

A STUDY ON PROSPECTIVE TEACHERS' EDUCATIONAL BELIEFS¹

(ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA)

Raşit ÇELİK²
Fatih ORÇAN³

ABSTRACT

Studies on educational philosophies adopted by teachers and prospective teachers appear to be limited in general. Although it has been shown that there is a general tendency towards particular philosophies of education and that prospective teachers shape their educational beliefs according to this tendency, it appears that prospective teachers do not have clear beliefs about educational philosophies. This study explores whether a Philosophy of Education course has any effects on prospective teachers' educational beliefs. Accordingly, the study has been designed with the survey model and participants have been selected among those who pursue undergraduate degrees in education at Karadeniz Technical University. The *Educational Beliefs Scale*, developed by Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011), has been used as the data collection tool. According to the results, Existentialism is the most popular educational approach, and Essentialism is the least popular one among prospective teachers, regardless of whether they have taken a Philosophy of Education course. The study ends with a discussion about the results.

Keywords: Philosophy of education, prospective teachers, educational beliefs

ÖZET

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerine yapılmış çalışmalar genel anlamda sınırlıdır. Çalışmalar her ne kadar belirli eğitim felsefelerine genel bir eğilim olduğunu ve öğretmen adaylarının da bu eğilim doğrultusunda eğitim inançlarını şekillendirdiklerini işaret etse de, aslında çalışmaların kapsamı genişledikçe öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine karşı tutumlarının o kadar da belirgin olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada, Eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde etkisi olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisi çeşitli değişkenlerce incelenmiştir. Çalışma tarama modelinde desenlenmiş ve katılımcılar Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi 3. sınıf lisans öğrencileri arasından seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş olan Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar genel olarak, en çok Varoluşçuluk yaklaşımının en az ise Esasicilik yaklaşımının benimsendiğini ortaya koymuştur. Bu durumun, söz konusu dersi alan ve almayan öğretmen adayları arasında değişmediği görülmüştür. Çalışma, bulguların tartışılmasıyla sonlandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim felsefesi, öğretmen adayları, eğitim inançları

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (8-10 Haziran 2015) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca, bu çalışma KTÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Biriminin desteklediği SBB-2015-90 kodlu proje kapsamında üretilmiştir.

² Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Technical University, rcecik@umail.iu.edu

³ Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Technical University, fatihorcan@ktu.edu.tr

SUMMARY

Introduction

Although there have been various philosophical approaches to education, in Turkey, the literature on the educational beliefs based on philosophies of education appears to be limited to some major philosophies of education, including existentialism, progressivism, reconstructionalism, perennialism and essentialism (for example, see Ergün, 2009; Sönmez, 2002). (Also, for a detailed information about philosophy of education see, for example, Gutek, 2001; Noddings, 2007; Okoro, 2006). In fact, knowledge in philosophy in general and in philosophy of education in particular is a must for educators for several reasons to adequately perform educational tasks (see, for example, Smith, 1962). Yet, there is not an extensive literature on the subject in Turkey. However, it is obvious that there is a growing body of literature on the issue of educational beliefs, in Turkey. Most research in the field has concentrated either on teachers' educational beliefs or on prospective teachers' educational beliefs, along with a few on administrators' educational beliefs. According to the first piece of research, for example, Çoban (2007) found that primary school teachers' educational beliefs are determined significantly by the progressive philosophy of education. Accordingly, Altinkurt, Yılmaz & Oğuz (2012) showed that primary and secondary school teachers adopt existential and progressive philosophies of education more than others. Similarly, Kanatlı & Schreglman (2014) showed that primary school teachers define their educational beliefs by the progressive philosophy of education. According to the second piece of research, for example, Ekiz (2007) analyzed educational beliefs of prospective teachers from different programs and found that they primarily adopt progressive and reconstructionist philosophies of education. Koçak, Ulusoy & Önen (2012) showed that prospective teachers considerably adopt the existentialist philosophy of education. Çalışkan (2013), in addition, showed that prospective teachers educated in science adopt student-centered, experimentalist and progressive philosophy of education more than other educational philosophies.

Studies mentioned above indicate that there is a tendency toward particular philosophies of education; and that teachers (including prospective teachers) construct their educational beliefs based on those particular philosophies of education. However, as scholars carry out extensive research, it becomes obvious that educational beliefs of teachers do not match clearly with a specific philosophy of education. This leads to thinking about whether teachers know enough about different philosophies of education and whether they hold consistent educational beliefs. For example, Önen (2011) studied prospective teachers' educational beliefs and found that prospective teachers cannot distinguish between traditional teacher-centered educational approach and contemporary student-centered educational approach and this leads to some contradictions in educational processes. Similarly,

Yapıcı (2013) found that both teachers and prospective teachers cannot draw a clear distinction between different philosophies of education and cannot adopt a consistent philosophy of education. One reason for these kinds of problems, according to Doğanay (2011), is the fact that a Philosophy of Education course is not offered in some colleges. It is argued by Altinkurt, Yılmaz & Oğuz (2012), if students take such a course, they are more likely to adopt educational beliefs based on contemporary educational philosophies. In fact, a considerable number of studies on this subject, emphasize that courses such as Philosophy and Philosophy of Education should be among the core courses that prospective teachers are to complete. However, once the literature is reviewed, no research has been carried out aiming at exploring a Philosophy of Education course's effects on prospective teachers' educational beliefs. This study explores whether such a course has any effects on prospective teachers' educational beliefs and whether prospective teachers' educational beliefs differ with variations of gender and program. (Also see, Duman, 2008; Ekiz, 2005; Geçici & Yapıcı, 2008; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014).

