



ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

*Celal Teyyar UĞURLU**

*Hilal ÇALMAŞUR***

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas il merkezindeki okullarda görev yapan 132 ortaokul öğretmeni ve Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 147 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel boyutta “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)”, nitel boyutta yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nicel boyutta betimsel istatistikler, t-Testi, Kruskal Wallis Testi; nitel boyutta içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ortaokul öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin nicel veriler her iki grubunda en yüksek katılım gösterdiği boyutların varoluşçuluk ve ilerlemecilik, en az ise esasicilik eğitim felsefeleri olduğunu göstermektedir. Çalışmada elde edilen nitel verilere göre ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançlarına dair amaçlarının en fazla yeniden kurmacılık, en az esasicilik kategorilerine ait olduğu; öğretmen adaylarının eğitim inançlarına dair amaçlarının ise en fazla ilerlemecilik, en az varoluşçuluk kategorilerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim inançları, eğitim felsefesi, öğretmen, öğretmen adayı.*

* Doç.Dr. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, celalteyyar@yahoo.com

** Öğt. MEB, hilal_calmasur@hotmail.com

A COMPARATIVE STUDY OF EDUCATIONAL BELIEFS OF TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES: A MIXED METHOD STUDY

Abstract

The aim of the study is to reveal views of teachers and prospective teachers' regarding educational beliefs. The study group consist of 132 teachers who work at secondary level schools in Sivas city center and 147 prospective teachers at Cumhuriyet University, Faculty of Education. "Educational Beliefs Scale (EBS)" to obtain quantitative data and "Teacher Interview Form" which semi-structured interview to obtain qualitative data. Descriptive statistics, t-Test, Kruskal Wallis Test are utilized to analyze quantitative data and content analysis is utilized to analyze qualitative data. According to the findings, existentialism and progressivism are the most commonly shared education philosophies among both groups but essentialism is the least commonly shared educational philosophy by both groups as analyzing the quantitative data obtained through secondary school teachers and prospective teachers about educational beliefs. According to qualitative data obtained in the study that re-constructionism is the mostly shared and essentialism is the least shared view among secondary school teachers in educational philosophies while progressivism is the mostly shared and existentialism is the least shared view among prospective teachers in educational philosophies.

Keywords: Educational beliefs, educational philosophy, teacher, prospective teacher.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte her bilim dalı eğitimi kendi bakış açısıyla çok yönlü bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Ertürk'e (2013) göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişikliği meydana getirme sürecidir. Günümüz dünyasında amacı, içeriği, yöntemi ve gereksinimleri açısından farklılıklar olsa da bireylerin ve ülkelerin gelişip ilerlemesi bu süreçle yakından ilişkilidir. Eğitim sürecindeki en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Koçak, Ulusoy ve Önen'e (2012) göre öğretmenler, öğrencilerine akademik ve mesleki açıdan yön vermekle beraber, öğrencilerinin kişiliklerinin oluşmasında ve bir

hayat görüşü edinmelerinde de onlara yardımcı olmaktadır. Yani eğitim bireylerin bilişsel, duyuşsal ve motor gelişimlerini bir bütün olarak konu edinmektedir. Gelişim alanları arasındaki ilişki ve öğretmenin niteliği, eğitimin kalitesini belirleyerek öğrenme ve öğretim ortamlarında öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisini gösterecektir.

Öğretmenlerin kendileri ve çevresindeki dünya ile ulaştığı yargılar ve değerlendirmeler, onların eğitim açısından eylemlerinin anlamlandırılabilmesi için yardımcı olmaktadır. Bu anlamlandırmada inançlar bireyin davranışlarının en derin ve en soyut yönünü oluşturmaktadır. Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz'a (2012) göre inançlar, belirli bir konudaki düşüncenin ileri düzeyde kabul görmesiyle son derece sabitleşmiş, yerleşmiş tutumlardır. İnançların davranışlar üzerinde güçlü etkilere sahip olması, bireylerin hedeflerine yönelirken bu etkiler doğrultusunda hareket etmelerini sağlamaktadır. Öyle ki öğretmen adayları uzun bir öğrenim-öğretim sürecinden geçtikten sonra, olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilebilecek eğitim inançlarıyla eğitim fakültelerine gelmektedirler. Bu durum onların öğrenme süreçleriyle birlikte ilerleyen dönemlerdeki öğretmenlik kariyerlerini de etkileyecektir. Özellikle eğitim inançları üzerine görüşlerinin incelenmesi bugünün öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, geleceğine yönelik profillerini belirleyeceği için oldukça önemlidir. Bu profillerin bilinmesi, öğretmenlerin eğitim inançlarına dair mesleki gereksinimlerini karşılamak için büyük önem taşır ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde gerekenlerin yapılması konusunda bizlere geleceğe yönelik rehberlik eder. Alan yazında bireylerin eğitim inançlarının, benimsedikleri eğitim felsefesine dayalı olarak oluştuğu belirtilmektedir (Çoban, 2002; Elisasser, 2008; Moss ve Lee, 2010; Doğanay, 2011; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011; Biçer, Er ve Özel, 2013; Yılmaz ve Tosun, 2013; Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Çoban'a (2007) göre eğitimci ve öğretmenin, eğitimle ilgili olan bütün öğeleri dikkate alarak eğitimi bütün yönleriyle görmesine yardım eden eğitim felsefesi, yapılan ve yapılmakta olan

eğitim etkinliklerinin anlamını ve önemini açık bir düşünce sistemi içinde görülmesini sağlamaktadır. Eğitim felsefesi öğretmenlere geniş bir bakış açısı sunarak disiplinli bir şekilde düşünmelerini sağlar. Dolayısıyla eğitim felsefesi öğretmenin ya da öğretmen adayının eğitime yönelik inançlarını belirleyerek, eğitimin amaçlarının oluşturulmasında onlara yardımcı olacaktır. Bütün eğitimcilerin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde belirli bir eğitim felsefesine sahip olduğu gerçeği, onların bilgiyi, değeri ve beceriyi farklı şekillerde aktarıp öğrencilerin eğitimlerini etkilediğini göstermektedir. Tarihsel süreçte öğretmenlerin sahip oldukları felsefi akımlar ve öngördükleri eğitim anlayışları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Klasik idealizm ve realizm üzerine temellendirilen *daimiciliğe* göre, eğitim evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillendirilir. Bireylere doğruların akıl yoluyla kazandırıldığı öğrenme sürecinde, öğretmenler işinin uzmanı, okullar kültürel mirasın aktarıldığı yer olmalıdır. Temelini idealizm ve realizmden alan *esasicilikte*, geçmişin bilgi birikimi ve değer yargıları tümevarım düşünme yöntemleriyle öğretmenler tarafından öğrenciye seçme imkânı vermeden ezberci bir doğa içinde aktarılır. Dayandığı felsefi akım pragmatizm olan *ilerlemecilikte* temel olarak kabul edilen husus, bilgilerin sürekli bir değişim içinde olduğu gerçeğidir. Bunun için öğrenci yararlı olanı başat ve doğru kabul ederek bu değişime hazır olarak eğitilmelidir. Okullar öğrencilerin aktif olabileceği eğitim ortamlarına sahip olmalı, öğretmenler öğrencilerin yaşantıları yoluyla kendilerini keşfedebilmesi için rehber olmalıdır. İlerlemecilik gibi temelini pragmatizmden alan *yeniden kurmacılık*, okulların değişimi ve dönüşümü ile toplumu yeniden düzenleyerek demokratik ilkelere dayalı bir düzen kurmayı amaçlar. Değişen dünya düzenine uyum sağlamak için öğretmene öğrencilerle birlikte sorgulayan bir rehber rolü vererek bilimsel düşünme süreçleri ile eğitimin yapısının oluşmasına yardımcı olur. Öte yandan *varoluşçu felsefeye* göre eğitimde bireyin kendi tercihlerini kendisinin

belirleyerek bireyselliğini geliştirmesine fırsat verilmelidir. Öğretmen öğrencinin kendisini tanımasına yardım eden kişi olarak her öğrencinin kendi doğrusunu seçmesine imkân tanınmalıdır (Uğurlu, 2014).

