

## SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ ADAYLARIN FELSEFİ BAKIŞ AÇILARININ ÖĞRETMENLİK EĞİTİMİ SÜRECİNDE İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Banu Çulha ÖZBAŞ<sup>2</sup>

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programının başlangıcından sonuna öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarını boylamsal olarak incelemektir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına başlayıp, 2009-2010 öğretim yılında programdan mezun olan 55 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Wiles ile Bondi'nin (1993:80) geliştirdiği ve Türkçeye uyarlaması Doğanay ve Sarı (2003), tarafından yapılan Felsefi Tercih Değerlendirme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, ilişkili gruplar t-testi ve çift yönlü varyans analizi ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenliği programının başlangıcından sonuna; öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarının deneyselcilikte yoğunlaştığı, deneyselcilik, daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk anlayışlarında anlamlı farklılıklar olmadığı; ele alınan bağımsız değişkenlerden cinsiyetle mezun olunan lise türü açısından birinci ve dördüncü sınıf puanları etkileşiminin, sahip olunan felsefi anlayışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Felsefi görüş, sosyal bilgiler öğretmen adayları, boylamsal çalışma

### THE EXAMINE OF PHILOSOPHICAL PREFERENCES OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS' DURING TEACHER EDUCATION

### ABSTRACT

The aim of this study was to investigate in pre-service social studies teachers' educational philosophies over the course of a four year teacher preparation program. The participants of this study was 55 pre-service

<sup>1</sup> Bu çalışmada temel veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeği Türkçeye uyarlayan ve araştırmamda kullanmama izin veren Doç. Dr. Ahmet Doğanay'a ve Dr. Meliha Sarı'ya paylaşımları ve nezaketleri için candan teşekkür ederim.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı banu.culha@deu.edu.tr

social studies teachers who attended program in 2005-2006 and graduated in 2009-2010. Philosophy Preference Assessment Scale which was developed by Wiles & Bondi (1993:80) and adapted to Turkish by Doğanay and Sarı (2003) was used as to data collection tool. The same scale was administered four times during the program. In analyzing the data frequency, paired samples t-test and two way ANOVA for repeated measures techniques were used. Findings indicated that in both at the beginning and at the end of the social studies teacher education program, experimentalism was the most preferred philosophy. It was also found that there is no significant change from beginning to the end of the program on the preference of perennialism, idealism and existentialism philosophies. Additionally, social studies student teachers' gender, high schools they graduated were not effective factors in their educational philosophies.

**Keywords:** Philosophical preference, social studies student teacher, longitudinal study.

## GİRİŞ

Öğretmenlik eğitimi programına başlamaya hak kazanan öğretmen adayları, yaklaşık on iki yıllık öğrencilik süreçlerinde eğitimin amacı, öğrenmenin nasıl olduğu, öğretmenin eğitim öğretim sürecindeki rolü gibi konularda öz-deneyimlerine dayalı inançlar geliştirirler (Pajares, 1992; Phelan ve McLaughlin,1995; Richardson, 1996; 2003). Bu inançlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitim programı sırasında karşılaşacakları yeni bilgi, beceri ve deneyimleri kabul ya da red sürecinde süzgeç görevi görmektedir (Richardson, 2003). Bu yüzden özellikle 1980'li yıllardan sonra öğretmen eğitimi sürecini konu alan araştırmalarda inançlar sıklıkla incelenen konulardan biri olmuştur (Nespor, 1987; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Phelan ve McLaughlin,1995; Richardson, 1996;2003).

Öğretmen eğitiminde son derece önemli bir yere sahip olan inançların en önemli özelliklerinden biri tek ve genel geçer tanımının yapılamamasıdır. Bu sorunun kaynağı, özünde inancın tek ve mutlak bir tanımının bulunmamasında yatmaktadır. İnanç; felsefeciler, sosyal psikologlar, antropologlar, sosyologların ana çalışma konularından biri, eğitimciler, işletmeciler ve hemşirelerin de son zamanlarda kendi meslek gruplarındaki insanları daha iyi anlamak için araştırdıkları konuların arasında yer almaktadır (Richardson, 2003). Eğitim araştırmaları çerçevesinde değerlendirdiğimizde, öğretmenlerin görüşlerini, tutumlarını, yaklaşımlarını konu alan çalışmalar inanç çatısı altında toplanabilmektedir. Türkiye'de yaygın olarak inanç çalışmalarında epistemolojik inançların (Deryakulu, 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Oksal, Şenşekerci ve

Bilgin, 2006 ), öz yeterlilik inançlarının (Kaya ve Dönme, 2008; Yücel ve Yalçın, 2009), sınıf yönetimine ilişkin inançların (Ünal ve Ünal, 2009) çalışıldığı görülmektedir. Fakat felsefi inançları konu alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2006; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007; Üstüner, 2008; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Doğanay, 2011). Felsefi inançları konu alan çalışmaların bazıları öğretmen ve eğitim müfettişlerinin (Üstüner, 2008), okul yöneticilerinin (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) öğretmenlerin (Doğanay ve Sarı, 2003; Çoban, 2007) ve öğretmen adaylarının (Duman, 2008; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007; Duman ve Ulubey 2008) eğitim felsefelerinin betimlenmesine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında sosyal bilgiler öğretmen adayları (Ekiz, 2005; Ekiz, 2007) ya da öğretmenleri (Doğanay ve Sarı, 2003) de örneklem gruplar içinde yer aldığı görülmektedir. Ancak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının felsefi görüşlerinin boylamsal olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen adaylığı sürecindeki felsefi yaklaşımlarındaki değişimin incelenmesi temelde iki açıdan önemlidir. Öncelikle, bu yolla, öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarında öğretmen eğitimi programının bir etkisinin olup olmadığı anlaşılabilir. Ayrıca geleceğin sınıflarında sosyal bilgiler öğretmenliği yapacak olan öğretmen adaylarının felsefi bakış açısının ne olduğunun bilinmesi, sosyal bilgiler öğretiminin amacının, öğrenme-öğretmen süreçlerinin nasıl organize edileceğinin hatta değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin kısaca geleceğin sosyal bilgiler sınıflarına ışık tutabileceği için önemlidir. Bu çalışmanın literatür kısmını öncelikle eğitim felsefesi ve felsefi inançları konu alan çalışmalarla, sosyal bilgiler öğretmenliği programının öğretmen adayların inançlarına etkisini konu alan çalışmalar oluşturmuştur.