Method

The study has been designed with the survey model (Karasar, 2006). The participants are prospective teachers who continue their programs at Karadeniz Technical University. There are 248 participants, 27% of whom have taken a Philosophy of Education course and 26% of whom are male. Also, the participants come from the departments of Special Education, Mathematics Education, Turkish Education and Science Education. The *Educational Beliefs Scale* (EBS) has been used as the data collection tool, which was developed by Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011). The EBS consists of five sub dimensions, progressivism, existentialism, reconstructionalism, perennialism and essentialism. Nonparametric tests have been used in data analysis in this study. (One may also find other scales, such as the one adopted from Wiles & Bondi (1989); see, for example, Duman & Ulubey, 2008)

Results and Discussion

According to the results, prospective teachers' preferences in educational philosophies are in the order of existentialism, progressivism, perennialism, reconstructionalism and essentialism. Also, there is no significant difference among the prospective teachers' preferences in educational philosophies, in terms neither of gender difference nor of program difference. These results appear to be consistent with the results provided by previous research in the field (for example, Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Çoban, 2007; Doğanay & Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013; also for different results, see, for example, Biçer, Er & Özel, 2013; Çetin, İlhan & Arslan, 2012). One aim of this study has been to provide an insight into whether there are any differences among prospective teachers'

preferences in educational philosophies, considering the two groups, the one who took a Philosophy of Education course and the other who did not. The study suggests that there is no significant differences between the two groups in terms of their preferences in educational philosophies. This result may indicate that Philosophy of Education course has no effect on prospective teachers' preferences in educational philosophies. However, one reason why there is no significant difference as such between the two groups can be explained from two perspectives. One is the fact that those prospective teachers had already taken some courses, such as Introduction to Educational Sciences, which covered some major subjects of Philosophy of Education, before they took a course on Philosophy of Education. For this reason, it seems possible in such a situation for a Philosophy of Education course not to have any significant effects on or direct influences in prospective teachers' preferences in educational philosophies. The other is the fact that this Philosophy of Education course in question has been offered as an elective course. This fact may influence how much importance those prospective teachers placed on such a course, which also influences their eagerness to learn from such a course. To defend this position, it is possible to find an example from the literature. For example, a research carried out by Uçgun (2012) on a group of prospective teachers from Turkish Education program, which is also a group examined in this study, showed that one of the most significant factors that determine prospective teachers' decision on whether to take an elective course is the instructor's grading system, rather than how good and beneficial such a course is. From this perspective, it is possible to argue that the group of prospective teachers in this study who took Philosophy of Education course as an elective course may perceive it as a trivial or may place less importance compared to a core course, which may affect how much they get from the course and which in turn may indirectly affect the results of this study. It is also worth noting that there are some limitations in this study. A sample group has been taken from a single college, which may be expanded in a further study. Also, there are some limitations of the data collection tool. This kind of research, especially when the subject is on such a deep and complex topic as philosophy, some more detailed descriptive methods need to be developed and used in order to arrive at more comprehensive results.

In conclusion, it may be useful to finalize this study with the following suggestions:

- A further study on prospective teachers' perception of elective and core courses considering Philosophy of Education may be conducted.
- A further study on the effects of Philosophy of Education course in prospective teachers' educational beliefs may be carried out by giving more weight to detailed descriptive research methods.
- It may be useful to expand the data by reaching some other colleges from different regions so that more generalized results may be obtained.

GİRİŞ

Bir öğretim programının temel altyapısını oluşturan felsefi bakış açısı, eğitimin içeriğinin, amaçlarının ve sınama durumlarının tanımlanma biçimlerini bu felsefi bakış açısına göre tutarlı bir şekilde belirler. Öğretim programlarının başarısını etkileyen unsurlardan biri ise, bu programları uygulayan öğretmenlerin eğitime nasıl anlam yükledikleri ve mesleklerine dair felsefi sorgulama yapabilme becerileridir. Bir başka ifadeyle, bir öğretmenin uygulamaya konan bir öğretim programının felsefi temellerini sağlıklı şekilde anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi ve bu programı belirlenen amaçlar doğrultusunda başarıyla yürütebilmesi bu öğretmenin eğitime dair felsefi sorgulama becerilerine önemli derecede bağlıdır.

Bir eğitim sisteminin en temel yapı taşları arasında bulunan öğretim programları hiç kuskusuz ‘üzerinde en şiddetli tartışmaların odaklandığı bir unsurdur’ (Gutek, 2001, s. 5-6). Bu tartışmalar eğitimin içeriğinin, amaçlarının ve sınama durumlarının hangi epistemolojik, ontolojik ve etik temellere dayandırılacağı üzerine farklı bakış açıları içerir. Fakat en nihayetinde, bir eğitim sisteminin altyapısını oluşturan öğretim programlarının dayandırılacağı temel felsefi yaklaşım belirlenerek eğitimin içeriği, amaçları ve sınama durumları bu yaklaşım içerisinde tutarlı şekilde ortaya konur.

