



Examination of Pedagogical Formation Certificate Program Students' Educational Beliefs

Fatma SADIK**

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.497290

Article history:

Received 15.12.2018

Revised 08.02.2019

Accepted 12.04.2019

Keywords:

Educational beliefs, Education philosophy, Pedagogical formation certificate program, Pre-service teacher.

Abstract

This study, which examines the educational beliefs of students who participate in the pedagogical formation certificate program, is a descriptive study in the correlational survey model. Four hundred sixty-six students (305 females, 161 males) who attended the pedagogical formation certificate program at Çukurova University participated in the study voluntarily. Data were collected using the Educational Beliefs Scale (SCI) developed by Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011) and analyzed using the Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests. As a result of the study, the belief levels of the students in the existentialist and progressive education philosophies were determined to be higher while the belief levels in the essentialism education philosophy were determined to be lower. The obtained results demonstrated that the participants, who were over 30 years of age, were married and who had children, adopted the existentialist educational belief, while the male participants adopted the essentialist educational belief more. Essentialism education philosophy was significantly higher in students who graduated from science, literature and sports sciences. The teaching experience created a significant difference in the educational beliefs of the students, and the students who worked in the education center and study center were observed to adopt the essentialism education philosophy more. According to the obtained results, the most effective factors in the development of students' educational beliefs are attitudes and behaviors of teachers giving them lessons during their education, the methods and techniques used by teachers, and the central examination system.

Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Eğitim İnançlarının İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.497290

Makale Geçmişi:

Geliş 15.12.2018

Düzeltilme 08.02.2019

Kabul 12.04.2019

Anahtar Kelimeler:

Eğitim inançları, Eğitim felsefesi, Pedagojik formasyon sertifikası programı, Öğretmen adayları.

Öz

Pedagojik formasyon sertifikası programına katılan öğrencilerin eğitim inançlarını inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya Çukurova Üniversitesinde pedagojik formasyon sertifikası programına devam eden 466 öğrenci (305 kadın, 161 erkek) gönüllü olarak katılmıştır. Veriler Yılmaz, Altinkurt & Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) kullanılarak toplanmış, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin varoluşçu ve ilerlemeci eğitim felsefelerine olan inanç düzeylerinin daha yüksek, esasicilik eğitim felsefesine olan inanç düzeylerinin ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar yaşa göre 30 yaş üzerinde, medeni duruma göre evli, çocuk sahibi olma durumuna göre ise çocuğu olan katılımcıların varoluşçu; cinsiyete göre ise erkek katılımcıların esaslı eğitim inancını daha çok

*Author: fsadik@cu.edu.tr

** This research, supported by the Çukurova University Scientific Research Project (Project ID: 7879) was presented as an oral presentation at the 6 th International Conference on Curriculum and Instruction (EPOK/ICCI-2018), 11-13 October, 2018, Kars, Turkey

benimsediklerini göstermiştir. Fen-edebiyat ve spor bilimlerinden mezun olan öğrencilerde ise daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesine olan inanç düzeyin anlamlı bir şekilde daha yüksek olmuştur. Öğretmenlik deneyimi öğrencilerin eğitim inançlarında anlamlı bir fark yaratmış, dersane ve etüt merkezinde çalışan öğrencilerin esasicilik eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin eğitim inançların gelişmesinde en etkili olan faktörler eğitim hayatları boyunca derslerine giren öğretmenlerin tutum ve davranışları, öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikler ve merkezi sınav sistemidir.

Introduction

Teachers are one of the main components of the education system. Teachers are those who plan, implement, manage and evaluate the educational process and enable students to interact with the curriculum and learning environment. The characteristic of relationships between students and teachers determines the quality of education (Jacob & Lefgren, 2004; Senemoğlu, 1987). Therefore, the professional and personality characteristics of teachers frequently become the subject of educational studies. Since teachers reflect their educational beliefs on teaching practices (Dooley, 1997; Hatala, 2002), the educational beliefs of teachers have become one of the important subjects that have been dealt with in recent years. Beliefs are the psychological understanding, proposition, and arguments that are felt to be true about the world (Richardson, 1996, p.3). The beliefs which are common views shared by the people of a culture are related to all aspects of life and enable individuals to make sense of the information they have acquired throughout their lives (Okut, 2009). According to Bandura (1977), beliefs that constitute the cognitive/intellectual aspect of attitudes have the power to influence the decisions and behaviors of an individual. The belief in education is the understanding and propositions related to education. According to Kağan (1992), teachers' beliefs about education are an important determinant of the quality of education they present to students. A teacher's belief system manages almost every action he/she performs in the classroom (Mitchell, 2005). The results of the studies also support these views and demonstrate that teachers' educational beliefs affect their perceptions of students and the learning process, their decisions about teaching programs and practices, the teaching methods they choose, the learning opportunities they present to students, and their relationships with students (Savaşçı-Açıklan, 2009; Anderson, 2015; Kanadlı & Sağlam, 2012; Northcote, 2009; Siddique & Ikeda, 2013).

Educational beliefs develop depending on the philosophy of education adopted by individuals (Pajares, 1992). According to Carlson (2008), the philosophy of education has three dimensions. Its personal dimension is about having a set of personal beliefs about what is good, correct, and valuable in education. While the public dimension aims at guiding and directing the practice of many people, its professional dimension provides specific rules on what teaching can be. The importance of the philosophy of education originates from that it defines the purpose and focus of an educational institution. This also includes the values taught in both explicit and implicit ways together with the subjects covered in addition to what is taught and how it is taught (cited by Tupas & Pendon, 2016, p. 386). While different belief systems direct teaching practices, Perennialism, Essentialism, Progressivism, Reconstructionism, and Existentialism are stated as the leading educational philosophies that determine educational beliefs (Sönmez, 2011). According to the perennialism educational philosophy, education is preparation for life. For this reason, it is essential that children gain knowledge and values that are valid all the time and everywhere in schools. The teacher should be authoritative in the classroom and be at the center of teaching activities (Ergün, 2011). Essentialism emphasizes the aim of education as raising individuals who adapt to society, have gained cultural values, and are knowledgeable and skillful. The teacher, who is an instrument between the world of children and the adult world, guides students and constantly checks their behaviors (Sönmez, 2011). Progressivism aims at discovering and developing students' abilities. Teacher's responsibility is to make students active in the classroom (Gutek, 2011). Reconstructionism, which aims to reorganize society through education, advocates the requirement of a community-centered educational program that also takes the needs of an individual into account. The responsibility of teachers is to implement teaching methods such as discussion, critical thinking and

problem-solving in a democratic classroom environment (Erden, 2001). Existentialism, which aims to raise individuals responsible for their choices, gives teachers the task of presenting students with opportunities to express their individuality (Ergün, 2011). As can be observed, the subjects that are attached importance by educational philosophies in the program, the learning environment and practices which are considered necessary, the roles they expect from teachers and students have different features.

In the age we live, there have been significant changes in learning environments, teaching methods and techniques, and teacher-student roles under the influence of science and technology. The understanding, which saw the teacher at the center of knowledge and learning, left its place to the understanding of education which emphasizes the processes of collaboration-based learning, which makes the student active and autonomous in the process of structuring the knowledge, and has formed the basis for many reform efforts (Haney, Czerniak & Lumpe, 2003). In line with these contemporary tendencies, primary and secondary education programs were reorganized in Turkey in 2004; and the program, which was prepared with the approach of the progressivism education philosophy, was based on the constructivist approach instead of the behaviorist approach in learning (Ulubey & Aykaç, 2017, p. 1198). In terms of content, the program, which aims to develop high-level thinking skills such as critical thinking, creative thinking, research, questioning, and problem-solving, emphasizes the subjects which are away from memorization, related to daily life and useful, and in terms of process, it emphasizes the use of teaching methods and techniques that are activity-based and make the student active (MNE, 2005). In other words, with the developed program, students were expected to get rid of their role of passive information receiver and teachers were expected to get rid of their role of being just a source of information (Kayıkçı & Sabancı, 2009). However, the conducted studies demonstrate that the program cannot be put into practice, the courses are not taught in accordance with the curriculum, and teachers continue their traditional teaching practices (Aydemir, 2012; Aydın & Çakıroğlu, 2010; Bardak & Karamustafaoglu, 2016; Doğan, 2010; Kara & Özkan, 2016; Okur Akçay, Akçay, & Kurt, 2016; Sağlam, 2011). This situation may be caused by many variables such as continuous and rapid innovations (Ekinci, 2006), the intensity of the program content (Gönenç & Açıkalın, 2016; Susar Kırmızı & Akkaya, 2009), deficiencies in teaching materials (Ayvaci & Durmuş, 2013; Balbağ & Karaer, 2016), and crowded classes (Çalışkan, 2010). No matter how carefully the program is prepared, it is teachers who ensure its effectiveness in practice (Demirel & Kaya, 2006). For this reason, it is vital that everyone involved in the education process, especially teachers who are responsible for the implementation of the education program, should be familiar with and adopt the philosophy of education of the nationally monitored program (Doğanay & Sarı, 2003). However, a person's personal beliefs about what is good, correct and valuable in education are formed under the effect of many factors such as perspective on life and events, the home they live in, school environment, society, and previous educational experiences. Therefore, pre-service teachers come to the faculties of education with their educational beliefs which are formed with many experiences (Duru, 2014; p.16). Considering that all individuals in the education system decide on where and how they would take place in the system based on the philosophy of education they have adopted (Doğanay & Sarı, 2003), these differences observed in the target and practice may be caused by the fact that teachers' educational beliefs are different from the philosophy on which the program is based, or that they could not fully understand the philosophy on which the program is based.

When the related literature was reviewed, a lot of studies, which examined the educational beliefs of teachers in our country (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Kahramanoğlu & Özbakiş, 2018; Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011) and the relationship of educational beliefs with professional values (Tunca, Alkın Şahin & Oğuz, 2014), relationships with students (Yılmaz & Tosun, 2013; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014), classroom management (Okut, 2011) and effective teacher characteristics (Okut, 2009), were reached. However, it was observed that the studies conducted with pre-service teachers were relatively limited in number and that they were carried out with students of the faculty of education (Beytekin & Kadı, 2015; Çelik & Orçan, 2016; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Hayırsever & Oğuz, 2017; Önen, 2011). During the process, different practices related to teacher training were realized in

the Turkish education system, the task of training primary school teachers was given to the primary school teaching departments of education faculties in the 1992-1993 academic year, and the task of training secondary and high school teachers was given to education faculties of universities which provide four-year education with the decisions taken in 1982. In other words, pre-service training of pre-service teachers who aim to become a teacher and who receive education for this purpose is carried out at the faculties of education (Işık, Çiltaş & Baş, 2010). For this reason, it is natural that studies on the educational beliefs of pre-service teachers are generally carried out with students of the faculty of education. However, in order to meet the teacher needs, various certificate programs were opened in different periods in order to ensure that the ones who were not graduates of education faculties became teachers, and master programs that were put into practice in 1997 were abolished in 2010 and instead pedagogical formation education was introduced (Eraslan & Çakıcı, 2011). Therefore, another way implemented nowadays in Turkey in teacher training is to train teachers by giving formation education, particularly to graduates of science and literature faculties and to graduates of other faculties. To train teachers by giving formation education to graduates of different faculties is a teacher training approach which aims at vocational specializing after specialization in the field (Yıldırım & Vural, 2014). When the literature was reviewed, it was observed that the studies conducted with pre-service teachers who participated in this program were related to the attitudes of pre-service teachers to the teaching profession (Eraslan & Çakıcı, 2011; Kartal & Afacan, 2013; Özkan, 2012), their motivations (Altinkurt, Yılmaz & Erol, 2014) and self-efficacy beliefs (Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015), and studies that examined educational beliefs were not encountered within the framework of reached resources.