Eğitim felsefesine dayalı olarak oluşan eğitim inançları öğretmenlerin öğretimle ilgili davranışların kalıplaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu inançlar öncelikle onların algılarını ve yargılarını etkilemekte, devamında ise sınıf içi uygulamalara yansımaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inançları, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde anahtar bir role sahiptir. Ayrıca eğitim inançları eğitimle ilgili paydaşlara rehberlik edip öğrencileri motive ederek başarının elde edilmesine zemin hazırlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını ortaya koymaya yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Tondeur, Hermans, van Braak ve Valcke'e (2008) göre, sınıflarda bilgisayarın kullanımı gibi yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulması öğretmenlerin eğitim inançlarını olumlu yönde etkilemektedir. Northcote'un (2009) çalışmasında, öğretmenlerin geleneksel olmayan eğitim inançlarının öğrenme ve öğretme uygulamaları (strateji, yöntem, ders tasarlama şekli, yüz-yüze etkileşim, değerlendirme tekniği ve motivasyon) üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Sang, Valcke, Braak, Johan ve Tondeur (2009), öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet, yerleşim yeri, eğitim anlayışı, sosyoekonomik ve coğrafi faktör gibi değişkenlerin geleneksel eğitimi olumlu bir yönde etkilediği ifade edilmiştir. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) araştırmasında, öğretmenlerin eğitim inançlarının genel olarak varoluşçu ve ilerlemeci eğitim felsefesinden etkilendiği; Koçak, Ulusoy ve Önen'e (2012) göre öğretmen adaylarının eğitim inançlarının altında yatan yaklaşımın varoluşçuluk olduğu ve kendilerini tanıma ve anlama kimlik işlevlerinin oldukça gelişmiş, gelecekte kendilerini

gerçekleştirme fırsatlarını fark edebilme işlevlerinin ise diğer kimlik işlevlerine göre daha yetersiz olduğu; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar'a (2013) göre öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçulukla ilişkili olduğu, daimicilik ve esasicilik görüşleri ile dışsal faktörler arasında özyeterlik açısından ters yönlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Beytekin ve Kadı (2015) ise, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının nasıl bir eğitim inancına sahip olarak mezun olduğunun ve mesleğe başlayanların nasıl bir inançla öğretmenlik yaptığının karma bir araştırma yöntemiyle incelenmesinin, konuya farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacı ortaokul öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançları cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul öğretmen adaylarının eğitim inançları cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul öğretmenleri ile öğretmen adayları sahip oldukları eğitim inançlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Greene, Krayder ve Mayer, 2005). Aynı araştırmada nicel ve nitel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırmanın daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar. Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada, nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Creswel'e (2013) göre, yakınsayan paralel karma yöntemde nicel ve nitel verileri birlikte toplar. Ancak verileri ayrı ayrı analiz ederek bulguları karşılaştırır.

2.1. Araştırma Deseni

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı, Sivas ili Merkez ilçesi evreninde uygulanmıştır.

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutu nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımı ile desenlenmiş, tarama modeli olarak ise bireysel görüşme yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarının en belirgin özelliği, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim araştırmalarında en sık kullanılan veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2014-2015 öğretim yılında Sivas ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleri ve Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem belirleme yöntemi olarak olasılığa dayalı örneklem çeşitlerinden biri olan küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan bir örnekleme çeşididir (Karasar, 2009).

Nicel Boyut: Sivas ili merkez ilçe sınırları içerisindeki ortaokul öğretmenlerinin ve Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin küme örnekleme alınarak yansızlık ilkesine uygun olarak, merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan 113 öğretmen ve Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 126 öğretmen adayı örnekleme temsil etmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine ilişkin demografik bilgilerinin yer aldığı tablo verilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul Öğretmenlerine ve Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Özellik	Öğretmen		Öğretmen Adayı	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	61	54,0	90	71,4
	Erkek	52	46,0	36	28,6
	Toplam	113	100,0	126	100,0
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	53	46,9	63	50,0
	Lise	24	21,2	40	31,7
	Üniversite	36	31,9	23	18,3
	Toplam	113	100,0	126	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin 61’i (% 54,0) kadın, 52’si (%46,0) erkektir. Öğretmenlerin baba eğitim durumları 53’ü (46,9) ilköğretim,

24'ü (21,2) lise ve 36'sı (31,9) üniversitedir. Katılımcı öğretmen adaylarının 90' ı (% 71,4) kadın, 36'sı (%28,6) erkektir. Öğretmen adaylarının baba eğitim durumları 63'ü (50,0) ilköğretim, 40' ı (31,7) lise ve 23'ü (18,3) üniversitedir.

Nitel Boyut: Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek 'e (2013, 141) göre bu örnekleme yöntemindeki amaç görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışan probleme taraf olabilecek bireyleri çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Bu amaçla, araştırmanın nicel boyut örnekleminde bulunan ortaokullarda görev yapan ve araştırmanın nitel boyutuna yönelik veri toplama amaçlı görüşmelere katılabileceğini belirten katılımcılardan veriler toplanmıştır. Çalışmada nitel veriler Sivas il merkez ilçede görev yapan 19 öğretmen ve Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 21 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyet ve baba eğitim durumu değişkenlerine ilişkin demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyete göre 10'u kadın, 9'u erkek; baba eğitim durumuna göre ise 8'i ilköğretim, 8'i lise ve 3'ü üniversitedir. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre 10'u kadın, 11'i erkek öğretmen adayı; baba eğitim durumuna göre ise 10'i ilköğretim, 7'si lise ve 4'ü üniversitedir.

Tablo 2. Ortaokul Öğretmenlerine ve Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Baba Eğitim Durumu	Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Baba Eğitim Durumu
Ö1	Kadın	Lise	A1	Kadın	İlköğretim
Ö2	Kadın	Lise	A2	Erkek	İlköğretim
Ö3	Kadın	Lise	A3	Erkek	İlköğretim
Ö4	Kadın	Lise	A4	Kadın	İlköğretim
Ö5	Kadın	Lise	A5	Erkek	İlköğretim
Ö6	Erkek	İlköğretim	A6	Erkek	Lise
Ö7	Erkek	İlköğretim	A7	Erkek	İlköğretim
Ö8	Erkek	İlköğretim	A8	Erkek	Lise
Ö9	Kadın	Üniversite	A9	Kadın	İlköğretim
Ö10	Kadın	Üniversite	A10	Kadın	Üniversite
Ö11	Erkek	Lise	A11	Erkek	Üniversite
Ö12	Erkek	İlköğretim	A12	Erkek	Lise
Ö13	Erkek	İlköğretim	A13	Erkek	İlköğretim
Ö14	Erkek	İlköğretim	A14	Kadın	İlköğretim
Ö15	Kadın	Üniversite	A15	Kadın	Lise
Ö16	Kadın	İlköğretim	A16	Erkek	Üniversite
Ö17	Erkek	Lise	A17	Kadın	İlköğretim
Ö18	Kadın	Lise	A18	Erkek	Lise
Ö19	Erkek	İlköğretim	A19	Kadın	Lise
			A20	Kadın	Lise
			A21	Kadın	Üniversite

2.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplanması

Nicel Boyut: Nicel boyut açısından verilerin toplanmasında tarama tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ya da ölçeklerin kullanıldığı tarama yöntemi araştırmacının mevcut durumu betimleyebilmesini sağlar. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği (EiÖ) kullanılmıştır. EiÖ'de öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük likert tipi 40 madde bulunmaktadır. EiÖ, ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasçılık olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki

maddeler “1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir.

Nitel Boyut: Araştırmada nitel verilerin toplanmasında yüz yüze görüşmeler yapma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın her bir alt amacı için ayrı ayrı çözümlenmeler yapılmıştır. Araştırmada nicel veri toplamada kullanılan ölçek maddelerinden yararlanılarak elde edilen ve üç soru ve bir alt sonda sorudan oluşan görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlik-güvenirlik çalışmaları kapsamında görüşme formları uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl görüşmeler yapılmıştır. Oluşturulan *Öğretmen Görüşme Formu* ile öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Öğretmen olarak, öğrencilerinizin eğitiminde amacınız nedir? Neden?
- Derslerde öğrencilerin hangi tür davranışlar edinmesini istiyorsunuz? Aşağıda sıralanan davranış türlerinden hangisi size daha yakın? Niçin? Birden fazla davranış türü ile ilgili açıklamada bulunulabilir?

Sonda: Eleştirel düşünceye dayalılık açısından

Faydalı davranışlar açısından

Temel görüş ve düşünceleri öğrenen ve aktaran bir öğrenci olma açısından

Değişime uyum, toplumun yeniden inşası açısından

Deneye ve gözleme dayalılık açısından

Yaratıcılık açısından

Aklı kullanma ve sorgulama açısından

Demokrasi açısından

- Öğrencilerin davranışlarını değiştirmede nasıl bir yol izliyorsunuz? Niçin?

Bireysel görüşmeler için seçilen okullardaki çalışmalar, Nisan 2015'te gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma tekniklerine göre veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşmelerde kayıtlar katılımcıların gönüllülüğü sorgulandıktan sonra yazılı olarak not tutulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Nicel Boyut: Nicel araştırma tekniklerine göre, uygulanan ölçekler, bilgisayarda SPSS 18,0 versiyonunda kodlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların eğitim inançlarının karşılaştırmalarında t-Testi, Kruskal Wallis Testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerde verilerin anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel Boyut: Nitel araştırma boyutu için "içerik analizi" yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz sürecinde öncelikle, yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin sonrasında öğretmen adaylarının görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru alan öğretmenlere (Ö1, Ö2...) ve öğretmen adaylarına (A1, A2...) birer kod numarası verilerek açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler kategorilendirilmiş ve bu kategoriler temalandırılmıştır.