### **Eğitim Felsefesi ve Felsefi İnançlar**

Gerçeği tümüyle, temellendirmeye dayanarak bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik ürünler (Sönmez, 1996:13) olarak tanımlanan felsefenin bir alt dalı olan eğitim felsefesi; eğitimin imkanı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri, felsefeye özgü yöntemlerle konu alır ve eğitimin olanaklı olup olmadığını, eğitimin bir ideoloji ya da öğreti aktarmaktan bağımsız olup olmadığını, eğitimde bir öğretmene gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı yoksa bilgilenme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olguları mı konu alması gerektiği, bilgiyi amaçlayan eğitimin eyleme yönelen eğitimden farklılık gösterip göstermediği vb. soruları yanıtlamaya çalışır (Cevizci, 2000:305). Hiç şüphesiz, bu soruların cevapları tarih içinde

toplumdan topluma ve kişiden kişiye değişmiş olsa da (Matthew, Hayden, 2012) eğitim felsefesi kimi, nerede, ne zaman, nasıl ve ne ile eğitmemiz konusunda karar vermemize yardımcı olan “Nasıl eğitim yapmalıyız?” sorusunun yanıtını içerdiği (Doğanay, 2011:335) ve kendi başına bir görüş açısı (Büyükdüvenci, 1987: 55) belirttiği için son derece önemlidir. Eğitim felsefesinin temel çalışma konuları arasında, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren varsayım, inanç, karar ve ölçütleri incelemek, tutarlık ve anlam yönünden kontrol ederek, eğitim sistemlerinin temeline konan insan anlayışlarını incelemek (Ergün,2011:5) yer almaktadır. Alan yazını incelendiğinde temel olarak eğitim felsefesinin daimicilik, idealizm, gerçekçilik (realizm), deneyselcilik, varoluşçuluk olmak üzere beş çerçevede değerlendirildiği anlaşılmaktadır (Sönmez,1996; Büyükdüvenci, 1987; Demirel, 2002; Doğanay ve Sarı, 2003; Doğanay, 2011).

İdealizme göre gerçek; bir bölünmez, öncesiz, sonrasız, hep kendi kendine aynı kalan, değişmez, ölümsüz ve soyuttur (Sönmez:75). Bu yüzden eğitimin amacı öğrencilerin gerçeğe ulaşmalarını sağlayacak yolları öğretmektir. Onlara göre öğrenciler iyiyi kötüden ayırabilirler ve geçmişi geleceğe taşımada rollerini de bu yolla öğrenebilirler (Liaw, 2009). Bu paralelde okulun rolü, öğrencilerde aslında doğuştan var olan potansiyelleri ortaya çıkarmak, öğrencilerin akıllarını kullanarak doğru bilgiye nasıl ulaşabileceklerini öğretmek yani onların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak (Ergün, 2011) kültürel mirası aktarmaktır. Bu yüzden öğretmen öğrenciyi etkilemekten ziyade onun kişiliğinin veya özünün kendi kendine gelişimini sağlayacak ortamı hazırlamalı (Ergün, 2011:50) öğrencileri için ideal rol model olmalıdır (Johnson, Dupuis, Musial, Hall, Collnick 1996). Bunun için de öğretmenler bilimsel yöntemle önem vermeli ve derslerde Sokratik diyalogları kullanmalıdır (Gutek, 2001). Daimiciler ise, bireylerin insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda yetiştirilmeleri gerektiğini savunurlar. Daimiciler, bireyi, bireyin istek ve beklentilerini, demokratik tutumlarını önemsemeyip, tersine bunların akademik düzensizliğe yol açacağını, öğretimle ilgili yeniliklerin okulları deney laboratuvarı haline getireceğini ileri sürerler (Kale, 2003:66). Onlar için okul bir reform değil öğrenim kurumudur (Sönmez, 2005:92). Okulun en belirgin işlevi; belirli genel düşünsel disiplinleri ve yaygın yetenekleri gençlere aktarmak olmalıdır. Okul, bu yetenek ve konuları aktararak kültürel mirasın sürekliliğini sağlar (Gutek, 2001:301). Çünkü; hızlı değişim içinde insan tabiatı aynı kalmalı temel ahlak ve karakter prensipleri eğitimin özünü teşkil etmelidir (Ergün, 2011:53). Bu yüzden eğitim yoluyla öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalı, bunun için de klasiklerin

öğretimine önem verilmelidir (Demirel, 2002:24-25). Realizme göre gerçek maddedir. Madde hep aynı kalır, değişmez ve ölümsüzdür (Sönmez, 2005: 89). Realizmde temel olarak kabul edilen husus, insan bilgisinin bağımsız olarak var olduğu, gerçek olduğudur (Tozlu, 1997:50). Realistler öğrenme öğretme sürecinde öğretmene önemli görevler yüklemektedirler. Onlara göre öğretmen öğreteceği konunun uzmanı olmalı, evrensel doğruları tam ve kesin olarak bilmelidir. Neleri, nasıl öğreteceğini, öğrenciyi nasıl motive edeceğini yani öğretirken hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanacağını bilerek işe koşmalıdır (Sönmez, 2005:90).

