



Educational Beliefs of Prospective Teachers'

Murat TUNCER¹ Ömer YILMAZ²

To cite this article:

Tuncer, M., Yılmaz, Ö. (2024). Educational beliefs of prospective teachers' [Öğretmen adaylarının eğitim inançları] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 13(26), 221-239. DOI: 10.55605/ejedus.1481456

Research article

Received: 2024-05-09


Accepted: 2024-08-26

Abstract

In this study, prospective teachers' epistemological beliefs were investigated. In order to maintain the survey model, 339 teacher candidates participated in the examinations carried out at Fırat, Erzincan Binali Yıldırım and Harran Universities. Epistemological Beliefs Scale was used as a data collection tool in the research, the dimensions of data processing and the general perspective that enabled the use of the data collection tool were converted into group averages, and various independent variable perspectives were compared. According to the research participants, teacher candidates adopt the existentialist philosophy the most and the essentialist philosophy the least. It was observed that prospective teachers adopted Essentialist philosophy less than other philosophies and that their perceptions were quite variable. Teacher candidates' epistemological beliefs differ significantly in various dimensions of the data collection tool according to gender, university and department. On the other hand, epistemological beliefs do not differ significantly according to perception of professional competence. Teacher candidates' opinions on the progressive, existential and reconstructionist philosophy dimensions have very high averages, while their opinions on the perennialist philosophy dimension have low averages. Considering the curriculum implemented since the 2000s and the training of teacher candidates targeting these programs, it is expected that the average opinion in the perennialist philosophy dimension will be low, similar to the essentialist philosophy. This emerging phenomenon needs to be evaluated in the context of causality.

Keywords: Educational Beliefs, Epistemology, Teacher Candidates, Teacher Training

¹  Murat Tuncer, Prof. Dr., mtuncer@firat.edu.tr, Fırat University

²  Cor. Author: Ömer YILMAZ, Asist. Prof. Dr., omeryilmaz@hakkari.edu.tr, Hakkari University



Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları

Murat TUNCER³ Ömer YILMAZ⁴

Atıf:

Tuncer, M., Yılmaz, Ö. (2024). Educational beliefs of prospective teachers' [Öğretmen adaylarının eğitim inançları] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 13(26), 221-239. DOI: 10.55605/ejedus.1481456

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2024-05-09

Kabul Tarihi: 2024-08-26

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim inançları araştırılmıştır. Tarama modeline göre yürütülen araştırmaya Fırat, Erzincan Binali Yıldırım ve Harran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 339 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmış, veri toplama aracının uygulanması suretiyle toplanan veriler ölçeğin boyutları ve geneli açısından grup ortalamalarına dönüştürülmüş ve çeşitli bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları en çok varoluşçu, en az ise esasici felsefeyi benimsemektedirler. Öğretmen adaylarının Esasici felsefeyi diğer felsefelere göre daha az benimsedikleri ve bu algılarının oldukça değişken olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim inançları veri toplama aracının çeşitli boyutlarında cinsiyete, öğrenim görülen üniversite ve bölüme göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna karşın eğitim inançları mesleki yeterlik algısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı felsefe boyutlarındaki görüşleri oldukça yüksek, daimici felsefe boyutuna yönelik görüşler ise düşük ortalamalara sahiptir. 2000'li yıllardan itibaren uygulanan öğretim programları ve öğretmen adaylarının bu programları hedefleyerek yetiştirildiği değerlendirildiğinde en azından daimici felsefe boyutundaki görüş ortalamalarının esasici felsefeye benzer şekilde düşük olması beklenmektedir. Ortaya çıkan bu olgusunun nedensellik bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnançları, Epistemoloji, Öğretmen adayları, Öğretmen Yetiştirme

³ Murat Tuncer, Prof. Dr., mtuncer@firat.edu.tr, Fırat Üniversitesi

⁴ Cor. Author: Ömer YILMAZ, Asist. Prof. Dr., omeryilmaz@hakkari.edu.tr, Hakkari Üniversitesi

Giriş

Örgütsel ve toplumsal yaşamda önemli yer tutan kültürel unsurların başında inançlar gelmektedir. İnanç kavramı davranışların ortaya çıkmasına neden olan eğilimler (Brown ve Cooney, 1982), bireyin çevresiyle ilişkisi sonucunda edindiği öğretiler (Trompenaars, 1993), nesnelere hakkındaki kesin öneriler (Nissbett ve Ross, 1980), yaşam boyunca alınan en iyi karar (Bandura, 1986) ve “deneyimin zihinsel yapıları” (McDonald ve Siegel, 1985) olarak ifade edilmektedir. Eğitim inançları ise, bireyin öğrenme ve öğretme sürecindeki felsefesi, düşüncesi, prensip ve fikirleri olarak ifade edilir (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003). Porter ve Freeman (1986) eğitim inançlarını; eğitim-öğretim sürecinin tüm unsurlarını ilgilendiren inançları içeren öğretim yönelimleri şeklinde tanımlamıştır. Bu sebeple öğretmen adaylarının davranışlarının açıklanması ve anlaşılması için eğitim inançlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Öyle ki alanyazın incelendiğinde eğitim inançları, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, öğrenci ve öğretmenin öğrenme ortamındaki davranışlarını, öğretim uygulamalarında kullanılan yaklaşımları ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini etkilemektedir (Beijaard, 1998, akt; Hermans, Tondeur, Valcke ve Van Braak 2008; Fang, 1996; Kagan, 1992; Karakuş, 2006; Pajares, 1992). Çünkü eğitim inançları sahip olunan eğitim felsefesine göre şekillenmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011).

