

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation Of The Educational Beliefs Of Primary School Teachers In Terms Of Several Variables

Serkan ASLAN

Milli Eğitim Bakanlığı, Nuri Özalpın İlkokulu, Elazığ.

Makale Geliş Tarihi: 18.05.2016

Yayına Kabul Tarihi: 26.09.2016

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ile Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik ile çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları açısından varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık alt boyutlarına kesinlikle katılıyorum düzeyinde, daimicilik alt boyutuna katılıyorum düzeyinde ve esasicilik alt boyutuna katılmıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim inançları ölçeğine ait ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim boyutları arasında, kıdemleri ile daimicilik alt boyutu arasında anlamlı farklılık tespit edilirken; eğitim durumları ile eğitim inançları ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim inancı, eğitim felsefesi, sınıf öğretmeni.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the educational beliefs of the primary school teachers' in terms of several variables. Descriptive scanning model was used in the research. Working group of the research consisted of 95 primary school teachers. The appropriate sampling method was used in determining the working group. Personal information form and educational beliefs scale were used as the data collection tools. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data. It was observed as a result of the research that the primary school teachers absolutely agreed on the subscales of the existentialist education, progressivism and re-constructionism and they agreed on the idealism and they disagreed on the essentialism in terms of their educational beliefs. While there were meaningful differences among the teachers relating to the progressivism and existential education based on the gender, there were not any meaningful differences relating to the subscales of the educational status and educational beliefs.

Keywords: Educational belief, education philosophy, classroom teacher.

1. Giriş

Eğitimin niteliğini belirleyen önemli değişkenlerden biri öğretmenin niteliğidir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerinin yanı sıra, eğitime yönelik yaklaşımları, inançları ve bu doğrultuda atacağı adımlar eğitimin niteliğini her aşamada önemli ölçüde etkilemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin önemli niteliklerinden biri, hizmet öncesi ve hizmet içinde geçirdiği yaşantılar sonucu geliştirdiği eğitim inançlarıdır (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014:38). Eğitim inançları, eğitim felsefesine dayalı olarak oluşturulmaktadır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Levin ve Wadmany 2006; Livingston, McClain ve DeSpain 1995; Rideout 2006; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011).

Eğitim felsefeleri, eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak değerlendirmekte (Erden, 1998), öğretim programlarının hedef/kazanım, içerik, eğitim ve sınav durumlarına (Sönmez, 2005) ve eğitim politikaları ile uygulamalarına yön vermektedir (Büyükdüvenci, 1987). Eğitim felsefesi, kazanımların belirlenmesinde, içeriğin düzenlenmesinde, öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulmasında, ölçme değerlendirme araçlarının seçilmesinde, programların değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kullandıkları disiplin modellerine kadar birçok yerde etkin rol oynamaktadır. Demirel (2012) tarafından felsefenin “*bir okul için düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediği için program geliştirme faaliyetlerinde de oldukça önemli bir yer tuttuğu*” belirtilmiştir. Wiles ve Bondi (2007) eğitim felsefelerini; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk şeklinde açıklamıştır. Daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri daha çok geleneksel eğitim felsefeleri olarak; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri çağdaş eğitim felsefeleri olarak bilinmektedir (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012). Aşağıda bu eğitim felsefeleri açıklanmıştır.

Daimicilik, idealizm ve realizm felsefelerine dayanır. Bu akıma göre eğitim, evrensel niteliklere göre şekillendirilmelidir. İnsanın doğası ve ahlaki ilkeler değişmez. İnsanda bu değişmez ahlaki ilkeler göre yetiştirilmelidir (Arslanoğlu, 2012: 134). Esasicilik, idealizm ve realizm akımlarından etkilenmiştir. Bu akıma göre insanların doğduklarında akılları boş bir levhadır. Yani insanlar doğuştan bilgi birikimlerine sahip değildirler. Bu yüzden esasiciliğe göre bilgi sonradan kazanılır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012:4). Esasicilik, öğretmen merkezlidir. Öğretmen sınıfta tek otoritedir ve gerektiğinde cezaya başvurabilir (Sönmez, 2005). İlerlemecilik, pragmatizme dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu akıma göre eğitim, toplumda geleneksel olarak devam eden standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen hayatı öğretmelidir (Ergün, 2014). Öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptir. Öğretme-öğrenme ortamında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini savunur. Bu akıma göre, okul yaşama hazırlık değil; yaşamın bizzat kendisidir (Kazu, 2007). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımı ilerlemecilik akımının devamı niteliğindedir. Diğer eğitim felsefelerinden ayrılan en önemli noktası, yeni bir toplum oluşturma amacıyla olmasıdır. Bu akıma göre eğitim; toplumsal düzenin besleyicisi değil yaratıcısı ve değişme

