

Examination of Pre-Service Teachers' Educational Philosophy Tendencies*

Emel Tüzel İşeri^a  Sevda Gök^b 

^a Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye, emeltuzel@hotmail.com

^b Teacher., Ministry of National Education, Tokat, Türkiye, sevdammm@hotmail.com

ABSTRACT

A teacher's educational philosophy reflects their understanding of education and their value system. Pre-service teachers' educational philosophies constitute an essential component of the education system, shaping the future of education. This study aims to determine pre-service teachers' educational philosophy tendencies (perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism) and to examine these tendencies in terms of the personal variables they possess. The study, conducted in a survey model, included 383 pre-service teachers from eleven different teacher education programs at a faculty of education in the Black Sea Region of Turkey, covering second, third, and fourth-year students. Data were collected using the "Educational Philosophy Tendencies Scale" developed by Aytaç and Uyangör (2020) and a personal variables questionnaire prepared by the researchers. Data were analyzed using SPSS 20 software. It was determined that pre-service teachers had the highest tendency toward reconstructionism, followed by perennialism, then progressivism, and the lowest tendency toward essentialism. Their tendencies showed significant differences based on gender, department, and year of study. Male pre-service teachers exhibited higher tendencies toward progressivism and essentialism than female pre-service teachers. Significant differences were found among departments, particularly in the case of pre-service elementary school teachers, who exhibited significantly lower essentialist tendencies than six other departments. The tendencies of reconstructionism, essentialism, and perennialism significantly varied among fourth-year students compared to other levels. As pre-service teachers' overall grade point averages increased, their tendencies toward reconstructionism and perennialism increased slightly, whereas their tendencies toward essentialism decreased slightly. However, no significant differences were found based on age or type of high school graduation.

Article Type
Research

Article Background
Received:
12.01.2025
Accepted:
13.03.2025

Keywords
Philosophy,
Educational
Philosophy,
Educational
Philosophy
Tendency, Pre-
Service Teachers

To cite this article: Tüzel İşeri, E., & Gök, S. (2025). Examination of pre-service teachers' educational philosophy tendencies. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (1), 285-319. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1618282>

Corresponding Author: Emel Tüzel İşeri, e-mail: emeltuzel@hotmail.com

* The research findings were presented at the "6th International 5th January Social and Humanities Conference" held on January 4-5, 2025.

Introduction

According to the Turkish Language Association [TDK] (2025), the word "philosophy" has multiple meanings, including "the scientific study of existence and knowledge," "a set of principles forming the basis of a science or field of knowledge," "the doctrine of a philosopher, a philosophical school, or an era," "a worldview," and "abstract thinking on a subject." Etymologically, the term philosophy originates from the Greek word "philosophia," which combines "philia" (love) and "sophia" (wisdom), signifying "love of knowledge" or "love of wisdom" in Ancient Greek culture (Gökberk, 2005). Throughout history, philosophers have defined philosophy in various ways. Aristotle (384-322 BCE) described it as "the investigation of the first principles and foundations of existence," while Avicenna (980-1037) argued that human intellect is limited, preventing individuals from fully comprehending the essence of objects. In contrast, Friedrich Nietzsche (1844-1900) considered philosophy as "understanding the limits of reason," while Immanuel Kant (1724-1804) viewed it as "a mental activity that legitimizes and justifies with rational reasons" (Yıldırım, 2020). As evident, philosophy continuously engages in intellectual activity to define itself.

Philosophy is inherently intertwined with all scientific disciplines. Arslanoğlu (2021) argues that philosophy and science are inseparable, emphasizing that a nation's true development and progress depend on valuing both equally. Since Plato, philosophers have explored fundamental questions about education, such as "What is education, and why is it important?" (Winch & Gingell, 1999, p.1). By analyzing what should be taught and why, philosophy guides the content and future of education.

Education is generally defined as "a process of bringing about desirable changes in individuals' behaviors," while educational philosophy critically examines what is considered "desirable" (Sönmez, 2008). The philosophical perspectives influencing the determination of education's goals play a crucial role in shaping solid educational foundations for policymakers and educators alike (Tüzel-İşeri, 2019, p. 142).

According to Eti and Tepe (2023), educational philosophy primarily focuses on the question of what should be learned. In this regard, it functions as a guiding framework that determines the aims, content, and methods of education, as well as their significance for individuals and society. Education, in turn, implements the objectives established by educational philosophy. Kıncal (2006) notes that philosophy and education mutually contribute to each other, with philosophy ensuring that education becomes more coherent and effective. Similarly, Küken (1996) asserts that philosophy sets the desired objectives, while education facilitates their achievement. Thus, philosophy serves as a theoretical foundation, whereas education acts as its practical application. Furthermore, education is expected to adhere to the logical principles set by philosophy. Since philosophy in education deals with the function, objectives, purpose, content, duration, spirit, and transmission of knowledge, it involves various philosophical approaches that derive from preceding philosophical traditions (Moseley, 2011, p. 79).

Educational philosophy is classified into four primary categories: perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism. Perennialism asserts that education should focus on immutable principles and is rooted in idealism and realism. According to perennialists, education should convey unchanging truths and principles to prepare individuals for life (Ergün, 1999, pp. 81-82).

Essentialism, another philosophy, emphasizes preserving and transmitting cultural essentials to future generations while ensuring societal adaptation. This perspective advocates that learning is based on rigorous study and discipline, valuing fundamental knowledge over individual experiences (Erişen, 2011). Sönmez (2008) states that essentialist education processes prioritize subjects and courses, making essentialism teacher-centered rather than student-centered, with teachers serving as cultural transmitters.

Gutek (2019) describes progressivism as a reaction against the rigidity, memorization, and authoritarianism of traditional educational philosophies. Progressivist education seeks to liberate students from mechanical teaching methods and textbook-based authority, emphasizing a more student-centered approach.

Reconstructionism, another educational philosophy, posits that culture evolves and should be restructured in modern times. Ergün (1999) argues that ineffective elements in education should be eliminated, and its goals should be redefined. Reconstructionists advocate for a dynamic and interactive learning environment that prioritizes social reform and the collective shaping of culture (Sönmez, 2008, p. 105). All crisis situations in education should be addressed and removed from the traditional perspective. Therefore, instead of a traditional classroom setting, it is necessary to create more interactive environments, place the student at the center, and establish more effective learning environments within a framework of innovation.

Educational philosophy, like other branches of philosophy, evolves through intellectual discourse based on common sense and scientific data (Ülken, 2001). It plays a vital role in shaping and implementing core educational policies. The subject of educational philosophy involves analyzing the nature of knowledge, examining concepts such as equality and justice in education, and addressing specific educational policies, including curriculum selection, assessment methods, and ethical considerations in education (Vakhovskyi, 2023, p. 21). Understanding the acquisition and transmission of knowledge, moral and artistic education, and socialization processes are key interests of educational philosophy. The educational philosophy of a country underpins its educational policies, influencing policymakers, curriculum developers, and educators alike (Ergün, 2023, p. 54). A teacher's educational philosophy reflects their understanding of education and value system. The educational philosophies of pre-service teachers, who are the educators of the future, play a crucial role in shaping the future of education as an essential part of the education system. The educational philosophy tendencies of pre-service teachers are considered significant as they influence their interactions with students, the type of learning environment they create, how they motivate students, and how they respond to students' individual needs.