Her dönemde farklı görüş ve yaşam biçimleri sonucu etkilenen felsefe, toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bu sebeple felsefeyi tek bir boyutta ele almak ve tanımlamak mümkün değildir (Varış, 1998). En genel tanımı ile felsefe, insanın öğrenme ihtiyacı sonucu ortaya çıkan, aynı zamanda bu ihtiyacı karşılamak amacıyla yeniden kurgulanan dinamik bir yaratma sürecidir (Dirican, 2022). Bu süreç, ontolojiden doğar, epistemolojiyi kullanır ve aksiyolojiye ulaşır. Bu bağlamda değerlerin aktarımı, eğitimin temel amacı ile birleşir. Çünkü felsefeden beklenen, değerlerin fark edilmesi ve düzenin oluşması için farkındalık oluşturmaktır (Bayraktar, 2014). Dolayısıyla, evrensel ilkeler çerçevesinde birey, bireyin gelişimi ve toplum içinde edindiği yer, eğitime dayalı yaratıcı bir felsefe görüşünde şekillenir. Bu bağlamda eğitim felsefesine göre şekillenen bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Gündoğan, 2020). Eğitim felsefesi ise eğitim ile ilgili tüm soruları cevaplayan, felsefenin bir alt disiplini (Balcı, 2015).

Eğitimde hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğelerinin belirlenmesine, öğretim programının oluşturulmasına yön veren eğitim felsefesi (Fidan ve Erden, 1998), eğitim uygulamaları ve politikalarının şekillenmesinde rol oynayan bir disiplin, görüş ve eğilimler olarak tanımlanabilir (Büyükdüvenci, 1991). Eğitim felsefesi, bireylerin yetiştirilme konusunda belli amaçlar doğrultusunda yol gösterir, eğitimin sosyolojik boyutu ile birlikte eğitimin anlamlandırılmasını sağlar ve eğitim ile ilgili gelişmeleri yönlendirir (Berkant ve Özarslan, 2019). Kısacası eğitim felsefesi, eğitimin şekillenmesine ve uygulanmasına farklı bakış açıları sağlar (Brauner ve Burns, 1982), eğitimin amacının ifade edilebileceği bir yol sunar (Katzenmeyer ve Moller, 2013) ve eğitimi kendisine araştırma konusu yapar (Çüçen, 2005).

Alanyazın incelendiği zaman eğitim felsefesine göre inançların şekillendiği görülmektedir (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Seshadri, 2008). Eğitim inançlarını belirleyen Daimicilik (Perennialism), Esasicilik (Essentialism), İlerlemecilik (Progressivism) ve Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) olmak üzere dört eğitim felsefesinden bahsedilmektedir (Demirel, 2015).

Daimici eğitim felsefesinin amacı bireyin evrensel özelliklerine sahip bir eğitim programı oluşturmaktır (Berkant ve Özarıslan, 2019). Daimici eğitim felsefesine göre okul özel olarak oluşturulmuş ve bireyin zihinsel olarak gelişimi sağlayan bir kurumdur (Guttek, 2006). Bu eğitim felsefesini benimseyen öğretmenden beklenen tecrübeli, akıllı ve bilgili bir lideri (Sinal, 2021) rol model olarak benimsemesidir. Daimici eğitim kuramına göre daha keskin sınırları olan esasici eğitim kuramı, konu merkezli bir amaç edinerek öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde edilgen olmalarını benimsemektedir (Sönmez, 2019). Öğrencinin dikkatli ve çalışkan bir yapıda, öğretmenin ise alan bilgisine hâkim ve iyi yetişmiş olması gerekir (Kale, 2003). Pragmatik felsefenin eğitime uygulanması olan ilerlemecilik (Sönmez, 2017) olup, geleneksel eğitimin baskıcı yapısına ve edilgenliğine karşıt olarak ortaya çıkmıştır (Ergün, 1999; Guttek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2014; Sönmez, 2005). İlerlemeci eğitim kuramının amacı geleneksellikten kurtulmak ve değişmeyen gerçekler yerine, gelişen sürekli gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamaktır (Başar, 2006; Ergün, 1999). Eğitimde bireyi merkeze alan bu kuram, yaşama hazırlık değil yaşamın kendisidir (Garrison, Neiman; 2005). Eğitim aracılığı ile toplumu yeniden düzenlemeyi amaçlayan (Sönmez, 2005; Yayla, 2009) yeniden kurmacılıkta önemli olan hedeflerdir (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Bu nedenle dersler ve içerikler belirlenen bu hedeflere göre düzenlenmelidir. Öğrenen merkezli öğretim anlayışını ve toplumun sadece bir bölümünün ihtiyaçlarının vurgulanmasını yanlış bulan yeniden kurmacılar, tüm toplumsal sınıfların ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekliliğini savunurlar (Fidan ve Erden, 1998). Bu eğitim kuramına göre okuldan beklenen yeniden düzenin kurulması için gerekli hedeflerin uygulanmasıdır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012).