aracı değil, aynı zamanda bir denge aracıdır. Yeniden kurmacılık akımına göre eğitim kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden kurmaktır (Terzi, 2008:72). Yeniden kurmacılara göre toplum sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmelidir. Bir eğitim programında kültürel mirasın doğrudan aktarılmasına karşı çıkılmamakla birlikte, kültür ve uygarlıkların eleştirel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanır (Kaya, 2007). Varoluşçuluk felsefesine göre, dünyada insandan başka varlıklar önce yapılır sonra var olur. İnsan önce var olur, sonra kendi özünü, seçmeye dayanan özgür iradesi ile kendini yaratır. Varoluşçulara göre insan özgürdür, onun özgürlüğünü engelleyen her şeye karşı çıkılmalıdır. Eğitim, kişinin kendini gerçekleştirme için bir araçtır. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencinin dikkatini yoğunlaştıracak uyarıcılar aranmalı ve eğitim ortamında sunulmalıdır. Öğrenci kendi yaşantılarını kendisi seçmeli ve düzenlemeli, bunların sonuçlarından da kendisi sorumlu olmalıdır (Ergün, 2014; Sönmez, 2005).

Türkiye’de alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmıştır (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey 2013; Çalışkan 2013; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Doğanay, 2011; Erbaş, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Kumral, 2015; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Yapıcı, 2013). Öğretmenlerin eğitim inançlarının öğretilme-öğrenme ortamını düzenlemelerine, kullandıkları ölçme-değerlendirme araçlarına, uyguladıkları disiplin modellerine kadar birçok şeyi etkilediği bilinmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesinin ve bunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Tunca, Alkın-Şahin & Oğuz, 2015; Yılmaz & Tosun & 2013). Yapılan bu araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile farklı ölçeklerin ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve var olduğu şekliyle ortaya konulmuştur. Bu nedenle böyle bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Ayrıca yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yapılması gerekenler konusunda yol gösterici bir kaynak olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından betimlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim inançlarına ait katılım düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin eğitim inançları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin eğitim inançları arasında kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğretmenlerin eğitim inançları arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli oluşturmaktadır. Betimsel taramanın temel amacı, bir durumun veya olgunun özelliklerini, durumu doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmektir. Eğitim alanında insanların tutumlarını, görüşlerini, inançlarını, demografik özelliklerini öğrenmek için betimsel tarama modeli kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Bu araştırmada da, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları çeşitli değişkenler açısından incelenerek var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Anadolu bölgesinin bir ilinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, görev yapan 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü kaybını temel amaç edinen bir örnekleme yöntemidir. Burada araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar, en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum veya örnek üzerinde çalışır (Berg, 2001; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2015). Araştırmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, bu yöntemle zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Mujis' e (2004) göre maliyet ve kolay ulaşılabilirlik açısından eğitim araştırmalarında en yaygın olan örnekleme tekniklerinin başında uygun örnekleme gelmektedir. Ancak söz konusu tekniğin evrenin temsil edilebilirliği yönünden sınırlılıkları vardır. Bu yönü çalışmanın bir sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	54	57
Erkek	41	43
Kıdem Yılı		
0-5 yıl arası	13	14
6-10 yıl arası	32	33
11-15 yıl arası	18	20
16 yıl ve üstü	32	33

	f	%
Eğitim Durumu		
Eğitim Enstitüsü	8	8
Lisans Tamamlama	4	4
Lisans	70	74
Lisans üstü	13	9
Toplam	95	100

Tablo 1 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin fazla olduğu (%57), kıdemine çoğunlukla 6-10 yıl ile 16 yıl ve üstü olduğu (%33) ve lisans mezunu öğretmenlerin çoğunlukta oldukları (%74) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

Kişisel Bilgiler Formu: Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerini öğrenebilmek için bir form geliştirilmiştir. Formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, kıdemlerini ve eğitim durumlarını öğrenmek için sorular bulunmaktadır.

Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ): Araştırma kapsamında Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek 305 öğretmen adayı ve 154 öğretmene uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 5 alt boyuttan ve 40 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktörleri; “İlerlemecilik”, “Varoluşçu Eğitim”, “Yeniden Kurmacılık”, “Daimicilik” ve “Esasicilik” olarak isimlendirilmiştir. EİÖ’nün ilerlemecilik alt boyutu toplam varyansın %16.45’ini, varoluşçu eğitim alt boyutu %11.42’sini, yeniden kurmacılık alt boyutu %8.42’sini, daimicilik alt boyutu %7.03’nü ve esasicilik alt boyutu %6.25’ni açıklamaktadır. EİÖ’ye ait madde faktör yükleri .42 ile .73 arasında, madde toplam korelasyonları ,22 ile ,57 arasında değişmektedir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (X^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($X^2/sd=2.23$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR≤0.05, RMSEA≤0.05, RMR ve SRMR≤0.08, CFI≥0.95, NFI ve NNFI≥0.95, PGFI=0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). İlerlemecilik alt boyutuna “Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.”, varoluşçu eğitim alt boyutuna “Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.”, yeniden kurmacılık alt boyutuna “Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.”, daimicilik alt boyutuna “Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.” ve esasicilik alt boyutuna “Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.” maddeleri örnek verilebilir. Ölçekten toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri

belirlenmektedir. Bir alt ölçekten alınan yüksek puan, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük puan ise söz konusu felsefeye olan inançlarının az olduğunu belirtmektedir. Araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve Cronbach's Alpha katsayılarının ölçeğin alt boyutlarında 0.70-0.91 arasında olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011).

Araştırmacı tarafından gerekli izin alındıktan sonra ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Eğitim inançları ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .95 bulunmuştur. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2014) Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu referansa dayalı olarak ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Önce, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmıştır. Kolmogorov Smirnov testinde eğitim inançları ölçeğinin normal dağılım göstermediği (KSZ=.138, $p<.05$) tespit edilmiştir. Eğitim inançları ölçeğine ait verilerin normalliğine ilişkin nihai kararı verebilmek için verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Q-Q grafiği incelenmiştir (Ho, 2006; Seçer, 2015). Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal bir dağılım sağladığı söylenebilir. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA yapabilmek için belirli varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar; varyansların homojenliğinin test edilmesi, çok değişkenli normallik varsayımının karşılanması, çoklu doğrusal bağlantının olmaması ve varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin sağlanmasıdır (Akbulut, 2011; Field, 2009; Pallant, 2005; Seçer, 2015). Yapılan analizler sonucunda, tüm varsayımların sağlandığı tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: Kesinlikle katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen katılmıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle katılıyorum 4.21 – 5.00.

3. Bulgular

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin; eğitim inançları ölçeğine ait boyutlara katılım düzeylerinin ne olduğuna, görüşlerinde cinsiyetlerine, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait boyutlara ilişkin katılım düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ilişkin katılım düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{X}	ss	Max	Min	Düzye
İlerlemecilik	92	4.43	.56	5.00	2.85	Kesinlikle katılıyorum
Varoluşçu Eğitim	92	4.63	.57	5.00	3.00	Kesinlikle katılıyorum
Yeniden Kurmacılık	92	4.29	.63	5.00	2.86	Kesinlikle katılıyorum
Daimicilik	92	4.05	.80	5.00	2.13	Katılıyorum
Esasicilik	92	2.32	.90	5.00	1.00	Katılmıyorum

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları açısından en yüksek katılım gösterdiği alt boyutlar sırasıyla varoluşçu eğitim “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =4.63), ilerlemecilik “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =4.43), yeniden kurmacılık “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =4.29), daimicilik “katılıyorum” düzeyinde (\bar{X} =4.05) ve esasicilik “katılmıyorum” düzeyinde (\bar{X} =2.32) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait boyutları ile cinsiyetlerine ilişkin tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2
İlerlemecilik	Kadın	52	4.53	.53	1-90	4.207	.04*	.045
	Erkek	40	4.29	.58				
Varoluşçu Eğitim	Kadın	52	4.74	.48	1-90	5.257	.02*	.055
	Erkek	40	4.47	.64				
Yeniden Kurmacılık	Kadın	52	4.40	.56	1-90	3.693	.05	.039
	Erkek	40	4.14	.70				
Daimicilik	Kadın	52	4.15	.70	1-90	2.050	.15	.022
	Erkek	40	3.91	.90				
Esasicilik	Kadın	52	2.30	.92	1-90	.086	.77	.001
	Erkek	40	2.36	.88				