2.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nicel Boyut: Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeğinin Açıklayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri; *ilerlemecilik* boyutu için 0.50–0.73, *varoluşçu* eğitim boyutu için 0.58–0.74, *“yeniden kurmacılık”* boyutu için 0.52–0.68, *daimicilik* boyutu için 0.42–0.61 ve *esasicilik* boyutu için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50’dir. Açıklayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($\chi^2/sd=2.23$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR \leq 0.05, RMSEA \leq 0.05, RMR ve SRMR \leq 0.08, CFI \geq 0.95, NFI ve NNFI \geq 0.95, PGFI= 0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. EİÖ’nün iç tutarlılığı Cronbach’s Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir. Araştırmada ölçeğin güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.75–0.87 arasında olduğu belirlenmiştir.

Nitel Boyut: Araştırmada öğretmen görüşme formundan elde edilen verilerin *iç geçerliliğini (inandırıcılığı)* yükseltmek için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri öncelikle kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığı ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğerler temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Bulguların daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. Temalar, duruma göre tümdengelim ya da tümevarım yöntemi ile açıklanmış ve yorumlanmıştır. *Dış geçerliği* sağlamak için verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar

araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanmıştır. Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunda ortaokullarda çalışan farklı branş türlerine yer verilerek, örneklemin genellemeye izin verecek biçimde *çeşitlenmesi* sağlanmıştır. Araştırmada birden fazla kaynaktan (öğretmen ve öğretmen adayı) ve birden fazla veri toplama yöntemi (açık uçlu sorular, anket) aracılığı ile veriler toplanmış, böylece çeşitleme yoluna gidilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, sınıflanarak temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Temaların, *iç güvenirliliği (tutarlılık)* sağlamak amacıyla yeniden kodlanmaları için bir uzmana danışılmıştır. *Aktarılabirlik* açısından ham verilerin ayrıntılı betimlemesine önem verilmiş ve inandırıcılığı artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. *Dış güvenirliliği (teyit edilebilirlik)* artırmak için talep edilmesi durumunda verilmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmaların yapılması amacı ile araştırmanın ham verileri saklanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Nicel Bulgular

Ortaokul Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada ilk olarak ortaokul öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları algılarına ilişkin betimsel istatistik değerler incelenmiştir. Buna göre yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Ortalamalar

	Değişkenler	Madde Sayısı (k)	Puan Aralığı	\bar{X}	\bar{X}/k	SS
Öğretmen	İlerlemeci	13	13-65	52.38	4.03	0.81
	Varoluşçu	7	9-45	29.85	4.27	0.80
	Yeniden Kurmacı	7	8-35	27.10	3.87	0.74
	Daimici	8	8-40	32.19	4.02	0.76
	Esasici	5	5-25	14.32	2.86	0.86
Öğretmen Adayı	İlerlemeci	13	13-65	58.13	4.47	0.36
	Varoluşçu	7	9-45	32.39	4.62	0.80
	Yeniden Kurmacı	7	8-35	28.27	4.04	0.58
	Daimici	8	8-40	31.47	3.93	0.65
	Esasici	5	5-25	11.61	2.32	1.13

Tablo 3'e göre araştırmada öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk ($\bar{X}=4.27$, $S=0.80$), ilerlemecilik ($\bar{X}=4.03$, $S=0.81$), daimicilik ($\bar{X}=4.02$, $S=0.76$), yeniden kurmacılık ($\bar{X}=3.87$, $S=0.74$) ve esasicilik ($\bar{X}=2.86$, $S=0.86$) alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin *varoluşçuluk* boyutunda en yüksek katılım gösterdiği madde "Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir" ($\bar{X}=4.34$, $S=1.01$); en düşük katılım gösterdiği madde ise, "Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir" ($\bar{X}=4.14$, $S=0.87$) maddesidir. *İlerlemecilik* boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır" ($\bar{X}=4.34$, $S=1.10$); en düşük katılım gösterdiği madde ise, "Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir" ($\bar{X}=3.54$, $S=1.11$) maddesidir. *Daimicilik* boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir." ($\bar{X}=4.35$, $S=1.05$), en düşük katılım gösterdiği madde ise "Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir." ($\bar{X}=3.69$, $S=1.06$) maddesidir. *Yeniden Kurmacılık* boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde "Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate

alınmalıdır.” (\bar{X} =4.00, S=1.03), en düşük katılım gösterdiği madde ise “Okul temel değerleri yeniden yorumlamalıdır” (\bar{X} =3.73, S=1.03) maddesidir. *Esasicilik* boyutunda ise en yüksek katılım gösterilen madde “Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.” (\bar{X} =3.29, S=1.14), en düşük katılım gösterdiği madde ise “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.” (\bar{X} =2.48, S=1.15) maddesidir.

Araştırmada öğretmen adaylarının en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk (\bar{X} =4.62, S=0.80), ilerlemecilik (\bar{X} =4.47, S=0.36), yeniden kurmacılık (\bar{X} =4.04, S=0.58), daimicilik (\bar{X} =3.93, S=0.65), ve esasicilik (\bar{X} =2.32, S=1.13) alt boyutlarıdır. Öğretmen adaylarının *varoluşçuluk* boyutunda en yüksek katılım gösterdiği madde “Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir” (\bar{X} =4.72, S=0.56); en düşük katılım gösterdiği madde ise, “Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir” (\bar{X} =4.46, S=0.69) maddesidir. *İlerlemecilik* boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde “Eğitimci yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.” (\bar{X} =4.78, S=0.49); en düşük katılım gösterdiği madde ise, “Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir” (\bar{X} =4.16, S=0.95) maddesidir. *Yeniden Kurmacılık* boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde “Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.” (\bar{X} =4.43, S=0.76), en düşük katılım gösterdiği madde ise “Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.” (\bar{X} =3.75, S=1.00) maddesidir. *Daimicilik* boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde “Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.” (\bar{X} =4.48, S=0.81), en düşük katılım gösterdiği madde ise “Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.” (\bar{X} =3.29, S=1.27) maddesidir. *Esasicilik* boyutunda ise en yüksek katılım gösterilen madde “Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.” (\bar{X} =2.66, S=1.29), en düşük katılım gösterdiği madde ise “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.” (\bar{X} =1.97, S=1.37) maddesidir.

Çalışma Durumuna Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Görüşler

Araştırmada katılımcı durumuna göre ortaokul öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Katılımcı Durumuna Göre Ortaokul Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Analizi

Alt Ölçekler	Katılımcılar	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
İlerlemecilik	Öğretmen	113	53.80	8.10	-	237	0.00
	Öğretmen Adayı	126	58.20	4.64	5.07		
Varoluşçuluk	Öğretmen	113	30.72	3.83	-	237	0.00
	Öğretmen Adayı	126	32.48	2.42	4.19		
Yeniden Kurmacılık	Öğretmen	113	27.80	4.01	-	237	0.39
	Öğretmen Adayı	126	28.25	4.07	0.86		
Daimicilik	Öğretmen	113	33.12	4.22	2.69	237	0.01
	Öğretmen Adayı	126	31.48	5.19			
Esasicilik	Öğretmen	113	14.52	4.16	4.67	237	0.00
	Öğretmen Adayı	126	11.55	5.64			

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ilerlemecilik [t(237)=-5.07, p<.05], varoluşçuluk [t(237)=4.19, p<.05], daimicilik [t(237)=2.69, p<.05] ve esasicilik [t(237)=4.67, p<.05] alt boyutlarında manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. İlerlemecilik (\bar{X} =58.20, S=4.64) ve varoluşçuluk (\bar{X} =32.48, S=2.42) alt boyutlarında öğretmen adaylarının eğitim inançlarının öğretmenlere göre daha yüksektir. Daimicilik (\bar{X} =33.12, S=4.22) ve esasicilik (\bar{X} =14.52, S=4.16) alt boyutlarında öğretmenlerin

eğitim inançları öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Yeniden Kurmacılık [t(237)=-0.86, p<.05] alt boyutunda ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları arasında farklılık bulunmamaktadır. Katılımcılara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde çağdaş eğitim felsefesine ilişkin inançları öğretmen adaylarının, geleneksel eğitim felsefesine ilişkin inançları ise öğretmenlerin benimsediği söylenebilir.

Cinsiyete Göre Orta Okul Öğretmenlerinin Ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının cinsiyete göre eğitim inançlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre; öğretmenlerin eğitim inançlarının ilerlemecilik [t(110)=0.13, p>.05], varoluşçuluk [t(110)=-0.54, p>.05], yeniden kurmacılık [t(110)=-0.02, p>.05], daimicilik [t(110)=0.85, p>.05] ve esasicilik [t(110)=-0.89, p>.05] alt boyutlarında cinsiyete göre manidar bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmen adayları için yapılan analiz sonucunda da eğitim inançlarının ilerlemecilik [t(110)=1.85, p>.05], varoluşçuluk [t(110)=2.59, p>.05], yeniden kurmacılık [t(110)=1.35, p>.05], daimicilik [t(110)=178, p>.05] ve esasicilik [t(110)=-0.18, p>.05] alt boyutlarında cinsiyete göre manidar bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcılar, eğitim inançları açısından benzer örüslere sahiptirler.