Eğitim inançları, eğitime dair fikir, düşünce, varsayım ve karşılaşılan sorunların çözüme ulaşması, bu eleştirilerin eğitim uygulamalarında yer edinmesi olarak ifade edilebilir. Eğitim felsefesi ise eğitimin uygulamadaki karşılığı olarak kendisine yer bulur. Programların oluşturulması sürecinden, bu programların uygulanma aşamasına kadar tüm süreç eğitim felsefesi ile ilişkilidir ve öğretmenlerin inançları da bundan doğrudan etkilenir. Nitekim, eğitim inançları insanların öğrenme-öğretme sürecinden, yaşama, topluma ve daha birçok kavrama bir bütün olarak bakış açılarını ortaya koymaya çalışan felsefi birikimleri sonucu ortaya çıkar. Öğretmenler de inandıkları, benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğrenme sürecini yönetmekte ve bu felsefeleri okul kültürü içinde yerine getirme gayreti içinde olmaktadır (Livingston ve ark., 1995). Ancak eğitim ve öğretimin gerçekleri hakkında bilgi sahibi olmayı sağlaması noktasında sahip olunan felsefi görüş ve amaçlanan hedeflerin incelenmesinin gerekliliği (Livingston ve ark., 1995) öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları, onların öğretim süreçlerini planlama, gerçekleştirme değerlendirme süreçleri ile doğrudan ilişkili olduğu aşikardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının ne düzeyde olduğu ve nasıl şekillendiği ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Bazı çalışmalarda öğretmen inançlarının istikrarlı olduğu ve değişime direnç gösterdiği (Brousseau, Book ve Byers, 1988; Herrmann ve Duffy, 1989; akt. Kagan, 1992), bazı çalışmalarda da tutarsız, esnek olmayan ve farklı güçte olabildiği (Nespor, 1987) görülmüştür. Öte yandan, öğretmenlerin geleneksel ya da çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerine ait çalışmalar da mevcuttur (Ekiz, 2007; Duman ve Ulubey, 2008; Tekin ve Üstün, 2008). Dahası öğretmenler bir tek eğitim felsefesini benimseyebildiği gibi birden fazla da eğitim felsefesini benimseyebilirler (Doğanay ve Sarı, 2003). Bu durum öğretmenlerin tüm mesleki yaşamını etkileyerek, eğitim sürecinin tamamını şekillendirmekte ve dolayısıyla etki ettikleri öğrencileri de aynı oranda etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin etkilendikleri eğitim felsefesini ve bu paralelde sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemek önem arz etmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile

sahip olduğu değerlerin, epistemolojik inançlarının, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının, öz-yeterlik algılarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar da mevcuttur (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aybek ve Aslan, 2017; Beytekin ve Kadı, 2015; Biçer, Er ve Özel, 2013; Çelik ve Orçan, 2016; Duru, 2014; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kumral, 2015; Şahan ve Terzi, 2015; Yazıcı, 2017). Öte yandan öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda elde edindiği bilgi birikimi ve tecrübeye bağlı olarak öğrenme yaşantılarına ve öğrenci ile etkileşimi sonucu şekillendiği de görülmüştür (Brown ve Rose, 1995; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Vartuli, 1999). Buna göre bu inançların, öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucunda doğrudan tecrübe ve bilgi temelli olduğu belirlenmiştir (Palenzuela, 2004).

Bu çerçevede, öğretmenlerin eğitim sürecinde sergiledikleri tutum ve davranışların, sahip oldukları sorumlulukların, üstlendikleri rollerin, öğretmenlik yeterliliklerinin ve görevlerinin sahip oldukları eğitim inançlarına göre şekillendiğini söylemek mümkündür. Çünkü öğretmenlerin eğitim inançları, sahip oldukları eğitim felsefesinden etkilenmektedir. Bu görüş ışığında eğitim inançlarının, eğitim felsefesinden etkilenmesinin yanı sıra asıl sorun, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının nasıl öğretilmesi gerektiği, öğrenmenin nasıl öğretilmesi gerektiğidir. Buna göre araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, belirlenen örneklem içerisinde yer alan değişkenin doğası ya da sıklığı hakkında bilgi vermesi (Heppner, Kivlighan & Wampold, 2008) amacıyla tarama modeline göre yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye ölçeğindeki öğretmen adaylarıdır. Örneklem ise kolay örneklem yöntemine göre seçilmiş Fırat, Erzincan Binali Yıldırım ve Harran Üniversiteleri Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Kolay örneklem yönteminin tercih edilmesinin nedeni evrenin dağınık ve büyük olmasıdır. Karasar (2009:111) evren yerine örneklemde çalışmanın gerekçesi olarak maliyet ve kontrol güçlüklerinin yanı sıra etik ilkelerinde belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Gliner, Morgan ve Leech (2015:125) kolay örneklem yönteminin tercih edilmesinin nedeni olarak maliyet ve kaynak kıtlığını göstermektedir. Bu çalışmada da birden çok üniversitedeki öğretmen adaylarından veri toplanması ve bu sayede üniversitelerarası bir karşılaştırma yapma hedeflendiğinden kolay örneklem seçimi anlamlı bulunmuştur. Kolay örneklem yöntemine göre seçilen bu üniversitelerden seçilen dört programda (Sınıf Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği) öğrenim gören 339 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Bu programların seçiminde çeşitliliğe ve ilgili programların her üç üniversitede de olması belirleyici olmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sayısal dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1'e göre örnekleme oluşturan üniversitelerdeki öğretmen aday sayıları birbirine yakın olmakla birlikte en kalabalık grup yüzde 122 kişi (%36) ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nden katılım gösteren öğretmen adaylarıdır. Araştırma katılımcılarının 186'sı (%54,9) kadın, 153'ü (%45,1) erkektir. Örneklem oluşturan öğretmen adayları büyük oranda (237 kişi, %69,9) öğretmenlik mesleği açısından kendilerini yeterli görmektedir. Program

açısından bir değerlendirme yapıldığında ise en küçük grup 23 kişi (%6,8) ile Resim Öğretmenliği programına kayıtlı olan öğretmen adaylarıdır. Bu programda yüksek oranlarda devamsızlık gözlenmesi ve araştırmaya katılmaya istekli olunmaması beklenen sayıda gözleme ulaşılmasını engellemiştir.