Furthermore, it is believed that teacher training policies and practices can be improved based on the educational philosophy tendencies of pre-service teachers. In this context, this study aims to determine the educational philosophy tendencies of pre-service teachers (perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism) and to examine these tendencies in relation to their personal variables.

Research Purpose

The purpose of this research is to examine the educational philosophy tendencies of pre-service teachers and to reveal how these tendencies differ in terms of personal variables. The research seeks to answer the following questions:

-
- At what level are the tendencies of pre-service teachers toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism?
 - Do these tendencies differ significantly based on the following variables:
 - a) Age
 - b) Gender
 - c) Department of study
 - d) Year of study
 - e) Grade point average
 - f) Type of high school graduated from

Methodology

Research Model

This study adopts a quantitative survey model aimed at identifying the educational philosophy tendencies of pre-service teachers and examining how these tendencies vary based on personal variables. Survey models are research approaches that aim to describe an existing situation as it is (Karasar, 2004).

Participants

This study was conducted under ethical approval obtained from the Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Humanities Research Ethics Committee (Reference No: E-46052777-100-447782, Date: 02.07.2024). The participants of the study consisted of a total of 383 pre-service teachers studying in the 2nd, 3rd, and 4th grades of an education faculty located in the Black Sea Region of Türkiye. First-year students were excluded from the scope of the study based on the criterion of "having studied at the education faculty for at least one year" to obtain data on the "overall grade point average" variable examined in the personal variables.

Through maximum variation sampling, participants were selected from all teacher education programs within the faculty where the study was conducted. Participation in the study was based on a voluntary basis. Personal information regarding the pre-service teachers is presented in Table 1.

Table 1

Findings on the Personal Characteristics of Pre-Service Teachers (N=383)

Variables		f	%
Gender	Male	104	27,2
	Female	279	72,8
Age	19	18	4,7
	20	66	17,2
	21	122	31,9
	22	100	26,1
	23	50	13,1
	24	12	3,1
	25 and above	15	3,9
Grade level	2 nd	125	32,6
	3 rd	151	39,4
	4 th	103	26,9
Department	Unanswered	4	1,0
	Science Ed.	32	8,4
	English Ed.	41	10,7
	Mathematics Ed.	40	10,4
	Music Ed.	6	1,6
	Elementary Ed.	28	7,3
	Special Ed.	4	1,0
	Guidance and Couns.	25	6,5
	Fine Arts Ed.	10	2,6
	Classroom Ed.	37	9,7
	Social Studies Ed.	86	22,5
	Turkish Ed.	74	19,3
General GPA	50-60,9 points	3	,8
	61-70,9 points	30	7,8
	71-80,9 points	178	46,5
	81-90,9 points	166	43,3
	91-100 points	6	1,6
Type of high school graduated from	Anatolian high school	270	70,5
	Vocational high school	49	12,8
	Imam hatip high school	35	9,1
	Science high school	15	3,9
	Social sciences high school	9	2,3
	Fine arts high school	1	,3
	Open education high school	4	1,0

Table 1 shows that among the pre-service teachers who participated in the study, 279 (72.8%) are female; 122 (31.9%) are 21 years old; 151 are second-year students; 86 (22.5%) are studying in the Social Studies Teaching department; 178 (46.5%) have a general grade point average between 71-80.9 points; and 267 (69.7%) graduated from Anatolian high schools.

Data Collection Tools

Research data were collected through a form consisting of two parts. The first part includes a questionnaire about the personal characteristics of pre-service teachers, and the second part includes the "Educational Philosophy Tendencies Scale" used to determine the educational philosophy

tendencies of pre-service teachers.

The "Educational Philosophy Tendencies Scale," developed by Aytaç and Uyangör (2020), comprises a 5-point Likert type scale ("1. Strongly disagree, 2. Disagree, 3. Partially agree, 4. Agree, and 5. Strongly agree") with 4 sub-dimensions and a total of 36 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient values for the scale were found by Aytaç and Uyangör (2020) as .89 for the "Progressivist Educational Philosophy Tendencies (PEPT)" sub-dimension consisting of 13 items; .84 for the "Reconstructionist Educational Philosophy Tendencies (REPT)" sub-dimension consisting of 9 items; .82 for the "Essentialist Educational Philosophy Tendencies (EEPT)" sub-dimension consisting of 7 items; and .66 for the "Perennialist Educational Philosophy Tendencies (PrEPT)" sub-dimension consisting of 7 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient value for the overall scale was determined as .8345. In this study, the Cronbach Alpha reliability coefficients were calculated as .86 for the PEPT sub-dimension; .82 for the REPT sub-dimension; .83 for the EEPT sub-dimension; .79 for the PrEPT sub-dimension; and .85 for the overall scale. Accordingly, the scale used can be considered a reliable measurement tool to measure the educational philosophy tendencies of pre-service teachers.

Information was provided to the authors to use the "Educational Philosophy Tendencies Scale," and the necessary permission was obtained via e-mail.

Data Collection and Analysis

The questionnaires were distributed to the participants in printed form, and the completed forms were examined, with each form being numbered. Incomplete and/or incorrectly filled data collection tools were excluded from the evaluation. The data were transferred to the SPSS 20 software package for analysis.

During the analysis, frequency (f), percentage (%), mean score ($\bar{x}$), and standard deviation (S) values were calculated. For the analysis of parametric data, the independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted, followed by the Tukey post-hoc test. For the analysis of non-parametric data, the Kruskal-Wallis H test and the Mann-Whitney U test were used.

Findings

Pre-Service Teachers' Tendencies Towards the Educational Philosophies of Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism

The first sub-problem of the study was defined as: "What are the levels of pre-service teachers' tendencies toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism educational philosophies?" To address this sub-problem, the mean scores ($\bar{x}$) and standard deviation values (S) were calculated and are presented in Table 2.

Table 2

Mean Scores ($\bar{X}$) and Standard Deviation (S) Values Regarding Pre-Service Teachers' Tendencies Toward Educational Philosophies (N=383)

Educational philosophy tendencies	$\bar{x}$	S
Progressivist	3,7040	,40791
Reconstructionist	4,4280	,47551
Essentialist	3,2871	,80338
Perennialist	4,3152	,38777

When Table 2 is examined, it is observed that pre-service teachers have the highest tendency toward reconstructionism ($\bar{x}$ =4.4280, S=0.47551), followed by perennialism ($\bar{x}$ =4.3152, S=0.38777) and progressivism ($\bar{x}$ =3.7040, S=0.40791), while they show the lowest tendency toward essentialism ($\bar{x}$ =3.2871, S=0.80338).

Pre-Service Teachers' Tendencies Towards Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Based on Their Personal Characteristics

The second sub-problem of the study was defined as: "Do pre-service teachers' tendencies toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism educational philosophies significantly differ based on: a) Their age, b) Their gender, c) The department they study in, d) Their grade level, e) Their general grade point average, and f) The type of high school they graduated from?"

To address this sub-problem, the examined personal variables are presented below in tables.

Pre-Service Teachers' Tendencies Towards Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Based on Their Age

To answer the question "Do pre-service teachers' tendencies toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism educational philosophies significantly differ based on their age?", the mean scores ($\bar{x}$), standard deviation values (S), and Pearson product-moment correlation coefficient results regarding the relationship between pre-service teachers' educational philosophy tendencies and their age are presented in Table 3.

