ile ilgili felsefi tercihleri (Çakmak, Bulut & Taşkıran, 2016; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Çoban, 2002; Demirtaş & Batdal Karaduman, 2016; Ekiz, 2007; Kumral, 2015; Yazıcı, 2017; Yokuş, 2016); öğretmenlerinin eğitim inançlarını/ eğitim felsefelerine ilişkin algılarını/ eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aslan, 2017; Çoban, 2004; Doğanay & Sarı, 2003), ayrıca hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile yapılan onların eğitim felsefelerini/ eğitim inançlarına ilişkin görüşlerini (Uğurlu & Çalmaşur, 2017; Yapıcı, 2013) inceleyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Bütün bu çalışmalar incelendiğinde farklı program ve sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlendiği çalışmalara sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Nitekim bu araştırmada farklı sınıf ve programlardaki öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları da incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarını ve bu benimsedikleri eğitim inançlarının çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada sırasıyla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının “eğitim inançlarını” benimseme düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının benimsedikleri “eğitim inançları”; cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri program türüne, sınıf düzeyine, öğretim türüne ve yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesine ait bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inanç düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli (survey) kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2007: 77).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2017-2018 güz yarı yılında Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından; araştırmanın örnekleme ise çeşitli programlarda öğrenim gören 657 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya ait örnekleme yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmanın Örnekleme Grubundaki Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Değişken	N	%	
Cinsiyet	Kadın	395	60.1
	Erkek	262	39.9
Program Türü	Türkçe Öğretmenliği	97	14.8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	52	7.9
	Sınıf Öğretmenliği	173	26.3
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	42	6.4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	44	6.7
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	31	4.7
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	33.2
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	94	14.3
	2. Sınıf	149	22.7
	3. Sınıf	160	24.4
	4. Sınıf	254	38.7
Öğretim Türü	Normal Öğretim	549	83.6
	İkinci Öğretim	108	16.4
	18-21 yaş aralığı	382	58.1

Yaş	22-25 yaş aralığı	228	34.7
Aralıkları	26 ve üstü yaş aralığı	47	7.2

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının %14.8'i Türkçe Öğretmenliği (N=97), %7.9'u Okul Öncesi Öğretmenliği (N=52), %26.3'ü Sınıf Öğretmenliği (N=173), %6.4'ü İlköğretim Matematik Öğretmenliği (N=42), %6.7'si Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (N=44), %4.7'si Fen Bilgisi Öğretmenliği (N=31) ve % 33.2'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (N=218) programlarında öğrenim görmektedir.

Araştırmanın örnekleme grubunun %39.9'unu Erkek (N=262), %60.1'ini Kadın (N=395) öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ayrıca örneklemin %14.3'ü 1. Sınıfta öğrenim gören (N=94), %22.7'si 2. Sınıfta öğrenim gören (N= 149), %24.4'ü 3. Sınıfta öğrenim gören (N= 160), %38.7'si 4. Sınıfta öğrenim gören (N= 254); %83.6'sı Normal Öğretimde öğrenim gören (N=549) ve %16.4'ü İkinci Öğretim öğrenim gören (N=108); %58.1'i 18-21 yaş aralığında (N=382), %34.7'si 22-25 yaş aralığında (N=228), %7.2'si 26 ve üstü yaş aralığındadır (N=47).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirdikleri "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmen ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçeğe geçerlik ve güvenilirlik analiz çalışmaları uygulanmıştır. Uygulanan açımlayıcı faktör analizi (AFA) çalışması sonucunda ölçek 5 faktör altında ve birinci alt boyutu "ilerlemecilik" (13 madde), ikinci alt boyutu "varoluşçu eğitim" (7 madde), üçüncü alt boyutu "yeniden kurmacılık" (7 madde), dördüncü alt boyutu "daimicilik" (8 madde) ve beşinci alt boyutu ise "esasicilik" (5 madde) şeklinde isimlendirmiş olup ölçek toplam 40 maddeden oluşmaktadır (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011). Bu sonuçların doğruluğunu belirlemek için araştırmacılar tarafından uygulanan doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri " χ^2/sd oranı 2.23 ($\chi^2/sd=1621.67/728$), GFI= 0.85, AGFI=0.83, RMSEA=0.046, CFI= 0.97, NFI=0.95, NNFI=0.97, PGFI= 0.75" olarak tespit edilmiştir (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011).

Araştırmacılar, yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda eğitim inançları ölçeğinde yer alan boyutların Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayılarını belirlemiştir (İlerlemecilik $\alpha=0.91$, varoluşçu eğitim $\alpha=0.89$, yeniden kurmacılık $\alpha=0.81$, daimicilik $\alpha=0.70$, esasicilik $\alpha=0.70$). Ayrıca beş alt boyut toplam varyansın yaklaşık % 50'sini açıklamaktadır. Bunların yanında ölçeğin geneli için faktör yük değerleri .42-.74 arasında ve madde toplam korelasyonları ise .22-.90 arasında değişmektedir (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011).

"Eğitim İnançları Ölçeği" 1 ile 5 arasında puanlanmakta olup, en düşük puanı "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ifadesi ve en yüksek puanı "5-Kesinlikle Katılıyorum"

ifadesi almıştır. Ayrıca ölçekte ters puanlanan madde yer almamakta ve ölçeğin toplam puanı hesaplanmamaktadır (Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011).