Realistlere göre okulun en temel işlevlerinden biri öğrencilere bilgi aktararak araştırmacılığı öğretmek, böylece öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamaktır (Gutek, 2001). Deneyselcilikte ise okul, yaşama hazırlık olmaktan çok yaşamın kendisidir (Demirel, 2002:27-28; Ergün, 2005:60). Deneyselcilere göre eğitimin yegâne amacı kişileri yetiştirmek ya da daha sonraki tecrübenin/yaşantının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgileri kazandırmaktır (Gutek, 2001:117). Çünkü deneyselciler eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılmasının oluşturduğuna inanırlar. Bu yüzden bilgi edinmede bilimsel yöntem ve problem çözmeye önem verirler. Öte yandan öğretimde hareket noktası öğrenenin gereksinimleridir. Temel ilgiyi göz önüne almak da hem gereksinimi gidermede hem de problem çözmeye çok etkili olur (Gutek, 2001:116)

Varoluşçuluk, bireyleri sınıflamalara ve sistematığe dayandıran evrene ilişkin görüşlerin sınırlamalarından kurtarıp, özgürleştirmek ister. İnsanın öznelliğine, bireysel özgürlüğüne ve sorumluluğa önem veren bu felsefe bireyleri bu dünyada yaşarken kendilerini tanımlayan kendi isteklerinden sorumlu varlıklar olarak tanımlar (Gutek, 2001:150).

Öğretmen öğrencilere insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğunu öğretmelidir. Çünkü varoluşçu felsefeye göre, insan hangi yolu seçeceğine karar verebilir ve bu seçme özgürlüğü onu evrendeki diğer tüm varlıklardan ayırmaktadır. Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmektir. Eğitimde temel sorun, bilgiyi aktarma teknikleriyle değil, uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir (Büyükdüvenci, 1994:46).

Varoluşçuluk, insanın, bir sosyal varlık olarak toplum içinde ve insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır (Ergün, 2011:52).

Varoluşçu bir öğrenmede, öğrenci kendisiyle ilişki kurduğu, benimsediği ve kendi hedefi doğrultusunda yorumladığı konuları bir aktör gibi anlamlandırır ve değerlendirir (Gutek, 2001:142).

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı ve İnançlara Etkisi**

Eğitim araştırmalarında öğretmen inançlarının öğretmenlik eğitimi sürecinde değişip değişmediğini konu alan çalışmalar, giriş kısmında da vurguladığımız gibi, 80’li yıllardan sonra sıklıkla çalışılmaya başlamıştır. Bunun temel nedeni 1950-1980 arası dönemde öğretmenlerin müfredatın öğrenciye aktarılmasında sadece araç olarak görülmesidir. Bu dönemde genelde öğretmen özelde de sosyal bilgiler öğretmenlerin yegâne görevleri doğru öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak (uzmanlar tarafından kabul edilmiş iyi örnekler) öğrencilere önceden belirlenen programı tam ve eksiksiz olarak aktarmak olarak görülmüştür (Adler, 2008). Bu yüzden sosyal bilgiler öğretmen eğitim sürecinde de öğretmenlere iyi örnekler benimsetilmeye çalışılmıştır. Fakat daha sonra yapılan çalışmalarda öğretmenlerin inançlarının, beklentilerinin, bilişlerinin eğitim öğretim ortamını hazırlama, değerlendirme sürecindeki etkisinin anlaşılması (Adler, 2008) eğitim araştırmacılarını da “öğretmenlerin seslerini” duymayı amaçlayan araştırmalara yöneltmiştir. Böylece artık sınıfa boş bir levha olarak gelmeyen sadece öğrenci değil öğretmen de olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin ilk adımını oluşturan öğretmen adaylığı sürecinin anlaşılmasına da bu paralelede önem verilmiştir.

Öğretmen adaylığı sürecini konu alan çalışmaların en önemlilerinden birini Weinstein 1990 yılında yapmıştır. Bu araştırmada Weinstein, 7 haftalık öğretmen eğitim programının öğretmen adaylarının inançları üzerine etkisinin olup olmadığını incelemiş ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının inançlarında öğretmen eğitimi sürecinde bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Değişikliğin olmamasının en önemli sebeplerinden biri olarak öğretmen adaylarının ön deneyimlerine vurgu yapmış, ayrıca 7 haftalık bir uygulamanın da inanç gelişiminin incelenmesi açısından kısa bir süre olabileceğın de tartışmıştır. Bu sonuçlar ışığında Weinstein öğretmen adaylarının inançlarını konu alan çalışmaların daha uzun süreyi kapsamaları gerektiğini vurgulamıştır. Featherstone (1992) da öğretmen adaylarının inançları üzerine öğretmen yetiştirme programının etkisinin olup olmadığını incelediği araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının inançlarında ancak kendi ön deneyimleri paralelinde kısmi değişiklikler olabildiğini ortaya koymuştur. Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy (2002) öğretmen adaylarının inançlarını konu alan çalışmalar üzerine yaptıkları derleme çalışmasında, öğretmen adaylarının inançlarında değişikliğin oluşmasının öğretmen adaylığı sürecinde deneyime dayalı uygulamalara katılma yoluyla değişebileceğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin inançlarını konu alan bu genel