Beliefs that are formed with direct experiences are the fundamental beliefs of individuals and are relatively more difficult to be changed (Pajares, 1992). Therefore, the learning environments that are formed within the framework of teacher training programs should offer strong and rich experiences in order to create the desired effect on the educational beliefs of pre-service teachers. The conducted studies demonstrate that teaching environments structured by taking the existing educational beliefs of pre-service teachers into consideration can develop pre-service teachers' beliefs towards a more consistent and student-centered education approach (Black & Ammon, 1992; Duru, 2014; Green & Zimmerman, 2000; Hart, 2002; McMullen, 1997; Taylor, 1989). In this context, it can be stated that knowing the educational beliefs of pre-service teachers is important and necessary in terms of structuring classroom environments which could allow them to realize the conflicts/inconsistencies in their beliefs during their education and to develop new understandings. In the faculties of education, students attend teaching programs related to their field and receive education on the teaching of these. When it is considered that students receiving pedagogical formation education have received education predominantly composed of content knowledge, in the process of pedagogical formation education, the importance of guiding in the way of gaining basic professional knowledge related to teaching and getting to know and understanding the philosophy of education of the nationally monitored program increases. For these reasons, it was needed to conduct a study which examines the educational beliefs of pre-service teachers attending the pedagogical formation certificate program, and answers to the following questions were sought:

1. What are the opinions of the pedagogical formation certificate program students about educational beliefs?
2. Do the pedagogical formation certificate program students' views on educational beliefs differ significantly according to gender, age, marital status, having a child, high school graduated, faculty and department graduated, and teaching experience?
3. What are the factors affecting the views of the pedagogical formation certificate program students on educational beliefs?

Method

Research Model

The research is a descriptive study in the correlational survey model. The purpose of survey model is to define an existing situation as it is. An individual, object or event, which are the subject of the study, are tried to be depicted under their conditions and as they are, and no attempt is made to influence or change it in any way (Sönmez & Alacapınar, 2011, p.46; Karasar, 2012, p.77). The descriptions in correlational survey model aim to determine distinctions between individuals, objects, and situations (Karasar, 2012, p. 82). This study attempted to examine the educational beliefs of the students, who participated in the pedagogical formation certificate program, in terms of different variables.

Population and Sample

The population of the study consisted of a total of 1000 pre-service teachers who graduated from different faculties (faculties of science and literature, theology, fine arts, physical education-sports, and health sciences) and who participated in the pedagogical formation certificate program conducted at Çukurova University Faculty of Education in the 2017-2018 academic year. No sampling was performed in the study. The data were collected within the course hours by taking the permission and help of the relevant instructors. The researcher distributed the data collection tools to the students who were present in the classrooms on the day and at the time when the implementation was performed, made the necessary explanations and ensured that the data collection tools were answered. Participation in the study was voluntary. A total of 466 pre-service teachers, being 305 females and 161 males, participated in the study on a voluntary basis. Table 1 displays the personal characteristics of the participants.

Table 1.
Personal Characteristics of the Participants

Gender	f	%	Faculty graduated	f	%
Female	305	65.45	Science and literature	265	56.86
Male	161	34.55	Theology	60	12.88
Total	466	100.00	Fine Arts	37	7.94
			Health Sciences	51	10.94
Age			Physical Education and Sports	53	11.38
20-25 years	309	66.31	Total	466	100.00
26-30 years	83	17.81			
31-35 years	46	9.88	Having Teaching Experience		
36-40 years	28	6.00	Yes	171	36.70
Total	466	100.00	No	295	63.30
			Total	466	100.00
Marital Status					
Single	375	80.48	Duration of teaching experience		
Married	91	19.52	Less than one year	68	39.77
Total	466	100.00	1-3 years	76	44.44
			4- 6 years	16	9.36
Having a Child			7 years and above	11	6.43
Yes	68	14.59	Total	171	100.00
No	398	85.41			
Total	466	100.00	Teaching institution		
			State school (paid teacher)	38	22.22
			Education center	28	16.38
Type of the High School Graduated			Study center	14	8.19

General high school	374	80.25	Private lesson (at home)	77	45.02
Vocational high school	92	19.75	Public education center	14	8.19
Total	466	100.00	Total	171	100.00

As seen in Table 1, 65.45% of the students who participated in the study were female, 66.31% were in the 20-25 age range, and 80.48% were single. 80.25% of the participants were graduates of general high schools, 56.986% were graduates of the science and literature faculty, and 36.70% of them had teaching experience. The students gained teaching experience mostly by giving private lessons (45.02%) and by working as a paid teacher (22.22%) in public schools, and half of them (44.44%) have taught for 1 to 3 years.

Data Collection Tools

In order to collect the research data, the Educational Beliefs Scale (EBS) developed by Yılmaz, Altinkurt, and Çokluk (2011) and the Personal Information Form (PIF) prepared by the researcher, and a closed-ended question were used. The EBS consists of five dimensions, such as Progressivism (13 items), Existentialism (7 items), Reconstructionism (7 items), Perennialism (8 items), and Essentialism (5 items), and a total of 40 items. There is no negative item on the scale, and all items are scored in the range of "5=Strongly agree, and 1=Strongly disagree." The high score obtained from a subscale indicates that the belief of participants in the philosophy of education in that subscale is high, while the low score indicates that that belief in the education in question is lower. The factor load values of the scale change between .50-.73 in the Progressivism dimension, .58-.74 in the Existentialism dimension, .52-.68 in the Reconstructionism dimension, .42-.61 in the Perennialism dimension, and .61-.73 in the Essentialism dimension. The variance levels explained by the sub-dimensions of the scale were 16.45%, 11.4%, 8.42%, 7.03%, and 6.25%, respectively, and the total of variances reached 49.55%. The Cronbach's alpha reliability coefficients of the scale are .91 in the Progressivism dimension, .89 in the Existentialism dimension, .81 in the Reconstructionism dimension, .70 in the Perennialism dimension, and .70 in the Essentialism dimension (Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011). The Cronbach's alpha reliability coefficients calculated in accordance with the data obtained from this study were found to be .89, .90, .84, .86, and .84, respectively. The PIF consists of a total of nine questions which are asked to learn the students' gender, age, marital status, the status of having children, the high school graduated, the faculty graduated, having teaching experience, the institution they worked as a teacher, and its duration. The closed-ended question is related to the factors that influences students' views on educational beliefs. In the process of preparing the question, the researcher determined 21 factors by analyzing the relevant literature and arranged the response as a 5-point Likert-type scale. Then, for expert opinion, the teaching staff at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Education of Cukurova University were consulted, and the final shape was given by making necessary arrangements in line with the feedback received.

Data Analysis

Firstly, the descriptive statistics of the pre-service teachers' scores obtained from the EBS and the closed-ended question were made, and the arithmetic means were interpreted according to the ranges of "1.00-1.80" very low, "1.81-2.60" low, "2.61-3.40" medium, "3.41-4.20" high, and "4.21-5.00" very high. Then, the normality of distributions was tested with the Kolmogorov-Smirnov test, and the results demonstrated that the data did not meet the assumption of normality. The Mann-Whitney U test is considered to be an alternative to the independent t-test when the normality assumption of the scores is not met, and the Kruskal-Wallis test is considered to be an alternative to the one-way analysis of variance since it does not require the normal distribution and "equality of variances" assumptions (Büyüköztürk, 2007). For this reason, the Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were applied in the data analysis, and in cases when significant differences were observed as a result of the Kruskal Wallis H Test, the Mann Whitney U Test was repeated on the pairwise comparisons of the groups in order to see in favor of which groups the differences were. The significance level was accepted as .05 in all analyses.

Result

Results related to Students' Educational Beliefs

Table 2 presents the descriptive statistics of the scores obtained from the EBS by students.

Table 2.
Descriptive Statistics

Scale Dimensions (N=466)	\bar{X}	Standard deviation
Progressivism	4.50	.66
Existentialism	4.34	.61
Reconstructionism	4.03	.71
Perennialism	4.01	.75
Essentialism	2.81	1.06

As seen in Table 2, the students got the highest score in the Existentialism dimension of the scale (\bar{X} =4.50), and this was followed by the Progressivism (\bar{X} =4.34), Reconstructionism (\bar{X} =4.03) and Perennialism (\bar{X} =4.01) dimensions. The lowest score of the students was in the Essentialism dimension (\bar{X} =2.81). In Table 3, the students' participation values in the items on the scale were presented from the highest to the lowest.

Table 3.
Students' Participation Values in the Items of the Scale

Items	\bar{X}	Sd	
Existentialism	Each student is one by one important in the educational environment.	4.62	.78
	Education should allow every person to recognize his/her characteristics.	4.59	.80
	The teacher is not the only source of information.	4.54	.80
	The teacher should be neutral in class discussions and not impose any truth on students.	4.49	.89
	Importance should be attached to intuition and creativity in education.	4.45	.84
	Education should allow people to be emancipated.	4.42	.84
	The teacher's task is to help students to know themselves.	4.37	.85
Progressivism	The educator must adapt to new information.	4.63	.79
	Students should actively participate in the learning process.	4.56	.74
	The content of education should be reviewed continuously.	4.50	.86
	Learning should be based on solving problems more than on memorization.	4.47	.81
	In education, expectations of students (interests, needs, etc.) should be taken into account.	4.45	.86
	The teacher's task is to prepare a learning environment and to guide.	4.42	.85
	Education aims to train people who lead life.	4.34	.89
	Questions based on memorization should not be asked on the exam.	4.29	.93
	School is not a preparation for life; it is life itself.	4.28	.94
	It should be emphasized that the information presented to students is not truth and may change.	4.27	.90
Education should teach life which changes continuously.	4.25	.93	
Education should be student-centered.	4.01	1.09	
Students should be able to take lessons from any teacher they want and even choose him/her.	3.99	1.09	
Recon	In education, the needs of all classes in society should be taken into account.	4.25	.90
	Education aims to create a world based on shared values.	4.13	.98
	Education should lead the social reforms.	4.07	.94

	The primary aim of education is to rebuild society to overcome the cultural crisis.	4.06	.93
	Education has to place true democracy.	4.01	1.01
	The school must reinterpret the fundamental values.	3.91	1.00
	Education should be community-centered.	3.80	1.10
	The primary objective of education is to train people with the sound and right character.	4.40	.85
	The distinctive feature of a human is his mind.	4.40	.85
Perennialism	Education should focus on the development of human intelligence.	4.04	.97
	Education is not a copy of life; it is preparation for it.	4.04	.97
	Exams should be arranged in such a way that they measure whether the student uses his/her mind.	3.94	1.16
	Moral principles and values are universal and do not change.	3.85	1.20
	Education is the process of adapting to universal and unchanging reality.	3.72	1.18
	With his/her behaviors, the teacher should awaken the desire to learn in the student.	3.72	1.18
	Students who do not follow the rules in the educational environment can be punished.	3.04	1.32
Essentialism	Education is a subject-centered process.	2.94	1.26
	In school, primary power is in the teacher.	2.87	1.36
	A rigorous discipline with strict rules in the learning process facilitates the learning process.	2.76	1.46
	Education should be rather teacher-centered than student-centered.	2.42	1.31
N= 466			

When Table 3 is examined, the students are observed to participate more in the item of "Each student is one by one important in the educational environment" ($\bar{x}=4.62$) in the Existentialism dimension, in the item of "The educator must adapt to new information" ($\bar{x}=4.63$) in the Progressivism dimension, in the item of "In education, the needs of all classes in society should be taken into account" ($\bar{x}=4.25$) in the Reconstructionism dimension, in the item of "The primary objective of education is to train people with the sound and right character" and in the item of "The distinctive feature of human is his mind" ($\bar{x}=4.40$) in the Perennialism dimension, and in the item of "Students who do not follow the rules in the education environment can be punished" ($\bar{x}=3.04$) in the Essentialism dimension. "The teacher's task is to help students to know themselves" (Existentialism, $\bar{x}=4.37$), "Students should be able to take lessons from any teacher they want and even choose him/her" (Progressivism, $\bar{x}=3.99$), "Education should be community-centered" (Reconstructionism, $\bar{x}=3.99$), "Education is the process of adapting to universal and unchanging reality" and "With his/her behaviors, the teacher should awaken the desire to learn in the student" (Perennialism, $\bar{x}=3.72$), and "Education should be rather teacher-centered than student-centered" (Essentialism, $\bar{x}=2.42$) were the items in which the students' participation was relatively lower.