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler analiz edilirken önce örnekleme dahil edilen öğretmen adaylarının benimsedikleri “eğitim inançlarına” yönelik puanları hem madde hem de alt boyut bazında hesaplanmıştır. Araştırmanın probleminin çözülmesinde her bir maddeye ve alt boyutlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmış ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeğine katılım düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözülmesinde normal dağılım sağlanmadığından dolayı, cinsiyet ve öğretim türü değişkenlerinin ait olduğu alt problemlerinin çözülmesinde parametrik olmayan Mann Whitney U Testi ve program türü, sınıf düzeyi, yaş aralıkları değişkenlerine ait alt problemlerinin çözülmesinde ise parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

5’li likert tipinde olan Eğitim İnançları ölçeği madde ortalamalarının yorumlanmasında aralık katsayısı (en yüksek değer-en küçük değer) /grup sayısı formülü (Uysal, Öztürk & Döş, 2013) kullanılarak .80 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplanan aralık katsayısına göre öğretmen adaylarının katılım düzeyleri “1.00-1.80 aralığı/Kesinlikle Katılmıyorum; 1.81-2.60 aralığı/Katılmıyorum; 2.61-3.40 aralığı/Orta Derecede Katılıyorum; 3.41-4.20 aralığı/Katılıyorum ve 4.21-5.00 aralığı/Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde değerlendirilmiştir. “Eğitim İnançları Ölçeği”nden öğretmen adaylarının aldıkları puanların alt boyut bazında yorumlanmasında ise ölçeğin ilgili alt boyuttan aldıkları toplam puanın o alt boyuttaki madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puan ile yorum yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumları sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “öğretmen adaylarının eğitim inançlarını benimseme düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilen problemine ilişkin bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeğine verdikleri puanlara göre alt boyut bazında en yüksek ve en düşük ortalamadaki maddelerin dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının “Eğitim İnançları Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin
Betimsel İstatistikler (N=657)

Alt Boyut	Maddeler	Min-Mak	Ortalama	Katılım Düzeyi	SS
İlerlemecilik	“Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır”.	1-5	4.45 (En Yüksek)	“Kesinlikle Katılıyorum”	.92
	“Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir”	1-5	3.92 (En Düşük)	“Katılıyorum”	1.16
	TOPLAM	13-65	55.12	“Kesinlikle Katılıyorum”	8.77
Varoluşçu Eğitim	“Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir”.	1-5	4.47 (En Yüksek)	“Kesinlikle Katılıyorum”	.95
	“Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımalarına yardım etmektir”.	1-5	4.25 (En Düşük)	“Kesinlikle Katılıyorum”	.96
	TOPLAM	7-35	30.56	“Kesinlikle Katılıyorum”	5.30
Yeniden kurmacılık	“Eğitim, toplum merkezli olmalıdır”.	1-5	3.68 (En Düşük)	“Katılıyorum”	1.18
	“Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır”.	1-5	4.21 (En Yüksek)	“Kesinlikle Katılıyorum”	1.02
	TOPLAM	7-35	27.44	“Katılıyorum”	5.16
Daimicilik	“Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir”.	1-5	3.44 (En Düşük)	“Katılıyorum”	1.31
	“Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır”.	1-5	4.31 (En Yüksek)	“Kesinlikle Katılıyorum”	1.00
	TOPLAM	9-40	31.03	“Katılıyorum”	5.91
Esasçılık	“Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır”.	1-5	2.35 (En Düşük)	“Katılmıyorum”	1.35
	“Eğitim konu merkezli bir süreçtir”.	1-5	2.91 (En Yüksek)	“Orta Derecede Katılıyorum”	1.30
	TOPLAM	5-25	13.28	“Orta Derecede Katılıyorum”	5.34

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeği madde bazında değerlendirildiğinde; ilerlemecilik alt boyutunda en yüksek puanı “Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.” maddesi (\bar{x} =4.45) alırken, en düşük puanı ise

“Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.” maddesi ($\bar{x}=3.92$) almıştır. Varoluşçu eğitim alt boyutunda en yüksek puanı “Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.” maddesi ($\bar{x} =4.47$) alırken, en düşük puanı ise “Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir.” maddesi ($\bar{x} =4.25$) almıştır. Alt boyutlardan yeniden kurmacılıkta “Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.” maddesi en yüksek puanı ($\bar{x} =4.21$) alırken, en düşük puanı ise “Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.” maddesi ($\bar{x} =3.68$) almıştır. Daimicilik alt boyutunda en yüksek puanı “Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.” maddesi ($\bar{x} =4.31$) alırken, en düşük puanı ise “Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.” maddesi ($\bar{x} =3.44$) almıştır. Esasicilik alt boyutunda en yüksek puanı “Eğitim konu merkezli bir süreçtir.” maddesi ($\bar{x} =2.91$) alırken, en düşük puanı ise “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.” maddesi ($\bar{x} =2.35$) almıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim inançları ölçeği alt boyut bazında değerlendirildiğinde (ortalama/madde sayısı dikkate alınarak) ise; ilerlemecilik ($\bar{x} =4.24$) “kesinlikle katılıyorum”, varoluşçu eğitim ($\bar{x} =4.37$) “kesinlikle katılıyorum”, yeniden kurmacılık ($\bar{x} =3.92$) “katılıyorum”, daimicilik ($\bar{x} =3.88$) “katılıyorum” ve esasicilik ($\bar{x} =2.66$) “orta derecede katılıyorum” düzeylerinde puan verdikleri görülmüştür. Eğitim inançları ölçeğinde öğretmen adaylarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu alt boyuttan en düşük ortalamaya sahip olduğu alt boyuta doğru sırasıyla; varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve en son olarak da esasicilik alt boyutu şeklindedir. Dolayısıyla araştırmada öğretmen adaylarının en çok benimsediği eğitim felsefe akımı *varoluşçu eğitim* iken en az benimsediği eğitim felsefe akımı *esasicilik* olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde çeşitli değişkenlere göre öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediği ve fark var ise bu farkın hangi gruplar arasında olduğu araştırılmaktadır. Araştırmanın bu alt problemine ait bulgu ve yorumları araştırmada kullanılan değişkenlere göre sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın “*öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?*” alt probleminin çözülmesi sürecinde kullanılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
İlerlemecilik	Kadın	395	351.41	138806.0	42894.0	-3.721	.00*
	Erkek	262	295.22	77347.0			
Varoluşçu Eğitim	Kadın	395	353.35	139573.0	42127.0	-4.079	.00*
	Erkek	262	292.29	76580.0			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	395	338.79	133822.5	47877.5	-1.627	.104
	Erkek	262	314.24	82330.5			
Daimicilik	Kadın	395	330.67	130616.5	51083.5	-.278	.781
	Erkek	262	326.48	85536.5			
Esasicilik	Kadın	395	297.87	117660.0	39450.0	-5.170	.00*
	Erkek	262	375.93	98793.0			

*p<.05

Tablo 3'te görüleceği üzere kadın ve erkek öğretmen adayları arasında eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına göre; grupların “yeniden kurmacılık” (U=47877.50, z=-1.627, p>.05) ve “daimicilik” (U=51083.50, z=-.278, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Bunların yanında grupların “ilerlemecilik” (U= 42894.0, z=-3.721, p<.05), “varoluşçu eğitim” (U=42127.0, z=-4.079, p<.05) ve “esasicilik”(U=39450.0, z=-5.170, p<.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bu anlamlı farkın ilerlemecilik alt boyutunda kadın öğretmen adayları (Medyan=58) ile erkek öğretmen adayları (Medyan=55.5) arasında kadın öğretmen adayları lehine (r=-.145); varoluşçu eğitim alt boyutunda kadın öğretmen adayları (Medyan=32) ile erkek öğretmen adayları (Medyan=31) arasında kadın öğretmen adayları lehine (r=-.16) ve esasicilik alt boyutunda ise kadın öğretmen adayları (Medyan=12) ile erkek öğretmen adayları (Medyan=14) arasında erkek öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir(r=-.14). Bu bulgulara dayanarak ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefe akımlarını kadın öğretmen adaylarının, esasicilik felsefe akımını ise erkek öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında öğrenim gördükleri program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözülmesi sürecinde kullanılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Öğrenim Gördükleri Program Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Öğrenim Gördükleri Öğretmenlik Programı	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	1. Türkçe	97	350.66	15.56 3	6	.016 *	2>4 2>6
	2.Okul Öncesi	52	395.63				
	3.Sınıf	173	324.36				
	4. İlköğretim Matematik	42	291.15				
	5.Sosyal Bilgiler	44	352.63				
	6.Fen Bilgisi	31	253.15				
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	320.46				
	Toplam	657					
Varoluşçu Eğitim	1. Türkçe	97	354.73	17.84 4	6	.007 *	1>6 2>6 3>6
	2.Okul Öncesi	52	380.12				
	3.Sınıf	173	343.18				
	4. İlköğretim Matematik	42	299.32				
	5.Sosyal Bilgiler	44	347.11				
	6.Fen Bilgisi	31	237.84				
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	309.13				
	Toplam	657					
Yeniden Kurmacılık	1. Türkçe	97	378.97	25.25 6	6	.000 *	1>7 2>7 5>7
	2.Okul Öncesi	52	376.48				
	3.Sınıf	173	329.02				
	4. İlköğretim Matematik	42	334.48				
	5.Sosyal Bilgiler	44	385.22				
	6.Fen Bilgisi	31	297.45				
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	287.51				
	Toplam	657					
Daimicilik	1. Türkçe	97	363.88	30.44 8	6	.000 *	1>7 5>3 3>7 5>7
	2.Okul Öncesi	52	339.07				
	3.Sınıf	173	334.78				
	4. İlköğretim Matematik	42	343.10				
	5.Sosyal Bilgiler	44	434.00				
	6.Fen Bilgisi	31	329.40				

	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	282.52				
	Toplam	657					
Esasicilik	1. Türkçe	97	360.71				1>2
	2.Okul Öncesi	52	258.28				5>1
	3.Sınıf	173	325.03				1>7
	4. İlköğretim Matematik	42	365.80				4>2
	5.Sosyal Bilgiler	44	449.80	49.82	6	.000	5>2
	6.Fen Bilgisi	31	437.31	4		*	6>2
	7.Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	218	288.04				5>3
	Toplam	657					6>3
							5>7
							6>7