çalışmaların yanında sosyal bilgiler öğretmenliği programının öğretmen adaylarının inançları üzerine etkisini konu alan çalışmaların azlığı ve gerekliliği birçok araştırmada vurgulanmıştır (Adler, 2008; Wilson vd 2002). Adler ve Confer (1998) sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık, empati, hoşgörü gibi konularda dersler aldıklarını bu alandaki inançlarında programda istenen yönde değişiklikler olduğunu fakat öğretmen adaylarının öğretmen olarak çalışmaya başladıklarında bu deneyimlerini sınıflarına aktaramadıklarını ortaya koymuştur. Jonhston (1990) yine programın öğretmen adaylarının inançlarında oldukça az etkisinin olduğunu göstermiş bunda da öğretmen adaylarının ön deneyimlerinin, inançlarının, kişiliklerinin ve öğretmen eğitim sürecinde edindikleri deneyimlerin etkili olduğunu savunmuştur. Angell (1998) özellikle öğretmen adaylarının değişime istekliliklerinin bu süreci etkilediğini savunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylığını konu alan çalışmalarda ile ilgili yapılan araştırmalarda da programın öğretmenlerin üzerinde az etkisinin olduğunu göstermektedir. (Adler, 1991; Armento, 1996; Dinkelman, 1999; Van't Hooft, 2000). Doppen (2008) özellikle öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının inançlarında etkili olduğunu ortaya koymuş ayrıca yine Tarman (2012) öğretmenlik uygulamaların inanç gelişimine etkisini vurgulamıştır. Yine de alan yazını incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine programın etkisini konu alan çalışmaların azlığına ve gerekliliğine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır (Adler, 2008)

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği programının başından sonuna kadar eğitim felsefelerinde ne gibi değişimlerin oluştuğunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu iki soruya yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylığı sürecinin başından sonuna öğretmen adaylarının

1. Kendi eğitim felsefelerine ilişkin algılarında anlamlı bir değişim var mıdır?
2. Kendi eğitim felsefelerine ilişkin algıları arasında; cinsiyet, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma genel tarama modellerinden olan izlem yaklaşımı (Karasal,1995) yani, boylamsal panel araştırma modeline göre

desenlenmiştir. Boylamsal tarama araştırmaları eğilim belirlemek, ortak özelliği olan bir grubu incelemek, ya da aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini, eğilimlerini araştırmak amacıyla yapılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bilindiği gibi genel olarak panel araştırmalarda araştırmacı araştırmanın başlangıcında bir örneklem belirler ve seçilen değişkenler ile farklı zamanlarda ölçümler yaparak, değişkenle ilgili katılımcılardaki değişim eğilimlerini belirler (Fitzmaurice, Laird ve Ware, 2011). Bu araştırmada da aynı öğretilenlik programına 4 yıl devam eden öğretilen adayların felsefi inançlarındaki değişim incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma evrenini, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretilenliği Programına 2005-2006 öğretilen yılında kayıt yaptıran toplam 75 öğretilen adayını oluştırmaktadır. Ve programdan 2009-2010 öğretilen yılında mezun olan 55 öğretilen adayını oluştırmaktadır. Öğretilen adayları programa başladıklarında toplam 67 öğretilen adayını anketi tam ve eksiksiz olarak doldurmuş fakat ilerleyen sınıflarda çeşitli sebeplerden dolayı veri kaybını oluşmuş ve sonuça toplam 55 öğretilen adayını üzerinde bu araştırma gerçekteşirilmıştır. Öğretilen adaylarının 21'i (%38) kadın, 34'ü (%62) erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretilen adaylarının 30'u (% 54,5) düz lise, 15'i (%27,3) öğretilen lisesi, 5'i (%9,1) süper lise ve 5'i (%9,1) de Anadolu lisesi mezunudur. Öğretilen adaylarının 6'sı (% 10,9) köyde, 7'si (% 12,7) kasabada, 12'si (%21,8) ilçede ve 30'u (%54,5) da ilde büyümüştür.

Anket birinci ve ikinci sınıflarda Ekim, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise, haziran aylarında uygulanmıştır. Uygulama için bu ayların seçilmesinde alan yazını etkili olmuştur. şöyle ki birinci sınıfa gelen öğretilen adaylarının var olan felsefi görüşlerinin ne olduğunu programın etkisi başlamadan incelemek için Ekim ayında anket uygulanırken üçüncü ve dördüncü sınıflarda Haziran ayında uygulanmıştır. Çünkü sosyal bilgiler öğretilenliği programında genel eğitim dersleri ve özel eğitim yöntemleri gibi alana özel eğitim dersleri üçüncü okul deneyimi öğretilenlik uygulaması gibi derler de dördüncü sınıfta yer almaktadır. Özellikle öğretilenlik uygulaması dersinin öğretilen adaylarının inançları üzerine etkisinin olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Doppen,2007; Tarman, 2012) .

Araştırmada anket uygulamasına geçmeden önce araştırma verilerinin saklanması ve kodlanması konusunda katılımcılara bilgi



verilmiştir. Şöyle ki araştırmacı tarafından öncelikle evreni oluşturan tüm öğretmen adaylarının isimlerinin ve öğrenci numaralarının yer aldığı bir liste öğrenci işlerinden temin edilmiş, daha sonra her bir adayın adının karşısına araştırmacı tarafından 1 den 75 e kadar numaralar yazmıştır. Daha sonra anket doldurma işlemine başlamadan önce adaylar listeden adlarının karşısındaki numarayı bulup işaretlemişlerdir. Hangi adayın hangi numarayı temsil ettiği araştırmacı tarafından saklanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veriler, Wiles ve Bondi (1993:80) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Felsefi Tercih Değerlendirme Formu” (FTDF) (Philosophy Preference Assessment) kullanılarak toplanmıştır.