Results Related to the Examination of the Students' Educational Beliefs According to Various Variables

Table 4 displays the results of the Mann-Whitney U test conducted according to gender, marital status, having a child, teaching experience, and the types of high school graduated on the EBS scores of the students.

Table 4.
Results of the Mann-Whitney U Test

	Dimensions	Groups	N	Rank Av.	Rank Total	U	p
Gender	Progressivism	Female	305	238.44	72723.50	23046.500	.275
		Male	161	224.15	36087.50		
	Existentialism	Female	305	233.49	71213.50	24548.500	.998
		Male	161	233.52	37597.50		

	Reconstructionism	Female	305	234.73	71591.50	24178.500	.786
		Male	161	231.18	37219.50		
	Perennialism	Female	305	230.82	70400.50	23735.500	.554
		Male	161	238.57	38410.50		
	Essentialism	Female	305	221.57	67577.50	20912.500	.008*
		Male	161	256.11	41233.50		
Marital status	Progressivism	Single	375	230.59	86471.50	15971.500	.343
		Married	91	245.49	22339.50		
	Existentialism	Single	375	226.93	85097.50	14597.500	.030*
		Married	91	260.59	23713.50		
	Reconstructionism	Single	375	230.11	86292.50	15792.500	.269
		Married	91	247.46	22518.50		
	Perennialism	Single	375	232.68	87255.50	16755.500	.789
		Married	91	236.87	21555.50		
Essentialism	Single	375	238.35	89380.00	15245.000	.114	
	Married	91	213.53	19431.00			
Having a child	Progressivism	Yes	68	253.35	17228.00	12182.000	.188
		No	398	230.11	91583.00		
	Existentialism	Yes	68	272.96	18561.50	10848.500	.008*
		No	398	226.76	90249.50		
	Reconstructionism	Yes	68	250.82	17055.50	12354.500	.250
		No	398	230.54	91755.50		
	Perennialism	Yes	68	239.06	16256.00	13154.000	.712
		No	398	232.55	92555.00		
Essentialism	Yes	68	213.43	14513.00	12167.000	.183	
	No	398	236.93	94298.00			
Having teaching experience	Progressivism	Yes	171	217.94	37268.00	22562.000	.057
		No	295	242.52	71543.00		
	Existentialism	Yes	171	234.41	40084.00	25067.000	.910
		No	295	232.97	68727.00		
	Reconstructionism	Yes	171	228.67	39103.00	24397.000	.555
		No	295	236.30	69708.00		
	Perennialism	Yes	171	222.49	38045.00	23339.000	.178
		No	295	239.88	70766.00		
Essentialism	Yes	171	258.31	44170.50	20980.500	.002*	
	No	295	219.12	64640.50			
Type of the high school graduated	Progressivism	GHS	374	228.80	85570.00	15445.000	.128
		VHS	92	252.62	23241.00		
	Existentialism	GHS	374	231.91	86735.50	16610.500	.602
		VHS	92	239.95	22075.50		
	Reconstructionism	GHS	374	234.59	87736.00	16797.000	.724
		VHS	92	229.08	21075.00		
	Perennialism	GHS	374	235.28	87994.50	16538.500	.594
		VHS	92	226.27	20816.50		
Essentialism	GHS	374	242.26	90604.50	13928.500	.005*	
	VHS	92	197.90	18206.50			

GHS: General high school, VHS: Vocational high school

As observed in Table 4, male students ($U=20912.500$, $p<0.05$), students who have teaching experience ($U=20980.500$, $p<0.05$) and graduates of general high schools ($U=13928.500$, $p<0.05$) have significantly higher mean scores in the Essentialism dimension, while married students ($U=14597.500$, $p<0.05$) and students who have children ($U=10848.500$, $p<0.05$) have significantly higher mean scores in the Existentialism dimension. The results of the Kruskal Wallis H test conducted in order to determine whether there was a significant difference in the EBS scores of the students according to their age, the faculty they graduated, and the types of institutions they worked as a teacher were presented in Table 5.

Table 5.
Results of the Kruskal Wallis H Test

	Dimensions	Groups	N	Rank Average	df	χ^2	p		
Age	Progressivism	20-25 years	309	233.77	3	5.495	.139	A < C, D	
		26-30 years	83	211.14					
		31-35 years	46	246.21					
		36-40 years	28	275.91					
	Existentialism	20-25 years (A)	309	223.83	3	8.107	.044*		
		26-30 years (B)	83	234.81					
		31-35 years (C)	46	269.38					
		36-40 years (D)	28	277.43					
	Reconstructionism	20-25 years	309	231.17	3	3.896	.273		
		26-30 years	83	221.58					
		31-35 years	46	244.70					
		36-40 years	28	276.20					
	Perennialism	20-25 years	309	235.93	3	1.853	.603		
		26-30 years	83	216.10					
		31-35 years	46	242.95					
		36-40 years	28	242.71					
Essentialism	20-25 years	309	244.44	3	7.677	.053			
	26-30 years	83	212.63						
	31-35 years	46	226.66						
	36-40 years	28	185.89						
The faculty graduated	Progressivism	Science & literature (A)	265	216.03	4	12.686	.013*	A < B	
		Theology (B)	60	274.15					
		Fine Arts (C)	37	231.65					
		Health Sciences (D)	51	255.89					
		Physical Ed., &Sports (E)	53	254.58					
	Existentialism	Science & literature (A)	265	212.07	4	17.426	.002*		
		Theology (B)	60	266.20					
		Fine Arts (C)	37	272.54					
		Health Sciences (D)	51	243.58					
		Physical Ed., &Sports (E)	53	266.70					
	Reconstructionism	Science and literature	265	230.02	4	1.547	.818		A < B, C, E
		Theology	60	251.87					
		Fine Arts	37	226.85					
		Health Sciences	51	239.40					

Teaching institution/place	Perennialism	Physical Ed., &Sports	53	229.05				
		Science & literature	265	241.93	4	6.109	.191	
		Theology	60	240.26				
		Fine Arts	37	200.89				
		Health Sciences	51	202.52				
	Essentialism	Physical Ed., &Sports	53	236.28				
		Science & literature (A)	265	258.87	4	36.103	.000*	A > B, C, D
		Theology (B)	60	171.97				E > B, C, D
		Fine Arts (C)	37	190.88				
		Health Sciences (D)	51	178.66				
	Progressivism	Physical Ed., &Sports (E)	53	258.83				
		State school	38	87.07	4	2.513	.642	
		Education center	28	80.57				
		Study center	14	77.57				
		Private lesson/at home	77	85.81				
	Existentialism	Public education center	14	103.46				
		State school	38	90.13	4	4.286	.369	
		Education center	28	80.45				
		Study center	14	10.25				
		Private lesson/at home	77	80.52				
	Reconstructionism	Public education center	14	101.79				
		State school	38	89.95	4	3.058	.548	
		Education center	28	81.77				
		Study center	14	74.68				
		Private lesson/at home	77	84.44				
Perennialism	Public education center	14	103.68					
	State school	38	88.66	4	2.850	.583		
	Education center	28	80.09					
	Study center	14	103.61					
	Private lesson/at home	77	82.58					
Essentialism	Public education center	14	91.79					
	State school (A)	38	72.09	4	12.607	.013*	A < B, C	
	Education center (B)	28	103.55				E < B, C	
	Study center (C)	14	114.11				D < C	
	Private lesson/at home (D)	77	84.25					
		Public education center (E)	14	70.14				

As seen in Table 5, the students' educational beliefs differ significantly in the Existentialism dimension [$\chi^2_3= 8.107, p<.05$] according to the age, in the Progressivism [$\chi^2_4= 12.686, p<.05$], Existentialism [$\chi^2_4= 17.426, p<.05$], and Essentialism [$\chi^2_4= 36.103, p<.05$] dimensions according to the faculties graduated, and in the Essentialism dimension [$\chi^2_4= 12.607, p<.05$] according to the institution where they worked as a teacher. According to the analyses conducted, the scores of the students above the age of 30 years are higher in the Existentialism dimension, and the scores of the faculty of science and literature, and physical education and sports graduates are higher in the Essentialism dimension. The students who received the lowest score in the Progressivism and Existentialism dimensions of the scale were the students who graduated from the Faculty of Science and Literature. When Table 5 is examined in terms of the place where students worked as a teacher, the scores of the students who

worked in education centers and study centers as a teacher are observed are to be higher in the Essentialism dimension.

Results Related to the Factors Affecting Students' Views on Educational Beliefs

The descriptive statistics of the factors that are effective in the formation of the students' educational beliefs were presented in Table 6.

Table 6.
Factors Affecting the Formation of Educational Beliefs

Factors	\bar{x}	Sd
Attitudes and behaviors of teachers who have taught me during my education (primary-secondary-high school-university)	4.40	.77
The methods, techniques, activities, etc. used by the teachers who have taught me during my education.	4.18	.83
Lessons and subjects that I took during my education (primary-secondary-high school-university)	4.13	.86
The central examination system applied in our country.	4.09	.99
Attitudes and behaviors of teachers/pre-service teachers I have observed around me	4.08	.89
Family environment and my upbringing style	4.06	.92
The value that is given to education in the community I live in	4.03	.94
Education policies in the community I live in	3.96	.93
Books I have read	3.95	.86
Teacher assignment conditions and wage policies	3.90	1.05
Problems I encounter in real life	3.88	.93
Scientific activities I have attended (conference, symposium, panel, etc.)	3.88	.85
The culture of the environment I live in	3.85	.93
Behaviors I observe in today's students	3.82	1.01
Social, cultural, artistic, etc. activities I have participated in	3.81	.86
Change experienced in social values	3.78	.90
My relationship with my friends	3.76	.91
Physical conditions of schools	3.75	.94
News related to education in the media (newspapers, television, radio, the Internet, etc.)	3.54	.99
My religious beliefs and moral values	3.49	1.23
TV series, movies, etc. that I have watched	3.25	1.07

When Table 6 is examined, the most effective factor in the development of students' educational beliefs is observed to be the attitudes and behaviors of teachers who have taught them during their education ($\bar{x}=4.40$). This was followed by the methods/techniques employed by teachers in the courses ($\bar{x}=4.18$), the contents of the courses ($\bar{x}=4.13$), the central examination system ($\bar{x}=4.09$), the attitudes of teachers/pre-service teachers in the environment ($\bar{x}=4.08$), the family environment and the upbringing style ($\bar{x}=4.06$), and the value given to education in community ($\bar{x}=4.03$). The relatively less influential factor in the development of students' educational beliefs was the TV series or movies watched.