Table 3

Correlations Between Pre-Service Teachers' Educational Philosophy Tendencies and Their Age (N=383)

Variables	$\bar{x}$	S	1	2	3	4	5
1. Age	21,64	1,95	1	,040	,088	-,023	,038
2. Progressivist	3,70	,40		1	,721**	,418**	,443**
3. Reconstructionist	4,42	,47			1	,146**	,577**
4. Essentialist	3,28	,80				1	,178**
5. Perennialist	4,31	,38					1

(*p<.05, **p<.01) The correlation values have been interpreted as follows: ".00-.29 indicates a low-level relationship, .30-.69 indicates a moderate-level relationship, and .70-1.00 indicates a high-level relationship."

According to Table 3, regarding the relationships between pre-service teachers' ages and their tendencies toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism educational philosophies, the average age of the participants was found to be 21.64 (S=1.95).

When examining the correlations between pre-service teachers' ages and their educational

philosophy tendencies, it was observed that the relationships between progressivism ($r=.040$, $p>0.05$), reconstructionism ($r=-.088$, $p>0.05$), essentialism ($r=-.023$, $p>0.05$), and perennialism ($r=.038$, $p>0.05$) were all at a very low level and were not statistically significant.

Pre-Service Teachers' Tendencies Towards Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Based on Their Gender

To answer the question "Do pre-service teachers' tendencies toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism educational philosophies significantly differ based on their gender?", the calculated mean scores ($\bar{x}$), standard deviation values (S), and independent samples t-test results are presented in Table 4.

Table 4

Mean Scores ($\bar{x}$), Standard Deviation Values (S), and Independent Samples t-test Results for Differences in Pre-Service Teachers' Educational Philosophy Tendencies by Gender

Educational philosophy tendencies	Gender	n	$\bar{x}$	S	t	df	p
Progressivist	Female	279	3,6772	,37851	-1,914	154,891	,035
	Male	104	3,7759	,47248			
Reconstructionist	Female	279	4,4414	,45887	,904	381	,366
	Male	104	4,3920	,51813			
Essentialist	Female	279	3,1920	,78930	-3,863	184,722	,000
	Male	104	3,5421	,78870			
Perennialist	Female	279	4,3274	,37088	1,010	381	,313
	Male	104	4,2824	,43001			

When Table 4 is examined, it is seen that the progressivist (female $\bar{x}=3.6772$, male $\bar{x}=3.7759$, $t=-1.914$, $p<.05$) and essentialist (female $\bar{x}=3.1920$, male $\bar{x}=3.5421$, $t=-3.863$, $p<.05$) educational philosophy tendencies of pre-service teachers show significant differences according to their gender. Male pre-service teachers have a higher level of progressivist tendency compared to female pre-service teachers, and they also have a higher perennialist educational philosophy tendency compared to female pre-service teachers.

Reconstructionist (female $\bar{x}=4.4414$, male $\bar{x}=4.3920$, $t=.904$, $p>.05$) and perennialist (female $\bar{x}=4.3274$, male $\bar{x}=4.2824$, $t=1.010$, $p>.05$) educational philosophy tendencies do not show a significant difference according to the gender of pre-service teachers.

Pre-Service Teachers' Tendencies Towards Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Based on Their Field of Study

To answer the question "Do pre-service teachers' tendencies towards perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism educational philosophies show significant differences according to the department they study?", the Kruskal Wallis H, T-test, and Mann Whitney U test results are given in Table 5.

Table 5

Kruskal Wallis H, T-Test, and Mann Whitney U Test Analysis Results of the Examination of Pre-service Teachers' Tendencies Towards Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Educational Philosophies According to the Department They Study (N=383)

Educational philosophy tendencies	Department	n	Mean Rank	sd	X ²	p	Mann Whitney U (p<.05/p<.01)	T-test (p<.05/p<.01)
Progressivist	Science Ed.	32	176.98	10	9.237	.510	-	-
	English Ed.	41	183.13					
	Mathematics Ed.	40	189.40					
	Music Ed.	6	260.42					
	Elementary Ed.	28	207.09					
	Special Ed.	4	302.00					
	Guidance and Couns.	25	196.52					
	Fine Arts Ed.	10	159.75					
	Classroom Teaching	37	180.45					
	Social Studies Ed.	86	190.11					
Reconstructionist	Turkish Ed.	74	198.41					
	Science Ed.	32	177.02	10	12.687	.242	-	-
	English Ed.	41	186.78					
	Mathematics Ed.	40	188.86					
	Music Ed.	6	247.50					
	Elementary Ed.	28	249.96					
	Special Ed.	4	168.00					
	Guidance and Couns.	25	197.84					
	Fine Arts Ed.	10	212.95					
	Classroom Ed.	37	203.20					
Essentialist	Social Studies Ed.	86	181.48					
	Turkish Ed.	74	179.75					
	Science Ed.	32	206.64	10	26.185	.003	English>Guidance & Couns.,	Science>Classroom Teaching,
	English Ed.	41	224.38				English>Fine Arts,	English>Classroom Teaching,
	Mathematics Ed.	40	216.85				Science>Fine Arts,	Math>Classroom Teaching,
	Music Ed.	6	213.08				Social>Fine Arts,	Social>Classroom Teaching,
	Elementary Ed.	28	208.29				Turkish>Fine Arts,	Elementary>Classroom Teaching,
	Special Ed.	4	273.13				Elementary>Classroom Teaching,	Math>Guidance & Couns.,
	Guidance and Couns.	25	151.62				Math>Fine Arts,	Guidance & Couns.>Special Ed.,
	Fine Arts Ed.	10	101.75				Fine Arts>Special Ed.,	Classroom Teaching>Special Ed.,
	Classroom Teaching	37	143.81					
	Social Studies Ed.	86	194.26					
	Turkish Ed.	74	189.34					

When Table 5 is examined, it is observed that the teacher candidates' tendencies toward the progressivist ($X^2_{(10)}=9.237$, $p>.05$), reconstructionist ($X^2_{(10)}=12.687$, $p>.05$), and perennialist ($X^2_{(10)}=6.725$, $p>.05$) educational philosophies do not show a significant difference according to the departments they are studying in. On the other hand, the teacher candidates' tendencies toward the essentialist ($X^2_{(10)}=26.185$, $p<.05$) educational philosophy show a significant difference based on their departments.

To determine between which paired groups this significant difference exists, the Mann-Whitney U test was conducted if at least one of the paired subgroups had fewer than 30 participants, while an independent samples t-test was used if both subgroups had 30 or more participants. The results of the tests indicating significant differences between paired groups are summarized in the table.

The results show that teacher candidates studying in the English language teaching department have significantly higher essentialist educational philosophy tendencies than those in the guidance and psychological counseling and fine arts departments. Additionally, teacher candidates in science education, social studies, Turkish language teaching, early childhood education, and mathematics education departments have significantly higher essentialist educational philosophy tendencies compared to those studying in the fine arts department. Moreover, teacher candidates in the fine arts department exhibit essentialist educational philosophy tendencies similar to those in the guidance and psychological counseling department, but significantly higher than those in the special education department. Furthermore, mathematics education teacher candidates have significantly higher essentialist educational philosophy tendencies compared to those in the guidance and psychological counseling department. Lastly, teacher candidates in the primary education department have significantly lower essentialist educational philosophy tendencies compared to those in six different teaching departments: science education, English language teaching, mathematics education, social studies, Turkish language teaching, and early childhood education.