Beşli Likert tipinde 40 maddeden oluşan Felsefi Görüş Değerlendirme Formu’ndaki 6,8,10,13,15,31,34 ve 37. Maddeler daimicilik; 9,11,19,21,27,29 ve 33. Maddeler idealizm; 4,7,12,20,22,23,26 ve 28. Maddeler realizm; 2,3,14,17,25,35,39 ve 40. Maddeler deneyselcilik; 1,5,16,18,30,32,36 ve 38 Maddeler de varoluşçu felsefeye ilişkin maddelerdir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise. 81’dir. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise daimicilik için. 67, idealiz için. 57, realizm için. 72, deneyselcilik için. 68, , varoluşçuluk için. 41 ve boyutların tamamı için. 82’dir. Eğitim felsefesi anlayışlarına ait güvenilirlik değerlerinin düşük olmasının nedeni olarak Doğanay (2011) her bir boyuttaki madde sayısının azlığını işaret etmiştir. Her biri sekiz maddeden oluşan her bir felsefi anlayış için alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40’tır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada bağımlı değişken olarak Felsefi Tercih Değerlendirme Formu birinci sınıf ve dördüncü sınıf puanları, bağımsız değişken ise öğretmen adaylarının cinsiyeti ve mezun oldukları lise türüdür. Birinci araştırma sorusuyla ilgili verilerin analizi için ilişkili gruplar (paired samples) t-testi; ikinci soru için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. ANOVA boylamsal araştırmalarda gelişimin anlaşılması için sıklıkla kullanılan bir analiz tekniğidir (Fitzmaurice, Laird ve Ware, 2011). Bu araştırmada da ayrıca parametrik testler için önkoşul varsayımlardan olan ve normallik ve varyans homojenliği test edilmiş ve analiz için uygun olarak değerlendirilmiştir.

**BULGULAR****Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisans Programının Başında ve Sonunda Kendi Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarındaki Değişmelere İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarının beşli bir derecelendirme üzerinden bu maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak her bir eğitim felsefesinin toplam puanı ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip eğitim felsefesi öğretmen adaylarının ilk tercihleri olarak kabul edilmiş ve değerlendirilmeler bunun üzerinden yapılmıştır. Bu aşamada farklı eğitim felsefelerinden eşit puan alan öğretmen adayları “Arada” kategorisinde kodlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar ölçekten aldıkları puanlar bazında hazırlanan frekans ve yüzde değerleri ile birinci tercih olarak belirledikleri eğitim felsefesi anlayışlarına ilişkin dağılım aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Tercihlerinin Sınıf Frekans Dağılımı

	Daimicilik		İdealizm		Realizm		Deneyselcilik		Varoluşçuluk		Arada	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıf	6	2,7	1	0,5	2	0,9	41	18,6	3	1,4	3	1,4
2. Sınıf	1	0,5	2	0,9	-	-	42	19,1	5	2,3	5	2,3
3. Sınıf	1	0,5	2	0,9	3	1,4	41	18,6	3	1,4	5	2,3
4. Sınıf	4	1,8	3	1,4	6	2,7	38	15,5	2	0,9	6	2,7
Toplam	12	5,5	8	3,7	11	5	162	71,8	13	6,0	19	8,7

Tablo 1 incelendiğinde, 1. Sınıfta öğretmen adaylarının 6 (%2,7) daimici, 1’inin (%0,5) idealist, 2’sinin (%0,9) realist, 41’inin (%18,6) deneyselci, 3’ünün (%1,4) varoluşçu, 3’ünün (%1,4) arada kalan bir görüşü ilk tercih olarak benimserken 2. sınıfta öğretmen adaylarının 1’inin (%0,5) daimici, 2’sinin (%0,9) idealist, 42’sinin (%19,1) deneyselci, 5’inin (%2,3) varoluşçu, 5’inin (%2,3) arada bir görüş, 3. Sınıfta 1’inin (%0,5) daimici, 2’sinin (%0,9) idealist, 3’ünün (%1,4) realist, 41’inin (%18,6) deneyselci, 3’ünün (%1,4) varoluşçu, 5’inin (%2,3) arada, dördüncü sınıfta 4’ünün (%1,8) daimici, 3’ünün (%1,4) idealist, 6’sının (%2,7) realist, 38’inin (%15,5) deneyselci 2’sinin (%0,9) varoluşçu, 6’sının (%2,7) arada bir görüş belirttiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının felsefi görüşlerindeki değişim ilişkili gruplar (paired samples) t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Birinci Sınıf ve Dördüncü Sınıf Puanlarına İlişkin Eşli Gruplar t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	sd	t	p
Daimicilik	1.Sınıf	55	26,98	5,69	108	1,488	0,140
	4.Sınıf	55	25,09	7,51			
İdealiz	1.Sınıf	55	25,81	3,27	108	0,364	0,712
	4.Sınıf	55	26,16	6,23			
Realizm	1.Sınıf	55	27,87	4,22	108	0,84	0,39
	4.Sınıf	55	28,80	6,90			
Deneysehcilik	1.Sınıf	55	31,92	4,44	108	1,50	0,13
	4.Sınıf	55	30,65	4,45			
Varoluşçuluk	4.Sınıf	55	25,96	4,00	108	1,21	0,22
	4.Sınıf	55	25,09	3,51			