Discussion, Conclusion & Recommendations

According to the results of the study, the dimensions in which the students exhibited the highest participation in terms of educational beliefs were Existentialism, Progressivism, Reconstructionism, and Perennialism, and the students received the lowest score in the Essentialism dimension. In the related literature, there are many studies which were conducted with students of the faculty of education and

which determined that their belief levels in the Existentialist and Progressivist education philosophy were higher, and their belief levels in the Essentialist education philosophy were lower (Altinkurt et al., 2012; Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2012; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013; Çelik & Orçan, 2016; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012). This result is natural since the current program of our education system is based on the synthesis of progressivism and constructivism (İlhan Beyaztaş, Kaptı & Senemoğlu, 2013) and it is attempted to train teachers in this direction both in the educational faculties' undergraduate programs and pedagogical formation programs. However, although the participants were from different faculties and departments, they might have responded to the data collection tool with an effort to demonstrate that they would be/might be qualified teachers in the future and this might have caused this result.

The obtained results demonstrated that the participants, who were over 30 years of age, were married and who had children, adopted the existentialist educational belief, while the male participants adopted the essentialist educational belief more. While in the related literature there are studies demonstrating that male teachers and pre-service teachers have traditional educational beliefs at a higher level than female teachers (Belet & Güven, 2011; Çakmak, Bulut & Taşkıran, 2016; Kozikoğlu & Erden, 2018; Oğuz et al., 2014; Yılmaz & Tosun, 2013), there are also studies which demonstrate that there is no difference between educational beliefs according to gender (Çelik & Orçan, 2016; Ilgaz et al., 2013; Okut, 2009). In the formation of beliefs, the experiences lived by an individual directly with the event, situation, object, person, etc. are very effective (Pajares, 1992). Therefore, these different results may be caused by differences in the personal characteristics and experiences of individuals in the sample groups of the research. As a result of the study, the levels of adopting the essentialist educational approach by students who graduated from general high schools and from the science and literature faculties of universities and physical education-sports vocational high schools were observed to be significantly higher. The fact that these students participated in the items in the Essentialism sub-dimension of the scale more may be due to specific teaching methods of academic fields in which they have received education. Although studies which examine the educational beliefs of pedagogical formation students were not directly encountered, the fact that there are studies which demonstrate that the educational beliefs of students receiving education in different departments of faculties of education differ according to the programs they attend and the educational beliefs of teachers differ according to their branches supports this opinion (Altinkurt et al., 2012; Alkın-Şahin et al., 2012; Beytekin & Kadi, 2015; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Oğuz et al., 2014; Okut, 2009). It is thought that the higher essentialist educational belief of students who have teaching experience and have gained this experience in education centers and study centers is caused by structural properties of these institutions. Education centers and schools are very different institutions in terms of the aim, operation, corporate culture, management, control, content of the courses, teaching methods and techniques used in the courses, measurement and evaluation procedures, class sizes, student profiles, expectations, environment, etc. (Baran & Altun, 2011; Baştürk & Doğan, 2011). Education centers are private educational institutions that prepare students for central exams for passing to a higher level educational institution by increasing their level of knowledge (Official Gazette 2009; MNE; 2011). In education centers, exam-oriented teaching is performed, teachers form the content of the courses according to the questions that are asked/can be asked in the central exams and try to transfer them completely, and the achievements of teachers and students are evaluated according to the scores obtained in the test-based exams (Beyaztaş, Kaptı & Gelbal, 2013; Çetin, 2017; Özden, 2010). Another significant result obtained from the study is that the participants stated that their previous educational experiences (teachers' attitudes and behaviors, methods they used in the courses, the content of the courses, and the central examination system) were much more effective in the formation of their educational beliefs. This may be because they do not take course/courses related to educational philosophies in their undergraduate programs and because the practices they encounter during their long studentship years (primary, secondary, high school) may include traditional practices which are based on rote learning and are exam-centered, besides involving student-centered education. Although students have contemporary thoughts about what education is and how it should be performed, this situation may cause them to experience problems when they become teachers in establishing the relationship

between learning and teaching theories and practice, and in the process of eliminating conflicts because the important thing is how much beliefs can be transformed into behaviors.

As a result, this study demonstrated that the educational beliefs of the students who participated in the pedagogical formation program were generally closer to the philosophy which is the basis of the current program, however, the "Perennialism" educational philosophy was adopted at a high level and the "Essentialism" educational philosophy was adopted at a moderate level. This situation suggests that students' educational beliefs do not fully differentiate or mature. In the study, it was determined that the variables of gender, age, marital status, having children, the high schools graduated, the faculties and departments graduated, having teaching experience, and the institutions where this experience was gained create meaningful differences in educational beliefs. It was also found out that the teachers the students encountered during their education life were more effective in the formation of educational beliefs. In this direction, it can be said that pre-service teachers should be helped not only in developing their teaching professional knowledge and skills, but also in strengthening the educational beliefs appropriate to the structure of the program being implemented, and in understanding and eliminating the discrepancies in their beliefs. In order to create the desired effect on the beliefs of pre-service teachers (change or develop), creating different learning environments and processes from what they are used to, using resources which will facilitate the internalization of teaching processes that they have not experienced before and establishing a high level of relationship with life can be suggested. Furthermore, discussing the underlying beliefs of these practices on concrete examples (e.g. lectures, video recordings, micro-teaching practices, role-playing, etc.) involving different teaching practices may help students to assess the impact of different beliefs on learning. Creation of personal beliefs about what education and training should be is an ongoing process also with professional development and experiences (Lucas, 2006, cited by Tupas & Pendon, 2016). Therefore, it may be suggested to create discussion environments that prepare teachers for thinking of their educational beliefs and their reflections on the classroom environment during in-service training, to provide evaluating themselves and each other by performing teaching planning and implementation studies (drama, micro teaching practices, role-playing, etc.), to strengthen their competencies in contemporary learning-teaching processes and alternative techniques. The results of this study should be evaluated within the limits of its limitations. The study is a quantitative study; a more holistic view can be achieved through qualitative studies that profoundly examine pre-service teachers' educational beliefs and the factors that influence the development of educational beliefs. Furthermore, the participants of this study are the students participating in the pedagogical formation certificate program given at the Faculty of Education of Çukurova University. The generalizability of the results may be increased with the studies to be carried out with students participating in this program in different universities.

Türkçe Sürümü

Giriş

Öğretmenler eğitim sisteminin temel bileşenlerinden biridir. Öğrenme-öğretme sürecini planlayan, uygulayan, yöneten, değerlendiren, öğrencilerin öğretim programı ve öğrenme ortamıyla etkileşime girmesini sağlayan öğretmenlerdir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkilerin niteliği ise eğitim öğretim kalitesini belirler (Jacob & Lefgren, 2004; Senemoğlu, 1987). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri sık sık eğitim araştırmalarına konu olmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını öğretim uygulamalarına yansıtmaları (Dooley, 1997; Hatala, 2002) nedeniyle son yıllarda üzerinde durulan önemli konulardan biri ise öğretmenlerin inançlarıdır. İnançlar, dünya hakkında doğru olduğu hissedilen psikolojik anlayış, önerme ve savlardır (Richardson, 1996, s.3). Bir kültürün insanların paylaşılan ortak görüşler olan inançlar hayatın her yönüyle ilgilidir ve bireylerin yaşamları boyunca edindikleri bilgileri anlamlandırmalarını sağlar (Okut, 2009). Bandura' ya (1977) göre tutumların bilişsel/düşünsel yönünü oluşturan inançların bireyin kararlarını ve davranışlarını etkileme gücü bulunmaktadır. Eğitim inancı ise eğitime ilişkin anlayış ve önermelerdir. Kagan' a (1992) göre öğretmenlerin eğitim hakkındaki inançları öğrencilere sundukları eğitimin niteliğinin önemli bir belirleyicisidir. Bir öğretmenin inanç sistemi sınıfta gerçekleştirdiği hemen her eylemi yönetmektedir (Mitchell, 2005). Yapılan araştırmaların sonuçları da bu görüşleri desteklemekte, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının öğrenciye ve öğrenme sürecine yönelik algılarını, öğretim programlarına ve uygulamalarına ilişkin kararlarını, seçtikleri öğretim yöntemlerini, öğrenciler için sundukları öğrenme fırsatlarını ve öğrencilerle ilişkilerini etkilediğini göstermektedir (Savaşçı-Açıkalin, 2009; Anderson, 2015; Kanadlı & Sağlam, 2012; Northcote, 2009; Siddique & Ikeda, 2013).

Eğitim inançları bireylerin benimsedikleri eğitim felsefesine bağlı olarak gelişmektedir (Pajares, 1992). Carlson' a (2008) göre eğitim felsefesinin üç boyutu vardır. Kişisel boyutu, eğitimde neyin iyi, doğru ve değerli olduğuna dair bir dizi kişisel inanca sahip olmakla ilgilidir. Kamu boyutu, birçok kişinin uygulamalarına rehberlik etmeyi ve yönlendirmeyi amaçlarken, mesleki boyutu öğretimin nasıl olacağına yönelik özel kurallar sağlar. Bir eğitim felsefesinin önemi, bir eğitim kurumunun amacını ve odağını tanımlamasından kaynaklanır. Bu, hangi konuların öğretildiğini ve nasıl öğretileceğinin yanı sıra ele alınan konularla birlikte hem açık hem de örtük bir şekilde öğretilen değerleri de kapsar (Akt. Tupas & Pendon, 2016, s. 386). Farklı inanç sistemleri öğretim uygulamalarına yön vermekle birlikte Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk eğitim inançlarını belirleyen başlıca eğitim felsefeleri olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2011). Daimicilik eğitim felsefesine göre eğitim hayata hazırlıktır. Bu nedenle okullarda çocuklara her zaman ve her yerde geçerli bilgilerin ve değerlerin kazandırılması önemlidir. Öğretmen sınıf ortamında otoriter ve öğretim etkinliklerinin merkezinde olmalıdır (Ergün, 2011). Esasicilik eğitimin amacını topluma uyum sağlayan, kültürel değerleri kazanmış, bilgili ve becerili bireyler yetiştirmek olarak vurgular. Çocuk dünyası ile yetişkin dünyası arasında bir araç olan öğretmen öğrenciye yol gösterir ve davranışlarını sürekli denetler (Sönmez, 2011). İlerlemecilik öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeyi ve geliştirmeyi hedefler. Öğretmenin sorumluluğu sınıfta öğrencileri aktif kılmaktır (Guttek, 2011). Eğitim yoluyla toplumu yeniden düzenleme amacıyla olan Yeniden kurmacılık ise toplum merkezli, bireyin ihtiyaçlarını da dikkate alan bir eğitim programının gerekliliğini savunur. Öğretmenlerin sorumluluğu demokratik bir sınıf ortamında tartışma, eleştirel düşünme, problem çözme gibi öğretim yöntemlerini uygulamaktır (Erden, 2001). Seçimlerinden sorumlu bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Varoluşçuluk, öğretmenlere öğrencilere bireyselliklerini ifade edebildikleri öğretim fırsatları sunma görevini verir (Ergün, 2011). Görüldüğü gibi eğitim felsefelerinin programda önem verdiği konular, gerekli gördükleri öğrenme ortamı ve uygulamaları, öğretmen ve öğrencilerden bekledikleri roller farklı özellikler taşımaktadır.