*p<.05

Tablo 4’de yer alan eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçlarına göre; grupların ilerlemecilik ($X^2=15.563$, $SD=6$, $p<.05$), varoluşçu eğitim ($X^2=17.844$, $SD=6$, $p<.05$), yeniden kurmacılık ($X^2=25.256$, $SD=6$, $p<.05$), daimicilik ($X^2=30.448$, $SD=6$, $p<.05$) ve esasicilik ($X^2=49.824$, $SD=6$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanılmıştır. Bu farklılaşmanın alt boyut bazında hangi program türleri arasında olduğunu belirlemek için araştırmada çoklu karşılaştırmalar (Mann Whitney U testi ile Bonferroni ayarlaması uygulanarak) yapılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda; “ilerlemecilik” alt boyutunda, Okul öncesi öğretmen adayları (Medyan=58.5) ile sırasıyla İlköğretim Matematik (Medyan=55)ve Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=52) arasında Okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (sırasıyla $U_{(Okul\ Öncesi-ilköğretim\ Matematik)}= 713.50$, $r=-.113$; $U_{(Okul\ Öncesi-Fen\ Bilgisi)}= 458.50$, $r= -.128$). Bu bulguya dayanarak Okul Öncesi öğretmen adaylarının ilerlemecilik felsefe akımını İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

“Varoluşçu eğitim” alt boyutunda bu anlamlı farkın, Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=27) ile sırasıyla Türkçe (Medyan=33), Okul öncesi (Medyan=33) ve Sınıf öğretmen adayları (Medyan=32) arasında Fen Bilgisi Öğretmen adayları aleyhine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(Türkçe-Fen\ Bilgisi)}= 986.50$, $r=-.113$; $U_{(Okul\ Öncesi-Fen\ Bilgisi)}= 459.50$, $r= -.13$; $U_{(Sınıf-Fen\ Bilgisi)}= 1820.0$, $r= -.11$). Bunun sonucu olarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim felsefe akımını Türkçe, Okul Öncesi ve Sınıf öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

“Yeniden kurmacılık” alt boyutunda yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=27) ile sırasıyla Türkçe (Medyan=29), Okul öncesi (Medyan=29) ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=29) arasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları aleyhine olduğu belirlenmiştir (sırasıyla $U_{(\text{Türkçe-PDR})} = 7721.50$, $r = -.15$; $U_{(\text{Okul Öncesi-PDR})} = 4162.0$, $r = -.12$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-PDR})} = 3416.0$, $r = -.12$). Bunun sonucu olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefe akımını Türkçe, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

“Daimicilik” alt boyutunda yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=30) ile sırasıyla Türkçe (Medyan=33), Sosyal Bilgiler (Medyan=35) ve Sınıf öğretmen adayları (Medyan=32) arasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları aleyhine ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=35) ile Sınıf öğretmen adayları (Medyan=32) arasında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(\text{Türkçe-PDR})} = 8006.5$, $r = -.13$; $U_{(\text{Sınıf-PDR})} = 15787.50$, $r = -.11$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-PDR})} = 2637.50$, $r = -.18$; $U_{(\text{Sınıf-Sosyal Bilgiler})} = 2604.0$, $r = -.13$). Bu bulgulara dayanarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarının daimicilik felsefe akımını Türkçe, Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ise daimicilik felsefe akımını Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

“Esasicilik” alt boyutunda yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın, Türkçe öğretmen adayları (Medyan=14) ile sırasıyla Okul Öncesi (Medyan=11) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=11) arasında Türkçe öğretmen adayları lehine; Okul Öncesi öğretmen adayları (Medyan=11) ile sırasıyla İlköğretim Matematik (Medyan=15), Fen Bilgisi (Medyan=17) ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=17) arasında Okul Öncesi öğretmen adayları aleyhine; Fen Bilgisi öğretmen adayları (Medyan=17) ile Sınıf (Medyan=13) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=11) arasında Fen Bilgisi öğretmen adayları lehine; Sosyal Bilgiler öğretmen adayları (Medyan=17) ile sırasıyla Türkçe (Medyan=14), Sınıf (Medyan=13) ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adayları (Medyan=11) arasında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(\text{Türkçe-Okul Öncesi})} = 1714.0$, $r = -.13$; $U_{(\text{Türkçe-PDR})} = 8214.0$, $r = -.12$; $U_{(\text{İlköğretim Matematik-Okul Öncesi})} = 733.50$, $r = -.11$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-Okul Öncesi})} = 475.50$, $r = -.19$; $U_{(\text{Fen Bilgisi-Okul Öncesi})} = 373.0$, $r = -.16$; $U_{(\text{Fen Bilgisi-Sınıf})} = 1729.0$, $r = -.12$; $U_{(\text{Fen Bilgisi-PDR})} = 1932.50$, $r = -.15$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-Türkçe})} = 1514.50$, $r = -.11$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-Sınıf})} = 2312.50$, $r = -.16$; $U_{(\text{Sosyal Bilgiler-PDR})} = 2523.0$, $r = -.19$). Bu bulgulara dayanarak Türkçe öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını hem Okul Öncesi hem de