Pre-Service Teachers' Tendencies Towards Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Based on Their Grade Level

To answer the question, "Do teacher candidates' tendencies toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism significantly differ according to their grade level?" the mean scores ($\bar{x}$), standard deviation values (S), and the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) test are presented in Table 6.

Table 6

Mean Scores ($\bar{x}$), Standard Deviation Values (S), and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results for Teacher Candidates' Tendencies Toward Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism According to Their Grade Level (Unanswered=4, N=379)

Educational philosophy tendencies	Grade level	n	$\bar{x}$	S		Sum of squares	df	Mean square	F	p
Progressivist	2nd	125	3,69	,41	BetweenG.	,425	2	,21	1,27	,28
	3rd	151	3,74	,40	WithinG.	62,54	376	,16		
	4th	103	3,65	,40						
Reconstructionist	2nd	125	4,33	,48	BetweenG.	1,49	2	,74	3,32	,03
	3rd	151	4,48	,45	WithinG.	84,64	376	,22		
	4th	103	4,45	,48						
Essentialist	2nd	125	3,44	,73	BetweenG.	7,73	2	3,86	6,22	,00
	3rd	151	3,28	,80	WithinG.	233,70	376	,62		
	4th	103	3,07	,82						
Perennialist	2nd	125	4,25	,38	BetweenG.	2,16	2	1,08	7,39	,00
	3rd	151	4,40	,35	WithinG.	54,94	376	,14		
	4th	103	4,25	,42						

Table 7

Tukey Test Results Showing Between Which Paired Grade-Level Groups Teacher Candidates' Reconstructionist, Essentialist, and Perennialist Philosophical Tendencies Differ (Unanswered = 4, N = 379)

Educational philosophy tendencies	Grade level 1	Grade level 2	Mean Rank	%95 CI		p
				LB	UB	
Reconstructionist	2	3	-,14*	-,27	-,00	,03
		4	-,11	-,25	,03	,18
	3	2	,14*	,00	,27	,03
		4	,03	-,10	,17	,84
	4	2	,11	-,03	,25	,18
		3	-,03	-,17	,10	,84
Essentialist	2	3	,16	-,05	,38	,19
		4	,37*	,12	,61	,00
	3	2	-,16	-,38	,05	,19
		4	,20	-,03	,44	,10
	4	2	-,37*	-,61	-,12	,00
		3	-,20	-,44	,03	,10
Perennialist	2	3	-,15*	-,25	-,04	,00
		4	,00	-,11	,12	,98
	3	2	,15*	,04	,25	,00
		4	,15*	,04	,27	,00
	4	2	-,00	-,12	,11	,98
		3	-,15*	-,27	-,04	,00

According to Table 6, it is observed that teacher candidates' tendencies toward the progressivist educational philosophy ($F_{(2,376)} = 1.27$, $p = 0.28$) do not show a significant difference based on their grade level. However, it has been determined that their tendencies toward the reconstructionist ($F_{(2,376)} = 3.32$, $p = 0.03$), essentialist ($F_{(2,376)} = 6.22$, $p = 0.00$), and perennialist ($F_{(2,376)} = 7.39$, $p = 0.00$) educational philosophies significantly differ according to their grade levels.

The results of the Tukey test, conducted to determine between which paired grade-level groups these significant differences exist, are presented in Table 7.

According to the Tukey test results in Table 7, teacher candidates' tendencies toward the reconstructionist educational philosophy significantly differ depending on whether they are in their 2nd or 3rd year of study, with 3rd-year students exhibiting higher tendency levels than 2nd-year students.

Teacher candidates' tendencies toward the essentialist educational philosophy also show a significant difference based on whether they are in their 2nd or 4th year of study. The essentialist educational philosophy tendency levels of 2nd-year teacher candidates are found to be higher than those of 4th-year students.

When examining teacher candidates' tendencies toward the perennialist educational philosophy, it is observed that 3rd-year students exhibit significantly higher levels of this tendency than 2nd-year and 4th-year students.

Pre-Service Teachers' Tendencies Towards Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Based on Their Grade Point Average (GPA)

To answer the question, "Is there a significant relationship between teacher candidates' tendencies toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism educational philosophies and their overall grade point averages?", the mean scores ($\bar{x}$), standard deviation values (S), and Pearson product-moment correlation coefficient results are presented in Table 8.

Table 8

Correlations Between Teacher Candidates' Tendencies Toward Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Educational Philosophies and Their Overall Grade Point Averages (N=383)

Educational philosophy tendencies	$\bar{x}$	S	1	2	3	4	5
1. Progressivist	3,70	,40	1	,721**	,418**	,443**	,004
2. Reconstructionist	4,42	,47		1	,146**	,577**	,117*
3. Essentialist	3,28	,80			1	,178**	-,127*
4. Perennialist	4,31	,38				1	,133**
5. Overall Grade Point	80,02	5,89					1

(* $p < .05$, ** $p < .01$) The correlation values are interpreted as follows: 0.00–0.29 indicates a low-level relationship, 0.30–0.69 indicates a moderate-level relationship, and 0.70–1.00 indicates a high-level relationship.

Table 8 presents the correlation between teacher candidates' tendencies toward progressivist, reconstructionist, essentialist, and perennialist educational philosophies and their overall grade point averages. The correlation between the progressivist educational philosophy and teacher candidates' overall grade point average ($r = .004$, $p > .05$) indicates a weak and non-significant positive relationship.

On the other hand, teacher candidates' tendencies toward the reconstructionist ($r = .117$, $p < .05$) and perennialist ($r = .133$, $p < .05$) educational philosophies show a low but significant positive relationship with their overall grade point averages. In contrast, the correlation between teacher candidates' tendencies toward the essentialist educational philosophy ($r = -.127$, $p < .01$) and their overall grade point averages is low but significantly negative.

Pre-Service Teachers' Tendencies Towards Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Based on the Type of High School They Graduated From

To answer the question, "Do teacher candidates' tendencies toward perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism educational philosophies significantly differ based on the type of high school they graduated from?", the Kruskal-Wallis H test results are presented in Table 9.