İçinde yaşadığımız çağda bilim ve teknolojinin de etkisiyle öğrenme ortamları, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğretmen- öğrenci rollerinde önemli değişimler olmuştur. Öğretmeni bilginin ve

öğrenmenin merkezinde gören anlayışlar yerini öğrenciyi bilgiyi yapılandırma sürecinde aktif ve özerk kılan, işbirliğine dayalı öğrenme süreçlerini vurgulayan eğitim anlayışına bırakmış, yapılandırmacı birçok reform çabasının temelini oluşturmuştur (Haney, Czerniak & Lumpe, 2003). Bu çağdaş eğilimler doğrultusunda ülkemizde de 2004 yılında ilk ve ortaöğretim programları yeniden düzenlenmiş, ilerlemeci eğitim felsefesi yaklaşımı ile hazırlanan program, öğrenmede davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımı temel almıştır (Ulubey & Aykaç, 2017, s. 1198). Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan program; içerikte ezberden uzak, günlük yaşamla ilişkili, işe yarar konuları, süreçte ise etkinlik temelli ve öğrenciyi aktif kılan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını vurgulamaktadır (MEB, 2005). Bir diğer ifadeyle geliştirilen programla öğrencilerin pasif bilgi alıcı, öğretmenlerin de sadece bilgi kaynaklığı rolünden sıyrılmaları beklenmiştir (Kayıkçı & Sabancı, 2009). Bununla birlikte yapılan araştırmalar programın uygulamada hayat bulamadığını, derslerin öğretim programlarına uygun işlenmediğini ve öğretmenlerin geleneksel öğretim uygulamalarını devam ettirdiğini göstermektedir (Aydemir, 2012; Aydın & Çakıroğlu, 2010; Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Doğan, 2010; Kara & Özkan, 2016; Okur Akçay, Akçay, & Kurt, 2016; Sağlam, 2011). Bu durum yapılan yeniliklerin sürekli ve hızlı olması (Ekinci, 2006), program içeriklerinin yoğunluğu (Gönenç & Açıkalin, 2016; Susar Kırmızı & Akkaya, 2009) öğretim materyallerinde eksiklikler (Ayvacı & Durmuş, 2013; Balbağ & Karaer, 2016), kalabalık sınıflar (Çalışkan, 2010) vb. gibi birçok değişkenden kaynaklanıyor olabilir. Program ne kadar özenli hazırlanmış olursa olsun uygulamada etkililiğini sağlayan öğretmenlerdir (Demirel & Kaya, 2006). Bu nedenle eğitim işiyle uğraşan herkesin özellikle programı uygulamaktan sorumlu olan öğretmenlerin uluşça izlenen programın eğitim felsefesini yakından tanıyıp benimsemeleri önemlidir (Doğanay & Sarı, 2003). Ancak kişinin eğitimde neyin iyi, doğru ve değerli olduğuna dair kişisel inançları yaşama ve olaylara bakış açısı, içinde yaşadığı ev, okul ortamı, toplum ve daha önceki eğitim yaşantıları gibi birçok faktörünün etkisiyle oluşmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları da birçok deneyimle birlikte oluşan eğitim inançlarıyla eğitim fakültelerine gelmektedirler (Duru, 2014, s.16). Eğitim sistemindeki tüm bireylerin sistemin neresinde ve nasıl yer alacaklarına kendi benimsedikleri eğitim felsefesine göre karar verdikleri dikkate alındığında (Doğanay & Sarı, 2003), hedefle uygulamada gözlenen bu farklılıklar öğretmenlerin eğitim inançlarının programın dayandığı felsefeden farklı olması veya programın dayandığı felsefeyi tam olarak anlayamamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde öğretmenlerin eğitim inançlarını (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Kahramanoğlu & Özbakış, 2018; Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011) ve eğitim inançlarının mesleki değerler (Tunca, Alkın Şahin & Oğuz, 2014), öğrencilerle ilişkiler (Yılmaz & Tosun, 2013; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014), sınıf yönetimi (Okut, 2011) ve etkili öğretmen özellikleriyle ilişkisini inceleyen (Okut, 2009) bir çok araştırmaya ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların nispeten sınırlı sayıda olduğu ve eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmüştür (Beytekin & Kadı, 2015; Çelik & Orçan, 2016; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Hayırsver & Oğuz, 2017; Önen, 2011). Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ile ilgili süreç içerisinde farklı uygulamalar olmakla birlikte 1992-1993 eğitim-öğretim yılında ilkökul öğretmenleri yetiştirme görevi eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerine; 1982 yılında alınan kararlarla da ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin dört yıllık eğitim veren eğitim fakültelerine verilmiştir. Bir diğer ifadeyle öğretmen olmayı amaçlayan ve bu amaçla eğitim alan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi, eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir (Işık, Çiltaş & Baş, 2010). Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim inançlarıyla ilgili yapılan çalışmaların genellikle eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılması doğaldır. Bununla birlikte öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla farklı dönemlerde eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlayan çeşitli sertifika programları açılmış, 1997 yılında uygulamaya konulan yüksek lisans programları 2010 yılında kaldırılarak, yerine pedagojik formasyon eğitimi getirilmiştir (Eraslan & Çakıcı, 2011). Dolayısıyla günümüz Türkiye'sinde öğretmen yetiştirmede izlenen bir diğer yol, fen edebiyat fakültesi başta olmak üzere farklı fakültelerden mezun olanlara formasyon eğitimi vererek öğretmen yetiştirmedir. Farklı fakültelerden mezunlara formasyon eğitimi vererek öğretmen yetiştirme, alanda uzmanlaşma sonrasında mesleki uzmanlaşmayı hedefleyen bir öğretmen yetiştirme yaklaşımıdır (Yıldırım & Vural, 2014). İncelendiğinde bu programa katılan öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların

adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Eraslan & Çakıcı, 2011; Kartal & Afacan, 2013; Özkan, 2012), motivasyonları (Altinkurt, Yılmaz & Erol, 2014) ve özyeterlik inançlarıyla (Çocuk, Yokuş & Tanrıseven, 2015) ilgili olduğu görülmüş, eğitim inançlarını inceleyen çalışmalara ise ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde rastlanmamıştır.

Doğrudan deneyimlerle oluşan inançlar kişilerin temel inançlarıdır ve değiştirilmesi görece olarak daha zordur (Pajares, 1992). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları çerçevesinde oluşturulan öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançları üzerinde istenilen etkiyi yaratabilmesi için güçlü ve zengin yaşantılar sunulması gereklidir. Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının var olan eğitim inançlarını dikkate alarak yapılandırılan öğretim ortamlarının, öğretmen adaylarının inançlarının daha tutarlı ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına doğru geliştirebildiğini göstermektedir (Black & Ammon, 1992; Duru, 2014; Green & Zimmerman, 2000; Hart, 2002; McMullen, 1997; Taylor, 1989). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarını bilmenin, eğitimleri sırasında kendi inançlarındaki çelişkileri /tutarsızlıkları fark etmelerini ve yeni anlayışlar geliştirmelerini sağlayacak sınıf ortamlarını yapılandırma açısından önemli ve gerekli olduğu söylenebilir. Eğitim fakültelerinde öğrenciler, alanlarıyla ilgili öğretim programları ve bunların öğretimi noktasında eğitim almaktadır. Pedagojik formasyon eğitimine katılan öğrencilerin alan bilgisi ağırlıklı bir eğitimden geçerek geldikleri dikkate alındığında pedagojik formasyon eğitimi sürecinde öğretmenliğe ilişkin temel mesleki bilgiler kazanmalarına, ulusça izlenen programın eğitim felsefesini yakından tanımalarına ve anlamalarına yol göstermenin önemi artmaktadır. Bu gerekçelerle pedagojik formasyon sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının eğitim inançlarını inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin eğitim inançlarına yönelik görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, mezun olunan lise, mezun olunan fakülte ve bölüm ile öğretmenlik deneyimine sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin eğitim inançlarına ilişkin görüşlerini etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modellerinin amacı var olan bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamaktır. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay kendi koşulları içinde ve var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır, herhangi bir şekilde onu etkileme ve ya değiştirme çabası gösterilmez (Sönmez & Alacapınar, 2011, s.46; Karasar, 2012, s.77). İlişkisel tarama modellerindeki betimlemeler ise birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenmesi amacına dönüktür (Karasar, 2012, s. 82). Bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğrencilerin sahip olduğu eğitim inançları farklı değişkenler açısından karşılaştırılarak incelenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017–2018 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yürütülen pedagojik formasyon sertifika programına katılan, farklı fakültelerden mezun (fen-edebiyat, ilahiyat, güzel sanatlar, beden eğitimi- spor ve sağlık bilimleri fakülteleri) toplam 1000 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Veriler ilgili öğretim elemanlarının izni ve yardımı alınarak ders saatleri içinde toplanmıştır. Araştırmacı veri toplama araçlarını uygulama yapılan gün ve saatte dersliklerde hazır bulunan öğrencilere ulaştırmış, gerekli açıklamaları yapmış ve yanıtlanmasını sağlamıştır. Araştırmaya katılımda gönüllük esas alınmıştır. Araştırmaya 305 kadın ve 161 erkek olmak üzere toplam 466 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Tablo 1 katılımcıların kişisel özelliklerini göstermektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	f	%	Mezun olunan fakülte	f	%
Kadın	305	65.45	Fen-edebiyat	265	56.86
Erkek	161	34.55	İlahiyat	60	12.88
Toplam	466	100.00	Güzel sanatlar	37	7.94
Yaş			Sağlık bilimleri	51	10.94
20-25 yaş	309	66.31	Beden Eğitimi ve Spor	53	11.38
26-30 yaş	83	17.81	Toplam	466	100.00
31-35 yaş	46	9.88	Öğretmenlik deneyimi olma		
36-40 yaş	28	6.00	Evet	171	36.70
Toplam	466	100.00	Hayır	295	63.30
Medeni durum			Toplam	466	100.00
Bekâr	375	80.48	Öğretmenlik yapılan kurum		
Evli	91	19.52	Devlet okulu (ücretli öğretmen)	38	22.22
Toplam	466	100.00	Dershane	28	16.38
Çocuk sahibi olma			Etüt merkezi	14	8.19
Evet	68	14.59	Özel ders (ev ortamı)	77	45.02
Hayır	398	85.41	Halk eğitim merkezi	14	8.19
Toplam	466	100.00	Toplam	171	100.00
Mezun olunan lise türü					
Genel lise	374	80.25			
Meslek lisesi	92	19.75			
Toplam	466	100.00			