Tablo 1. Örneklem İlişkin Sayısal Dağılım

Değişkenler		n	%
Üniversite	Harran	101	29,8
	Fırat	116	34,2
	Erzincan Binali Yıldırım	122	36,0
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	145	42,8
	Resim Öğretmenliği	23	6,8
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	123	36,3
	İngilizce Öğretmenliği	48	14,2
Cinsiyet	Kadın	186	54,9
	Erkek	153	45,1
Mesleki Yeterlik Algısı	Yeterliyim	237	69,9
	Yetersizim	24	7,1
	Kararsızım	78	23,0
Toplam (N)		339	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Eğitim İnançları Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 459 öğretmen ve öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Beşli Likert tipindeki ölçek 40 maddeden ve beş boyuttan (İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik, Esasicilik) oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .881 hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracının uygulanması suretiyle toplanan veriler ölçeğin boyutları ve geneli açısından grup ortalamalarına dönüştürülmüş ve çeşitli bağımsız değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dağılımın homojen olup olmadığına bakılmış, dağılımın homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi veya tek yönlü varyans analizi, dağılımın homojen olmadığı veya gruplardaki kişi sayılarının otuzun altında kaldığı durumlarda ise varyansların homojen olmadığı t testi ve Kruskal Wallis H testine göre analiz yapılmıştır. Grup ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu durumlarda etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Eğer gözlenen anlamlı farklar Bağımsız Gruplar T testi ile gözlenmişse Cohen d, Tek yönlü varyans analizi ile gözlenmişse Eta-kare'ye göre çözümleme yapılmıştır. Cohen d'nin yorumlanmasında (0.00-0.20) zayıf etki, (0.21-0.50) küçük etki, (0.51-1.00) orta ve >1 güçlü etki (Cohen, 1988; Cohen, Manion ve Morrison, 2007), Eta-kare'nin yorumlanmasında ise .01 küçük etki, .06 orta etki ve .014 büyük etki (Cohen, 1988) değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca grup görüş ortalamalarının daha iyi yorumlanabilmesi için bağıl değişkenlik katsayısından yararlanılmıştır. Bağıl değişkenliğin 20'den küçük olması dağılımın homojen, 20-25 aralığında olması simetrik (normal dağılım) ve 25'den büyük olması heterojen (Güler, 2011:147-148) olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Etik kurul izni

Bu araştırma Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu tarafından değerlendirilmiş, 06.12.2022 tarih ve 42241 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Levene Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	Dağılımın Biçimi	
Cinsiyet	İlerlemecilik ($\bar{X}=4.54,$)	Kadın	186	4.57	.48	10.50 (Homojen)
		Erkek	153	4.50	.47	10.44 (Homojen)
	Varoluşçuluk ($\bar{X}=4.69$)	Kadın	186	4.70	.55	11.70 (Homojen)
		Erkek	153	4.68	.48	10.25 (Homojen)
	Yeniden Kur. ($\bar{X}=4.22$)	Kadın	186	4.24	.63	14.85 (Homojen)
		Erkek	153	4.19	.63	15.03 (Homojen)
	Daimicilik ($\bar{X}=4.13$)	Kadın	186	4.16	.64	15.38 (Homojen)
		Erkek	153	4.09	.65	15.89 (Homojen)
	Esasicilik ($\bar{X}=2.20$)	Kadın	186	2.00	1.06	53.00 (Heterojen)
		Erkek	153	2.44	1.27	52.04 (Heterojen)
	Toplam ($\bar{X}=3.95$)	Kadın	186	4.02	.57	10.44 (Homojen)
		Erkek	153	3.89	.53	10.25 (Homojen)

Tablo 2’deki bulgulara göre Esasici felsefeye yönelik görüşler heterojen, diğer felsefelerle yönelik görüşler ise homojen bir biçimde dağılmaktadır. Kadın ve Erkek öğretmen adaylarının Esasici felsefe boyutundaki görüş ortalamaları diğer boyutlara göre daha düşüktür. Buna göre öğretmen adaylarının Esasici felsefeyi diğer felsefelerle göre daha az benimsedikleri ve bu algılarının oldukça değişken olduğu söylenebilir. Tablodaki en yüksek ortalama ise varoluşçu felsefeye yönelik görüşlerden oluşmuştur. Tablodaki standart sapma değerleri de bu belirlemeyi desteklemektedir. Bu belirlemeyi daha iyi açıklayabilmek için eğitim inançlarına yönelik görüşler bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve Tablo 3’teki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Eğitim İnançlarının Bağımsız Gruplar T Testine Göre Karşılaştırılması

		F	p	t	Sd	p	Cohen d	
Cinsiyet	İlerlemecilik	Varyanslar homojen	.003	.959	1.295	337	.196	-
	Varoluşçuluk	Varyanslar homojen	.267	.606	.280	337	.779	-
	Yeniden kur.	Varyanslar homojen	.478	.490	.619	337	.537	-
	Daimicilik	Varyanslar homojen	.423	.516	1.043	337	.297	-
	Esasicilik	Varyanslar homojen değil	9.950	.002*	-3.354	296.941	.001*	.37
	Toplam	Varyanslar homojen	.487	.309	1.019	337	.287	-

Tablo 3’teki sonuçlara göre sadece esasici felsefe boyutunda istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p=.001<.05$). Bu boyutta belirlenen anlamlı farkın Tablo 1’deki ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı biçimde daha yüksek olduğu

gözlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine (.37) göre cinsiyetin eğitim inançlarını üzerindeki etkisi “*Küçük Etki*” düzeyindedir.