Table 9

Kruskal-Wallis H Test Results for Examining Teacher Candidates' Tendencies Toward Perennialism, Essentialism, Progressivism, and Reconstructionism Educational Philosophies Based on the Type of High School They Graduated From (N=383)

Educational philosophy tendencies	Mezun oldukları lise türü	n	Mean rank	df	X ²	p
Progressivist	Anatolian high school	270	187,63	6	3,988	,678
	Vocational high school	49	192,63			
	Imam hatip high school	35	215,34			
	Science high school	15	198,90			
	Social sciences high school	9	222,39			
	Fine arts high school	1	73,50			
	Open education high school	4	210,50			
Reconstructionist	Anatolian high school	270	189,06	6	2,888	,823
	Vocational high school	49	205,13			
	Imam hatip high school	35	184,14			
	Science high school	15	192,10			
	Social sciences high school	9	217,56			
	Fine arts high school	1	147,00			
	Open education high school	4	251,63			
Essentialist	Anatolian high school	270	196,80	6	6,754	,344
	Vocational high school	49	182,15			
	Imam hatip high school	35	196,43			
	Science high school	15	184,47			
	Social sciences high school	9	157,50			
	Fine arts high school	1	72,00			
	Open education high school	4	86,00			
Perennialist	Anatolian high school	270	189,93	6	1,024	,985
	Vocational high school	49	197,57			
	Imam hatip high school	35	190,91			
	Science high school	15	189,83			
	Social sciences high school	9	221,50			
	Fine arts high school	1	214,50			
	Open education high school	4	209,38			

When Table 9 is examined, it is determined that the teacher candidates' inclination levels toward any educational philosophy—progressivism ($X^2_{(6)}=3.988$, $p>.05$), reconstructionism ($X^2_{(6)}=2.888$, $p>.05$), essentialism ($X^2_{(6)}=6.754$, $p>.05$), and perennialism ($X^2_{(6)}=1.024$, $p>.05$) do not show significant differences based on the type of high school they graduated from.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, the tendencies of teacher candidates toward educational philosophies and how these

tendencies differ in terms of their personal variables were examined. The research findings indicate that teacher candidates' tendencies toward the educational philosophies of perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism emerge at different levels and show significant differences based on gender, field of study, grade level, and overall academic achievement. Accordingly, it can be said that teacher candidates' educational philosophy tendencies vary based on some personal (gender) and mostly academic (field of study, grade level, overall academic performance) characteristics. On the other hand, age and type of high school attended do not create a difference in educational philosophy tendencies. The findings suggest that teacher candidates' tendencies toward educational philosophies change as they progress through teacher education programs, taking various courses in the faculty of education, and as their academic levels and success increase. In other words, the education received in the faculty of education plays an important role in shaping teachers' tendencies toward different educational philosophies.

The findings indicate that teacher candidates exhibit the highest tendency toward reconstructionism, followed by perennialism, then progressivism, and the lowest tendency toward essentialism. Reconstructionism, which argues that schools are responsible for social change, establishing real democracy in social life, and creating a new social order (Fidan, cited in Kocabaş, 2008, p. 204), being highly adopted by teacher candidates, suggests that they are aware of education's significant role in addressing social and environmental issues and its function in reshaping and advancing society. On the other hand, the fact that perennialism, rather than progressivism—a major philosophical movement of the 20th century that supports individuals using their potential to develop problem-solving skills (Demircioğlu, 2023, p. 97)—ranks second suggests that while teacher candidates recognize the role of education in social transformation, they also believe in certain unchangeable rules, absolute truths, and the importance of authority in education. Perennialism is the oldest, most resistant to change, most conservative, traditional, and rigid educational philosophy (Demircioğlu, 2023, p. 94; Kaya et al., 2023, p. 3911).

Expanding practices in education faculties to increase teacher candidates' tendencies toward reconstructionist and progressivist educational philosophies will contribute to developing more open and innovative attitudes toward the profession. Ektem (2019) examined the relationship between teacher candidates' educational philosophy beliefs and democratic attitudes. The study found that teacher candidates who adopt reconstructionist and progressivist educational philosophies exhibit more democratic attitudes. Similarly, Tural (2013) revealed a moderate positive correlation between teacher candidates' progressivist and reconstructionist educational philosophy tendencies and 21st-century skills such as problem-solving, critical thinking, social responsibility, leadership, active participation, and entrepreneurship. Based on this, strengthening the philosophical foundations of teacher education programs and supporting teacher candidates in adopting more contemporary educational approaches is considered essential.

The finding that teacher candidates exhibit the lowest tendency toward essentialism suggests that they are less inclined toward the view that definite, absolute, and correct knowledge should be transmitted from adults to younger generations (Gutek, cited in Kaya et al., 2023, p. 3911) and show less interest in traditional, knowledge-based teaching approaches. These findings align with the research by Coşkun and Taneri (2021), which studied teacher candidates from Çankırı Karatekin University, Gazi University, and Afyon Kocatepe University who were receiving pedagogical formation training at a state university in Central Anatolia. Their study found that teacher candidates were closer to contemporary educational philosophies (existentialism and

reconstructionism) and least adopted essentialism. This suggests that teacher candidates prefer a student-centered, innovative, and critical thinking-based approach over a traditional, teacher-centered, knowledge-transmission perspective. Similarly, Kozikoğlu and Erden (2018) found in their study of teacher candidates at Van Yüzüncü Yıl University that essentialism was the least favored educational philosophy. Likewise, Tural (2023) found that teacher candidates and pedagogical formation students at Hakkari University Faculty of Education had high tendencies toward progressivism and reconstructionism, while their tendencies toward essentialism and perennialism were at a moderate level.

The research findings indicate that teacher candidates' tendencies toward educational philosophies significantly differ based on gender. Male teacher candidates exhibit higher levels of progressivism than female teacher candidates but also higher tendencies toward essentialism. The fact that male teacher candidates are more inclined toward essentialist educational philosophy may be related to gender-based social roles and expectations. This could be attributed to traditional societies assigning more authoritarian roles to men, leading them to adopt an authority-based philosophy in education. Additionally, these findings suggest that male teacher candidates may strive to establish a more disciplined classroom environment compared to their female counterparts.

Consistently, Kumral (2015) found in his study with teacher candidates at Pamukkale University that male teacher candidates adopt more traditional educational philosophies. In another study, while no significant difference was found in terms of gender regarding perennialism, female teacher candidates scored higher than male candidates in essentialism, progressivism, and reconstructionism (Eti & Tepe, 2023). The findings of Eti and Tepe (2023) contrast with the current study's result that male teacher candidates exhibit higher tendencies toward progressivist educational philosophy than female teacher candidates. Similarly, Gökbulut (2020) found in his study at Bülent Ecevit University Ereğli Faculty of Education that male teacher candidates had lower educational beliefs in progressivism than female candidates, whereas in essentialism, female teacher candidates had lower educational beliefs than male candidates. The findings of Gökbulut (2020) differ from the current study's findings in terms of progressivist educational philosophy tendencies. On the other hand, Yapıcı (2013) found in his study with both teachers and teacher candidates that male teachers and male teacher candidates placed more emphasis on religious, moral, and cultural aspects, displaying a more conservative outlook, whereas female teachers and female teacher candidates were more inclined toward student-centered approaches. He concluded that gender influences teachers' and teacher candidates' educational philosophies.

When the gender-specific findings of this study are compared with previous research, it is evident that the educational philosophy tendencies of teacher candidates studying in different education faculties across Turkey vary by gender, both within the same faculty and across different faculties. Future researchers investigating this topic are encouraged to conduct broader and more detailed studies that consider Turkey's societal and cultural structure and involve male and female teacher candidates from various universities, as such research would significantly contribute to the field.

The study also found that teacher candidates' essentialist educational philosophy tendencies significantly differ based on their fields of study. This suggests that teacher candidates' educational perspectives vary according to their disciplines and the dominant philosophical trends within those disciplines. Specifically, results show that teacher candidates studying in elementary education and art education departments exhibit lower levels of essentialist educational philosophy tendencies than those in other teaching disciplines.

Ethics Committee Approval: Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Humanities Research Ethics Committee, No: 447782, Date: 02.07.2024.