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %65.45’ i kadın, %66.31’ i 20-25 yaş aralığında, %80.48’ i bekardır. Katılımcıların %80.25’ i genel lise, %56.986’ sı fen-edebiyat fakültesi mezunu olup, %36.70’ i öğretmenlik deneyimine sahiptir. Öğrenciler öğretmenlik deneyimini çoğunlukla (%45.02) özel ders vererek ve devlet okullarında ücretli öğretmenlik yaparak (%22.22) kazanmış olup, yaklaşık yarısı (%44.44) 1- 3 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) ile araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve kapalı uçlu bir soru kullanılmıştır. EİÖ, İlerlemecilik (13 madde), Varoluşçuluk (7 madde), Yeniden kurmacılık (7 madde), Daimicilik (8 madde) ve Esasicilik (5 madde) olmak üzere beş boyut ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte negatif madde bulunmamakta, tüm maddeler “5= Kesinlikle katılıyorum ve 1= Kesinlikle katılmıyorum” aralığında puanlanmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inancının yüksek, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancını daha az olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör yük değerleri İlerlemecilik boyutunda .50-.73; Varoluşçuluk boyutunda .58-.74; Yeniden kurmacılık boyutunda .52-.68; Daimicilik boyutunda .42-.61 ve Esasicilik alt boyutunda .61-.73 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının açıkladıkları varyans düzeyleri ise sırasıyla %16.45, %11.4, %8.42, %7.03 ve %6.25 olup, varyanslar toplamı %49.55’ e ulaşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları İlerlemecilik boyutunda .91, Varoluşçuluk boyutunda .89, Yeniden kurmacılık boyutunda .81, Daimicilik boyutunda .70 ve Esasicilik boyutunda .70’ dir (Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011). Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda tekrar

hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla; .89, .90, .84, .86 ve .84 bulunmuştur. KBF, öğrencilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun oldukları lise, mezun oldukları fakülte, öğretmenlik deneyimine sahip olma durumu, öğretmenlik yapılan kurum ve süresi hakkında bilgi almak amacıyla sorulmuş toplam dokuz sorudan oluşmaktadır. Kapalı uçlu soru ise öğrencilerin eğitim inançlarıyla ilgili görüşlerini etkileyen faktörlerle ilgilidir. Sorunun hazırlanma sürecinde araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenerek 21 faktör belirlenmiş ve cevaplama 5' li likert şeklinde düzenlenmiştir. Daha sonra uzman görüşü için Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümündeki öğretim elemanlarına başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir.

Veri Analizi

Öncelikle öğretmen adaylarının EİÖ' den ve kapalı uçlu sorudan elde ettikleri puanların betimsel istatistikleri yapılmış, aritmetik ortalamalar 1.00–1.80 “çok düşük”; 1.81–2.60 “düşük”; 2.61–3.40 “orta”; 3.41–4.20 “yüksek” ve 4.21–5.00 “çok yüksek” aralıklarına göre yorumlanmıştır. Daha sonra Kolmogorov-Smirnov testi ile dağılımların normalliği test edilmiş, sonuçlar verilerin normallik varsayımını sağlamadığını göstermiştir. Mann Whitney U testi, puanların normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda ilişkisiz t-testinin; Kruskal Wallis H testi ise normal dağılım ve “varyansların eşitliği” varsayımlarını gerektirmediği için tek yönlü varyans analizinin alternatifi kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle veri analizlerinde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri uygulanmış, Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı farklılıklar gözlenen durumlarda, farkların hangi gruplar lehine olduğunu görmek amacıyla grupların ikili karşılaştırmaları üzerinde Mann Whitney U testleri tekrarlanmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin Eğitim İnançlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2, öğrencilerin EİÖ' den elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikleri göstermektedir.

Tablo 2.
Betimsel İstatistikler

Ölçek Boyutları (N=466)	\bar{X}	Standart sapma
Varoluşçuluk	4.50	.66
İlerlemecilik	4.34	.61
Yeniden kurmacılık	4.03	.71
Daimicilik	4.01	.75
Esasicilik	2.81	1.06

Tablo 2' de görüldüğü gibi öğrenciler en yüksek puanı ölçeğin Varoluşçuluk boyutunda almış (\bar{X} =4.50), bunu sırasıyla İlerlemecilik (\bar{X} =4.34), Yeniden kurmacılık (\bar{X} =4.03) ve Daimicilik (\bar{X} =4.01) boyutları izlemiştir. Öğrencilerin nispeten en düşük puanı ise Esasicilik boyutundadır (\bar{X} =2.81).

Tablo 3' de öğrencilerin ölçekteki maddelere katılım değerleri en yüksekten- düşüğe doğru sıralanmış olarak verilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin Ölçek Maddelerine Katılım Değerleri

	Maddeler	\bar{X}	Ss
Varoluşçuluk	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	4.62	.78
	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.	4.59	.80
	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	4.54	.80
	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	4.49	.89
	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	4.45	.84
	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	4.42	.84
	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	4.37	.85
İlerlemecilik	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	4.63	.79
	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	4.56	.74
	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	4.50	.86
	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	4.47	.81
	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb.) dikkate alınmalıdır.	4.45	.86
	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	4.42	.85
	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	4.34	.89
	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	4.29	.93
	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	4.28	.94
	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	4.27	.90
	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	4.25	.93
Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	4.01	1.09	
Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	3.99	1.09	
Yeniden kurmacılık	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	4.25	.90
	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	4.13	.98
	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	4.07	.94
	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	4.06	.93
	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	4.01	1.01
	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	3.91	1.00
	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	3.80	1.10
Daimicilik	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	4.40	.85
	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.	4.40	.85
	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	4.04	.97
	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	4.04	.97
	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	3.94	1.16
	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.	3.85	1.20
	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	3.72	1.18
Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	3.72	1.18	
Esasıcılık	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	3.04	1.32
	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	2.94	1.26
	Okulda temel güç öğretmendedir.	2.87	1.36
	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	2.76	1.46
	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	2.42	1.31
N= 466			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Varoluşçuluk boyutunda; “Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir” (\bar{x} =4.62), İlerlemecilik boyutunda; “Eğitimci yeni bilgilere uyum sağlamalıdır” (\bar{x} =4.63), Yeniden kurmacılık boyutunda; “Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır” (\bar{x} =4.25), Daimicilik boyutunda; “Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir” ve “İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır” (\bar{x} =4.40) ve Esasicilik boyutunda “Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenciler cezalandırılabilir” (\bar{x} =3.04) maddelerine daha fazla katılım gösterdikleri görülmektedir. “Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir” (Varoluşçuluk, \bar{x} =4.37), “Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir” (İlerlemecilik, \bar{x} =3.99), “Eğitim, toplum merkezli olmalıdır” (Yeniden kurmacılık, \bar{x} =3.99), “Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir” ve “Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır” (Daimicilik, \bar{x} =3.72), “Eğitim, öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır” (Esasicilik, \bar{x} =2.42) ise öğrenci katılımının nispeten daha düşük olduğu maddeler olmuştur.

Öğrencilerin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 4, öğrencilerin EİÖ puanlarında cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, öğretmenlik deneyimi ve mezun olunan lise türlerine göre yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4.
Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Boyutlar	Gruplar	N	Sıra	Sıra	U	p	
				Ortalama	Toplamı			
Cinsiyet	İlerlemecilik	Kadın	305	238.44	72723.50	23046.500	.275	
		Erkek	161	224.15	36087.50			
	Varoluşçuluk	Kadın	305	233.49	71213.50	24548.500	.998	
		Erkek	161	233.52	37597.50			
	Yeniden kurmacılık	Kadın	305	234.73	71591.50	24178.500	.786	
		Erkek	161	231.18	37219.50			
	Daimicilik	Kadın	305	230.82	70400.50	23735.500	.554	
		Erkek	161	238.57	38410.50			
	Esasicilik	Kadın	305	221.57	67577.50	20912.500	.008*	
		Erkek	161	256.11	41233.50			
	Medeni durum	İlerlemecilik	Bekâr	375	230.59	86471.50	15971.500	.343
			Evli	91	245.49	22339.50		
Varoluşçuluk		Bekâr	375	226.93	85097.50	14597.500	.030*	
		Evli	91	260.59	23713.50			
Yeniden kurmacılık		Bekâr	375	230.11	86292.50	15792.500	.269	
		Evli	91	247.46	22518.50			
Daimicilik		Bekâr	375	232.68	87255.50	16755.500	.789	
		Evli	91	236.87	21555.50			
Esasicilik		Bekâr	375	238.35	89380.00	15245.000	.114	
		Evli	91	213.53	19431.00			
Çocuk sahibi olma		İlerlemecilik	Evet	68	253.35	17228.00	12182.000	.188
			Hayır	398	230.11	91583.00		
	Varoluşçuluk	Evet	68	272.96	18561.50	10848.500	.008*	
		Hayır	398	226.76	90249.50			
	Yeniden kurmacılık	Evet	68	250.82	17055.50	12354.500	.250	
		Hayır	398	230.54	91755.50			
	Daimicilik	Evet	68	239.06	16256.00	13154.000	.712	
		Hayır	398	232.55	92555.00			
	Esasicilik	Evet	68	213.43	14513.00	12167.000	.183	
		Hayır	398	232.55	92555.00			

		Hayır	398	236.93	94298.00		
Öğretmenlik deneyimine sahip olma	İlerlemecilik	Evet	171	217.94	37268.00	22562.000	.057
	Varoluşçuluk	Hayır	295	242.52	71543.00	25067.000	.910
		Evet	171	234.41	40084.00		
	Yeniden kurmacılık	Hayır	295	232.97	68727.00	24397.000	.555
		Evet	171	228.67	39103.00		
	Daimicilik	Hayır	295	236.30	69708.00	23339.000	.178
		Evet	171	222.49	38045.00		
Esasicilik	Hayır	295	239.88	70766.00	20980.500	.002*	
	Evet	171	258.31	44170.50			
		Hayır	295	219.12	64640.50		
Mezun olunan lise türü	İlerlemecilik	Genel lise	374	228.80	85570.00	15445.000	.128
		Meslek lisesi	92	252.62	23241.00		
	Varoluşçuluk	Genel lise	374	231.91	86735.50	16610.500	.602
		Meslek lisesi	92	239.95	22075.50		
	Yeniden kurmacılık	Genel lise	374	234.59	87736.00	16797.000	.724
		Meslek lisesi	92	229.08	21075.00		
	Daimicilik	Genel lise	374	235.28	87994.50	16538.500	.594
		Meslek lisesi	92	226.27	20816.50		
	Esasicilik	Genel lise	374	242.26	90604.50	13928.500	.005*
		Meslek lisesi	92	197.90	18206.50		