Bununla beraber, farklı öğretmenlerin farklı eğitim felsefelerini rasyonel sebeplere dayanarak kendilerince anlamlı bulması son derece doğaldır. Bir öğretmen kendine en anlamlı görünen eğitim felsefesi ışığında eğitimin içeriğini, amaçlarını ve sınama durumlarını kendince tanımlayabilir. Fakat bu kişisel farklılıklar, bir eğitim sisteminin temel aldığı felsefi yaklaşıma göre oluşturulan öğretim programlarının uygulanmasına bir engel değil, aksine bu programların daha anlaşılır ve verimli şekilde uygulanmasına yönelik bir zenginliktir. Çünkü eğitime farklı felsefi yaklaşımların bilgisine sahip, bu yaklaşımları anlama ve yorumlama yeteneğine ulaşmış ve bu yaklaşımların bilgisi sonucunda kendi eğitim anlayış ve inançlarını oluşturabilmiş öğretmenler tarafından uygulanan öğretim programları şüphesiz daha verimli sonuçlar doğuracaktır. Eğitimin belirlenen amaçlarına ulaşmasında öğretmenlerin felsefi sorgulama becerileri bu nedenle son derece önemlidir. Ayrıca önemli ölçüde bu nedenledir ki, birçok günümüz toplumunda eğitim fakülteleri eğitimin felsefi temellerini tüm bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına zorunlu ortak ders olarak sunmaktadır.

Dolayısıyla, ulusal anlamda kalkınmanın bir göstergesi olan eğitim seviyesi sadece elde edilen diplomalara bağlı değil aynı zamanda verilen eğitimin kalitesine de bağlı olduğu için gelişmiş bir eğitim sistemine sahip olmanın bir yolu iyi yetişmiş öğretmenler ortaya koymaktır. İyi yetişmiş bir öğretmen ulusal eğitimin felsefi temellerini idrak edebileceği gibi, ulusal eğitimin hedeflerini doğru analiz edecek ve eğitim sisteminin hedeflediği bireyleri etkili şekilde yetiştirebilecektir. Bir başka ifadeyle, iyi yetişmiş öğretmenler gelişmiş eğitim sistemlerinin temel dayanaklarıdır. Bu nedenle iyi yetişmiş bir öğretmenin temel niteliklerinden bir tanesi, genelde felsefi analiz yapabilme becerisi ve özelde ise eğitim felsefelerini kavrayabilme ve yorumlayabilme becerisidir (Smith, 1962).

Her ne kadar eğitime dair felsefi yaklaşımlar çok çeşitli olsa da, ilgili literatür incelendiğinde özellikle beş temel eğitim felsefesi üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bunlar *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik*, *Yeniden Kurmacılık* ve *Varoluşçuluk* olarak sıralanabilir (örneğin, bkz., Ergün, 2009; Sönmez, 2002). Eğitimin içeriği, amaçları ve sınama durumları bu felsefi yaklaşımlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. (Bu eğitim felsefeleri ve eğitim felsefesi hakkında daha detaylı bilgi için ayrıca bkz., örneğin, Gutek, 2001; Noddings, 2007; Okoro, 2006). Bir eğitim felsefesine dayalı olarak bir eğitim anlayışına sahip olan bir öğretmenin ise, eğitimin amacı, içeriği ve sınama durumlarına dair tutarlı inançlara sahip olması beklenecektir. Örneğin ilerlemeciliği benimsemiş bir öğretmenden bu bakımdan beklenen tavır genel hatlarıyla şu şekilde olacaktır. Eğitimin merkezine öğretmen yerine öğrenciyi koyar. Eğitimin ana amacını, öğrencileri sürekli değişim ve gelişim halinde olan hayata uyum sağlayabilen bireyler olarak yetiştirmek şeklinde görür. Eğitimin içeriğini, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre düzenler ve hayata hazırlık amaçlı bilgiye değil, aksine hayatın tam da kendisi olan bilgiye dayalı bir içerik oluşturur. Sınama durumlarında ise öğrencilerin aktif katılım, işbirliği ve araştırma gibi pratik becerilerini ve özellikle de problem çözme becerilerini kullanabilmelerine bakar.

Her ne kadar eğitimcilerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin davranışları üzerinde etkili olduğu birçok çalışma tarafından gösterilmiş olsa da, bu konuda yapılmış çalışmaların genel anlamda sınırlı olduğu söylenebilir (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk 2011). Benzer şekilde, ülkemizde de eğitim felsefeleri üzerine yapılmış çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yine de bu çalışmalar ana hatlarıyla iki kategoride toplanabilir. İlk grup, görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim felsefelerine karşı tutumlarını ve bu tutumların eğitime etkilerini çeşitli açılardan inceleyen çalışmalar olarak nitelendirilebilir. Doğanay & Sarı (2003) ilköğretim öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerini çeşitli değişkenler (mezun olunan okul, cinsiyet, hizmet yılı, ve branş) açısından incelemiştir. Buna göre, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış ve ayrıca öğretmenlerin eğitimin içeriği, amacı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri hakkındaki fikirleri ile öğretmenlerin belirttikleri eğitim felsefeleri tutarlılık göstermemiştir. Çoban (2007) sınıf öğretmenlerinin eğitim süreçlerine ilişkin felsefi yönelimlerini incelemiş ve öğretmenlerin önemli derecede, pragmatist felsefeye dayanan ve öğrencilerin problem çözme ve araştırma yapmalarını ön plana alan felsefi yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymuştur. Altinkurt, Yılmaz & Oğuz (2012) ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin varoluşçuluk ve ilerlemeciliği daha fazla benimsediğini göstermiştir. Benzer şekilde, Kanatlı & Schreglman (2014) ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefelerine dair algılarını incelemiş ve hem branş hem de sınıf öğretmenlerinin kendi eğitim felsefelerini en çok ilerlemecilik çerçevesinde tanımladıklarını ortaya koymuştur. Oğuz ve diğerleri (2014) ise öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada, en çok varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık yaklaşımlarına eğilim gözlenmiş ve sonuçların öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarıyla anlamlı ilişkileri

olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmalara bakarak, öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerinden daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir.

İkinci bir grup ise öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelimlerini inceleyen ve bu yönelimlerin çeşitli değişkenlere göre analizini ortaya koyan çalışmalar olarak nitelendirilebilir. Duman (2008) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğrenme stratejileri ve stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Duman & Ulubey (2008) öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile interneti ve öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerini incelemiş ve geleneksel felsefi yaklaşımları benimseyenlerin de yenilikçi ve ilerlemeci yaklaşımları benimseyenler kadar eğitim teknolojilerini ve interneti kullandığını göstererek bu bağlamda anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Koçak, Ulusoy & Önen (2012) öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelimlerini ve kimlik işlevlerini inceleyerek, öğretmen adaylarının büyük ölçüde varoluşçuluğu benimsediklerini ve yenilikçi bir anlayış içerisinde olduklarını ortaya koymuştur. Ilgaz, Bülbül & Çuhadar (2013) ise öğretmen adaylarının eğitim inançları ve öz yeterlilik algılarını incelemiş ve çağdaş eğitim felsefeleri ile adayların bireysel çabalara ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelimlerini doğrudan inceleyen çalışmalara örnek olarak, Çalışkan (2013) fen alanı öğretmen adaylarının öğrenci merkezli, deneyselci-ilerlemeci eğitim felsefesini daha fazla benimsediklerini ortaya koymuştur. Ekiz (2005) Sınıf Öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile yine bu bölümün 4. sınıf öğrencileri arasındaki eğitim felsefelerine yönelim farklarını incelemiştir. Bu çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin daimicilik ve esasiciliğe daha çok yöneldiği gözlenirken 4. sınıf öğrencilerinin ilerlemeciliğe daha çok yöneldiği tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada ise Ekiz (2007) 4. sınıf öğrencilerinden oluşan öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine eğilimlerini incelemiş ve farklı alanlardaki öğrencilerin daha çok ilerlemeciler ve yeniden kurmacılığı benimsediklerini ortaya koymuştur. Bu iki çalışma birbiriyle örtüşerek, öğrencilerin eğitim tecrübeleriyle orantılı olarak değişime açık olma tutumlarının da belirli bir yönde değiştiğini göstermiştir. Bir başka çalışmada (Biçer, Er & Özel, 2013) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ilk yıllarında daha çok gelenekselci bir felsefe olan daimiciliği benimsediklerini fakat son yıllarına geldiklerinde bunun azaldığını ortaya koymuştur. Fakat bir başka çalışmada ise, (Çetin, İlhan & Arslan, 2012) bu durumun bazı bölümlerde tam tersine olduğu gösterilmiş ve bazı bölümlerde geleneksel eğitim felsefelerinin çağdaş eğitim felsefelerine göre daha fazla tercih edildiği ortaya konmuştur.

Belirtilen çalışmalar her ne kadar belirli eğitim felsefelerine genel bir eğilim olduğunu ve öğretmen adaylarının da bu eğilim doğrultusunda eğitim inançlarını şekillendirdiklerini işaret etse de, aslında çalışmaların kapsamı genişledikçe öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine karşı tutumlarının o kadar da belirgin olmadığı görülmektedir. Bu da, öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları ve kendi eğitim inançlarını ne derece tutarlı şekilde oluşturdukları açısından soru işreti oluşturmaktadır. Örneğin yukarıda belirtilen her iki grubu da kapsar şekilde planlanmış bir çalışma olarak, Yapıcı (2013) hem 4.

sınıf öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerinin eğitim felsefelerine karşı tutumlarını birlikte ölçmüştür. Bu çalışmanın çarpıcı bir sonucu ise, hem öğretmen adaylarının hem de öğretmenlerin eğitim felsefeleri arasında belirgin ayırım ve tercih yapamadıklarının ve belirli bir eğitim felsefesini benimseyemediklerinin ortaya konmuş olmasıdır. Benzer şekilde, Önen (2011) öğretmen adaylarının eğitim inançları ile epistemolojik inançlarının mesleki tutumlarına etkilerini incelemiştir. Buna göre, öğretmen adayları geleneksel öğretmen merkezli yaklaşım ile öğrenci merkezli yapısalcı yaklaşım arasında denge kuramamakta ve bu da eğitim süreçlerine dair çelişiklere yol açmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmalar öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarına işaret etmektedir.