$p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğine ait boyutları üzerinde cinsiyetin etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box’ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısının sağlandığı tespit edilmiştir ($F_{15-14,941} = .935$, $p = .524$). Wilks Lambda Testi sonuçları, cinsiyet açısından öğretmenlerin eğitimi inançlarına ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilk’s $\Lambda = .942$, $F_{(1-90)} = 1.059$, $p = .389$).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin ilerlemecilik (F_1 ,

$F_{90}=4.207$, $p<.05$) ve varoluşçu eğitim ($F_{1-90}=5.257$, $p<.05$) alt boyutları cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablodan yeniden kurmacılık ($F_{1-90}=3.693$, $p>.05$), daimicilik ($F_{1-90}=2.050$, $p>.05$) ve esasicilik ($F_{1-90}=.086$, $p>.05$) alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan cinsiyet ile eğitim inançları ölçeğine ait boyutların etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2013).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde kademelerine göre yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde kademelerine göre yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Kıdem Yılı	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	LSD	η^2
İlerlemecilik	0-5 yıl (A)	13	4.31	.41	3-88	1.016	.39	-	.03
	6-10 yıl (B)	31	4.34	.63					
	11-15 yıl (C)	18	4.45	.52					
	16 yıl ve üstü (D)	30	4.56	.57					
Varoluşçu Eğitim	0-5 yıl (A)	13	4.51	.49	3-88	.934	.43	-	.03
	6-10 yıl (B)	31	4.57	.65					
	11-15 yıl (C)	18	4.59	.54					
	16 yıl ve üstü (D)	30	4.77	.52					
Yeniden Kurmacılık	0-5 yıl (A)	13	4.16	.33	3-88	1.881	.14	-	.06
	6-10 yıl (B)	31	4.24	.67					
	11-15 yıl (C)	18	4.11	.78					
	16 yıl ve üstü (D)	30	4.50	.58					
Daimicilik	0-5 yıl (A)	13	3.18	.69	3-88	8.365	.00*	B>A	.22
	6-10 yıl (B)	31	4.08	.85					
	11-15 yıl (C)	18	4.11	.66				D>A	
	16 yıl ve üstü (D)	30	4.37	.60					
Esasicilik	0-5 yıl (A)	13	2.15	.47	3-88	1.283	.29	-	.04
	6-10 yıl (B)	31	2.42	1.15					
	11-15 yıl (C)	18	2.02	.48					
	16 yıl ve üstü (D)	30	2.49	.93					

$p<.05$

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde kademelerin etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayıltıları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayıltısının sağlanmadığı tespit edilmiştir ($F_{45-81,324}=1.585$, $p=.008$). Akbulut (2011) çoklu varyans analizinde testin gerektirdiği şartların tutturulamaması durumunda Wilk's Lambda değerinin yerine Pillai Trace değerinin yorumlanmasını önermektedir. Pillai Trace Testi sonuçları, kıdem açısından öğretmenlerin eğitim inançları boyutları puanları doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göster-

diğini ortaya koymuştur (Pillai Trace (λ)= .438, $F_{(3-88)}=2.937$, $p=.00$).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin ilerlemecilik ($F_{3-88}=1.016$, $p>.05$), varoluşçu eğitim ($F_{3-88}=.934$, $p>.05$), yeniden kurmacılık ($F_{3-88}=1.881$, $p>.05$) ve esasıcılık ($F_{3-88}=1.283$, $p>.05$) alt boyutları ile kıdem arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Daimicilik ($F_{3-88}=8.365$, $p<.05$), alt boyutunda kıdem açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tablodan kıdem ile eğitim inançları ölçeğine ait ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve esasıcılık alt boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde, yeniden kurmacılık alt boyutunun orta düzeyde ve daimicilik alt boyutunun geniş düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2013).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde eğitim durumlarına göre yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde eğitim durumlarına göre yapılan tek faktörlü MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2
İlerlemecilik	Eğitim Enstitüsü	7	4.19	.90	3-88	2.192	.09	.07
	Lisans Tamamlama	4	4.44	.64				
	Lisans	68	4.39	.55				
	Lisansüstü	13	4.77	.28				
Varoluşçu Eğitim	Eğitim Enstitüsü	7	4.37	.95	3-88	2.263	.08	.07
	Lisans Tamamlama	4	4.71	.48				
	Lisans	68	4.58	.56				
	Lisansüstü	13	4.97	.12				
Yeniden Kurmacılık	Eğitim Enstitüsü	7	4.29	.93	3-88	1.808	.15	.05
	Lisans Tamamlama	4	4.36	.60				
	Lisans	68	4.22	.63				
	Lisansüstü	13	4.66	.46				
Daimicilik	Eğitim Enstitüsü	7	4.25	.90	3-88	.171	.91	.00
	Lisans Tamamlama	4	4.13	.31				
	Lisans	68	4.04	.81				
	Lisansüstü	13	4.00	.88				
Esasıcılık	Eğitim Enstitüsü	7	2.89	.99	3-88	1.213	.31	.04
	Lisans Tamamlama	4	2.20	.46				
	Lisans	68	2.32	.86				
	Lisansüstü	13	2.09	1.13				