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde; Okul Öncesi öğretmen adaylarının esasıcılık felsefe akımını İlköğretim Matematik, Sosyal ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının esasıcılık felsefe akımını hem Sınıf hem de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının esasıcılık felsefe akımını Türkçe, Sınıf ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözülmesi sürecinde kullanılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	1.sınıf	94	340.54	1.571	3	.666	
	2.sınıf	149	341.43				
	3.sınıf	160	321.31				
	4.sınıf	254	322.29				
	Toplam	657					
Varoluşçu Eğitim	1.sınıf	94	347.99	7.416	3	.060	
	2.sınıf	149	358.92				
	3.sınıf	160	312.68				
	4.sınıf	254	314.70				
	Toplam	657					
Yeniden Kurmacılık	1.sınıf	94	374.43	9.581	3	.022*	1>3
	2.sınıf	149	325.17				
	3.sınıf	160	299.12				
	4.sınıf	254	333.26				
	Toplam	657					
Daimicilik	1.sınıf	94	392.96	18.562	3	.000*	1>2
	2.sınıf	149	322.66				1>3
	3.sınıf	160	288.11				1>4
	4.sınıf	254	334.80				
	Toplam	657					
Esasicilik	1.sınıf	94	423.39	32.083	3	.000*	1>2
	2.sınıf	149	304.61				1>3

3.sınıf	160	291.63	1>4
4.sınıf	254	331.92	
Toplam	657		

*p<.05

Tablo 5'te yer alan eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçlarına göre; grupların “ilerlemecilik” ($X^2=1.571$, $SD=3$, $p>.05$) ve “varoluşçu eğitim” ($X^2=7.416$, $SD=3$, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanılmamıştır. Ancak “yeniden kurmacılık” ($X^2=9.581$, $SD=3$, $p<.05$), “daimicilik” ($X^2=18.562$, $SD=3$, $p<.05$) ve “esasicilik” ($X^2=32.083$, $SD=3$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmıştır. Alt boyut bazında hangi sınıf düzeyleri arasında farklılaşma olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırmalar (Mann Whitney U testi ile Bonferroni ayarlaması kullanılarak) yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda, “yeniden kurmacılık” alt boyutunda bu farkın 1.sınıf (Medyan=29) ile 3.sınıfta (Medyan=27) öğrenim gören öğretmen adayları arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir ($U_{(1-3)}= 5841.50$, $r=-.12$). Bunun sonucu olarak 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefe akımını 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir. “Daimicilik” alt boyutunda 1. sınıf (Medyan=34) ile sırasıyla 2. sınıf (Medyan=32), 3. sınıf (Medyan=29.5) ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 1.sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (sırasıyla $U_{(1-2)}= 5417.50$, $r=-.12$; $U_{(1-3)}= 5204.50$, $r=-.16$; $U_{(1-4)}= 9826.50$, $r=-.10$). “Esasicilik” alt boyutunda ise 1. sınıf (Medyan=16) ile sırasıyla 2. sınıf (Medyan=12), 3. sınıf (Medyan=12) ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=13) arasında 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (sırasıyla $U_{(1-2)}= 4242.0$, $r=-.20$; $U_{(1-3)}= 4634.50$, $r=-.20$; $U_{(1-4)}= 8712.0$, $r=-.15$). Bunların sonucu olarak 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının hem daimicilik hem de esasicilik felsefe akımını diğer sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” alt probleminin çözümlenmesi sürecinde kullanılan Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Öğrenim Gördükleri Öğretim Türlerine Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Öğretim Türleri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
İlerlemecilik	Normal Öğretim	549	328.51	180349.50	29374.50	-.151	.880
	İkinci Öğretim	108	331.51	35803.50			
Varoluşçu Eğitim	Normal Öğretim	549	329.31	180793.00	29474.00	-.096	.923
	İkinci Öğretim	108	327.41	35360.00			
Yeniden Kurmacılık	Normal Öğretim	549	334.88	183848.00	26419.00	-1.794	.073
	İkinci Öğretim	108	299.12	32305.00			
Daimicilik	Normal Öğretim	549	336.89	184951.50	25315.50	-2.406	.016*
	İkinci Öğretim	108	288.90	31201.50			
Esasicilik	Normal Öğretim	549	339.60	186441.00	23826.00	-3.233	.001*
	İkinci Öğretim	108	275.11	29712.00			

*p<.05

Tablo 6’da yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türleri arasında eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi analiz sonuçlarına göre; grupların “*ilerlemecilik*” (U= 29374.50, z=-.151, p>.05), “*varoluşçu eğitim*” (U= 29474.00, z=-.096, p>.05) ve “*yeniden kurmacılık*” (U= 26419.00, z=-1.794, p>.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ancak “*daimicilik*” (U=25315.50, z=-2.406, p<.05) ve “*esasicilik*” (U=23826.00, z=-3.233, p<.05) alt boyutlarına ilişkin puanlarında öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığa rastlanılmıştır. “*Daimicilik*” alt boyutunda normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=32) ile ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=30) arasında ve “*esasicilik*” alt boyutunda ise normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=13) ile ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları (Medyan=11) arasında normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($r_{Daimicilik}=-.094$; $r_{Esasicilik}=-.13$). Bu bulgulara dayanarak normal öğretimde yer alan öğretmen adaylarının hem daimicilik hem de esasicilik felsefe akımını ikinci öğretimde yer alan öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın “*Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?*” alt probleminin çözülmesi sürecinde kullanılan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim İnançları Arasında Yaş Aralıklarına Göre Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları (N=657)