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birinci sınıfta daimicilik anlayışı puanlarına ait aritmetik ortalama 26.98, dördüncü sınıfta puanlarına ait aritmetik ortalama 25.09; idealizm anlayışı birinci sınıf puanlarına ait aritmetik ortalamaları 25.81, dördüncü sınıf puanlarına ait aritmetik ortalama 26.16; realizm anlayışına ait birinci sınıf aritmetik ortalaması 27.87, dördüncü sınıfa ait aritmetik ortalama ise 28.80, deneysehcilik anlayışına ait birinci sınıf aritmetik ortalaması 31.92; dördüncü sınıfa ait aritmetik ortalama ise 30.65; varoluşçuluk anlayışına ait birinci sınıf aritmetik ortalaması 25.96, dördüncü sınıfa ait aritmetik ortalama ise 25.09’dur. Birinci sınıf puanlarında en düşük ortalama (25.81) idealizm anlayışında, en yüksek ortalama (31.92) ise deneysehcilik anlayışında hesaplanmıştır, dördüncü sınıfta en düşük ortalama(25.09) varoluşçuluk anlayışı puanlarında, en yüksek ortalama (30.65) ise yine deneysehcilik anlayışı puanlarında hesaplanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının başında ve sonunda bu beş eğitim felsefesi anlayışından alınan puanlar arasında anlamlı farklar olup olmadığını sınamak üzere yapılan eşli gruplar t-testi sonuçlarına göre,

birinci sınıf ve dördüncü sınıf puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p<.05$ ).

Cinsiyete Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Programını Başından Sonuna Eğitim Felsefesi Anlayışlarındaki Değişime İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programından önce ve sonra eğitim felsefesi anlayışlarından aldıkları puanlar ve bu puanlar arasında gözlenen değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Birinci Sınıf ve Dördüncü Sınıf Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	5218.473	109			
Grup(K/E)	18.979	1	18,979	0,394	0,531
Hata	5199.494	108	48,143		
Denekleriçi	11987.896	440			
Ölçüm (1S/4S)	2322.860	4	580,715	26,098	0,000*
Grup*Ölçüm	52.504	4	13,126	0,590	0,670
Hata	9612.532	432	22,251		
Toplam	17206.369	549			

(KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması )

Tablo 3 incelendiğinde yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonucunda cinsiyet ile felsefi anlayış birinci sınıf-dördüncü sınıf puanları etkileşiminin anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür ( $p=670$ ). Bu bulgu birinci ve dördüncü sınıfta öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde bir farklılık yaratmadığını ortaya çıkarmıştır.

### **Mezun Olunan Lise Türüne Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programından Önce ve Sonra Eğitim Felsefesi Anlayışlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular**

Mezun oldukları lise türüne göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programından önce ve sonra eğitim felsefesi anlayışlarından

aldıkları puanlar ve bu puanlar arasında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Çift yönlü varyans analizi uygulanacak verilerin Kareler Toplamı(KT), Kareler Ortalaması (KO), Ortalama ve Standart Sapma değerleri hesaplanmaktadır.

**Tablo 4.** *Mezun Oldukları Liseye Göre Öğretmen Adaylarının Felsefi Tercih Değerlendirme Formu Birinci Sınıf ve Dördüncü Sınıf Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	11128.100	4			
Grup (lise)	29.600	1	9.867	34.938	0,902
Hata	11098.500	3	51.382		
Denekleriçi	25323.503	880			
Ölçüm (1S/4S)	5213.672	4	1303.418	56.889	0.000*
Grup*Ölçüm	314.091	12	26.174	1.142	0.322
Hata	19795.740	864	22.912		
Toplam	36451.603	884			

(KT: Kareler Toplamı, sd: Serbestlik Derecesi, KO: Kareler Ortalaması)

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile felsefi anlayış birinci ve dördüncü sınıf puanları etkileşiminin anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür ( $p=0,322$ ) Bu bulgu birinci ve dördüncü sınıfta öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlik eğitimi boyunca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarının incelendiği bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biri, programın başlangıcında da sonunda da deneyselciğin en yaygın felsefi bakış açısı olduğudur. Deneyselci felsefi anlayış çerçevesinde bu bulguyu değerlendirdiğimizde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, eğitimin yegâne amacı olarak kişileri yetiştirmek ya

da daha sonraki tecrübenin/yaşantının kontrolünü ve yönlendirmesini sağlayan temel bilgileri kazandırmak (Gutek, 2001:117) olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının eğitimin özünü, deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılması oluşturduğuna inandıklarını, bu yüzden de bilgi edinme de bilimsel yöntem ve problem çözmeye önem verdikleri de (Gutek, 2001:116) söylenebilir. Kısaca, sosyal bilgiler öğretmen adayları eğitimin özünü deneyimler olarak değerlendirmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminin ilköğretimdeki amaçları çerçevesinde bu bulguyu değerlendirdiğimizde karşımıza “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı” çıkar (Barr, Barth ve Shermis; 1977). Bu yaklaşımda amaçlanan, öğrencileri temel bilgi, kavram ve araştırma süreçlerini tarih ve diğer sosyal bilimlerin (coğrafya, siyaset bilimi, antropoloji, sosyoloji, ekonomi ve psikoloji...) konularını araştırarak öğrenmeleridir (Doğanay, 2004; Öztürk, 2006; Safran, 2008). Yani sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerden beklenen küçük birer sosyal bilimci gibi çalışıp bilgi üretmelerini (Kabapınar; 2012) Bruner’in (1960 ) deyimi ile öğrencilere her disiplinin kendine has yapısını kavratarak onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamaktır (Wehlage, Anderson, 1972). Hem deneyselci eğitim felsefesini hem de sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımını genel eğitim yaklaşımları içerisinde değerlendirdiğimizde hiç şüphesiz karşımıza ilerlemecilik akımı çıkmaktadır. İlgeçtir ki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefelerini konu alan diğer çalışmalarda da ilerlemeci yaklaşım ön plana çıktığı yaygın bir görüş olduğu anlaşılmaktadır (Üstüner, 2008; Çetin vd, 2012 ). Örneğin Üstüner (2008) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin fen bilgisi öğretmenlerine göre, ilerlemeci eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri Çetin vd (2012) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyselcilik yeniden kurmacılık gibi ilerlemeci eğitim yaklaşımını benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Peki bu durumun sebebi ne olabilir? Ekiz (2007) bu durumu yeniden kurmacı eğitim felsefesinin “toplum merkezli” olması ile açıklanabileceğini savunmuştur. Yani sosyal bilimlerin kendi doğasının toplum merkezli olması öğretmen adaylarının görüşlerinin bu paralelde şekillenmesinde etkili olmuş olabilir. Bunun yanında elbette farklı sebepler de öğretmen adaylarının görüşlerini etkilemiş olabilir.