Tablo 5. Ortaokul Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Cinsiyet Türü Değişkenine Göre Analizi

Alt Ölçekler	Katılımcılar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	Sd	p
İlerlemecilik	Öğretmen	Kadın	61	53.84	8.64	0.13	110	0.89
		Erkek	51	53.63	7.50			
	Öğretmen Adayı	Kadın	90	58.68	4.26			
		Erkek	36	57.00	5.34			
Varoluşçuluk	Öğretmen	Kadın	61	30.51	4.31	-0.54	110	0.59
		Erkek	51	30.90	3.19			
	Öğretmen Adayı	Kadın	90	32.82	2.23			
		Erkek	36	31.61	2.70			
Yeniden Kurmacılık	Öğretmen	Kadın	61	27.77	4.29	-0.02	110	0.99
		Erkek	51	27.78	3.73			
	Öğretmen Adayı	Kadın	90	28.55	3.84			
		Erkek	36	27.47	4.56			
Daimicilik	Öğretmen	Kadın	61	33.43	4.39	0.85	110	0.40
		Erkek	51	32.74	4.06			
	Öğretmen Adayı	Kadın	90	32.00	4.62			
		Erkek	36	30.19	6.31			
Esasicilik	Öğretmen	Kadın	61	14.26	3.92	-0.89	110	0.38
		Erkek	51	14.96	4.38			
	Öğretmen Adayı	Kadın	90	11.49	5.45			
		Erkek	36	11.69	6.18			

Baba Eğitim Durumuna Göre Orta Okul Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre eğitim inançlarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Ortaokul Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Alt Ölçekler	Katılımcılar	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p			
İlerlemecilik	Öğretmen	İlköğretim	53	59.24	0.68	2	0.71			
		Lise	24	52.63						
		Üniversite	36	56.63						
	Öğretmen Adayı	İlköğretim	63	58.83				3.56	2	0.17
		Lise	40	72.41						
		Üniversite	23	60.80						
Varoluşçuluk	Öğretmen	İlköğretim	53	59.72	2.44	2	0.30			
		Lise	24	47.81						
		Üniversite	36	59.13						
	Öğretmen Adayı	İlköğretim	63	59.96				2.92	2	0.23
		Lise	40	62.58						
		Üniversite	23	74.80						
Yeniden Kurmacılık	Öğretmen	İlköğretim	53	58.58	0.24	2	0.89			
		Lise	24	55.27						
		Üniversite	36	55.83						
	Öğretmen Adayı	İlköğretim	63	62.67				0.21	2	0.90
		Lise	40	65.64						
		Üniversite	23	62.07						
Daimicilik	Öğretmen	İlköğretim	53	60.86	1.45	2	0.48			
		Lise	24	52.33						
		Üniversite	36	54.43						
	Öğretmen Adayı	İlköğretim	63	63.42				0.72	2	0.70
		Lise	40	60.63						
		Üniversite	23	68.72						
Esasicilik	Öğretmen	İlköğretim	53	54.68	2.41	2	0.30			
		Lise	24	51.92						
		Üniversite	36	63.81						
	Öğretmen Adayı	İlköğretim	63	67.20				2.04	2	0.36
		Lise	40	62.79						
		Üniversite	23	54.61						

Tablo 6'da yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eğitim inançları baba eğitim durumu değişkenine göre; ilerlemecilik [$X^2=0.68$, $p>0.05$], varoluşçuluk [$X^2=2.44$, $p>0.05$], yeniden kurmacılık [$X^2=0.24$, $p>0.05$], daimicilik [$X^2=1.45$,

$p>0.05$], esasıcılık [$X^2=2.41$, $p>0.05$] alt boyutlarında manidar bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen adayları için yapılan analiz sonucunda da eğitim inançlarının ilerlemecilik [$X^2=3.56$, $p>0.05$] varoluşçuluk [$X^2=2.92$, $p>0.05$], yeniden kurmacılık [$X^2=0.21$, $p>0.05$], daimicilik [$X^2=0.72$, $p>0.05$] ve esasıcılık [$X^2=2.04$, $p>0.05$] alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre manidar bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına dair görüşlerinin babalarının eğitim durumlarından başka faktörler tarafından etkilendiği söylenebilir.

3.2. Nitel Bulgular

Araştırma sonunda elde edilen bulgular “ilerlemecilik”, “varoluşçuluk”, “yeniden kurmacılık”, “daimicilik” ve “esasıcılık” olmak üzere beş ana kategori ve bu kategorilere bağlı oluşturulan temalar altında toplanmıştır. Bu bulgular frekans ve yüzde dağılımları biçiminde tablolaştırılmış ve her bir kategoriye ilişkin katılımcıların görüşleri sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına ilk olarak “Öğretmen olarak, öğrencilerinizin eğitiminde amacınız nedir? Neden?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 7’de verilen dağılım incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançlarına ilişkin amaçları sırası ile yeniden kurmacılık, varoluşçuluk, daimicilik, ilerlemecilik ve esasıcılık olmak üzere beş ana tema ve bu temalara bağlı oluşturulan 24 kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançlarına dair amaçlarının en fazla yeniden kurmacılık, en az esasıcılık kategorilerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yeniden kurmacılık temasında “Toplumun ihtiyaçlarına cevap verme ($f=5$)”, varoluşçuluk temasında “Kendini tanıma ($f=4$)”, daimicilik temasında “Etik değerlere bağlılık ($f=4$)”, ilerlemecilik temasında “Öğrenci merkezlilik ($f=2$)” ve “Üreticilik ve paylaşımcılık ($f=2$)” kategorilerine;

esasicilik temasında ise “*Temel davranış ve becerileri aktarma (f=4)*” kategorisine en fazla katılım sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin eğitim inançlarının toplumun yararını ön planda tutan, ahlaki değerlerine bağlı ve kendine ait farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçladığı ifade edilebilir.

Tablo 7. Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarına İlişkin Amaçlarının Dağılımları

Temalar	Kategoriler	f
Daimicilik	Din eksenli yaşam (Ö2, Ö3)	2
	Hayata hazırlama (Ö4, Ö8)	2
	Etik değerlere bağlılık (Ö6, Ö10, Ö15, Ö19)	4
	Aklı kullanma ve sorgulama (Ö12, Ö19)	2
	Toplam	10
Esasicilik	Hayatı yönlendirme (Ö6, Ö10)	2
	Temel davranış ve becerileri aktarma (Ö1, Ö7, Ö17, Ö14)	4
	Başarılı olma (Ö15)	1
	Toplam	7
İlerlemecilik	Günlük yaşamla ilişkilendirme (Ö1)	1
	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma (Ö3)	1
	Öğrenci merkezilik (Ö5, Ö15)	2
	Üreticilik ve paylaşımcılık (Ö6, Ö12)	2
	Yeteneğe göre eğitim (Ö12)	1
	Faydalılık (Ö13)	1
	Aktif katılım (Ö15)	1
Toplam	9	
Yeniden Kurmacılık	Huzurlu ders ortamı oluşturma (Ö1)	1
	Toplumun ortak değerlerine bağlılık (Ö2, Ö8, Ö12, Ö18)	4
	Toplumun ihtiyaçlarına cevap verme (Ö3, Ö11, Ö12, Ö14, Ö19)	5
	Toplumsal sorumluluklarını yerine getirme (Ö3, Ö6, Ö12)	3
	Toplumun geleceğinde söz sahibi olma (Ö11, Ö12)	2
Toplam	15	
Varoluşçuluk	Kişilik gelişimine katkı (Ö9)	1
	Kendini tanıma (Ö10, Ö12, Ö15, Ö19)	4
	Özgür düşünme (Ö12, Ö18)	2
	Kendi ihtiyaçlarına cevap verme (Ö11, Ö12)	2
	Saygılı birey olma (Ö16, Ö18)	2
	Toplam	11

Ortaokul öğretmenlerin (Ö3, Ö6 ve Ö10) eğitim inançlarına ilişkin amaçlarını ifade ettikleri görüşlerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

(Ö3) “İlk amacım, onlara dersin içeriğini kavratmaktan ziyade onları topluma faydalı, sosyal ve duyarlı birer vatandaş olarak yetiştirmektir.”

(Ö6) “Amacım eğitimin gereği doğru, dürüst, güzel, ahlaklı (etik değerlere bağlı) çalışan üreten paylaşımcı bir anlayışı hakim kılmak.”

(Ö10) “Eğitimde en önemli amacım dürüst, güvenilir, ahlaklı, kendi ilgi ve yeteneklerinin farkında olan bireyler yetiştirmek.”