Alt Boyut	Yaş aralığı	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestik Derecesi	Anlamlılık Düzeyi (p)	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	18-21 yaş	382	326.24	1.568	2	.457	
	22-25 yaş	228	338.91				
	26 ve üstü	47	303.31				
	Toplam	657					
Varoluşçu Eğitim	18-21 yaş	382	331.97	3.245	2	.197	
	22-25 yaş	228	333.81				
	26 ve üstü	47	281.53				
	Toplam	657					
Yeniden Kurmacılık	18-21 yaş	382	332.57	4.404	2	.111	
	22-25 yaş	228	334.51				
	26 ve üstü	47	273.23				
	Toplam	657					
Daimicilik	18-21 yaş	382	333.69	2.266	2	.322	
	22-25 yaş	228	329.27				
	26 ve üstü	47	289.60				
	Toplam	657					
Esasicilik	18-21 yaş	382	338.92	3.572	2	.168	
	22-25 yaş	228	309.85				
	26 ve üstü	47	341.23				
	Toplam	657					

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere, eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarında öğretmen adaylarının yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Uygulanan testin analiz sonuçlarına göre grupların “*ilerlemecilik*” ($X^2=1.568$, $SD=2$, $p>.05$), “*varoluşçu eğitim*” ($X^2=3.245$, $SD=2$, $p>.05$), “*yeniden kurmacılık*” ($X^2=4.404$, $SD=2$, $p>.05$), “*daimicilik*” ($X^2=2.266$, $SD=2$, $p>.05$) ve “*esasicilik*” ($X^2=3.572$, $SD=2$, $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin puanlarında yaş aralıklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri “eğitim inançlarını” ve benimsedikleri eğitim inançlarının çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sonuçları ve ilgili tartişmalar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1) Araştırmada retmen adayları eğitim inançları leğinin ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında “kesinlikle katılıyorum”, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarında “katılıyorum” ve esasicilik alt boyutunda ise “orta derecede katılıyorum” düzeyinde puan vermişlerdir. Ayrıca araştırmada retmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefe akımları sırasıyla, varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutu şeklinde dir. Çalışmanın bu sonucunu literatürde yer alan retmen adayları ve retmenlerle yapılan çalışmaların (Alkın şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Aslan, 2017; Hayrsever & Oğuz, 2017; Ilgaz, Bülbül & uhadır, 2013; Kahramanoğlu & zbakiş, 2018; Kozikoğlu & Erden, 2018) sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca literatürde çalışmanın sonucu ile kısmen paralellik gösteren retmen adayları ve retmenlerle yapılan çalışmalarda (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; akmak, Bulut & Taşkıran, 2016; Koçak, Ulusoy & nen, 2012; Yazıcı, 2017; Yılmaz & Tosun, 2013) eğitim felsefeleri tercih edilmelerine göre sırasıyla; varoluşçuluk, ilerlemeci, daimici, yeniden kurmacı ve esasicilik şeklinde dir. Bunların yanında Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu’nun (2014) retmenlerle yapmış oldukları çalışmada en yüksek katılım sırasıyla, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik şeklinde dir. Ayrıca etin, İlhan ve Arslan’ın (2012) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda retmen adaylarının ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerine düşük düzeyde, daimici ve esasici eğitim felsefelerine ise orta düzeyde katılım gösterdiklerini belirlemiştir. Bunların yanında çalışmanın sonucu Biçer, Er ve özel (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile paralellik göstermemektedir. Çünkü Sosyal Bilgiler retmen adayları ile yapılan bu çalışmada en çok tercih edilen eğitim felsefesinden en az tercih edilen eğitim felsefesine doğru sırasıyla; ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde dir.

2) Araştırmada retmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğitim inançları leğinin sadece “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim” ve “esasicilik” alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüş ve bu farkın “ilerlemecilik” ve “varoluşçu eğitim” alt boyutlarında kadın retmen adayları lehine, “esasicilik” alt boyutunda ise erkek retmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu literatürde retmen adayları ile yapılan Akgün (2015), Demirtaş ve Batdal Karaduman (2016) ve Alkın şahin, Tunca ve Ulubey (2014) alışmalarının ve retmenlerle yapılan Kahramanoğlu ve zbakiş (2018) alışmasının sonucu ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında çalışmanın kısmen paralellik gösterdiği çalışmalarda literatürde yer almaktadır. retmen adayları ile yapılan bu çalışmalardan ölçeğin bütün alt boyutlarında (Beytekin & Kadı, 2015); yeniden kurmacılık alt boyutu hariç bütün alt boyutlarda (Kozikoğlu & Erden, 2018); sadece varoluşçuluk alt boyutunda (elik & Orçan, 2016); sadece esasicilik alt boyutunda (Yazıcı, 2017) ve retmenlerle yapılan çalışmalardan sadece varoluşçuluk alt boyutunda (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014); sadece ilerlemeci ve

varoluşçu eğitim alt boyutlarında (Aslan, 2017); sadece daimicilik, esasicilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında (Yılmaz & Tosun, 2013) cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunların yanında öğretmen adayları ile yapılan Biçer, Er & Özel (2013) ve Ilgaz, Bülbül ve Çuhadır (2013) ile öğretmenlerle yapılan Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) çalışmalarında ise cinsiyetlerine göre eğitim inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

3) Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre eğitim inançları ölçeğinin bütün alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına göre; “ilerlemecilik” alt boyutunda Okul Öncesi öğretmen adaylarının hem İlköğretim Matematik hem de Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha fazla ilerlemecilik felsefe akımını benimsedikleri; “Varoluşçu eğitim” alt boyutunda; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim felsefe akımını hem Türkçe hem Okul Öncesi hem de Sınıf öğretmen adaylarından daha az benimsedikleri; “Yeniden kurmacılık” alt boyutunda; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefe akımını hem Türkçe hem Okul Öncesi hem de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha az benimsedikleri; “Daimicilik” alt boyutunda; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarının daimicilik felsefe akımını hem Türkçe hem Sınıf hem de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından daha az benimsedikleri, ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının daimicilik felsefe akımını Sınıf öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri; “Esasicilik” alt boyutunda; Türkçe öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını Okul Öncesi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri, Okul Öncesi öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını İlköğretim Matematik, Sosyal ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarından daha az benimsedikleri, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını Sınıf ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını Türkçe, Sınıf ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının esasicilik felsefe akımını Sınıf ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yer alan öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak, Beytekin ve Kadı (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğrenim görülen programa göre öğretmen adaylarının eğitim inançları puanları arasında ilerlemecilik, varoluşçuluk ve esasicilik puanları farklılaşırken, Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bunların yanında Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının felsefi akımları benimseme düzeylerinde bölüm değişkeni açısından bazı eğitim felsefelerinde anlamlı birtakım farklılıklar da tespit edilmiştir.

4) Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre eğitim inançları ölçeğinin “ilerlemecilik” ve “varoluşçu eğitim” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiş olup “yeniden kurmacılık”, “esasicilik” ve “daimicilik” alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir

farklılık gözlenmiştir. 1. sınıf öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefe akımını 3. sınıf öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri; ayrıca 1. sınıf öğretmen adaylarının hem daimicilik hem de esasicilik felsefe akımlarını 2.sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri sonucu bulunmuştur. Çalışmanın bu sonucu ile bağlantılı olarak literatür incelendiğinde kısmen paralellik gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Bunlardan ölçeğin yeniden kurmacılık alt boyutu hariç bütün alt boyutlarında (Beytekin & Kadı, 2015; Biçer, Er & Özel, 2013), esasicilik alt boyutu hariç bütün alt boyutlarında (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014), esasicilik ve varoluşçuluk felsefelerinde (Demirtaş & Batdal Karaduman, 2016), esasicilik alt boyutunda (Akgün, 2015),daimicilik alt boyutunda (Çakmak, Bulut & Taşkıran, 2016) anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Ancak Kozikoğlu & Erden (2018) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim felsefelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur.

5) Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türlerine göre eğitim inançları ölçeğinin “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim” ve “yeniden kurmacılık” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiş olup “esasicilik” ve “daimicilik” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmiştir. Daimicilik ve esasicilik felsefe akımını öğretim türlerine göre normal öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha çok benimsedikleri sonucu bulunmuştur.

6) Araştırmada öğretmen adaylarının yaş aralığı değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim”, “yeniden kurmacılık”, “daimicilik”, “esasicilik” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmemiştir. Çalışmanın bu sonucu Akgün’ün (2015) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak Kahramanoğlu ve Özbakiş (2018) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada yaş değişkeninin sadece varoluşçuluk alt boyutunda anlamlı farklılıklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları arasında cinsiyetlerine, öğrenim görülen program türü, sınıf düzeyi ve öğretim türlerine göre ölçeğin bazı alt boyutlarında farklılaşmalar görülmüştür. Öğretmen adayları arasında oluşan bu farklılaşmaların nedenlerini belirlemeye ve eğitim inançları üzerinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının farklılaşmasında yaşadıkları kültür ortamları, sosyal tabakaları, cinsiyet rolleri, ailelerin çocuk yetiştirme tutumları, anne-baba meslekleri, anne-babanın eğitim düzeyleri, mezun oldukları lise gibi değişkenler sebep olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının özellikle anne ve baba özelliklerine ait değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilebilir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları konusunda daha derin analizlerin yapılması için nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı farklı araştırmalar yapılabilir.

Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer çalışmaların yapılıp sonuçların karşılaştırılması ve farklılıkların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akgün, İ. (2015). *Sınıf öğretmeği adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. doi: 10.17051/ıo.2014.56482
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126. doi: 10.15390/eb.2015.4811
- Beytekin, O. F., & Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31, 327-341. doi: 10.9761/JASSS2658
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Brauner, C. J., & Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298.
- Çakmak, Z., Bulut, B., & Taşkıran, C. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1190-1205.

- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1), 68-83.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M.,& Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science, 5*(5), 149-170.
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefesi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(2), 311-318.
- Çoban, A. (2004, Temmuz). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. Erişim adresi: https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=8203
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, B., & Batdal Karaduman, G. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(47), 628-635.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 203-224.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 95-114.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 1-12.
- Erden, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, B. (2013). Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar. Tan, Ş.(Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.1-34) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Haney, J. J., Lumpe, A. T. & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics, 103*(8), 366-377.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (2), 757-778.
- İlgaz G., Bülbül T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 50-65.
- Kahramanoğlu, R., & Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 8-27.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam, 5*-15.
- Koçak, C., Ulusoy, M. F., & Önen, A. S. (2012, Haziran). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde. Erişim adresi: http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2428-30_05_2012-18_24_47.pdf
- Kozikoğlu, İ., & 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. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 12-2*(24), 59-68.
- Küçükahmet, L. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Odabaşı, B. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(1), 37-78.
- Okçabol, R. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Uğurlu, C. T., & Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 230-273.
- Ulusoy, A. (2013). Eğitim-öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. Ulusoy, A. (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (ss.139-150), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, M., Öztürk, H., & Döş, İ. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yalçın İncik, E. (2018). The relationship between teachers' educational beliefs and teaching-learning conceptions: A mixed method study. *Journal of Education and Future*, 14, 149-167.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, T., & 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

Teachers have educational beliefs which lead to different behavior aspects in their learning-teaching processes. Teacher's educational beliefs give us some information how they will train their students. The teachers have any educational philosophy are also expected the consistent educational philosophy in the consistent with purpose of education, the content of education, educational situations and test cases. For this reason, it is important to educational beliefs of the teacher and teacher candidates.

The main purpose of this research is to examine the educational beliefs of teacher candidate. It was also investigated whether prospective teachers' these educational beliefs differed significantly difference as statistically or not in the terms of various variables (the gender, types of programs, class levels, type of teaching,

age ranges) in research. The descriptive scanning (survey) model was used to determine the prospective teachers' educational beliefs in this research.

The study group of this research consisted of 657 teacher candidates who have been studying in the various programs of the Kafkas University during the fall semester of 2017-2018. In research data were gathered through "education beliefs scale" which was developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011). Exploratory and confirmatory factor analysis study has been applied by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) for construct validity of the "education beliefs scale". Education beliefs scale was consisted of forty items under five factors and these five factors were named as Perennialism, Essentialism, Progressivism, Reconstructionalism, and Existentialism by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011). Cronbach Alpha for reliability analysis of the "education beliefs scale" has been applied as internal consistency coefficient. As a result of Cronbach-alpha internal consistency coefficients were calculated; "Progressivism: 0.91", "Existentialism: 0.89", "Reconstructionalism: 0.81", "Perennialism: 0.70" and "Essentialism: 0.70" respectively by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011). Also, it was observed that these five sub-dimensions have explained approximately 50% of the total variance within the all scale points. Further, it was detected factor loads of the items of the education beliefs scale ranged between 0.42 to 0.74 and item total correlations ranged between 0.22 to 0.90.

The descriptive statistics, nonparametric Mann Whitney U Test and Kruskal Wallis H Test were used while were being determined the educational beliefs of teacher candidates in the research. As a result of the findings obtained from the research, the subscales in which teacher candidates have the highest participation in the educational beliefs scale are existential education, progressiveness, reconstructionalism, perennialism and essentialism respectively. However, it was seen that the teacher candidates rated at the level of "I strongly agree" on the existential education and progressiveness sub-dimensions; also, they rated at the level of "I agree" on the reconstructionalism and perennialism subscales and they rated at the level of "I moderately agree" on the essentialism sub-dimension of scale. As a result, it can be said that the teacher candidates gave quite high score in the progressive and existential education sub-dimensions of the educational belief scale.

When the gender variables of the teacher candidates are considered that it was seen; there were significant differences as statistically in only "progressive", "existential education" and "essentialism" sub-dimensions of scale. There were significant differences in the progressive and existential education sub dimensions of the educational beliefs scale are in favor of female teacher candidates and in the sub-dimension of essentialism are in favour of male teacher candidates according to the gender variable of the teacher candidates. But there were no statistically significant differences in re-constructionalism and perennialism sub-dimensions of scale. As a result, it can be said that educational beliefs of female teacher candidates towards

“progressive” and “existential education” were higher than male teacher candidates’ educational beliefs; however male teacher candidates’ educational beliefs towards “essentialism” are higher than female teacher candidates’ educational beliefs.

The significant differences were found in all sub-dimensions of educational beliefs scale according to the program type variable of teacher candidates in the study as statistically.

The significant difference as statistically was no found in “progressivism” and “existential education” sub-dimensions of educational beliefs scale according to the class levels variable of teacher candidates in the study. But there were significant differences as statistically in “restructuring”, “essentialism” and “perennialism” sub-dimensions of scale.

It was not observed differences in meaningful level in “progressivism”, “existential education” and “restructuring” the subscales of scale according to the types of teaching variable of teacher candidates as statistically. But there were significant differences as statistically in “essentialism” and “perennialism” sub-dimensions of educational beliefs scale.

Significant differences as statistically wasn’t observed in the “progressivism”, “existential education”, “restructuring”, “essentialism” and “perennialism” subscales of educational beliefs scale according to the age ranges variable of teacher candidates in this research.