Author Contributions: The authors contributed equally to the article.

Conflict of Interest: The authors declare that they have no conflicts of interest.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin İncelenmesi*

Emel Tüzel İşeri^a  Sevdâ Gök^b 

^a Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, emeltuzel@hotmail.com

^b Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat, Türkiye, sevdamm@hotmail.com

ÖZET

Bir öğretmenin eğitim felsefesi, onun eğitim anlayışını ve değer sistemini yansıtır. Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri, eğitimin geleceğini şekillendirmede eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitim felsefesi (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerin öğretmen adaylarının sahip oldukları kişisel değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de Karadeniz Bölgesi’ndeki bir eğitim fakültesinin 11 farklı öğretmenlik programının 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 383 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler Aytaç ve Uyangör’ün (2020) geliştirdiği “Eğitim Felsefesi Eğilim Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel değişkenler soru formu aracılığıyla toplanmış, SPSS 20 paket programında analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde yeniden kurmacı, ardından daimici, sonrasında ilerlemeci ve en düşük düzeydeyse esasic eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Eğilimleri cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölüme, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının ilerlemeci ve esasic eğitim felsefesi eğilimleri kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Çeşitli bölümler arasından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmakla birlikte sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının esasic eğitim felsefesi eğilimlerinin 6 farklı bölümden anlamlı olarak daha düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Yeniden kurmacılık, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları açısından diğer sınıflardan anlamlı olarak farklılıklar gösterdiği ortaya koyulmuştur. Öğretmen adaylarının genel not ortalamaları arttıkça düşük düzeyde de olsa yeniden kurmacı ve daimici eğitim felsefesi eğilimleri artmakla birlikte, esasic eğitim felsefesine eğilimleri düşük düzeyde azalmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşları ve mezun oldukları lise türü ise eğitim felsefesi eğilimleri açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
12.01.2025
Kabul tarihi:
13.03.2025

Anahtar Kelimeler
Felsefe, Eğitim
Felsefesi, Eğitim
Felsefesi Eğilimi,
Öğretmen Adayları

Atıf Bilgisi: Tüzel İşeri, E. ve Gök, S. (2025). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 285-319. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1618282>

Sorumlu yazar: Emel Tüzel İşeri, e-posta: emeltuzel@hotmail.com

* Araştırma bulguları 4-5 Ocak 2025 tarihinde gerçekleştirilen “6. Uluslararası 5 Ocak Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi”nde sunulmuştur.

Giriş

Felsefe sözcüğü, Türk Dil Kurumu [TDK] (2025) sözlüğüne göre “Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması”, “Bir bilimin veya bilgi alanının temelini oluşturan ilkeler bütünü”, “Bir filozofun, bir felsefe okulunun, bir çağın öğretisi”, “Dünya görüşü” ve “Bir konuda soyut düşünüş” olmak üzere çeşitli anlamlara sahiptir. Yapılan tanımlardan hareketle bilgi ve varlık üzerine derin düşünmeyi ifade ettiği söylenebilecek olan felsefe kelimesi aslen Yunanca kökenli olup “philosophia” olarak ifade edilen ve iki kelimeden oluşan birleşik bir sözcüktür. “Philia”, sevmek, “sophia” ise bilgi, bilgelik anlamını taşımaktadır. Felsefe kelimesinin ne anlama geldiği etimolojik olarak incelendiğinde Antik Yunanlılar için “bilgiyi sevmek”, “bilgelik sevgisi” anlamına geldiği (Gökberk, 2005) görülmektedir. Öte yandan farklı dönemlerde yaşayan filozoflar felsefenin ne olduğu ile ilgili kendi bakış açısıyla çeşitli tanımlar yapmıştır. Yunan filozof Aristoteles (MÖ 384-322) felsefeyi “Var olanın ilk ilkelerinin ve temellerinin araştırılması olarak” tanımlarken, İbn-i Sina (980-1037) insan aklının sınırlı olduğunu, bu sebeple insanın nesnelerin hakikatini bilemeyeceği görüşünü benimsemiştir. Bu görüşün tam tersini savunan Alman filozof Friedrich Nietzsche (1844-1900), gerçek felsefenin “aklın sınırlarını kavramak” olduğunu ileri sürerken, bir diğer Alman filozof Immanuel Kant (1724-1804) ise felsefenin “akla dayalı nedenlerle meşruiyet ve haklılık sağladığı zihinsel bir etkinlik şekli” olduğunu belirtmiştir (Yıldırım, 2020). Görüldüğü üzere felsefe, “kendi tanımının ne olduğu” ile ilgili dahi sürekli olarak bir düşünsel faaliyeti sürdürmektedir.

Felsefe tüm bilim dalları ile ilişki içindedir. Arslanoğlu (2021) bilimden ayrı felsefeyi, felsefeden ayrı ise bilimi düşünmenin mümkün olmadığını belirtmekte, bir ülkedeki gerçek gelişme ve kalkınmanın sağlanabilmesi için bilim ve felsefenin aynı oranda öneme sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitim nedir ve neden önemlidir? Platon'dan itibaren filozoflar bu sorularla ilgilenmiştir (Winch ve Gingell, 1999, s.1). Felsefe, eğitim alanında da nelerin nasıl ve neden öğretilmesi gerekliliği irdeleyerek eğitimin içeriğinin ve geleceğinin şekillenmesine rehberlik eden önemli bir düşünsel alanı oluşturmaktadır.

Eğitimin en genel tanımı “bireyde istendik davranış değişiklikleri meydana getirme süreci” olarak tanımlanırken, eğitim felsefesi burada vurgulanan “istendik” olanın ne olduğu üzerine düşünülmektedir (Sönmez, 2008). Eğitimin “istendik” hedeflerinin belirlenmesinde felsefi bakış açılarının gerek politika yapımcılar gerekse eğitimciler açısından dikkatle incelenerek işe koşulması, eğitimin temellerinin daha sağlam biçimde atılmasını sağlamaktadır (Tüzel-İşeri, 2019, s. 142).

Eti ve Tepe'ye (2023) göre, eğitim felsefesi, neyin öğrenilmesi gerektiği temel sorusu üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda eğitimin amaçlarının, içeriğinin ve kullanılacak yöntemlerin nasıl ve nelerden oluşması gerektiğini, bunların birey ve toplum için önemi üzerinden tartışarak belirleyen bir kılavuz işlevi görmektedir. Eğitim ise eğitim felsefesi doğrultusunda belirlenen bu hedefleri hayata geçiren bir uygulama süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Kıncal (2006) felsefe ile eğitimin karşılıklı olarak birbirlerine katkıda bulunduğunu belirtmekte ve felsefenin bir uygulama alanı olan eğitimin daha tutarlı ve verimli olmasını sağladığını ifade etmektedir. Küken (1996) ise felsefenin ulaşılmak istenen hedefleri belirlediğini, eğitimin ise bu hedeflerin kazanılmasını sağladığını vurgulamaktadır. Bu açıdan felsefe bir teori oluşturucu iken, eğitim ise oluşturulan bu teorinin bir uygulayıcısı konumunda yer almaktadır. Ayrıca eğitimin felsefenin belirlediği hedefleri uygularken felsefenin mantık kurallarını da takip etmesi beklenmektedir. Zira felsefe eğitim

alanında, eğitimin işlevi, hedefleri, amacı, içeriği, süresi, ruhu, verilecek bilgi ve bilginin nasıl kullanılacağı hususunda bir dizi farklı yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşımların her biriyse kendini önceleyen felsefi kavrayışlardan hareket etmektedir (Moseley, 2011, s.79).