Aslında bunun bir nedeninin, Eğitim Felsefesi derslerinin öğrencilere kimi eğitim fakültelerinde hiç kimilerinde ise yetersiz şekilde sunulmasıyla alakalı olduğu vurgulanmıştır (Doğanay 2011). Yukarıda bahsedilen çalışmaların birçoğu da (örneğin Çoban, 2007; Doğanay & Sarı, 2003; Duman & Ulubey, 2008; Geçici & Yapıcı, 2008) Eğitim Felsefesi ve Felsefe derslerinin öğretmen adayları için zorun dersler arasında olması gerektiğini vurgulamıştır. Fakat ilgili literatür incelendiğinde, her ne kadar öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine eğilimleri ortaya konmuş ve Eğitim Felsefesi dersinin gerekliliği vurgulanmış olsa da, Eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerine etkisinin şu ana kadar incelenmediği görülmektedir. Bu çalışmada ise, esas olarak Eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerine yönelimlerinde katkısı olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, Eğitim Felsefesi dersini almış öğretmen adayları ile bu dersi almamış öğretmen adayları arasında eğitim felsefelerine yönelim açısından fark olup olmadığına bakılmış ve bu yönelim bölüm ve cinsiyet gibi değişkenlerce incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma, var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde (Karasar, 2006) desenlenmiştir. Bu çalışmada Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri var olan durumu ile betimlenmiştir. Ayrıca, aynı bölüm ve sınıfta olup, 2. sınıf bahar yarıyılında Eğitim Felsefesi dersini almış olan şimdiki 3. sınıf öğrencilerinin eğitim felsefelerine dağılımı ile bu dersi almamış şimdiki 3. sınıf öğrencilerinin eğitim felsefelerine dağılımı arasındaki ilişki var olan durumu ile betimlenmiştir.

Çalışmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu 3. sınıf öğrencileri grubu, 2. sınıfın bahar yarıyılında (2013-2014 öğretim yılında) fakülte seçmeli dersi olan 'SECF202 Eğitim Felsefesi' dersine katılım sağlamış olan dört farklı bölümün 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplam öğrenci sayısı 248'dir. Bu örneklem, çalışmanın amacına yönelik evreni temsil edecek örneklem niteliğindedir. 248 öğretmen adayından oluşan bu örneklemin %22'i Özel Eğitim, %38'i İlköğretim Matematik, %15'i Türkçe ve %25'i Fen Bilgisi öğretmenliği bölümlerindedir.

Verileri oluşturan bu örneklemin %74'ü kadın ve %26'sı erkek öğrencilerden oluşurken 'Eğitim Felsefesi' dersini alan öğrenciler toplam örneklemin %27'dir. Bu bölümlerdeki öğrencilerden dersi alanların oranı ise sırasıyla %18, %39, %24 ve %19'dur.

Etik kapsamında ise, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun görüşü doğrultusunda Etik Kurul onayı alınmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş olan Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 2014-2015 öğretim yılında 3. sınıf lisans öğrencileri olarak öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. EİÖ likert tipi 40 maddeden ve Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk şeklinde 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu 40 madde 8 Daimicilik, 5 Esasicilik, 13 İlerlemecilik, 7 Yeniden Kurmacılık ve 7 Varoluşçuluk şeklinde 5 alt boyuta dağıtılmıştır. Likert tipinde olan bu ölçeğin maddeleri '1 Kesinlikle Katılıyorum' ile '5 Kesinlikle Katılmıyorum' aralığında 5'li derecelendirme ile puanlandırılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.74 arasında, madde toplam korelasyonları 0.22 ile 0.90 arasında ve alt boyutlarda güvenilirlik katsayısı 0.70 ile 0.91 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu gösterilmiştir. Bu çalışmada bu ölçek kullanılarak, öğrencilerin eğitim felsefelerine yönelimlerini tespit etmek amacıyla ortalama değerler hesaplanmıştır. Değişkenlerin normallik dağılım Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir ve verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden, eğitim inançlarını benimseme farklılıkları grup sayısına uygun parametrik olmayan testler (Kruskal-Wallis veya Mann-Whitney) kullanılarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmayla ulaşılmak istenen sonuçlar doğrultusundaki bulgular aşağıdaki gibidir. Öncelikle ulaşılmak istenen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir. Öğretmen adayları en çok hangi felsefi yaklaşımı benimsemektedir? Öğretmen adayları, bu felsefi yaklaşımları oluşturan alt maddeler arasından en çok ve en az hangi maddeleri onaylamaktadır? Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları arasında, benimsenen felsefi yaklaşıma açısından fark var mıdır? Bu durum cinsiyet faktörü açısından farklılık göstermekte midir? Bu seçmeli dersi almış olan öğretmen adayları ile almamış olan öğretmen adayları arasında felsefi yaklaşımlara yönelim açısından fark var mıdır? Bu sıralama doğrultusunda, bulgular aşağıdaki tablolarda belirtildiği gibi ortaya konmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, en yüksek katılım varoluşçuluk alt boyutunda olmuştur ($X = 4.65$). Ayrıca varoluşçuluk alt boyutunun puanları arasındaki varyansı diğer alt boyutlara kıyasla en küçük olandır ($SS = .33$). Ortalama değeri en düşük ve varyansı en yüksek olan alt boyut ise Esasicilik alt boyutudur ($X = 2.43$, $SS = .69$). Buna göre öğrencilerin en çok varoluşçu eğitim felsefesine, en az esasicilik eğitim felsefesine yöneldikleri görülmektedir. Bu durum, seçmeli Eğitim Felsefesi dersini alan ve almayan öğrenciler arasında farklılık göstermemektedir. Tablo 1'in

son sütununda Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarını göstermektedir. Bu sonuçlara göre hiçbir alt boyut normal dağılım göstermemektedir.