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin amaçlarının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Amaçlarının Dağılımları

Temalar	Kategoriler	f
Daimicilik	Ders saatine isteklilik (A1)	1
	Alanında uzman olma (A2)	1
	Milli birliği sağlama (A3, A7, A12, A19)	4
	Ahlak gelişimini sağlama (A5, A11, A15, A17, A19)	5
	Sanat eğitiminde bilinçlilik (A9, A10, A18, A19)	4
	Dini açıdan kendine yetme(A11)	1
	Toplam	16
Esasicilik	Kararları yönlendirme (A11)	1
	Başarılı olma (A16)	1
	Yeteneklilere meslek edindirme (A18)	1
	Bilgi aktarma (A1, A11, A20)	3
	Toplam	6
İlerlemecilik	Bilgiyi özümseme (A1, A5, A13, A17, A21)	5
	Rehber olma (A2, A13)	2
	Yaratıcılık (A4, A5)	2
	Analitik düşünme (A4, A5)	2
	Öğrenmeyi öğrenme (A6, A14, A21)	3
	Bilimsel araştırma yapma (A8, A17)	2
	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma (A9)	1
	Eğitim ortamını sosyalleştirme (A9, A17)	2
	Toplam	19

Yeniden Kurmacılık	Ülke yararına olma (A2, A7, A8, A12, A17)	5
	Toplumsal istikrarı sağlama (A15)	1
	Eğitim sistemini değiştirme (A17)	1
	Toplum değerlerine duyarlılık (A19)	1
	Toplam	8
Varoluşçuluk	Zihninde kendine yönelme (A6)	1
	Özgüven sahibi olma (A9)	1
	Kendi fikirlerini ifade etme (A14)	1
	Toplam	3

Tablo 8’de verilen dağılıma göre ortaokul öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin amaçları sırası ile ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık, esasicilik ve varoluşçuluk olmak üzere beş ana tema ve bu temalara bağlı oluşturulan 25 kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim inançlarına dair amaçlarının en fazla ilerlemecilik, en az varoluşçuluk kategorilerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilerlemecilik temasında “*Bilgiyi özümseme (f=5)*”, daimicilik temasında “*Ahlak gelişimini sağlama (f=5)*”, yeniden kurmacılık temasında “*Ülke yararına olma (f=5)*” esasicilik temasında “*Bilgi aktarma*” ve varoluşçuluk temasında “*Zihninde kendine yönelme (f=1)*”, “*Özgüven sahibi olma (f=1)*”, “*Kendi fikirlerini ifade etme (f=1)*” kategorilerine en fazla katılım sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ortaokul öğretmen adaylarının eğitim inançlarının milli, ahlaki ve sanatsal yönden geliştirilen; yaparak yaşayarak öğrenmesine zemin hazırlanan bireyler yetiştirmeyi amaçladığı ifade edilebilir. Ortaokul öğretmen adaylarının (A7 ve A13) eğitim inançlarına ilişkin amaçlarını ifade ettikleri görüşlerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

(A7) “*Eğitimde amacım öğrencilerin vatana ve milletine bağlı olarak yetiştirip, ülkenin gelişimi için donanımlı ve bilgili bireyler olmalarını sağlamaktır.*”

(A13) “*Eğitimde amacım konuyu içeriğine göre günlük hayatta ilişkilendirerek, dersin günlük hayatta neye yaradığını fark*

edilmesini sağlamaktır. Ders haricinde ise öğrencilere rehberlik etmektedir.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına daha sonra “Derslerde öğrencilerin hangi tür davranışlar edinmesini istiyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrencilerden Kazanmasını Beklediği Davranış Türlerine Ait Dağılımları

Temalar	Kategoriler	f
Daimicilik	Ahlaki ilkelere önem verme (Ö2, Ö15)	2
	Deney ve gözlemi işe koyma (Ö1, Ö6, Ö8, Ö11)	4
	Aklı kullanma ve sorgulama (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19)	12
	Değerleri öğrenebilme (Ö13, Ö17)	2
	İnancını öğrenebilme (Ö13)	1
	Toplam	21
	Esasicilik	Literatürü öğrenme (Ö1)
Tümevarım düşünme (Ö5)		1
Temel görüş ile düşünceleri öğrenme ve aktarma (Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö17)		5
Donanımlı ve yetenekli olma (Ö10)		8
Toplam		16
İlerlemecilik	Eleştirel düşünme (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18)	11
	Faydalı davranışlar sergileme (Ö1, Ö6, Ö8)	3
	Faydalı davranışlar sergileme (Ö1, Ö6, Ö8)	10
	Yaratıcı olma (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18)	1
	Bilimsel düşünme (Ö5)	1
	Amaca yönelik, istendik davranışlar edinme (Ö7)	2
	Yeniliğe katkıda bulunma (Ö9, Ö16)	1
	Problem çözme (Ö12)	1
	Olaylara farklı bakma (Ö16)	30
	Toplam	60
Yeniden Kurmacılık	Toplumun yeniden inşası açısından değişime uyum sağlayabilme (Ö1, Ö8, Ö14)	3
	Demokrasi bilincine sahip olma (Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö12, Ö14)	6
	Farklı fikirlere saygı duyma (Ö4)	1
	Toplam	10
Varoluşçuluk	Kendini Tanıma (Ö1)	1
	Birey olabilme (Ö7)	1
	Toplam	3

Tablo 9’da verilen dağılım incelendiğinde ortaokul öğretmenlerin öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türleri sırası ile ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık, esasicilik ve varoluşçuluk olmak üzere beş ana tema ve bu temalara bağlı oluşturulan 22 kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerinin en fazla ilerlemecilik, en az ise varoluşçuluk kategorilerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ilerlemecilik temasında “Eleştirel düşünme”, daimicilik temasında “Aklı kullanma ve sorgulama”, yeniden kurmacılık temasında “Demokrasi bilincine sahip olma”, esasicilik temasında “Temel görüş ile düşünceleri öğrenme ve aktarma” ve varoluşçuluk temasında “Kendini tanıma”, “Birey olabilme” kategorilerine en fazla katılım sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerden düşünen, tartışan ve eleştiren bir birey olmalarını beklediği ifade edilebilir. Ortaokul öğretmenlerin (Ö3 ve Ö9) öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerden birkaçı aşağıdaki gibidir:

(Ö3) “...Dersimiz eleştirel düşünmeye de dayanmaktadır. Ders içinde tasarladığımız materyali sunup diğer öğrencilerden olumlu veya olumsuz eleştiriler almak isteriz. Bu durum öğrenciye iki taraflı katkı sağlamaktadır.”

(Ö9) “Öğrencilerimin eleştirel düşünebilmesini istiyorum. Ayrıca akli kullanma ve sorgulama açısından da gelişim kaydetmek istiyorum. Çünkü her şeyi olduğu kabul eden bireyler ne gelişebilir ne yeniliğe katkıda bulunabilir.”

Öğretmen adaylarının öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Ortaokul Öğretmen Adaylarının Öğrencilerden Kazanmasını Beklediği Davranış Türlerine Ait Dağılım

Temalar	Kategoriler	f
Daimicilik	Aklı kullanma ve sorgulama (A2, A4, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21)	17
	Milli birlik ve beraberliğe özen gösterme (A3)	1
	Ahlaklı olma (A7, A11)	2
	Deney ve gözlemi işe koyma (A7, A9, A14)	3
	Dinini öğrenme (A11)	1
	Derinlemesine düşünme (A14)	1
	Toplam	25
Esasicilik	Geçmişten gelen gelenek ve görenekleri öğrenme (A2)	1
	Temel görüş ile düşünceleri öğrenme ve aktarma (A4, A7, A11, A15)	4
	Ezber ve tekrar yapma (A20)	1
	Toplam	6
İlerlemecilik	Eleştirel düşünme (A1, A4, A5, A7, A8, A9, A11, A12, A14, A16, A17, A18)	12
	Açık uçlu sorular yöneltme (A1)	4
	Analitik düşünme (A4, A12, A14, A15)	11
	Yaratıcı düşünme (A4, A6, A7, A9, A10, A12, A13, A14, A17, A19, A21)	2
	Problem çözme (A4, A21)	6
	Faydalı davranışlar sergileme (A6, A7, A9, A13, A14, A19)	5
	Çok yönlü bakma (A7, A9, A12, A13, A17)	2
	Bilgileri yaşantısıyla özdeşleştirme (A12, A20)	2
	İşbirliği yapma (A13, A14)	45
	Toplam	
Yeniden Kurmacılık	Toplumun yeniden inşası açısından değişime uyum sağlayabilme (A1, A2, A3, A5, A7, A8, A12, A18, A19, A20)	10
	Demokratik bir tavır sergileme (A1, A2, A3, A5, A7, A8, A12, A13, A14, A16, A21)	11
	Topluma faydalı olma (A6, A7, A9, A11, A13)	5
	Hakkını savunabilme (A12, A16)	2
	Toplumsal yozlaşmayı önleme (A15)	1
	Fırsat eşitliği yaratma (A17)	1
	Toplam	30
Varoluşçuluk	Özgüven sahibi olma (A4, A5, A11, A12)	4
	Benlik algısı yüksek olma (A4, A5, A11, A12, A15)	5
	Kendi kararlarını verme (A5, A8, A9, A11, A14, A15)	6
	Kendini ifade etme (A5, A8, A9, A11, A14, A15)	6
	Kendine özgü düşünce sahibi olma (A6, A9, A17, A20)	4
	Kendini gerçekleştirme (A10)	1
	Mutlu olma (A10)	1
	Vizyon sahibi olma (A13)	1
	Bilinçli birey olma (A11, A13)	2
	Kendisinin tek ve biricik olduğunu fark etme (A14)	1
	Toplam	31