Eğitim felsefesi temel olarak dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır. Daimicilik, eğitimde değişmez ilkelerin olduğunu kabul eden, temelinde idealizm ve realizmi barındıran bir felsefi akımdır. Daimicilik akımına göre eğitim, değişmeyen insan doğasını ve bir bütün olacak şekilde akıl ve mantığa dayalı dünyanın değişmezliklerini anlatmalıdır. Bu felsefi akımda eğitimin görevi insanları gerçek hayata hazırlamaktır (Ergün, 1999, s. 81-82).

Esasicilik eğitim felsefesinde, eğitimin temel görevi, kültürün temel öğelerini yani özünü koruyarak bunu gelecek nesillere aktarmak ve topluma uyumu sağlamaktır. Aynı zamanda esasicilik anlayış öğrenmenin özünün çok sıkı çalışma ve zorlama olduğunu ve temel bilgilerin bireysel tecrübelerden önemli olduğunu savunur (Erişen, 2011). Sönmez (2008), esasicilik felsefesindeki eğitim süreçlerinde konuların ve derslerin önemli olduğunu, bu nedenle esasiciliğin öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli olduğunu belirtir. Aynı zamanda kültürel mirasın temsilcisi de öğretmendir.

Gutek (2019), ilerlemeci eğitim felsefesinin, geleneksel eğitim felsefesinin biçimciliğine, sözelciliğine ve baskısına bir tepki olarak ortaya çıktığını belirtir. İlerlemeci eğitim, çocuğun ezberi esas alan bir ders algısından uzaklaştırılarak, mekanik öğretime ve ders kitabına dayalı bir otoriteye karşı daha özgürleştirilmesini esas alır.

Bir diğer eğitim felsefesi yeniden kurmacılık eğitim felsefesidir. Ergün (1999)'e göre, insanların oluşturduğu kültürün bir düzeni ve değişme durumu vardır. Modern olan çağda bu kültür yeniden yapılandırılmalıdır. Eğitimde işe yaramayan unsurlar kaldırılmalı ve eğitimde amaç yeniden belirlenmelidir. İçinde yaşadığımız çağa uygun bir kültür yaratılmalı ve bu kültür çoğunluğun elinde olmalıdır. Yeniden kurmacılıkta eğitimin görevi toplumu şekillendirmek ve düzenlemek olmalıdır (Sönmez, 2008, s.105). Eğitimde oluşan tüm kriz durumlarını ele alıp geleneksel bakış açısından çıkarılmalıdır. Bu nedenle geleneksel sınıf ortamı yerine daha etkileşimli ortamlar yaratarak, öğrenciyi merkeze almak ve yenilik içinde daha etkili öğrenme ortamları oluşturmak gereklidir.

Eğitim felsefesi diğer felsefi alanlarda olduğu gibi ortak duyunun ve bilimin verilerine dayanarak onları aynı zamanda aşan özgür bir düşünce ile kendi diyalektiğinde gelişme sağlamaktadır (Ülken, 2001) ve eğitim alanında temel politikaların belirlenmesinde ve uygulanmasında da önemli bir yere sahiptir. Eğitim felsefesinin konusu, hem öğretilmesi gereken bilginin doğasını incelemek, hem eğitimde eşitlik ve adalet kavramlarının irdelenmesi gibi temel felsefi soruları, hem de standart müfredat ve testlerin seçimi, finansman kaynaklarının sosyal, ekonomik, hukuki ve ahlaki boyutları ile kullanılması, eğitimle ilgili kararların gerekçelendirilmesi gibi belirli eğitim politikaları ve uygulamalarına ilişkin sorunların tartışılmasını içermektedir (Vakhovsky, 2023, s. 21). Bilginin edinimi ve aktarımı, ahlak ve sanat eğitimi, bireylerin toplumsallaştırılma süreçleri gibi konular eğitim felsefesinin ilgi alanına girer. Bir ülkede izlenen eğitim politikalarının temelinde o ülkenin sahip olduğu eğitim felsefesi yatar. Eğitime ilişkin politika yapıcılardan başlayarak, eğitim programını geliştiren uzmanlara ve eğitimin sınıftaki nihai uygulayıcısı olan öğretmenlere kadar eğitimin tüm bileşenlerinin felsefi görüşleri, eğitimi ve eğitim uygulamalarını etkiler (Ergün, 2023, s. 54). Bir öğretmenin eğitim felsefesi, onun eğitim anlayışını ve değer sistemini yansıtır. Yarının öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri, eğitimin geleceğini şekillendirmede

eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri öğrencileri ile olan etkileşimlerini, nasıl bir öğrenme ortamı yaratacaklarını, öğrencileri nasıl motive edeceklerini ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına nasıl yanıt vereceklerini belirlemesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinden hareketle öğretmen yetiştirme politikalarının ve uygulamalarının da geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) eğilimlerinin belirlenmesi ve bu eğilimlerin öğretmen adaylarının sahip oldukları kişisel değişkenler açısından incelenmesi önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini incelemek ve sahip oldukları kişisel değişkenler açısından bu eğilimlerin nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine eğilimleri öğretmen adaylarının:
 - a) Yaşlarına,
 - b) Cinsiyetlerine,
 - c) Öğrenim gördükleri bölümlere,
 - d) Sınıf düzeylerine,
 - e) Genel not ortalamalarına ve
 - f) Mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemeyi ve bu eğilimlerin sahip oldukları kişisel değişkenler açısından nasıl değişim gösterdiğini incelemeyi amaçlayan tarama modelindeki bir nicel araştırmadan oluşmaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2004).

Araştırmanın Katılımcıları

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınan (Sayı: E-46052777-100-447782, Tarih: 02.07.2024) etik onayı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'de Karadeniz Bölgesi'ndeki bir eğitim fakültesinin 2., 3., ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 383 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 1. sınıf öğrencileri kişisel değişkenlerde incelenen "genel not ortalaması" değişkenine ilişkin verilerin elde edilebilmesi için

“eğitim fakültesinde en az bir yıl öğrenim görmüş olmak” ölçütü gözetilerek araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Maksimum çeşitleme yoluyla araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim fakültesinde öğretmen yetiştiren tüm öğretmenlik programlarından katılımcıların çalışma grubuna alınması sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayalı tutulmuştur. Öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular (N=383)