Araştırma kapsamında eğitim inançlarının veri toplanan üniversiteler (Harran, Fırat ve Erzincan Binali Yıldırım) açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu duruma yönelik betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Değişkenine Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Levene Testi Sonuçları

	Üniversite	n	\bar{X}	Std. Sapma	Levene Test	
					F	p
İlerlemecilik	1. Harran	101	4,46	,53	7.467	.001*
	2. Fırat	116	4,47	,55		
	3. Erzincan	122	4,65	,31		
	Total	339	4,54	,48		
Varoluşçuluk	1. Harran	101	4,66	,55	9.537	.000*
	2. Fırat	116	4,62	,63		
	3. Erzincan	122	4,79	,31		
	Total	339	4,69	,52		
Yeniden Kur.	1. Harran	101	4,11	,68	2.157	.082
	2. Fırat	116	4,21	,67		
	3. Erzincan	122	4,31	,54		
	Total	339	4,22	,63		
Daimicilik	1. Harran	101	4,03	,69	.073	.930
	2. Fırat	116	4,24	,63		
	3. Erzincan	122	4,10	,61		
	Total	339	4,13	,64		
Esasicilik	1. Harran	101	2,26	1,18	5.927	.003*
	2. Fırat	116	2,51	1,27		
	3. Erzincan	122	1,86	,99		
	Total	339	2,20	1,18		
Toplam	1. Harran	101	4,02	,61	3.918	.073
	2. Fırat	116	3,97	,52		
	3. Erzincan	122	4,21	,48		
	Total	339	4,06	,55		

Tablo 4’teki Levene testi sonuçlarına göre İlerlemeci ve Esasici felsefeye yönelik görüşler homojen bir biçimde dağılmamaktadır ($p < .05$). Bunun yanında Esasici felsefeye yönelik ortalama puanlar her üç üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları açısından da diğer boyutlara göre daha düşüktür. Öğrenim görülen üniversitenin epistemolojik inançları anlamlı biçimde farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek için İlerlemeci ve Esasici boyutlardaki görüşler homojen bir biçimde dağılmadığından Kruskal Wallis H, diğer boyutlardaki görüşler ise homojen bir biçimde dağıldığında Tek Yönlü Varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’te de görüldüğü gibi ilerlemeci ve Esasici felsefeye yönelik görüşler arasında öğrenim görülen üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. İlerlemeci felsefe boyutunda belirlenen bu fark Erzincan Binali Yıldırım üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Harran ve Fırat üniversitelerinden öğrenim gören öğrenciler arasında, Erzincan Binali Yıldırım üniversitesi öğrencileri lehinedir. Tablo 5’teki Esasici felsefe boyutunda belirlenen istatistiksel anlamlı fark ise Erzincan Binali Yıldırım üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Harran ve Fırat üniversitelerinden öğrenim gören öğrenciler arasındadır. Erzincan Binali Yıldırım üniversitesinde öğrenim gören öğretmen

adaylarının bu boyuttaki ortalamaları Harran Üniversitesinden yüksek, Fırat üniversitesinden düşüktür. Hesaplanan etki büyüklüklerine göre anlamlı fark gözlenen boyutlardaki etki “küçük” düzeydedir.

Tablo 5. Eğitim İnançlarının Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		ANOVA / Kruskal Wallis H					
		Sd	Kare Ort.	F/(Chi-Sq.- X ²)	p	Fark	
İlerlemecilik	G. Arası	2.639	2	1.320	X ² =8.192	.017*	3>1; 3>2 Eta-Kare: .034
	G. İçi	75.614	336	.225			
	Toplam	78.254	338				
Varoluşçuluk	G. Arası	2.005	2	1.002	X ² =3.339	.188	-
	G. İçi	90.087	336	.268			
	Toplam	92.092	338				
Yeniden Kurmacılık	G. Arası	2.221	2	1.110	F=2.764	.065	-
	G. İçi	134.996	336	.402			
	Toplam	137.217	338				
Daimicilik	G. Arası	2.674	2	1.377	F=3.218	.051	-
	G. İçi	139.606	336	.415			
	Toplam	142.280	338				
Esasicilik	G. Arası	25.757	2	12.879	X ² =19.921	.000*	3>1; 2>3 Eta-Kare: .055
	G. İçi	446.753	336	1.330			
	Toplam	472.510	338				
Toplam	G. Arası	14.897	2	.257	F=1.607	.202	-
	G. İçi	44.565	336	.249			
	Toplam	59.462	338				

1: Harran Üniversitesi, 2: Fırat Üniversitesi, 3: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Araştırma kapsamında eğitim inançlarının bölüm değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu duruma yönelik betimsel istatistikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Levene Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	Std. Sapma	Levene Test	
					F	p
İlerlemecilik	1. Sınıf	145	4.66	.40	4.225	.006*
	2. Resim	23	4.33	.77		
	3. İMÖ	123	4.49	.38		
	4. İngilizce	48	4.39	.64		
	Toplam	339	4.54	.48		
Varoluşçuluk	1. Sınıf	145	4.78	.42	5.819	.001*
	2. Resim	23	4.47	.85		
	3. İMÖ	123	4.66	.47		
	4. İngilizce	48	4.62	.63		
	Toplam	339	4.69	.52		
Yeniden Kurmacılık	1. Sınıf	145	4.28	.65	2.127	.097
	2. Resim	23	4.16	.73		
	3. İMÖ	123	4.18	.56		
	4. İngilizce	48	4.16	.70		
	Toplam	339	4.22	.63		
Daimicilik	1. Sınıf	145	4.24	.60	1.498	.215

	2. Resim	23	3.89	.79		
	3. İMÖ	123	4.08	.60		
	4. İngilizce	48	4.01	.76		
	Toplam	339	4.13	.64		
Esasicilik	1. Sınıf	145	1.95	1.16	1.513	.211
	2. Resim	23	2.13	.88		
	3. İMÖ	123	2.40	1.21		
	4. İngilizce	48	2.50	1.16		
	Toplam	339	2.20	1.18		
Toplam	1. Sınıf	145	4.02	1.16	3.313	.197
	2. Resim	23	3.71	.88		
	3. İMÖ	123	3.98	.46		
	4. İngilizce	48	4.01	.78		
	Toplam	339	3.93	.85		