Bu sebeplerden biri sosyal bilgiler öğretmen adayların Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'nu doldururken karar verme süreçlerini nelerin etkilediğidir. Öğretmen adayları bu süreçte gerçekten inandıklarını mı yoksa ideal olanı mı işaretlediler? Olivia'nın (2005) belirttiği gibi eğitimcilerin çoğu daimicilik, yeniden yapılandırıcılık ve varoluşçuluk gibi eğitim sistemlerini daha az etkileyen aşırı uçlarda kabul edilebilecek felsefi anlayışlardan daha ziyade, deneyselciğin diğer bir adı olan ilerlemecilik ve temel esasicilik felsefelerini tercih etmektedirler (Akt. Doğanay, 2011 ). Yani genel olarak anketleri doldururken kişiler aşırı uçlardan daha ziyade daha çok kabul gören görüşlere yönelmektedirler. Ama elbette bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde bu konuda net bir yargıya varmak mümkün değildir. Bu paralelde düşündüğümüzde öğretmen adaylığı sürecini konu alacak bundan sonraki araştırmalarda sadece bir araştırma yönteminin değil birden fazla araştırma yönteminin birlikte karşılaştırılarak kullanılmasının daha yararlı olacağı ortadadır. Bu yüzden bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalarda hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması önerilebilir.

Bilindiği gibi alan yazını tarandığında bugüne kadar yapılan birçok araştırmada, öğretmenlik eğitim sürecinde öğretmen adaylarının inançlarında değişikliklerin ya olmadığını ya da kısmi olduğunu ortaya konmuştur (Johnston, 1990; Wilson vd 2002; Adler, 2008; Dinkelman, 1999; Van't Hooft, 2000; Doğanay, 2011). Her ne kadar bu araştırmada da öğretmen adaylarının felsefi bakış açıları arasında sınıflar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmasa da özellikle üçüncü ve dördüncü sınıfta felsefi bakış açıları sayısal dağılımında farklılıklar görülmüştür. Özellikle birinci ve ikinci sınıflarda genel eğitim derslerinde iyi öğretmenin özellikleri ve ideal öğrenme-öğretme ortamlarının üzerinde durulması bunun yanında gerçek okullarda uygulamaya yönelik derslerin olmamasının öğretmen adaylarının görüşlerinde pek değişiklik olmamasına sebep olduğu düşünülmektedir. Oysa, üçüncü ve dördüncü sınıflarda alana özel öğretim yöntemlerinin öğretilmesi ve öğretmen adaylarına gerçek okullarda uygulama fırsatı bulmalarının felsefi bakış açıları kısmi de olsa bir değişikliğe sebep olduğu söylenebilir. Doppen'in (2008) yaptığı araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının inançlarında

öğretmelik uygulamasının etkisi net olarak görülmüştür. Ayrıca Tarman (2012) da öğretmenlik uygulamaların öğretmen adaylarının inançlarında değişime sebep olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede bu araştırmanın bulguları da kısmi de olsa bu alanda yapılan diğer araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Bunun yanında öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, mezun oldukları fakülte türünün öğretmen adaylarının felsefi inançlarında bir farklılık yaratmadığı da anlaşılmıştır. Bu bulgu Doğanay ve Sarı (2003) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile Üstüner'in (2008) sınıf öğretmenleri ve eğitim müfettişleriyle Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) tarafından okul yöneticileri ile Çağırğan Gülten ve Batdal Karaduman (2010) tarafından matematik öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bu araştırmalarda da cinsiyetin ve benimsenen eğitim felsefesi üzerinde etkili bir değişken olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca bu araştırmada mezun olunan lise türünün de öğretmen adaylarının felsefi inançlarına etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği programının başlangıcından sonuna öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarında bir değişim olup olmadığını incelediği bu araştırmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenliği programının başlangıcından sonuna; öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarının deneyselcilikte yoğunlaştığı, deneyselcilik, daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk anlayışlarında anlamlı farklılıklar olmadığı; ele alınan bağımsız değişkenlerden cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenleri ile birinci ve dördüncü sınıf puanları etkileşiminin, sahip olunan felsefi anlayışlar üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalar için bazı önerileri de akla getirmektedir. Bu araştırma özelinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmenliği programının başından sonuna kadar felsefi bakış açılarındaki değişim Felsefi Tercih Değerlendirme Formu ile incelenmiştir. Bu noktada bundan sonraki araştırmalarda hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasının daha zengin ve derinlemesine veri toplamak ve karşılaştırma yapabilmek için birlikte kullanılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.



### KAYNAKÇA

ADLER, S.A. (2008). The education of social studies teachers. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 210-221). New York: Macmillan Publishing Company.

ADLER, S.A.,& CONFER,B.J. (1998, February). A practical inquiry: Influencing preservice teachers' beliefs toward diversity and democracy. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New Orleans, LA.

ANGELL, A.V. (1998). Learning to teach social studies: A case study of belief restructuring. *Theory and Research in the Social Education*, 26(4), 509-529.

ARMENTO, B.J. (1996). The professional development of social studies educators. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 485-502). New York: MacMillan Library Reference, USA.

BARR, R. D., BARTH, J. L. & SHERMIS, S. S. (1977). *Defining The Social Studies*. Arlington, VA: National Council for the Social Studies.