$p<.05$

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğine ait boyutları üzerinde eğitim du-

rumlarının etkisini belirlemek için tek faktörlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA analizinin sayılıtları kontrol edildiğinde Box'ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik sayılıtları sağlanmadığı tespit edilmiştir ($F_{30-71,198}=1.771, p=.007$). Bu nedenle, Wilk's Lambda değerinin yerine Pillai Trace değerine bakılmıştır. Pillai Trace Testi sonuçları, eğitim durumları açısından öğretmenlerin eğitim inançlarına ait boyutların doğrusal kombinasyonlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Pillai Trace (λ)= .233, $F_{(3-88)}=1.446, p=.126$).

Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine ait alt boyutları için yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Tabloda, öğretmenlerin ilerlemecilik ($F_{3-88}=2.192, p>.05$), varoluşçu eğitim ($F_{3-88}=2.263, p>.05$), yeniden kurmacılık ($F_{3-88}=1.808, p>.05$) daimicilik ($F_{3-88}=.171, p>.05$) ve esasicilik ($F_{3-88}=1.213, p>.05$) alt boyutları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca tablodan eğitim durumları ile eğitim inançları ölçeğine ait ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının etkileşiminin orta düzeyde; yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarının düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir (Green ve Salkind, 2013).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından betimlemektir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları açısından en yüksek katılım gösterdiği alt boyutlar varoluşçu eğitim ile ilerlemecilik olurken en az katılım gösterdiği alt boyut esasicilik olmuştur. Bu da, öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsediklerini, geleneksel eğitim felsefesi olarak bilinen esasicilik eğitim felsefesini daha az benimsediklerini göstermektedir. Araştırmacı tarafından bu bulgu olumlu olarak değerlendirilmektedir. Çünkü ülkemizde ilkokullarda uygulanan öğretim programları çağdaş eğitim felsefeleri temele alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsemeleri bu öğretim programlarının uygulanmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsemeleri, öğretme-öğrenme ortamında daha çok öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri işe koşacaklarını ve katı ve baskıcı disiplin anlayışından uzak duracaklarını düşündürmektedir. Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) ile Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğretmenler en çok varoluşçu eğitim felsefesini, en az esasicilik eğitim felsefesini benimsemişlerdir. Bu sonuçlarda, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Aynı şekilde öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey 2013; Çalışkan 2013; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Doğanay, 2011; Erbaş, 2013; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Kumral, 2015; Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Yapıcı, 2013).

Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançlarının arasında cinsiyete göre anlamlı

farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarında cinsiyetleri arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın öğretmenlerin daha çok ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin cinsiyetleri ile eğitim inançları arasında varoluşçu eğitim felsefesi alt boyutunda kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçta, yapılan bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda eğitim inançları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çelik ve Orçan, 2016; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013). Araştırma sonucunda yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bulgusu, kadın ve erkek öğretmenlerin daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri, geleneksel eğitim felsefelerini az benimsedikleri sonucunun elde edilmesidir.