Tablo 6'daki Levene testi sonuçlarına göre İlerlemeci, Varoluşçu ve Esasici felsefeye yönelik görüşler homojen bir biçimde dağılmamaktadır ($p < .05$). Bölüm değişkenine yönelik epistemolojik inançları anlamlı biçimde farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek için İlerlemeci, Varoluşçu ve Esasici boyutlardaki görüşler homojen bir biçimde dağılmadığından Kruskal Wallis H, diğer boyutlardaki görüşler ise homojen bir biçimde dağıldığında Tek Yönlü Varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Bu duruma yönelik betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre Karşılaştırılması

ANOVA / Kruskal Wallis H							
		Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F (Chi-Square- X ²)	p	Fark
İlerlemecilik	G. Arası	4.391	3	1.464	X ² =27.081	.000*	1>2; 1>3; 1>4 Eta-kare: .056
	G. İçi	73.863	335	.220			
	Toplam	78.254	338				
Varoluşçuluk	G. Arası	2.768	3	.923	X ² =11.389	.010*	1>2 Eta-kare: .039
	G. İçi	89.324	335	.267			
	Toplam	92.092	338				
Yeniden Kurmacılık	G. Arası	1.000	3	.333	F=.820	.484	-
	G. İçi	136.217	335	.470			
	Toplam	137.217	338				
Daimicilik	G. Arası	4.090	3	1.363	F=3.305	.020*	1>2; 1>3; 1>4 Eta-kare: .029
	G. İçi	138.190	335	4.13			
	Toplam	142.280	338				
Esasicilik	G. Arası	18.334	3	6.111	F=4.508	.004*	3>1; 4>1 Eta-kare: .30
	G. İçi	454.177	335	1.356			
	Toplam	472.510	338				
Toplam	G. Arası	74.764	3	1.289	F=1.251	.135	-
	G. İçi	184.383	335	1.030			
	Toplam	259.147	338				

1: Sınıf, 2: Resim, 3: İMÖ, 4: İngilizce

Tablo 7'de de görüldüğü gibi ilerlemeci, varoluşçu, daimici ve esasici felsefeye yönelik görüşler arasında bölüm değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı fark belirlenmiştir. İlerlemeci ve daimici felsefe boyutunda belirlenen bu fark sınıf öğretmenliği ile diğer bölümler arasında, sınıf öğretmenliği öğrencileri lehinedir. Ayrıca esasici felsefe boyutunda belirlenen fark sınıf öğretmenliği ile İMÖ ve İngilizce öğretmenliği arasında olup, İMÖ ve İngilizce

öğretmenliği lehinedir. Tabloya göre belirlenen bir diğer fark ise varoluşçu felsefeye yönelik görüşler arasında olup sınıf öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında ve sınıf öğretmenliği lehinedir. Hesaplanan etki büyüklüklerine göre ilerlemeci ve varoluşçu felsefe boyutlarındaki etki “küçük”, esasici felsefe boyutunda “büyük etki” düzeyindedir.

Araştırma kapsamında eğitim inançlarının mesleki yeterlilik açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır. Bu duruma yönelik betimsel istatistikler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Yeterlik Algısına Yönelik Ortalama, Standart Sapma ve Levene Testi Sonuçları

	Yeterlik Algısı	N	\bar{X}	Std. Sapma	Levene Test	
					F	p
İlerlemecilik	1.Yeterliyim	225	4.58	.43	1.404	.247
	2. Yetersizim	36	4.51	.53		
	3. Kararsızım	78	4.43	.55		
	Total	339	4.54	.48		
Varoluşçuluk	1.Yeterliyim	225	4.73	.47	2.883	.057
	2. Yetersizim	36	4.65	.59		
	3. Kararsızım	78	4.62	.60		
	Total	339	4.69	.52		
Yeniden Kurmacılık	1.Yeterliyim	225	4.20	.65	.829	.438
	2. Yetersizim	36	4.25	.67		
	3. Kararsızım	78	4.26	.58		
	Total	339	4.22	.63		
Daimicilik	1.Yeterliyim	225	4.16	.62	1.487	.228
	2. Yetersizim	36	3.99	.80		
	3. Kararsızım	78	4.11	.63		
	Total	339	4.13	.63		
Esasicilik	1.Yeterliyim	225	2.19	1.19	1.546	.215
	2. Yetersizim	36	2.15	1.28		
	3. Kararsızım	78	2.26	1.10		
	Total	339	2.20	1.18		
Toplam	1.Yeterliyim	225	4.51	.53	2.039	.204
	2. Yetersizim	36	4.28	.57		
	3. Kararsızım	78	4.39	.71		
	Total	339	4.40	.63		

Tablo 8’deki Levene testi sonuçlarına göre mesleki yeterlilik düzeylerinin epistemolojik inançları açısından homojen şekilde dağıldığı belirlenmiş ve Tek Yönlü Varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Eğitim İnançlarının Yeterlik Algısına Göre Karşılaştırılması

ANOVA / Kruskal Wallis H							
		Kare Top.	Sd	Kare Ort.	F (Chi-Square- X ²)	p	Fark
İlerlemecilik	G. Arası	1.241	2	.621	F=2.708	.068	-
	G. İçi	77.012	336	.229			
	Toplam	78.254	338				
Varoluşçuluk	G. Arası	.761	2	.381	F=1.401	.248	-
	G. İçi	91.331	336	.272			
	Toplam	92.092	338				