Tablo 1. Alt Boyutlar İçin Ortalama, Standart Sapma ve Normallik Testi Değerleri

	Dersi Alanların Ortalaması	Dersi Almayanların Ortalaması	Genel Ortalama (\bar{X})	Genel Standart Sapma (SS)	Shapiro-Wilk testi (p -değeri)
İlerlemecilik	4.48	4.42	4.44	.34	.95 (.00)
Varoluşçuluk	4.63	4.66	4.65	.33	.89 (.00)
YenidenKurmacılık	4.08	4.02	4.03	.54	.98 (.00)
Daimicilik	4.09	4.04	4.05	.48	.98 (.00)
Esasicilik	2.43	2.43	2.43	.69	.98 (.01)

Tablo 2’de ise, tüm öğrencilerin madde bazında katılım değerleri gösterilmiştir. En yüksek ortalama değere sahip olan Varoluşçuluk alt boyutundaki maddelerden en yüksek değere sahip olan madde “Eğitim ortamında tek tek her bir öğrenci önemlidir” maddesi olmuştur ($\bar{X} = 4.79$). En düşük ortalama değere sahip olan Esasicilik alt boyutunda ise en düşük değere sahip olan madde “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır” maddesi olmuştur ($\bar{X} = 1.84$).

Tablo 2. En Çok ve En Az Katılım Gösterilen Maddeler

	Madde	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)
İlerlemecilik	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	4.75	.76
	Okul, yaşama bir hazırlık yeri değil, yaşamın kendisidir.	4.11	.99
Varoluşçuluk	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	4.79	.47
	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımalarına yardım etmektir.	4.48	.61
Yeniden Kurmacılık	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	4.48	.67
	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	3.72	1.06
Daimicilik	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	4.67	.54
	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama surecidir.	3.46	1.13
Esasicilik	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	2.98	1.20
	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	1.84	.85

Bölümler arasında öğrencilerin eğitim felsefelerine yönelimleri açısından fark testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir. Değişkenler normal dağılmadığı için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bu test sonuçlarına göre Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Bu alt boyutlar için ki-kare (χ^2) değerinin p -değerleri .05’ten küçüktür. Örneğin Esasicilik alt boyutunda bu dört bölümün (Özel Eğitim, İlköğretim Matematik, Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmenliği) öğrencileri anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Yani, bu dört bölümden en az biri diğerlerinden anlamlı olarak farklıdır. Diğer taraftan, İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık alt boyutlarında Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo.3 Bölümlere Göre Kruskal-Wallis Testleri

	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
İlerlemecilik	.28	3	.96
Varoluşçuluk	.64	3	.89
Yeniden Kurmacılık	4.35	3	.23
Daimicilik	11.18	3	.01*
Esasicilik	19.05	3	.00*

Tablo 4 cinsiyete göre öğrencilerin eğitim inançları arasında fark olup olmadığına ilişkin Mann-Whitney test sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlara göre İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Fakat, Varoluşçuluk alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, erkek ve kadın öğrencilerin eğitim inançları Varoluşçuluk alt boyutunda farklılık göstermektedir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Mann-Whitney Testleri

		R	<i>U</i>	<i>p</i>
İlerlemecilik	Erkek	110.72	5052.00	.07
	Kadın	129.39		
Varoluşçuluk	Erkek	106.39	4770.50	.02*
	Kadın	130.93		
Yeniden Kurmacılık	Erkek	132.51	5427.00	.29
	Kadın	121.66		
Daimicilik	Erkek	128.37	5696.00	.61
	Kadın	123.13		
Esasicilik	Erkek	134.14	5321.00	.21
	Kadın	121.08		

Tablo 5, seçmeli Eğitim Felsefesi dersini alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında eğitim felsefelerine yönelim bakımından fark olup olmadığına ilişkin test sonuçlarını göstermektedir. Mann-Whitney test sonuçlarına göre hiçbir alt boyut için anlamlı farklılık yoktur. Buna göre, Eğitim Felsefesi dersini alan öğrenciler ile bu dersi almayan öğrencilerin eğitim felsefelerine yönelim bakımından hiçbir alt boyutta farklılık yoktur.