Tablo 10'da verilen dağılıma göre ortaokul öğretmen adaylarının öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türleri sırası ile ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere beş ana kategori ve bu kategorilere bağlı oluşturulan 34 tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerinin en fazla ilerlemecilik, en az ise esasicilik kategorilerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilerlemecilik temasında “Eleştirel düşünme (f=12)”, varoluşçuluk temasında “Kendi kararlarını verme (f=6)”, “Kendini ifade etme (f=6)”, yeniden kurmacılık temasında “Demokratik bir tavır sergileme (f=11)”, daimicilik temasında “Akıllı kullanma ve sorgulama (f=17)” ve esasicilik temasında “Temel görüş ile düşünceleri öğrenme ve aktarma (f=4)” kategorilerine en fazla katılım sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ortaokul öğretmen adaylarının öğrencilerden olumlu benlik algısına sahip, analiz gücü yüksek bireyler olmalarını beklediği ifade edilebilir. Ortaokul öğretmen adaylarının (A6, A18 ve A21) öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerden birkaçı aşağıdaki gibidir:

(A6) “Akıllı kullanmalarını isterim çünkü insanlar dogmalarla yaşamamalıdır ve kendilerine özgü düşünceleri olmalıdır. Dogmalarla yetişen nesiller topluma en büyük zararları veren insanlardan oluşmaktadır. Bireyler kendi akıllarını kullanarak doğruyu ve yanlış ayırt etmelidirler.”

(A18) “Eleştirel düşünceye dayalılık açısından davranış sergilemelerini isterim çünkü eleştiri olmadığı sürece doğru yol ya da yöntem bulunamaz. Sorgusuz sualsiz öğrenmeleri bireyler için olumsuz etkiler yaratabilir. Akıllarını kullanmalarını ve sorgulamalarını isterim çünkü müzikte akıllı kullanım ve sorgulama olmadığı sürece hayatlarında doğru yolu bulamazlar. Müzik belli bir yere kadar formülken bir sonraki aşamalarda aklını kullanıp yeni ürünler ortaya çıkarması açısından önemlidir.”

(A21) “...Bunu aklını kullanma ve sorgulama özelliği takip ediyor. Onun bir sorunun çözümünde aklını kullanması ve problem çözme becerilerini gerçekleştirmesini beklerim. Edinmesini istediğim bir başka özellik ise sınıf içi dışı her zaman demokratik bir insan olarak karşı tarafa saygı duyması, dinlemesi ve anlamasıdır.”

Araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına son olarak “Öğrencilerin davranışlarını değiştirmede nasıl bir yol izliyorsunuz? Niçin?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Davranışlarını Değiştirmede İzledikleri Yola İlişkin Dağılımları

Temalar	Kategoriler	f
Daimicilik	Aklı kullanma (Ö5)	1
	Dostane ilişki kurma (Ö8)	1
	Örnek davranışlar sergileme (Ö9, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19)	5
	Öğrenme isteği uyandırma (Ö9, Ö10, Ö19)	3
	Değer geliştirme (Ö18)	1
	Toplam	11
Esasicilik	Davranışları yönlendirme (Ö1, Ö2, Ö4, Ö12, Ö18)	5
	Akran rekabeti için teşvik (Ö1)	1
	Olumlu pekiştirme kullanma (Ö10, Ö12)	2
	Toplam	8
İlerlemecilik	Çevreye duyarlı olma (Ö1)	1
	Düşünme, sorgulama ve araştırma (Ö2, Ö16, Ö18)	3
	İletişim kurma (Ö3)	1
	Pratikte ilerleme (Ö5)	1
	Uygun yöntem kullanma (Ö6)	1
	Yeteneğe göre eğitim ortamı düzenleme (Ö7)	1
	Toplam	8
Yeniden Kurmacılık	Özgür öğrenme ortamı düzenleme (Ö1)	1
Varoluşçuluk	Toplam	1
	Bireyselliği geliştirme (Ö1, Ö11)	2
	Toplam	2

Tablo 11’de verilen dağılım incelendiğinde ortaokul öğretmenlerin öğrenci davranışlarını değiştirmede izledikleri yol sırası ile daimicilik, ilerlemecilik ile esasicilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık olmak üzere beş ana tema ve bu temalara bağlı oluşturulan 16 kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin

öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerinin en fazla daimicilik, en az ise yeniden kurmacılık kategorilerine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin daimicilik temasında “*Örnek davranışlar sergileme (f=5)*”, ilerlemecilik temasında “*Düşünme, sorgulama ve araştırma (f=3)*”, esasicilik temasında “*Davranışları yönlendirme (f=5)*”, varoluşçuluk temasında “*Bireyselliği geliştirme (f=2)*” ve yeniden kurmacılık temasında “*Özgür öğrenme ortamı düzenleme (f=1)*” kategorisine en fazla katılım sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerden araştıran, inceleyen ve model olan bir birey olmalarını beklediği ifade edilebilir. Ortaokul öğretmenlerin (Ö2, Ö12 ve Ö18) öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerden birkaçı aşağıdaki gibidir:

(Ö2) “*...Ortaçağın baskıcı ve otoriter tavırlarındansa araştırmacı, sorgulamacı bir gençlik yetişmeli. Taassup yani bir şeye körü körüne bağlanma fikri olmadan araştırmak gerek. Her söylenene doğru gözüyle bakmamak gerek.*”

(Ö12) “*Davranışları değiştirme sürecinde olumlu davranış olarak rol model olurum. Olumlu davranışları olan bireyleri teşvik ederim. Olumsuz davranışı nedenleriyle birlikte açıklarım.*”

(Ö18) “*...Neden ve niçinlerini görüşerek konuşarak ve örnek olarak olumlu davranışları kazandırmaya çalışıyoruz.*”

Öğretmen adaylarının öğrenci davranışlarını değiştirmede izledikleri yolun değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Ortaokul Öğretmen Adaylarının Öğrenci Davranışlarını Değiştirmede İzledikleri Yola İlişkin Dağılımları

Temalar	Kategoriler	f
Daimicilik	Örnek yaşantılar gösterme (A2, A6, A13, A19)	4
	Dostça iletişim kurma (A2,A3,A4)	3
	İkaz etme (A4, A9, A19, A20, A21)	5
	Aklı kullanma (A5)	1
	Okuma yaptırma (A6, A11)	2
	Milli ve manevi duyguları artırma (A7)	1
	Toplam	16
Esasicilik	Rol model olma (A1, A3, A5, A6, A8, A10, A11, A13, A14, A15, A17)	10
	Ödüle ve cezaya yer verme (A7,A19, A20, A21)	4
	Hayatlarını yönlendirme (A15, A18)	2
	Toplam	16
İlerlemecilik	Yapılandırmacı öğretim (A1, A16, A19)	3
	Bilgiyi araştırmalarını sağlama (A1)	1
	Muhakeme yeteneklerini geliştirme(A1)	1
	Paydaşlarla işbirliği (A1, A2, A4, A7, A9, A11, A12, A16, A17, A20)	10
	Problemleri çözmelerini sağlama (A5)	1
	Tanımaya çalışma (A5, A9, A14, A17)	4
	Bilgiyi günlük hayatta ilişkilendirme (A5, A7, A11)	3
	İletişime geçme (A6, A12)	2
	Sorumluluk verme (A6, A19)	2
	Öğrenme ortamını görsel materyallerle destekleme (A7, A11)	2
	Bireysel farklılıklarını gözetme (A19)	1
	Aktif katılımı sağlama (A9)	1
	Davranışlarını gözlemlenme (A12)	1
Toplam	32	
Yeniden	Özgür öğrenme ortamı düzenleme (A2, A14)	2
Kurmancılık	Karşılıklı olarak topluma saygı duyma (A3)	1
	Toplam	3
Varoluşçuluk	Kendine olan inancı geliştirme (A7, A16)	2
	Ekonomik sıkıntılardan sıyrılmalarını sağlama (A8)	1
	Kendi doğalarında bırakma (A6, A10, A17)	3
	Sevgi dili kullanma (A14, A15)	2
	Toplam	8

Tablo 12’de verilen dağılıma göre ortaokul öğretmen adaylarının öğrenci davranışlarını değiştirmede izledikleri yol sırası ile ilerlemecilik, daimicilik ile esasicilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık olmak üzere beş ana temalarında ve bu temalara bağlı oluşturulan 28 kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrencilerin davranışlarını değiştirmede izledikleri yolların en fazla

ilerlemecilik, en az ise yeniden kurmacılık temalarına ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ilerlemecilik temasında “*Paydaşlarla işbirliği (f=10)*”, daimicilik temasında “*Örnek yaşantılar gösterme (f=4)*”, esasicilik temasında “*Rol model olma (f=10)*”, varoluşçuluk temasında “*Kendi doğalarında bırakma*” ve yeniden kurmacılık temasında “*Özgür öğrenme ortamı düzenleme*” kategorisine en fazla katılım sağladıkları gözlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ortaokul öğretmen adaylarının işbirliği ile öğrencilerin davranışlarını istedik yönde değiştirerek onlara rol model olmak istedikleri ifade edilebilir. Ortaokul öğretmen adaylarının (A1 ve A4) öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerden birkaçı aşağıdaki gibidir:

(A1) “...Sosyal anlamda ise öğrencilerin örnek davranışları rol model olarak kazanmalarını sağlamalıyız. Çünkü sonucu görülen davranışı yapma eğilimine giderler. Daha iyi benimserler.”