Yeniden Kurmacılık	G. Arası	.250	2	.125	F=.307	.736	-
	G. İçi	136.967	336	.408			
	Toplam	137.217	338				
Daimicilik	G. Arası	.863	2	.431	F=1.025	.360	-
	G. İçi	141.417	336	.421			
	Toplam	142.280	338				
Esasicilik	G. Arası	.469	2	.234	F=.167	.846	-
	G. İçi	472.042	336	1.405			
	Toplam	472.510	338				
Toplam	G. Arası	.903	2	.900	F=1.257	.135	-
	G. İçi	113.522	336	.716			
	Toplam	114.425	338				

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algıları epistemolojik inançları açısından istatistiki olarak anlamlı farka neden olmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda Esasici felsefeye yönelik görüşlerin heterojen, diğer felsefelere yönelik görüşlerin ise homojen bir biçimde dağıldığı belirlenmiştir. Araştırmada varoluşçu felsefeye yönelik görüşlerin diğer felsefelere yönelik görüşlerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin en fazla varoluşçuluk felsefesini benimsedikleri (Aslan, 2017; Eğmir ve Çelik, 2019; Ekiz, 2005; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Uğurlu ve Çalınışur, 2017; Yılmaz ve Tosun, 2013) gözlenmiştir. Eğmir, Göres ve Beycan (2021) öğretmenlerin varoluşçuluk eğitim felsefesinden sonra sırasıyla daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik felsefelerini benimsediklerini rapor etmiştir. Tüm bu bulgular öğretmen adaylarının eğitim inançları konusunda görüş ayrılıklarının olduğu şeklinde özetlenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının atanmaları durumunda da farklı öğretim yaklaşımlarına yönelecekleri şeklinde yorumlanabilir. Eğitim fakültelerinin seçmeli dersler dışında aynı ders içerikleri ile öğretim yaptıkları dikkate alındığında bu görüş ayrılıklarının nedeni araştırılması gereken önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından sadece esasici felsefe boyutunda istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuş, erkek öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Biçer, Er ve Özel’de (2013) çalışmalarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark tespit etmiş ve bu farkın çalışma bulgumuz ile paralel olacak şekilde esasici felsefe boyutunda olduğu rapor edilmiştir. Bu bulgular Doğanay ve Sarı (2002) ile Duman ve Ulubey’in (2008) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan eğitim inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı çalışmaları da (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2010; Okut, 2009; Okut, 2011; Üstüner, 2008; Yapıcı, 2013) mevcuttur. Alanyazın incelendiği zaman cinsiyet değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre Yılmaz ve Tosun (2013) daimici ve esasici felsefe boyutunda erkekler lehine, varoluşçu felsefe boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Ayrıca Türkeli (2011) ve Geçici ve Yapıcı (2008) daimici felsefe boyutunda erkekler lehine, Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ise varoluşçu felsefe boyutunda kadınlar lehine anlamlı fark tespit etmişlerdir. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından diğer felsefi yaklaşımlar açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Aybek ve Aslan (2017), Berkant ve Özarslan (2019), Çelik ve Orçan (2016), Çoban (2007), Doğanay ve

Sarı (2003) ve Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) cinsiyetin eğitim inançları üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, ilerlemeci, varoluşçu, daimici ve esasici felsefeye yönelik görüşler arasında bölüm değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı fark olduğudur. Çalışmamızın bulgusuna paralel olacak şekilde Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Aybek ve Aslan (2017), Beytekin ve Kadı (2015), Çelik ve Orçan (2016), Çetin, İlhan ve Arslan (2012), Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), Doğanay ve Sarı (2003), Ekiz (2007), Kumral (2015), Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Braak (2012) ve Tunca, Şahin ve Oğuz da (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim gördükleri program türlerine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Terzi (2005), sözel branştaki öğrencilerin sayısal branştaki öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını rapor etmiştir. Öte yandan alanyazında bölüm değişkeni açısından fark tespit edilmemiş çalışmalara da (Doğanay ve Sarı, 2003; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Kanatlı ve Schreglman, 2014; ve Okut, 2009) rastlamak mümkündür. Bölüm değişkeni açısından epistemolojik inançların farklılaşması olağan bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Sözel branşlarda var olan içeriklerin ezberci bir yaklaşımla aktarılması şeklinde bir yapı öne çıkarken fen branşlarında bu yaklaşıma ek olarak sorgulama ve sonuç çıkarmaya yönelik öğrenme-öğretme yaklaşımları da öğretim yapılan alanın bir gereğidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan biri de algılanan mesleki yeterlik düzeylerinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anlamlı biçimde farklılaştırmadığıdır. Eğmir, Göres ve Beycan (2021) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin mesleki yeterlik inançlarının esasici eğitim inancı dışındaki eğitim inançları ile ilişkili olduğunu, ilerlemeci eğitim felsefesinin mesleki yeterlik algısını en çok yordayan eğitim inancı olduğunu belirlemişlerdir. Mesleki yeterlik algısı öğretmen adaylarının edindikleri bilgilerden mesleki yaşam başarılarını tahmin başarısı ile ilişkilendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında yapılacak çalışmalarda mesleki yeterlik algısının özellikle son sınıflar açısından ele alınması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Birinci ve ikinci sınıftaki öğrencilerin mesleki başarıları konusunda sağlıklı yorum yapamayabilecekleri düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı felsefe boyutlarındaki görüşleri beşli likert yapısındaki veri toplama aracına göre oldukça yüksektir. Ne var ki daimici felsefe boyutuna yönelik görüşler de bu düzeyde bir ortalamaya sahiptir. Buna karşın esasici felsefeye yönelik görüş ortalamalarının bu dört felsefi yaklaşıma göre belirgin biçimde düşük olduğu gözlenmiştir. 2000’li yıllardan itibaren uygulanan öğretim programları ve öğretmen adaylarının bu programları hedefleyerek yetiştirildiği değerlendirildiğinde en azından daimici felsefe boyutundaki görüş ortalamalarının esasici felsefeye benzer şekilde düşük olması beklenmektedir. Ortaya çıkan bu olgusunun nedensellik bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitim inançları bağlamında veri toplanan üniversitelerdeki öğretmen adaylarının tüm boyutlarda birbirlerine yakın görüş belirttikleri söylenebilir. Seçmeli dersler, öğretim elemanı, öğrenme ortamı gibi birçok farklı duruma karşın ortaya çıkan bu benzer ortalamalar yapılan öğretimin, rol model niteliğindeki öğretim elemanlarının, öğrenme ortamları ve bu ortamlardaki etkinliklerin eğitim inançları üzerinde etkisiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğrenme-öğretme kültürleri ile farkındalık yaratması, davranış değiştirmesi yapılan iş ve işlemlerin doğası gereğidir. Tüm bu bulgular ve tartışmalar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inançlarını etkileyen değişkenlerin daha kapsamlı araştırmalarla ortaya konulması önerilmektedir.
- Aynı programı uygulamalarına karşın farklı üniversitelerde epistemolojik inançların anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmiştir. Bu anlamlı farkın öğretici, öğrenme ortamları, öğrenen özellikleri gibi birçok durumdan etkilenebileceği düşünüldüğünde bu yönde araştırmalar yapılması gereği ortadadır.
- Bu araştırma öğretmen adayları örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançlar ve bu inançların onların öğretimlerine yansımalarının nasıl olduğu konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlik programlarında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar konusunda var olan bilgilerini deneyimlemelerine imkân verecek yaşantıların planlanması onların inançlarında değişimlere neden olabilir. Bu varsayımdan hareketle bir seçmeli ders özelinde öğretmen adaylarının bilgilenmeleri ve deneyime bağlı inanç geliştirmeleri sağlanabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik kurul onayı