Öğretmenlerin eğitim inançları ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Daimicilik, alt boyutunda kıdem açısından anlamlı bir farklılığın olduğu sonucu elde edilmiştir. Kıdemi 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası ve 16 yıl ve üstü olan öğretmenler ile kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenler arasında, kıdemleri fazla olan öğretmenlerin lehine daimicilik eğitim felsefesinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu da, kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha çok daimicilik felsefesini benimsediklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça daha çok öğretmen merkezli olan geleneksel eğitim felsefelerini benimsedikleri bilinmektedir. Bakioğlu (1996) öğretmenlerin giriş evresi, durulma evresi, deneyci evre, uzmanlık evresi ve sakinlik evresi olmak üzere 5 kariyer evresinden geçtiğini belirtmektedir. Özellikle kıdem arttıkça öğretmenlerin enerjileri düşmekte ve daha çok öğretme-öğrenme ortamında öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları söylenebilir. Bu da, kıdemi fazla olan öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerini benimsemelerine neden olduğunu düşündürmektedir. Araştırmada, kıdem az olan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini benimsemeleri öğretmen yetiştirme programlarının bu eğitim felsefelerine dayalı olarak düzenlenmiş olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Özellikle 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkökul programlarında öğrenci merkezli anlayışın hâkim olması, öğretmen yetiştirme programlarının bu anlayışa göre düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu nedenle, yeni mezun olan ve göreve başlayan öğretmenlerin daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri söylenebilir. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ile Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlarda, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Aynı şekilde Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında hizmet süresi yüksek öğretmenlerin idealizm ve realizm eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin eğitim inançları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim durumlarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı şeklinde bir yorumda bulunabilir. Öğretmenlerin eğitim durumları açısından benimsedikleri eğitim felsefeleri incelendiğinde daha çok çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmüştür. Bu sonuç, araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren öğretim programları her ne kadar ilerlemeci felsefeye göre düzenlense de, uygulamada öğretmenlerin esasici ve daimici eğitim felsefelerini benimsedikleri bilinmektedir. Bu çalışmada, eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama eğitim durumuna sahip öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerini daha çok benimseyecekleri sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir. Çünkü aldıkları eğitim itibarıyla daha çok geleneksel eğitim felsefelerini benimseyecekleri beklenen bir durumdur. Yapılan bu çalışmada bu beklenen durumun destekleyen bir sonuç elde edilmiştir. Nitekim eğitim inançları ölçeğinin, daimicilik ve esasicilik alt boyutları incelendiğinde, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerinin ortalamalarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak eğitim enstitüsü ve lisans tamamlama eğitim durumuna sahip öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarına ait ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacılık alt boyutları ortalamalarının, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarından yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren *Yapılandırmacı* yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarının çağdaş eğitim felsefelerinden biri olan ilerlemecilik eğitim felsefesine göre düzenlemiş olmasının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitim inançları eğitim durumlarına göre incelendiğinde, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre *daimicilik* eğitim felsefesini daha yüksek seviyede benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yapılan bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

5. Kaynakça

- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2013). The relationship between preservice teachers' educational beliefs and critical thinking tendencies. *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility*. University of Minho. 18-19 Ekim 2013, Portugal-Braga.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu*, İstanbul.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi: "Yazılar"*. Ankara: Yargıoğlu Matbaası.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel.
- 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. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4). Erişim Tarihi: 14.05.2016, http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Erbaş, M.K. (2013). Determination of physical education teachers' educational beliefs. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 386-392.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall.
- 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.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. USA: SAGE Publications.
- Kanatlı, F., & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9, 128-138.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kazu, H. (2007). Eğitim ve felsefe. M. Taşpınar (Edt.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Data Üniversite Kitabevi.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 59-68.
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology based classrooms: a developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 157-181.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage
- 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.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Rideout, G.W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), 67-71.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Terzi, A.R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., & Tosun, M.F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. New Jersey: Pearson Merrill Orentice Hall Inc.

Extended Abstract

Purpose

The purpose of this research is to investigate the educational beliefs of the classroom teachers in terms of several variables.

Method

The model used in the research is the descriptive scanning model which is one of the screening models. The working group of the research consisted of 95 primary school teachers working in the Eastern Anatolia Region in the 2015-2016 academic year. The working group was determined with the appropriate sampling method which is one of the non-random sampling techniques. Personal information form and educational beliefs scale designed by Yılmaz, Altinkurt and Cokluk (2011) were used as the data collection tools. Research data were analyzed using a statistical software package. First, whether data meet the overall conditions

of the parametric tests was controlled. Whether the data showed a normal distribution was checked using the Kolmogorov-Smirnov test. It was observed in the Kolmogorov-Smirnov test that the educational beliefs scale did not provide a normal distribution ($KSZ=.138, p<0,5$). The skewness and kurtosis of the data and Q-Q graphics were analyzed in order to make an eventual decision relating to the normality of the data pertaining to the educational beliefs scale (Ho, 2006; Secer, 2015). It can be asserted that as a result of the analysis, the data provided a normal distribution. Descriptive statistics and multivariate analysis of variance (MANOVA) were used in the analysis of the data.