(A4) “...Sorun çıkaran öğrencileri önce jest mimiklerimle uyarırım sonra anlamıyorsa davranışlarının bu şekilde olmasının sebeplerini araştırmak için öğrencimle konuşur ve onu anlamaya çalışırdım.”

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma örnekleminde bulunan ortaokul öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin nicel bulgular her iki grupta da en yüksek düzeyde varoluşçuluk ve ilerlemecilik, en az ise esasicilik eğitim felsefesi boyutlarındadır. Yılmaz, Altınkurt ve Oğuz (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenler tarafından en çok tercih edilen eğitim inançlarının sırasıyla, *Varoluşçuluk*, *İlerlemecilik*, *Daimicilik*, *Yeniden Kurmacılık* ve *Esasicilik* bulgusu, mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Yılmaz ve Tosun (2013) ise araştırmalarında öğretmenlerin en çok varoluşçu, ilerlemeci, daimici, yeniden kurmacı ve esasic eğitim

felsefelerine katılım göstermeleri bu araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Doğanay ve Sarı (2003), Duman (2008), Tekin ve Üstün (2008) yaptıkları araştırmalarda eğitim inançlarını; varoluşçuluk, deneycilik, realizm, daimicilik ve idealizm; Çoban (2007) deneycilik, realizm, idealizm ve daimicilik alt boyutlarına göre incelemişlerdir. Doğanay ve Sarı (2003) ve Duman (2008) araştırmalarında öğretmenlerin en çok benimsediği eğitim felsefelerinin deneycilik ve realizm, en az eğitim felsefesinin ise daimicilik ve idealizm olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tekin ve Üstün'ün (2008) araştırmalarında ise en az benimsenen eğitim felsefesi varoluşçuluk ve idealizmdir. Ekiz'in (2005, 2007) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği araştırmalarda eğitim inançları dört boyutta ele alınmış; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin en çok, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerinin ise en az benimsenen eğitim felsefeleri olduğu belirlenmiştir. Koçak, Ulusoy ve Önen (2012), Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) araştırmalarında öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde varoluşçuluk eğitim felsefesini benimsemeleri bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim felsefesinin varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesi olması öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi açısından oldukça olumludur.

Araştırmada katılımcılar ortaokul öğretmeni ya da öğretmen adayı olma durumuna göre eğitim inançları bakımından değerlendirildiğinde ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik ve esasicilik boyutlarında manidar farklılıklara sahiptirler. Yeniden kurmacılık alt boyutunda ise manidar bir farklılık bulunmamaktadır. İlerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında öğretmen adaylarının eğitim inançlarının öğretmenlere göre daha yüksek; daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim inançlarının öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucunu ulaşılmıştır. Dolayısıyla yukarıdaki araştırma bulguları ışığında, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin geleneksel ve

öğretmen adaylarının çağdaş eğitim inançlarının yüksek olması, uzun süredir içinde buldukları eğitim sistemindeki uygulamalardan ve yapılandırmacı anlayışın gelişmesi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşantılarının ve farkındalıklarının değişmesinden kaynaklanabilir.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Doğanay ve Sarı (2003), Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından manidar bir şekilde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Yılmaz ve Tosun (2013) ise araştırmalarında, öğretmenlerin eğitim inançlarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutunda cinsiyete göre değişmediğini, daimicilik, esasicilik ve varoluşçuluk boyutunda cinsiyete göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Daimici ve esasici eğitim felsefelerine erkek öğretmenler daha yüksek katılım gösterirken, varoluşçu eğitim felsefesine kadın öğretmenler daha yüksek katılım göstermiştir. Savran ve Çakıroğlu (2004) yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha kontrolcü, otoriter, zorlayan ve agresif oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda (Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Biçer, Er ve Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013) cinsiyetin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır. Beytekin ve Kadı (2015) araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değer puanları arasında manidar bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılığa dair geleneksel eğitim felsefelerine ilişkin inançları erkek öğretmen adaylarının, çağdaş eğitim felsefelerine ilişkin inançları ise kadın öğretmen adaylarının benimsediği ifade edilmiştir. Baba eğitim durumu değişkeni için elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına dair görüşlerinin

babalarının eğitim durumlarından başka faktörler tarafından etkilendiği söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bulgular nitel verilerle de desteklenmiştir. Bunun için öğrencilere ilk olarak sorulan “*Öğretmen olarak, öğrencilerinizin eğitiminde amacınız nedir? Neden?*” sorusuna yönelik alınan cevaplarda ortaokul öğretmenlerin eğitim inançlarına dair amaçlarının en fazla yeniden kurmacılık, en az esasıcılık kategorilerine ait olduğu; öğretmen adaylarının eğitim inançlarına dair amaçlarının ise en fazla ilerlemecilik, en az varoluşçuluk kategorilerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına dair amaçların en çok çağdaş, en az geleneksel eğitim zemininde şekillenmesi çalışmanın nicel verileri ile örtüşmektedir. Fakat öğretmen adaylarının eğitim inançlarına dair amaçlarının ikinci olarak daimici eğitim zemininde şekillenmesi nicel verileri desteklememesi açısından düşündürücü bir tablo ortaya çıkarmaktadır. Saban (2003) ve Duru (2014), yaptıkları araştırmalarda Türk öğretmen adaylarının karma bir eğitim anlayışı olduğunu, bu yaklaşımın hem davranışçı, hem yapılandırmacı hem de sosyal yapılandırmacı anlayışlardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına daha sonra sorulan “*Derslerde öğrencilerin hangi tür davranışlar edinmesini istiyorsunuz?*” sorusuna yönelik alınan cevaplarda ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerinin en fazla ilerlemecilik, en az ise varoluşçuluk kategorilerine ait olduğu; öğretmen adaylarının öğrencilerden kazanmasını beklediği davranış türlerinin ise en fazla ilerlemecilik, en az esasıcılık kategorilerine ait olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre çağdaş eğitim felsefesini amaç edinen öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrencilerinin en çok aynı eğitim felsefesini yansıtan davranışları edinmesini istedikleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin ikinci olarak öğrencilerden

kazanmasının beklediği davranış türünün daimicilik olması öğretmenlerin eğitim inancındaki çelişkiyi ortaya çıkarmıştır. Hager'in (2004) öğretmen eğitim programlarına yeni başlayan öğretmenlerin eğitimin karakteristik yapısı ile ilgili bazı öğrenci merkezli düşünceleri olsa bile, bulanık ve kendi içinde tutarlılığı olmayan bir bilişsel anlayışa sahip olduklarını ifade etmesi bu durumu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına son olarak sorulan *“Öğrencilerin davranışlarını değiştirmede nasıl bir yol izliyorsunuz? Niçin?”* sorusuna yönelik alınan cevaplarda ortaokul öğretmenlerinin öğrenci davranışlarını değiştirmede izledikleri yola ilişkin görüşlerin en fazla daimicilik, en az ise yeniden kurmacılık kategorilerine ait olduğu; öğretmen adaylarının öğrencilerin davranışlarını değiştirmede izledikleri yolların ise en fazla ilerlemecilik, en az yeniden kurmacılık kategorilerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu çağdaş eğitim felsefelerini amaç edinen öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını değiştirirken geleneksel bir yol izlediğini ve birbirinden kopuk, tutarsız ve bulanık bir inanç sistemine sahip olduklarını göstermiştir. Araştırma bulguları ışığında, bu çalışmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerini barındırmakla birlikte çoğunlukla çağdaş eğitim felsefelerini yansıtacak şekilde geliştiği analiz edilmiştir. Bu sonuçların bir doğurgusu olarak, Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim yöntem ve stratejilerinin tekrar gözden geçirilmesi tavsiye edilebilir. Öğretmenler hizmet içi eğitimler aracılığıyla benimsenen çağdaş eğitim felsefelerine uygun olarak geliştirilebilir. Böylece öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem var olan inançlarını gözden geçirmelerine hem de daha tutarlı bir bilişsel yapı oluşturmalarına katkı sağlanabilir. Öğretim elemanları günümüz eğitim anlayışına uygun olarak öğretmen adaylarının kendilerine yönelik farkındalıklarını artıracak yaşantılarına fırsat verebilir, önceki deneyimleriyle yeni yaşantılarını ilişkilendirip anlamlandırmalarına olanak sağlayacak ortamlar

yaratabilirler. Derinliğine ve daha bütüncül bir resmin ortaya çıkması için nitel çalışmaların sayısı artırılabilir. Bu çalışmada araştırma grubu küçük ve homojen bir gruptur, bu nedenle farklı üniversitelerde benzer örüntülerin olup olmadığı araştırılabilir. Böylece konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalar, bulgularımızın etkililiği ve genellenebilirliğine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Beytekin, O. F. ve Kadı, A.(2015). “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Değerleri Üzerine Bir Çalışma.” *International Journal of Social Science*, 31, 327-341.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). “Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki ilişki.” *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publication, California.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). “Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.” *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2002). “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının, Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerinin Değerlendirilmesi.” *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Çoban, A. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme.” *Üniversite ve Toplum*, 7(4).
- Doğanay, A. (2011). “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açlarına Etkisi.” *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.

- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). "İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıların Değerlendirilmesi." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). "Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullanıldıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması." *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Duru, S. (2006). *Pre-service Elementary Education Teachers' Beliefs About Teaching and Learning in Turkey*. Unpublished dissertation, Indiana University, Bloomington.
- 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 Görüşlerini Farklı Programlar Açısından İncelenmesi." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Elisasser, C. W. (2008). "Teaching educational philosophy: A response to the problem of first-year urban teacher transfer." *Education & Urban Society*, 40 (4), 476-493.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme (1. baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining Qualitative and Quantitative Methods in Social Inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (17 b.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Koçak, C. , Ulusoy, M. F. ve Önen, A. S. (2012). "Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi." *10.Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi* , 2012 Niğde.
- Moss, G., & Lee, C. (2010). "A Critical Analysis of Philosophies of Education and INTASC Standards İn Teacher Preparation." *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 36-46.
- Northcote, M. (2009). Educational Beliefs of Higher Education Teachers and Students: Implications for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n3.3>.
- Saban, A. (2003). "A Turkish profile of prospective elementary teachers and their views of teaching." *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846.
- Sang, G., Valcke, M., Braak, J. and Tondeur, J. (2009). "Investigating Teachers' Educational Beliefs in Chinese Primary Schools: Socioeconomic and Geographical Perspectives." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363 -377.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2004). "Preservice Science Teachers' Orientations to Classroom Management." *Hacettepe University Journal of Education Faculty*, 26, 124-130.
- Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki." *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Tekin, S. & Üstün, A. (2008). "Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti." *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Tondeur, J., Hermans, R., vanBraak, J., & Valcke, M. (2008). "Exploring The Link Between Teachers" Educational Belief Profiles and Different Types of

Computer Use in the Classroom.” *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541–2553.

Uğurlu, C. T. (2014). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., Altinkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). “Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması.” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1) , 343-350.

Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Oğuz, A. (2012). “İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları.” *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19.

Yılmaz, T. ve Tosun, M. F. (2013). “Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki.” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The main purpose of this study is to reveal teachers’ and teacher candidates’ perspectives related to education beliefs. Using mixed research method, it is aimed to analyze the way teachers and teacher candidates graduate as carrying which educational philosophies and the way they start working as a teacher as carrying which educational philosophies.

Method

The research participants are composed of secondary school teachers who work in Sivas city center schools during 2014-2015 academic year and teacher candidates who study in Education Faculty in Cumhuriyet University. Quantitative level research study group is established selecting with demanding un-biasedness principle as 113 teachers in city center counties and 126 teacher candidates studying in Education Faculty from secondary schools within Sivas

city center county boundaries and Cumhuriyet University Education Faculty. Maximum diversity sampling method is preferred for Qualitative Level study group so that qualitative data is obtained through conducting half-structured interviews with 19 secondary school teachers who work in Sivas city center schools and 21 teacher candidates who study in Education Faculty in Cumhuriyet University.

Education Beliefs Measurement (EBM) which is developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) is utilized in quantitative level as data collection method for the research study. Likert type 40 items exist in EBM in order to determine the educational philosophies teachers carry. EBM is included 5 sub-categories as progressivism, existential education, re-constructionism, idealism and essentialism. Interview forms which composed of three questions and one last-bottom question which are created using scale items utilized in quantitative data collection are used in the research study. The interview forms are submitted to expert review through research validity-reliability principles. The main interviews are conducted as making necessary improvements. The study in the selected schools for individual interviews is conducted in April, 2015. The data is obtained through half-structured interview method depending on the qualitative research technics. The records in the interviews are made as written notes after the participants voluntary consents are taken.

The applied scales are coded and analyzed in computer environment as using SPSS 18,0 version depending on the quantitative research methods. Descriptive statistics including mean, standard deviation, percentage, frequency is utilized in order to analyze the data obtained for the research study. Furthermore, t-Test, Kruskal Wallis Test analyses are done on comparison of participants' education beliefs. The data significance level is established as 0,5 for statistical analyses conducted for the research.

“Content Analysis” is done in this research which is designed depending on the qualitative research approach. The data is analyzed through four phase: 1. The data coding, 2. Determining the theme for the coded data, 3. Organizing the codes and themes, 4. Defining and Interpreting the findings (Yıldırım and Şimşek, 2013). Firstly, the written forms are decoded and analyzed in the analysis phase. Groups are created depending on the answer resemblance in the analysis of firstly teacher interviews and then teacher candidates'

interviews. Necessary explanations are done as assigning code numbers as (Ö1, Ö2 ...) to teachers and as (A1, A2 ...) to teacher candidates who participated to the research study. The data obtained through interview technic is rationalized and represented as frequency and percentage values. The common symbols in the answers are categories and themed in accordance with these categories.

Findings

Existentialism and progressivism are the perspectives as found the most commonly shared education philosophies among both groups and essentialism is least commonly shared educational philosophy by both groups according to the research findings as analyzing the quantitative data obtained through secondary school teachers and teacher candidates about education beliefs. Crucial differences are found in progressivism, existentialism, idealism and essentialism levels of the participants in terms of education beliefs when they are evaluated as being secondary school teacher or teacher candidates. On the other hand, there is not important difference in re- constructionism sub category. According to the research findings, teacher candidates' education beliefs in progressivism and existentialism sub-categories are higher than the teachers while teachers' education beliefs in idealism and essentialism sub-categories are higher than the teacher candidates. The education beliefs of secondary school teachers and teacher candidates are not crucially different depending on the gender and father-education level differences.

The findings of the research study are also supported with qualitative data. The finding that the secondary school teachers' purpose on education philosophies is the most in re-constructionism and is the least in essentialism is obtained on the other hand the teacher candidates' purpose on education philosophies is the most in progressivism and is the least in existentialism sub-categories is obtained through the answers gathered after the first question asked to students, as "As a teacher, what is your purpose on your students' education?, Why?". The purposes of teachers and teacher candidates toward education beliefs are correspondent to the research study quantitative data as the purposes are mostly scattered in the modern education principles and least scattered in the traditional education principles.

The finding that the behavior types that secondary school teachers expect students to have is mostly belong to progressivism and is least belong to

existentialism sub-categories is obtained on the other hand the behavior types that teacher candidates expect students to have is mostly belong to progressivism and is least belong to essentialism sub-categories is obtained through the answers gathered after the question asked to the secondary school teachers and the teacher candidates who participated to the research study as "What kinds of behaviors do you expect your students adapt in the classes?". According to this particular finding, it is observed that the teachers and teacher candidates who adapt the modern education philosophies expect their students to carry the common behaviors which reflect the mostly same education philosophy. The finding that the second behavior that teachers expect their students to have is idealism revealed the contradiction in education beliefs of teachers.

The finding that the way teachers use in order to change the students' behaviors is mostly belong to idealism and is least belong to re-constructionism sub-categories is obtained on the other hand the way teacher candidates use in order to change the students' behaviors is mostly belong to progressivism and is least belong to re-constructionism sub-categories is obtained through the answers gathered after the last question asked to the secondary school teachers and the teacher candidates who participated to the research study as "How do you change the students' behaviors?". This particular finding revealed that the teachers who adapt modern education philosophies use more traditional ways while trying to change students' behaviors and have unrelated, in-consistent and fuzzy belief systems. Depending on the research findings, it is analyzed that the teachers and teacher candidates who participated to this research study carry traditional education philosophies but developed as reflecting mostly modern education philosophies.

Conclusion

The above mentioned finding that the beliefs of the teachers who attended to this research study is high on traditional education philosophy and the beliefs of the teacher candidates who attended to this research study is high on modern education philosophy could be rooted to the application in the education system they were exposed to for a long time and the changes on life styles and awareness for teaching profession with constructionist perspective improvements. As a feedback of these findings, it should be suggested that the applied teaching methods and strategies in Education faculties should be

revised. Teachers could be leant to adapted modern education philosophies with helps of on-job trainings. Therefore, teachers and teacher candidates could be offered opportunities for them to revise actual beliefs and to establish more consistent cognitive structure. The instructors could provide facilities for teacher candidates to create awareness for themselves in accordance with the contemporary education principles, and could offer suitable environments for them to analyze and rationalize their previous experiences and new life styles.