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 06.12.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 42241

Kaynakça

- 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. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(22), 1-19.

- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayraktar, L. (2014). *Türk Düşüncesinden Portreler*. Ankara: Aktif Düşünce Yayınları.
- Berkant, H., G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 923-940. DOI: 10.17494/ogusbd.555081
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(1), 327-341.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Brauner, C. J. Ve Burns, H. W. (1982). *Eğitim Felsefesi*, Çev. S. Büyükdüvenci. Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (2), 291-298.
- Brown, C., A. ve Cooney, T., J. (1982). Research on Teacher Education: A Philosophical Orientation. *Journal of Research and Development in Education*.
- Brown, D. F. ve Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Cohen, J., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York: Routhledge.
- Cohen, J. (1988). *Statiscal power analysis for the behavioral sciences* (2th Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016). A study on prospective teachers' educational beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4),
- Çuçen, A. K. (2005). *Felsefeye giriş*. (4. Basım). Bursa: Asa Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dilci, T. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin inançları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 245-265
- Dirican, R. (2022). Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi. *Temaşa Felsefe Dergisi*, 17. <https://doi.org/10.55256/temasa.1024858>.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256443>.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 20, 95-114.
- Duman, B. (2010). Correlation between the graduate-students’ perception of educational philosophies and their democratic attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5830-5834.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 15-28.
- Eden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Eğmir, E. (2019). Eğitim inançlarına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmaların analizi: öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin bir inceleme. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 264- 278. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2019.5.3.05>
- Eğmir, E., Göres, A. ve Beycan, F. (2021). Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 663-684. <https://doi.org/10.37217/tebd.889598>.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Fang, Z. H. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Garrison, J, Neiman, A, (2005). Pragmatism and Education, *The Blackwell Guide to Philosophy of Education* (ed. By Blake.N, Smeyers.P, Smith.R, Standish.P),BlackwellPublishing, Oxford, s, 27.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gliner, J.A., Morgan, G.A. ve Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. : Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (3. Basım). (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gündoğan, S. (2020). Muhammed İkbâl Düşüncesinde Eğitim Felsefesi ve İnsan. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 591- 616.

- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. ve Wampold, B. E. (2008). *Research design in counseling*. United State of America: Brooks/Cole
- Hermans, R., Tondeur, J., Valcke, M. ve Van Braak, J. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509.
- Ilgaz G., Bülbül T. ve 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.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Kale, N. (2003). *Nasıl Bir İnsan Nasıl Bir Öğretim*, Ütopya Yayınevi s.65.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- Kanatlı, F. ve Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9, 128-138.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., ve DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Mcdonald, R. Ve Siegel, D. (1985) Investment and the Valuation of Firms When There Is an Option To Shut Down. *International Economic Review*, 26, 331-349. <https://doi.org/10.2307/2526587>.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. doi:10.1080/0022027870190403.
- Nisbeet, R., E. ve Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*. USA: Prentice-Hall.

- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (çev. A. Arı). Eğitim Kitabevi: Konya.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palenzuela, S. M. (2004). Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance with the High/Scope program. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(4), 321-333.
- Porter, A., C. ve Freeman, D., J. (1986). Professional Orientations: An Essential Domain for Teacher Testing. *The Journal of Negro Education*, 55(3). <https://doi.org/10.2307/2295099>
- Rideout, G. W. (2006). Educational Beliefs And The Learning Environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (2), s. 67-71.
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C. ve Van Braak, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417-425.
- Seshadri, C. (2008). *Philosophy of education as a knowledge field*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- Sinal, D. (2021). Öğretmenlerin Örtülü Liderlik Modellerinin Belirleyicisi Olarak Sahip Oldukları Eğitim İnançları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. (7. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, s. 64-115.
- Şahan, H. H. ve Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145 -158.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*. London: The Economist Books.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.

- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T., & Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 230-273.
- Üstüner, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514. doi:10.1016/S0885-2006(99)00026-5.
- Yayla, A. (2009). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 19–43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 627-642.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.