BESWICK, K. (2006). The importance of teachers' beliefs. *The Australian Mathematics Teacher*.62(4), 17-22 Company. UMI Number: 9819931.

BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge MA: Harvard University Press.

BÜYÜKDÜVENCİ, S. (1987). *Eğitim Felsefesi "Yazılar"*, Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası.

CEVİZCİ, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü* (4. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.

ÇETİN, B., İLHAN, M. VE ASLAN, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* 5(5).149-170.

ÇOBAN, A. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(4), [www.universite-toplum.org/text.php?id=331](http://www.universite-toplum.org/text.php?id=331)

DERYAKULU, D. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38,230-249.

DERYAKULU, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.

DINKELMAN, T. (1999). Critical reflection in a social studies methods semester. *Theory and Research in Social Education*, 27(3), 329-357

DOĞANAY, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 17-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DOĞANAY, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açıklarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim* 36 (161) 332-348.

DOĞANAY, A. VE SARI, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.

DOPPEN, F. (2007). The Influence of a Teacher Preparation Program on Preservice Social Studies Teachers' Beliefs: A Case Study. *Journal of Social Studies Research*. Provided by ProQuest Information and Learning.

DUMAN, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerini karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.

DUMAN, B., VE ULUBEY, Ö. (19-21 Mayıs 2006). *Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.

EKİZ, D. (2005). Sınıf öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.

EKİZ, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.

ELISSASSER, C.W. (2008). Teaching educational philosophy: A response to the problem of first-year urban teacher transfer. *Education & Urban Society*; 40(4), 476-493.

ERGÜN, M. (2005). Eğitimin Felsefi Temelleri. Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss.47-71). Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

FEATHERSTONE, H. (1992). Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

FITZMAURICE, G., LAIRD, N., & WARE, J.(2011). *Applied Longitudinal Analysis*. (Second Edition). John Wiley & Sons : New Jersey.

FRAENKEL, J.R., WALLEND, N.E. & HYUN, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw Hill.

GÜTEK, G.L. (2001). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (2. Baskı)(Çev. N.Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.

HAYDEN, J.M. (2012). What do philosophers of education do? An empirical study of philosophy of education journals. *Studies in Philosophy and Education* 31(1), 1-27.

JOHNSTON, M. (1990). Teachers' backgrounds and beliefs: Influences on learning to teach in the social studies. *Theory and Research in Social Education*, 18(3), 207-233.

KABAPINAR, Y. (2012). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Kuramdan Uygulamaya). PegemA Yayınları. Ankara.

KAGAN, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

KALE, N. (2003). *Felsefiyat*. PegemA Yayınları. Ankara.

KARADAĞ, E., BALOĞLU, N., KAYA, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeyler. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.

KARASAL, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: 34 Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

KAYA, B., VE DÖNMEZ, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 107-122.

LIAW, E. C., (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.

MATTHEW J. H.(2012). What do philosophers of education do? An empirical study of philosophy of education journals. 31: 1-27.

MAYO, C. (2011). Philosophy of education is bent. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 471-476

NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.

OKSAL, A. VE ŞENŞEKERCİ, E. - BİLGİN, A.,(2006) "Merkezi Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 371-382.

OKUT, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançları ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri arasında ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.

OLIVE, P.F. (2005). *Developing the curriculum (Sixth Ed.)*. Boston: Pearson Education Inc.

ÖZTÜRK, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (s. 21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

PAJARES, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy concept. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

PHELAN, A. M., & MCLAUGHLIN, H. J. (1995). Educational discourses, the nature of the child, and the practice of new teachers. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 165-174.

RICHARDSON V (2003). *The Ph.D. in education*, Retrieved January 4, 2005, from [http://www.carnegiefoundation.org/CID/essays/CID\\_educ\\_Richardson.pdf](http://www.carnegiefoundation.org/CID/essays/CID_educ_Richardson.pdf).

RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education (2nd ed.)*. (pp.102-119) New York: MacMillan *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.

RICHARDSON, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths, & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Advances in teacher education, Vol. 6 (pp. 1e22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

SAFRAN, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-19). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

SÖNMEZ, V. (1996). *Eğitim Felsefesi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

TARMAN, B. (2012). Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12 (3) 1964-1973.

TOLL, C.A., Nierstheimer, S.L, Lenski, S.D., &Kolloff, P.B. (2004). Washing our students clean: Internal conflicts in response to preservice teachers' beliefs and practices. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 164-176.

TOZLU, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

ÜNAL, Z., & ÜNAL, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270.

ÜSTÜNER, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33,177-192.

VAN 'T HOOFT, M. (2000, November). Making theory-practice connections in a social studies methods course. Paper presented at the

annual meeting of the College and University Faculty Association of the National Council for the Social Studies, San Antonio, TX.

VAN HOVER, S.D., & YEAGER, E.A. (2002, November). "Making students better people?" A case study of a beginning history teacher. Paper presented at the annual meeting of the College and University Faculty Association of the National Council for the Social Studies, Phoenix, AZ.

WEHLAGE, G., & ANDERSON, E. M. (1972). *Social studies curriculum in perspective: A*

WEINSTEIN, C.S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher, *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.

WILES, J., & BONDI, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (Seventh Ed.) New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall Inc.

WILSON, S.M., FLODEN, R.E. & FERRINI-MUNDY, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 55(3), 190-204.

YEAGER, E.A. & WILSON, E.K. (1997). Teaching historical thinking in the social studies methods course: A case study. *The Social Studies*, 88, 121-126.

YÜCEL, C., VE YALÇIN, M.(2009). Öğretmenlerin özyeterlikleri ve Vatandaşlık Davranışı. *Kırgızistan-Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.