Tablo 4' de görüldüğü gibi erkek ($U=20912.500$, $p<0.05$), öğretmenlik deneyimi olan ($U=20980.500$, $p<0.05$) ve genel liselerden mezun olan öğrencilerin ($U=13928.500$, $p<0.05$) Esasicilik; evli ($U=14597.500$, $p<0.05$) ve çocuğu olan öğrencilerin de ($U=10848.500$, $p<0.05$) Varoluşçuluk boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğrencilerin EİÖ puanlarında yaş, mezun olunan fakülte ve öğretmenlik yapılan kurum türlerine göre anlamlı farklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 4.
Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Boyutlar	Gruplar	N	Sıra ortalaması	df	χ^2	p	Anlamlı fark
Yaş	İlerlemecilik	20-25 yaş	309	233.77	3	5.495	.139	
		26-30 yaş	83	211.14				
		31-35 yaş	46	246.21				
		36-40 yaş	28	275.91				
	Varoluşçuluk	20-25 yaş (A)	309	223.83	3	8.107	.044*	A < C, D
		26-30 yaş (B)	83	234.81				
		31-35 yaş (C)	46	269.38				
		36-40 yaş (D)	28	277.43				
	Yeniden kurmacılık	20-25 yaş	309	231.17	3	3.896	.273	
		26-30 yaş	83	221.58				
		31-35 yaş	46	244.70				
		36-40 yaş	28	276.20				
	Daimicilik	20-25 yaş	309	235.93	3	1.853	.603	
		26-30 yaş	83	216.10				
		31-35 yaş	46	242.95				
		36-40 yaş	28	242.71				

Mezun olunan fakülte	Esasicilik	20-25 yas	309	244.44	3	7.677	.053	
		26-30 yas	83	212.63				
		31-35 yas	46	226.66				
		36-40 yas	28	185.89				
	İlerlemecilik	Fen-edebiyat (A)	265	216.03	4	12.686	.013*	A < B
		İlahiyat (B)	60	274.15				
		Güzel sanatlar (C)	37	231.65				
		Sağlık bilimleri (D)	51	255.89				
	Varoluşçuluk	Beden Eğt.& Spor (E)	53	254.58				
		Fen-edebiyat (A)	265	212.07	4	17.426	.002*	A < B, C, E
		İlahiyat (B)	60	266.20				
		Güzel sanatlar (C)	37	272.54				
	Yeniden kurmacılık	Sağlık bilimleri (D)	51	243.58				
		Beden Eğt.& Spor (E)	53	266.70				
		Fen-edebiyat	265	230.02	4	1.547	.818	
		İlahiyat	60	251.87				
	Daimicilik	Güzel sanatlar	37	226.85				
		Sağlık bilimleri	51	239.40				
		Beden Eğt.& Spor	53	229.05				
Fen-edebiyat		265	241.93	4	6.109	.191		
Esasicilik	İlahiyat	60	240.26					
	Güzel sanatlar	37	200.89					
	Sağlık bilimleri	51	202.52					
	Beden Eğt.& Spor	53	236.28					
Esasicilik	Fen-edebiyat (A)	265	258.87	4	36.103	.000*	A > B, C, D E > B, C, D	
	İlahiyat (B)	60	171.97					
	Güzel sanatlar (C)	37	190.88					
	Sağlık bilimleri (D)	51	178.66					
Öğretmenlik yapılan kurum/yer	İlerlemecilik	Beden Eğt.& Spor (E)	53	258.83				
		Devlet okulu	38	87.07	4	2.513	.642	
		Dershane	28	80.57				
		Etüt merkezi	14	77.57				
	Varoluşçuluk	Özel ders/evde	77	85.81				
		Halk eğitim merkezi	14	103.46				
		Devlet okulu	38	90.13	4	4.286	.369	
		Dershane	28	80.45				
	Yeniden kurmacılık	Etüt merkezi	14	10.,25				
		Özel ders/evde	77	80.52				
		Halk eğitim merkezi	14	101.79				
		Devlet okulu	38	89.95	4	3.058	.548	
	Daimicilik	Dershane	28	81.77				
		Etüt merkezi	14	74.68				
		Özel ders/evde	77	84.44				
		Halk eğitim merkezi	14	103.68				
	Daimicilik	Devlet okulu	38	88.66	4	2.850	.583	
		Dershane	28	80.09				

	Etüt merkezi	14	103.61				
	Özel ders/evde	77	82.58				
	Halk eğitim merkezi	14	91.79				
Esasicilik	Devlet okulu (A)	38	72.09	4	12.607	.013*	A < B, C
	Dershane (B)	28	103.55				E < B,C
	Etüt merkezi (C)	14	114.11				D < C
	Özel ders/evde (D)	77	84.25				
	Halk eğt. merkezi (E)	14	70.14				

Tablo 5' de görüldüğü gibi öğrencilerin eğitim inançları yaşlarına göre Varoluşçuluk [$\chi^2_3= 8.107$, $p<.05$], mezun olunan fakülteler göre İlerlemecilik [$\chi^2_4= 12.686$, $p<.05$], Varoluşçuluk [$\chi^2_4= 17.426$, $p<.05$] ve Esasicilik [$\chi^2_4= 36.103$, $p<.05$], öğretmenlik yapılan yere göre Esasicilik [$\chi^2_4= 12.607$, $p<.05$] boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yapılan analizlere göre 30 yaş üstündeki öğrencilerin Varoluşçuluk; fen-edebiyat fakültesi ve beden-eğitimi ve spor yüksekokulu mezunu öğrencilerin Esasicilik boyutundaki puanları daha yüksektir. Ölçeğin İlerlemecilik ve Varoluşçuluk boyutlarında en düşük puanı alan öğrenciler fen-edebiyat fakültesi mezunu öğrenciler olmuşlardır. Tablo 5 öğretmenlik yapılan yer açısından incelendiğinde dershane ve etüt merkezlerinde öğretmenlik yapan katılımcıların Esasicilik boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Eğitim İnançlarına İlişkin Görüşlerini Etkileyen Faktörlerle İlgili Bulgular

Öğrencilerin eğitim inançlarının oluşmasında etkili olan faktörlerle ilgili betimsel istatistikler Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

Eğitim İnançlarının Oluşmasında Etkili Olan Faktörler

Faktörler	\bar{X}	Ss
Eğitimim sırasında dersime giren öğretmenlerin tutum ve davranışları (ilk-orta-lise-üniversite)	4.40	.77
Eğitimim sırasında dersime giren öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik, etkinlikler vb.	4.18	.83
Eğitimim sırasında aldığım dersler ve konuları (ilk-orta-lise-üniversite)	4.13	.86
Ülkemizdeki merkezi sınav sistemi	4.09	.99
Çevremde gözlediğim öğretmenler/öğretmen adaylarının tutum ve davranışları	4.08	.89
Aile ortamı ve yetiştiriliş tarzım	4.06	.92
Yaşadığım toplumda eğitime verilen değer	4.03	.94
Yaşadığım toplumdaki eğitim politikaları	3.96	.93
Okuduğum kitaplar	3.95	.86
Öğretmen atama koşulları ve ücretlendirme politikaları	3.90	1.05
Gerçek yaşamda karşılaştığım sorunlar	3.88	.93
Katıldığım bilimsel etkinlikler (konferans, sempozyum, panel, vb.)	3.88	.85
Yaşadığım çevrenin kültürü	3.85	.93
Günümüz öğrencilerinde gözlemlediğim davranışlar	3.82	1.01
Katıldığım sosyal, kültürel, sanatsal vb. faaliyetler	3.81	.86
Toplumsal değerlerde yaşanan değişim	3.78	.90
Arkadaş çevremle ilişkilerim	3.76	.91
Okulların fiziksel koşulları	3.75	.94
Eğitimle ilgili medyadaki (gazete, televizyon, radyo, internet vb.) haberler	3.54	.99
Sahip olduğum dini inanç ve ahlaki değerler	3.49	1.23
İzlediğim televizyon dizileri, sinema filmleri, vb.	3.25	1.07

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin eğitim inançların gelişmesinde en etkili olan faktörün eğitimleri sırasında derslerine giren öğretmenlerin tutum ve davranışları (\bar{x} =4.40) olduğu görülmektedir. Bunu öğretmenlerin derslerde izledikleri yöntem/ teknikler (\bar{x} =4.18) , derslerin içerikleri (\bar{x} =4.13), merkezi sınav sistemi (\bar{x} =4.09), çevredeki öğretmen/öğretmen adaylarının tutumları (\bar{x} =4.13), aile ortamı ve yetiştiriliş tarzı (\bar{x} =4.06) ve toplumda eğitime verilen değer (\bar{x} =4.13) izlemiştir. Öğrencilerin eğitim inançlarının gelişmesinde nispeten daha az etkili olan faktör ise izlenen TV dizileri veya sinema filmleri olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eğitim inançları açısından en yüksek katılım gösterdikleri boyutlar sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden kurmacılık ve Daimicilik olmuş, öğrenciler nispeten en düşük puanı Esasicilik boyutunda almışlardır. İlgili literatürde eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan ve öğrencilerin varoluşçu ve ilerlemeci eğitim felsefesine olan inanç düzeylerinin daha yüksek, Esasicilik eğitim felsefesine olan inanç düzeylerinin ise daha düşük olduğunu saptayan birçok araştırma bulunmaktadır (Altinkurt et. al, 2012; Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2012; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013; Çelik &Orçan, 2016; Koçak, Ulusoy & Önen,2012). Bu sonuç eğitim sistemimizin mevcut programının ilerlemecilik ve yapılandırmacılığın sentezine dayalı olması (İlhan Beyaztaş, Kaptı & Senemoğlu, 2013) ve gerek eğitim fakültelerinin lisans gerekse pedagojik formasyon programlarında bu doğrultuda öğretmen yetiştirme yönünde gösterilen çaba açısından doğaldır. Bununla birlikte katılımcıların veri toplama aracını farklı fakülte ve bölümlerden gelmiş olsalar da gelecekte nitelikli bir öğretmen olacaklarını/olabileceklerini gösterme çabasıyla cevaplamış olmaları da bu sonucu doğurmuş olabilir.

Elde edilen sonuçlar yaşa göre 30 yaş üzerinde, medeni duruma göre evli, çocuk sahibi olma durumuna göre ise çocuğu olan katılımcıların varoluşçu; cinsiyete göre ise erkek katılımcıların ise esasic eğitim inancını daha çok benimsediklerini göstermiştir. İlgili literatürde erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının geleneksel eğitim inançlarına kadınlara göre daha yüksek düzeyde sahip olduğunu gösteren araştırmalar olduğu gibi (Belet & Güven, 2011; Çakmak, Bulut & Taşkıran, 2016; Kozikoğlu & Erden, 2018; Oğuz et. al. 2014; Yılmaz & Tosun, 2013) eğitim inançlarında cinsiyetler arası fark olmadığını gösteren araştırmalarda bulunmaktadır (Çelik & Orçan, 2016; Ilgaz et. al. 2013; Okut, 2009). İnançların oluşmasında kişinin doğrudan olay, durum, nesne, kişi vb. yaşadığı deneyimler çok etkilidir (Pajares, 1992). Dolayısıyla bu farklı sonuçlar araştırmaların örneklem gruplarında yer alan bireylerin kişisel özelliklerinde ve deneyimlerindeki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Araştırma sonucunda genel liselerden ve üniversitelerin fen- edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi- spor meslek yüksekokullarından mezun öğrencilerin Esasici eğitim anlayışını benimseme düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin ölçeğin Esasicilik alt boyutundaki maddelere daha yüksek oranda katılmış olmaları eğitim gördükleri akademik alanların kendilerine özgü özel eğitim yöntemlerinden kaynaklanmış olabilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin eğitim inançlarını inceleyen araştırmalara doğrudan rastlanmamış olsa da ilgili literatürde eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin okudukları programlara; öğretmenlerin de branşlarına göre eğitim inançlarının farklılaştığını gösteren araştırmalar olması bu görüşü destekler niteliktedir (Altinkurt et. al. 2012; Alkın-Şahin et. al. 2012; Beytekin & Kadı, 2015; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Oğuz et.al. 2014; Okut, 2009). Öğretmenlik deneyimi olan, bu deneyimi dersane ve etüt merkezlerinde çalışarak kazanan öğrencilerde Esasici eğitim inancının daha yüksek olmasının ise bu kurumların yapısal özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dershaneler ve okullar amacı, işleyişi, kurum kültürü, yönetimi, denetimi, derslerin içeriği, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme işlemleri, sınıf mevcutları, öğrenci profilleri, beklentiler, ortam, vb. bakımından birbirlerinden çok farklı kurumlardır (Baran &Altun, 2011; Baştürk & Doğan, 2011). Dershaneler öğrencilerin bilgi düzeyini yükselterek, bir üst eğitim kurumuna geçiş amacıyla yapılan merkezi sınavlara hazırlayan özel eğitim kurumlarıdır (Resmi Gazete 2009; MEB; 2011). Dershanelerde öğretim sınav odaklı yapılmakta, öğretmenler merkezi sınavlarda çıkan/çıkabilecek sorular doğrultusunda dersin içeriğini oluşturarak, eksiksiz aktarmaya çalışmakta, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarıları teste dayalı sınavlarda alınan puanlara göre değerlendirilmektedir (Beyaztaş, Kaptı & Gelbal, 2013; Çetin, 2017; Özden, 2010). Araştırmadan elde