Tablo 5. Derse Katılıma Göre Mann-Whitney Testleri

		R	<i>U</i>	<i>p</i>
İlerlemecilik	Hayır	120.96	5423.00	.20
	Evet	134.06		
Varoluşçuluk	Hayır	125.08	5959.00	.83
	Evet	122.94		
Yeniden Kurmacılık	Hayır	122.48	5698.50	.47
	Evet	129.95		
Daimicilik	Hayır	122.44	5691.00	.46
	Evet	130.06		
Esasicilik	Hayır	126.24	5748.00	.53
	Evet	119.79		

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın nihai hedefi, öğretmen eğitimi alanına ve ulusal eğitim sisteminin gelişimine katkı sağlamaktır. Bu hedef doğrultusunda eğitimin felsefi temellerinin iyi yetişmiş öğretmenler oluşturmadaki rolüne vurgu yapmak ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına dair bazı bulguları ortaya koyarak ilgili literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu araştırmada, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi'nin farklı anabilim dallarında yükseköğrenimlerine devam etmekte olan 3. sınıf öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri çeşitli değişkenlerce ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu değişkenler, seçmeli Eğitim Felsefesi dersine katılım, öğrenim görülen bölüm ve cinsiyet olarak sıralanabilir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine genel yönelimlerini ortaya koymak ve belirtilen değişkenlerce eğitim inançlarında anlamlı farklılıklar olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmaya dair bulguların tartışması aşağıdaki gibidir.

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi'ndeki örneklem grubunun yönelim gösterdiği eğitim felsefelerine bakıldığında en yüksek katılım gösterilenden alt boyuttan en az katılım gösterilen alt boyuta doğru sıralama şu şekildedir: Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Daimicilik, Yeniden Kurmacılık ve Esasicilik. Buna göre, öğrencilerin en yüksek oranda benimsediği eğitim felsefesi Varoluşçuluk olurken, en az benimsedikleri ise Esasicilik eğitim felsefesi olmuştur. Bu sonuçlar, EİÖ kullanılarak yapılmış çalışmalarla genel anlamda benzerlik göstermektedir. Örneğin, (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012), Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013 ve Koçak, Ulusoy & Önen, 2012) tarafından bu ölçekle ortaya konan çalışmalarda da en yüksek katılım gösterilen alt boyut Varoluşçuluk olurken, en az katılım gösterilen alt boyut Esasicilik olmuştur. Fakat Biçer, Er & Özel (2013) tarafından bu ölçekle yapılan bir çalışmada ise en yüksek katılım İlerlemecilik alt boyutunda görülürken, Varoluşçuluk alt boyutuna orta düzeyde katılım gösterilmiş, Esasicilik alt boyutuna ise en az katılım gösterilmiştir. Biçer, Er & Özel (2013) tarafından ortaya konan araştırmanın sonuçları da dikkate alındığında, bu çalışmanın sonuçlarının EİÖ ile yapılmış çalışmaların sonuçlarıyla genel olarak tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın amaçlarından biri, bu sıralamanın Eğitim Felsefesi dersini almış öğretmen adayları ile almamış öğretmen adayları arasında değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, bu iki grup arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Her iki grup için de en çoktan en aza doğru katılım gösterilen alt boyutların sıralaması yukarıda belirtilen genel sıralama ile aynıdır. Bu bağlamda düşünülmesi gereken birkaç önemli nokta olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki, öğrencilerin daha önceki yıllarda aldıkları derslerde eğitim felsefelerine dair genel bilgiler edinmiş olmalarıdır. Özellikle, Eğitim Bilimine Giriş dersinin içeriği dikkate alındığında, öğrencilerin eğitim felsefelerine dair hâlihazırda genel anlamda bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Bu genel bilgilerin öğrencilerin benimsedikleri eğitim inançlarına etkisinin olabileceği ve her ne kadar seçmeli Eğitim Felsefesi dersini almamış olsalar da kendi eğitim inançları ile bu alt boyutlar arasında bir bağ kurmuş

olabilecekleri düşünülebilir. Bu nedenle Eğitim Felsefesi dersinin bu öğrencilerin eğitim inançları üzerinde doğrudan ve bu iki grup arasında anlamlı farklılık gösterecek şekilde bir etki bırakmamış olması beklenebilir. Bir diğer nokta ise, bu çalışmada bahsedilen Eğitim Felsefesi dersinin seçmeli ders olarak sunulmuş olmasıdır. Öğrencilerin seçmeli derslere dair algıları zorunlu alan derslerine dair algılarından daha farklı olması nedeniyle, derse verilen önem ve dersten sağlanan fayda açısından beklenen sonuçlar alınmayabilir. Örneğin, bu çalışmada da bir katılımcı grubu olarak incelenmiş olan Türkçe öğretmen adaylarının seçmeli ders tercihlerini etkileyen etmenler üzerine yapılmış bir çalışmaya göre, öğrencilerin seçmeli ders tercihlerinde en çok, dersi veren öğretim üyesinin not sistemi ve arkadaş grubu etmenlerinin etkili olduğu gösterilmiştir (Uçgun, 2012). Bu doğrultuda, bu çalışmanın örneklem grubunda yer alan öğretmen adaylarının da seçmeli bir ders olarak katıldıkları bu derse dair tutumlarının bu çalışmanın sonuçlarına da etki etmiş olabileceği düşünülebilir. Bu bakımdan, hem öğrencilerin seçmeli Eğitim Felsefesi dersine dair algılarını inceleyen çalışmaların hem de burada ortaya konan çalışmanın daha ileri analizlerinin ortaya konabileceği çalışmaların yapılması önerilebilir. Böylece daha anlamlı sonuçlara ulaşılabilecektir.

Bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının eğitim inançları incelendiğinde ise, sonuçlar şu şekilde görülmektedir. Cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre öğretmen adaylarının katılım gösterdikleri alt boyutların sıralaması dikkate değer şekilde değişmemektedir. Yine bu sıralamalar, seçmeli derse katılım açısından da anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Eğitim felsefelerine ilişkin görüşlerin bölüm değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı önceki çalışmalarca da ortaya konmuştur (örneğin, Doğanay & Sarı, 2003). Duman (2008) öğretmen adaylarının genel olarak yeniliklere açık ve öğrenci merkezli eğitim felsefelerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonuçları bu bakımdan dikkate alındığında, sonuçların literatürle genel olarak uyumlu olduğu söylenebilir. Özellikle, en çok ve en az katılım gösterilen maddeler dikkate alındığında, bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Eğitim inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ise, çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (örneğin, Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Çoban, 2007; Doğanay & Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013). Bu açıdan da bu çalışmanın sonuçlarının literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Ayrıca, her çalışmada olduğu gibi, bu çalışmada da bazı sınırlılıklar olduğu unutulmamalıdır. Bu çalışma tek bir üniversiteden seçilen örneklem grubuyla yürütülmüştür. Bu açıdan, sonuçların genelliğini arttırmaya yönelik olarak, farklı üniversitelerden seçilecek örneklerle sonuçlar desteklenebilir. Bununla beraber, bu çalışmada farklı bölümlerden katılımcılar sağlanmış olması bakımından, bu çalışmanın tek bir bölüm kapsamında yapılan çalışmalara göre daha genel bir sonuç ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca, yöntem açısından da bazı sınırlılıklar olduğunu vurgulamakta fayda olacaktır. İlgili literatür incelendiğinde, genellikle iki temel ölçek doğrultusunda çalışmaların ortaya konduğu görülebilir. Önceki yıllarda

daha çok ‘Philosophy Preference Assessment’ ölçeğinden (Wiles & Bondi, 1989) uyarlanmış ölçekler kullanılmış olmakla beraber (örneğin, Çoban, 2007; Doğanay & Sarı, 2003; Duman & Ulubey, 2008), son yıllarda daha çok Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş olan EİÖ gibi ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir (örneğin, Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Biçer, Er & Özel, 2013; Oğuz vd., 2014). Bu tür ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri kanıtlanmıştır. Fakat yine de bazı sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bu tür ölçeklerde görülen bir madde ‘Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır’ şeklindedir. Bu madde her ne kadar araştırmacılar tarafından bir alt boyuta yerleştirilmiş olsa ve bu maddeye yüksek katılım gösteren öğrencilerin bu alt boyutu benimsedikleri şeklinde yorumlansa da, öğrenci merkezli bir eğitim inancına sahip olduğu düşünülen öğrencinin gerçekten araştırmacı tarafından belirlenmiş olan alt boyut kapsamında bir eğitim inancına sahip olduğu tam anlamıyla söylenemez. Çünkü aynı ölçek içerisinde belirlenmiş olan farklı alt boyutların da öğrenci merkezli eğitimi destekleyebileceği olasıdır. Burada önemli olan öğrenci merkezli eğitimin nasıl tanımlandığıdır. Bu nedenle, bu tanımın açık şekilde ortaya konmadığı bir maddeyle öğrencinin gerçekten araştırmacının belirlediği gibi bir öğrenci merkezli eğitim inancına sahip olup olmadığı ortaya konamaz. Dolayısıyla, geliştirilen ölçeklerde yer alan maddeler, karşılık geldikleri eğitim inançları açısından, tartışmaya açık olmayacak şekilde, net olarak ifade edilmelidir. Bu nedenle, her ne kadar bu ölçeklerin istatistiksel olarak güvenilirliği ve geçerliği kanıtlanmış olsa da, sadece bu tür nicel ölçeklere dayanan araştırmalarca ortaya konan çalışmaların, felsefe gibi bir disiplin kapsamındaki yaklaşımlara dair görüşlerin analizinde yetersiz kalacağı savunulabilir. Bu bakımdan, nitel ölçme yöntemlerine de dayanan daha detaylı analizler ortaya koyabilecek çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, (9)3, 229-242.
- 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.
- Çetin, B., İlhan, M. & Arslan, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4).

<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=331> (2 Eylül 2014 tarihinde ziyaret edilmiştir).

- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının 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 Stratejileri ve Öğrenme Stilllerinin Karşılaştırılması. *Ç. Ü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi ile İlgili Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95- 114.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısında İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Geçici, S. & Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya.
- İlgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Kanatlı, F. & Schreglman, S. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9(1), 127-138.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Koçak, C., Ulusoy F. M. & Önen, A. S. (2012). *Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 23-30 Haziran 2012, Niğde.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education* (Second Edition). Boulder: Westview Press.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, K. (2014). Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.

- Okoro, O. (2006). *Branches of Philosophy in Education*. Eugene: Wipf and Stock Publishers.
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Eğitime Yönelik İnançları ile Epistemolojik İnançlarının Mesleklerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- Smith, B. O. (1962). Views on the Role of Philosophy in Teacher Education. *The Journal of Philosophy*, 59(22), 638-647.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı.
- Uçgun, D. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Seçmeli Ders Tercihlerin Etkileyen Etmenler. *International Journal of Human Sciences* [Online] 9(2), 1337-1349.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1989). *Curriculum Development, 3rd Edition*. Columbus: Merrill Publication Com.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-250.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.