Findings

It was observed as a result of the research that the primary school teachers absolutely agreed on the subscales of the existentialist education, progressivism and re-constructionism and they agreed on the idealism and they disagreed on the essentialism in terms of their educational beliefs. While there were meaningful differences among the teachers relating to the progressivism and existential education based on the gender, there were not any meaningful differences relating to the subscales of the educational status and educational beliefs.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was found that the subscale on which the primary school teachers agreed most was the existentialist education and the subscale on which the primary school teachers agreed least was the essentialism on the basis of their educational beliefs. This shows that the teachers preferred the existentialist education which is one of the modern education philosophies and they did not prefer the essentialism philosophy at the same level. The researcher considers this finding to be positive. Because education programs implemented in primary schools in our country are based on the basic philosophy of modern education. Adoption of the modern educational philosophies by the teachers will facilitate the implementation of this curriculum. Besides, the adoption of the modern educational philosophies by the teachers show that the teachers will implement more student-centered methods and techniques in the teaching-learning environment and they will refrain from a rigid and oppressive discipline understanding. In the researches carried out by Tunca, Alkin-Sahin and Oguz (2015) and Yilmaz and Tosun (2013), it was found that the teachers preferred the existentialist philosophy of education the most and essentialism philosophy of education the least. These conclusions hereby verify the conclusion of this research.

Whether there is a meaningful difference between the gender and educational beliefs of the teachers was analyzed. It was observed that the women teachers prefer more progressivism and existential education. Based on this conclusion, it can be asserted that the women teachers prefer the existentialist philosophy of education. The researches carried out by Oguz, Altinkurt, Yilmaz and Hatipoglu (2014) suggested that the subscale of the existentialist philosophy of education in terms of the gender and educational beliefs of the teachers showed a meaningful difference in favor of the women teachers. These conclusions are parallel to the conclusion of this research. However, some researches have not produced meaningful differences between the gender and educational beliefs (Altinkurt, Yilmaz & Oguz, 2012; Celik & Orcan, 2016; Coban, 2007; Doganay & Sari, 2003; Ilgaz, Bulbul & Cuhadar, 2013). As a result of the research, it was found that there is not any meaningful difference between the subscales of the re-constructionism, idealism and essentialism in terms of gender. The outstanding conclusion of the research is that the women and men teachers preferred more modern education and

preferred less the traditional education.

Whether there was any meaningful difference between the education beliefs of the teachers and seniority was analyzed. It was observed that there was not any meaningful difference between seniority and subscales of the progressivism, existential education, re-constructionism and essentialism. It was found that there was a meaningful difference seniority and subscale of idealism. There was a meaningful difference in favor of the more senior teachers in terms of the idealism philosophy of education between the teachers of 6-10, 11-15 and 16 and higher years of experience and those with 0-5 years of experience. It demonstrated that those teachers with a higher seniority prefer more idealism philosophy. This was an anticipated situation. The more senior the teachers become, the more they prefer the traditional teacher-centered educational philosophy. The researches carried out by Oguz, Altinkurt, Yilmaz and Hatipoglu (2014) and Yilmaz and Tosun (2013) provided a similar conclusion. These conclusions hereby verify the conclusion of this research.

Whether there was a meaningful difference between the educational status of the teachers and their educational beliefs was analyzed. It was observed that there was not any meaningful difference between educational status and subscales of the progressivism, existential education, re-constructionism, idealism and essentialism. Based on this conclusion, it can be suggested that educational status of the teachers has not any meaningful effect on their educational beliefs. When we analyze the teachers for their preferred educational philosophy in terms of their educational status, we see that they adopt modern educational philosophies. The researcher considers this finding to be positive. The researches carried out by Tunca, Alkin-Sahin and Oguz (2015) suggest that the associate degree graduate teachers prefer more idealism philosophy of education than undergraduate and graduate degree teachers when we analyze teachers' educational beliefs and educational status. This conclusion contradicts with the conclusion of this research. The probable reason might be that this research was carried out in a different province and on the teachers working on various branches.