edilen bir diğer önemli sonuç ise katılımcıların eğitim inançlarının oluşmasında daha önceki eğitim yaşantılarının (öğretmenlerinin tutum ve davranışları, derslerde kullandıkları yöntemler, derslerin içerikleri ve merkezi sınav sistemi) çok daha fazla etkili olduğunu belirtmeleridir. Bunun nedeni kendi lisans programlarında eğitim felsefeleriyle ilgili ders/dersler almamaları olabileceği gibi, uzun öğrencilik yılları boyunca (ilk, orta, lise) karşılaştıkları uygulamaların öğrenci merkezli eğitim anlayışı barındırmakla birlikte ezberci ve sınav merkezli geleneksel uygulamaları da içermesi olabilir. Bu durum öğrencilerin eğitimin ne olduğu ve nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili çağdaş düşüncelere sahip olsalar da, öğretmen olduklarında öğrenme ve öğretme kuramları ile uygulama arasındaki ilişkiyi kurmada, süreçteki çelişkileri gidermede sorunlar yaşamalarına neden olabilir. Çünkü önemli olan inançların ne düzeyde davranışa dönüştürebildiğidir.

Sonuç olarak bu araştırma pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin eğitim inançlarının genel olarak mevcut programın temelini oluşturan felsefeye daha yakın olduğunu, bununla birlikte Daimicilik eğitim felsefesinin “yüksek”, “Esasicilik” eğitim felsefesinin de “orta” düzeyde benimsendiğini göstermiştir. Bu durum öğrencilerin eğitim inançlarının tam olarak ayrışmadığını veya olgunlaşmadığını düşündürmektedir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, mezun olunan lise, mezun olunan fakülte ve bölüm, öğretmenlik deneyimine sahip olma ve bu deneyimin edinildiği kurum değişkenlerinin eğitim inançlarında anlamlı farklılıklar yarattığı, eğitim inançlarının oluşmasında eğitim hayatları boyunca karşılaştıkları öğretmenlerin daha etkili olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına sadece öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerini geliştirmelerine değil uygulanmakta olan programın yapısına uygun olan eğitim inançlarını güçlendirmeye ve inançlarında var olan tutarsızlıkları da anlamalarına ve gidermelerine yardım edilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının inançları üzerinde istenen etkiyi yaratmak için (değiştirme veya geliştirme) alıştıklarından farklı öğrenme ortamları ve süreçler oluşturulması, daha önce deneyimlemedikleri öğretim süreçlerini içselleştirmelerini kolaylaştıracak kaynaklar kullanılması ve yaşamla ilişkisinin yüksek düzeyde kurulması önerilebilir. Ayrıca farklı öğretim uygulamaları içeren somut örnekler (örnek dersler, video kayıtları, mikro öğretim uygulamaları, rol oynama vb.) üzerinde bu uygulamaların temelinde yatan inançların tartışılması öğrencilerin farklı inançların öğrenme üzerindeki etkilerini değerlendirmelerine yardımcı olabilir. Eğitim ve öğretimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili kişisel inançların oluşumu mesleki gelişim ve deneyimlerle de devam eden bir süreçtir (Lucas, 2006, Akt. Tupas & Pendon, 2016). Bu nedenle hizmet içi eğitimler sırasında da öğretmenlerin kendi eğitim inançları ve sınıf ortamına yansımaları üzerinde düşünmelerine zemin hazırlayan tartışma ortamları yaratılması, öğretimi planlama ve uygulama çalışmaları (drama, mikro öğretim uygulamaları, rol oynama vb.) yapılarak, kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerinin sağlanması, çağdaş öğrenme-öğretme süreçleri ve alternatif teknikler konusunda donanımlarının güçlendirilmesi önerilebilir. Bu çalışmanın bulguları sınırlılıkları ölçüsünde değerlendirilmelidir. Çalışma nicel bir çalışmadır, öğretmen adaylarının eğitim inançları ve eğitim inançlarının gelişmesini etkileyen faktörleri daha derinlemesine inceleyen nitel çalışmalarla daha bütüncül bir bakış sağlanabilir. Ayrıca bu çalışmanın katılımcıları Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde verilen pedagojik formasyon sertifika programına katılan öğrencilerdir. Farklı üniversitelerde bu programa katılan öğrencilerle yapılacak çalışmalarla bulguların genellenebilirliği arttırabilir.

References

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48-62.
- Anderson, D. (2015) The nature and influence of teacher beliefs and knowledge on the science teaching practice of three generalist New Zealand primary teachers. *Research Science Education*, 45, 395-423.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu Dergisi*, 5 (9), 81-100.
- Aydın, S. & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.
- Ayvacı, H. Ş., & Durmuş, A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların yıllara göre değişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 29-44.
- Balbağ, M. Z., & Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-11.
- Black, A., & Ammon, P. (1992). A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 323-335.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2),191-215.
- Baran, N. İ., & Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2).333-344.
- Bardak, Ş. & Karamustafaoglu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Baştürk, S., & Doğan, S. (2011). Özel dersane matematik öğretmenlerinin özel dershaneleri değerlendirmeleri. *e-İnternational Journal Of Educational Research*, 2 (3), 68-86.
- Belet, Ş. D., & Güven, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve bilişüstü stratejilerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 31-57.
- Beyaztaş, D. İ., Kaptı, S. B., & Gelbal, S. (2013). Ortaöğretim ve özel dersane öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Eğitim programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3 (5), 1-12.
- Beytekin, O.F. & Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31 , 327-341.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri analizi el kitabı (8. Basım)*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Çakmak, Z., Bulut, B.; & Taşkiran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1190-1205.
- Çalışkan, H. (2010). İlköğretim altıncı ve yedinci sınıflar sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35 (377): 31-40
- 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). An investigation of educational philosophies adopted by prospective teachers in terms of various variables. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çetin, A. (2017). Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çocuk H. E., Yokuş, G. & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006, Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 86-106.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Dooley, C. J. (1997). *Examining congruence between beginning teachers' practice and beliefs*. Yayımlanmamış doktora tezi, The University of Iowa, USA.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 15-28.
- Ekinci, H. (2006). Bilgi teknolojilerinin rekabet açısından önemi ve değişim yönetimindeki etkilerine ilişkin yöneticilerin algılarını ölçmeye yönelik bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 54-70.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erden, M. (2001). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gönenç, S., Açıklan, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 26-41.
- Greene, M. W., & Zimmerman, S. O. (2000). The effects of fifth dimension on preservice teachers beliefs. Paper presented at the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, February 8-12, San Diego, California, USA. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444533.pdf>.
- Gutek, L.G. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Haney, J., Czerniak, C., & Lumpe, A. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators. *School Science and Mathematics*, 103 (8), 366-377.
- Hart, L. (2004). Beliefs and perspectives of first year alternative preparation elementary teachers in urban classrooms. *School Science and Mathematics*, 104(2), 79-88.
- Hatala, R. L. (2002). *Understanding the relationship between undergraduate college of education professors' beliefs about student learning and teaching and their classroom practices*. Yayımlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, USA.
- Hayırsever, F., Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778.
- İlgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.

- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53–62.
- İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, S. B., & Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilkokul/ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 319-344.
- Jacob, B. A. & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *The Journal of Human Resources*, 39(1), 50–79.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kahramanoğlu, R. & Özbakiş, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3); 8-27.
- Kanadlı, S. & Sağlam, Y. (2012). The influence of teachers' beliefs towards teacher-student roles on authoritarian and dialogical statements. In Proceedings of the 10th National Science and Math Congress 27-30 June 2012. Niğde University, Niğde, Turkey.
- Kara, A. & Özkan, S. (2016). Ortaokul 5. sınıf matematik öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (57), 319-331.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi (23. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2013). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76–96.
- Kayıkcı, K., & Sabancı, A. (2009). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 181, 240-252.
- Koçak, C., Ulusoy F. M., & Önen, A. S. (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde. [Online]: http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2428-30_05_2012-18_24_47.pdf.
- Kozikoğlu, İ. & Erden, R. E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 2018; 17(3): s. 1566-1582.
- McMullen, M. B. (1997). Effects of early childhood teacher education on self perceptions ve beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 55-68.
- MEB. (2011). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi Ankara*: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1–5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mitchell, E. W. (2005). The influence of beliefs on the teaching practices of high school foreign language teachers. Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst, USA.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 3, 1-14.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 37-78.
- Okur Akçay, N., Akçay, A. & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 333-342.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 39-51.

- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasında ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Türkiye.
- Özden, M., (2010). Kimya öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2) 397-416
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının, mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293- 301.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,13(2), 29-48.
- Pajares, F. (1992). Teachers' and beliefs educational research: cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach,. In J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (ss.). New York: Macmillan.
- Sağlam, U. G. (2011). *6-7-8. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem/ teknik ve materyallerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savaşçı-Açıklan, F. (2009). Teachers beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10 (1), 12, 1-14.
- Senemoğlu, N. (1987). Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 11 (64), 50-57.
- Siddique, M. A. & Ikeda, M. (2013). Science teachers' beliefs on teaching and learning at secondary schools in Bangladesh. *GSE Journal of Education*, 37-63. Retrieved from <https://worldconferences.net/journals/gse/GSE%204%20NUR%20ELAM.pdf> .
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54.
- Taylor, P. (1989). The influence of teacher beliefs on constructivist teaching practices. Paper presented at the History and Philosophy of Science in Science Teaching First International Conference, November 5-10, Florida State University, USA. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. & Oğuz, A. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 11-47.
- Tupas, J. B., & Pendon, G. P. (2016). College teachers' educational philosophy: A step towards improving teaching performance. *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, 3 (3), 384-401.
- Ulubey, Ö, & Aykaç, N. (2005). Türkiye Cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkökul programlarına yansması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3):, 1173-1202.
- Yıldırım, İ. & Vural, Ö. M. (2014). Türkiye' de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1, 73-90.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (1), 335-350.
- Yılmaz, K. & Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 205-218.