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	104	27,2
	Kadın	279	72,8
Yaş	19	18	4,7
	20	66	17,2
	21	122	31,9
	22	100	26,1
	23	50	13,1
	24	12	3,1
	25 ve üzeri	15	3,9
Sınıf düzeyi	2,00	125	32,6
	3,00	151	39,4
	4,00	103	26,9
	Yanıtsız	4	1,0
Öğrenim gördüğü bölüm	Fen B. Ö.	32	8,4
	İngilizce Ö.	41	10,7
	Matematik Ö.	40	10,4
	Müzik Ö.	6	1,6
	Okul Ö. Ö.	28	7,3
	Özel Eğitim Ö.	4	1,0
	Reh. ve P.D.	25	6,5
	Resim Ö.	10	2,6
	Sınıf Ö.	37	9,7
	Sosyal B. Ö.	86	22,5
	Türkçe Ö.	74	19,3
Genel not ortalaması	50-60,9 puan arası	3	,8
	61-70,9 puan arası	30	7,8
	71-80,9 puan arası	178	46,5
	81-90,9 puan arası	166	43,3
	91-100 puan arası	6	1,6
Mezun olduğu lise türü	Anadolu lisesi	270	70,5
	Meslek lisesi	49	12,8
	İmam hatip lisesi	35	9,1
	Fen lisesi	15	3,9
	Sosyal bilimler lisesi	9	2,3
	Güzel sanatlar lisesi	1	,3
	Açık öğretim lisesi	4	1,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 279’unun kadın (%72,8); 122’sinin (%31,9) 21 yaşında; 151’inin ise 2. sınıf öğrencisi olduğu; 86’sının (%22,5) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gördüğü; 178’inin (%46,5) genel not ortalamasının 71-80,9 puan arasında; 267’sinin (%69,7) ise Anadolu liselerinden mezun olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri iki kısımdan oluşan form aracılığıyla toplanmıştır. İlk kısımda öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine ilişkin soruların yer aldığı soru formu, ikinci kısımda ise öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemek amacıyla kullanılan “Eğitim Felsefesi Eğilim Ölçeği” bulunmaktadır.

“1. Hiç katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen katılıyorum, 4. Katılıyorum ve 5. Tamamen katılıyorum” olmak üzere 5’li likert tipindeki 4 alt boyut ve toplam 36 maddeye sahip “Eğitim Felsefesi Eğilim Ölçeği” Aytaç ve Uyangör (2020) tarafından geliştirilmiş olup, ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri Aytaç ve Uyangör (2020) tarafından; 13 maddeden oluşan “İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri (İEFE)” alt boyutu için .89; 9 maddeden oluşan “Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri (YEFE)” alt boyutu için .84; 7 maddeden oluşan “Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri (EEFE)” alt boyutu için .82 ve 7 maddeden oluşan “Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri (DEFE)” alt boyutu için .66 bulunmuştur. Ölçeğin geneli için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri .83 olarak belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları İEFE alt boyutu için .86; YEFE alt boyutu için .82; EEFE alt boyutu için .83; DEFE alt boyutu için .79 olarak ve ölçeğin geneli içinse .85 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kullanılan ölçeğin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini ölçmek için kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

“Eğitim Felsefesi Eğilim Ölçeği”ni kullanmak için yazarlara bilgi verilmiş olup gerekli izin e-posta yoluyla alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Soru formları katılımcılara basılı olarak dağıtılmış ve katılımcılar tarafından doldurulan veriler incelenerek her bir form numaralandırılmıştır. Yarım ve/veya hatalı doldurulan veri toplama araçları ise değerlendirme dışında tutulmuştur. Veriler SPSS 20 paket programına aktararak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), ortalama puan ($\bar{x}$) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmış, parametrik verilerin analizinde bağımsız örneklem için T-testi, ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, Tukey post-hoc testi kullanılmış ve parametrik olmayan verilerin analizinde ise Kruskal Wallis H-Testi ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefelerine Eğilimleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine eğilimleri hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemi çözmek amacıyla belirlenen ortalama puanlar ($\bar{x}$) ve standart sapma değerleri (S) Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerine Eğilimlerine İlişkin Ortalama Puan ($\bar{X}$) ve Standart Sapma (S) Değerleri (N=383)

Eğitim felsefesi eğilimleri	$\bar{x}$	S
İlerlemeci	3,7040	,40791
Yeniden kurmacı	4,4280	,47551
Esasici	3,2871	,80338
Daimici	4,3152	,38777

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde yeniden kurmacı ($\bar{x}$ =4,4280, S=,47551), ardından daimici ($\bar{x}$ =4,3152, S=,38777) ve ilerlemeci ($\bar{x}$ =3,7040, S=,40791), en düşük düzeyde ise esasici ($\bar{x}$ =3,2871, S=,80338) eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Kişisel Özelliklere Göre Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefelerine Eğilimleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine eğilimleri; a)Yaşlarına, b)Cinsiyetlerine, c)Öğrenim gördükleri bölümlere, d)Sınıf düzeylerine, e)Genel not ortalamalarına ve f)Mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemi çözümlemek amacıyla incelenen kişisel değişkenler aşağıda sırasıyla ele alınarak tablolştırılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefelerine Eğilimleri

“Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine eğilimleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt vermek üzere öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ile yaşları arasındaki ilişkilere ait ortalama puanlar ($\bar{x}$), standart sapma değerleri (S) ve Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Yaşları Arasındaki Korelasyonlar (N=383)

Değişkenler	$\bar{x}$	S	1	2	3	4	5
1. Yaş	21,64	1,95	1	,040	,088	-,023	,038
2. İlerlemeci	3,70	,40		1	,721**	,418**	,443**
3.Yeniden kurmacı	4,42	,47			1	,146**	,577**
4. Esasici	3,28	,80				1	,178**
5. Daimici	4,31	,38					1

(*p<.05, **p<.01) Korelasyon değeri için “00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir” şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaşları ile daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine eğilimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla hazırlanan Tablo 3’e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ortalama yaşının 21,64 (S=1,95) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşları ile eğitim felsefeleri arasındaki korelasyonlar incelendiğindeyse, ilerlemeci (r=.040, p>0.5), yeniden kurmacı (r=,088, p>0.5), esasici (r=,023, p>0.5) ve daimici (r=.038, p>0.5) eğitim felsefesi eğilimlerinin tümü ile yaşları arasında oldukça düşük düzeyde ilişkilerin saptandığı ve bu ilişkilerin istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefelerine Eğilimleri

“Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla hesaplanan ortalama puanlar ($\bar{x}$), standart sapma değerleri (S) ve bağımsız örneklem için T-testi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına Ait Ortalama Puanlar ($\bar{x}$), Standart Sapma Değerleri (S) ve Bağımsız Örneklem İçin T-testi Sonuçları

Eğitim felsefesi eğilimleri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	t	Sd	p
İlerlemeci	Kadın	279	3,6772	,37851	-1,914	154,891	,035
	Erkek	104	3,7759	,47248			
Yeniden kurmacı	Kadın	279	4,4414	,45887	,904	381	,366
	Erkek	104	4,3920	,51813			
Esasici	Kadın	279	3,1920	,78930	-3,863	184,722	,000
	Erkek	104	3,5421	,78870			
Daimici	Kadın	279	4,3274	,37088	1,010	381	,313
	Erkek	104	4,2824	,43001			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının ilerlemeci (kadın $\bar{x}$ = 3,6772, erkek $\bar{x}$ =3,7759, t =-1,914, p <,05) ve esasici (kadın $\bar{x}$ =3,1920, erkek $\bar{x}$ =3,5421, t =-3,863, p <,05) eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde ilerlemeci olmakla birlikte, daimici eğitim felsefesi eğilimleri de kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Yeniden kurmacı (kadın $\bar{x}$ =4,4414, erkek $\bar{x}$ =4,3920, t =,904, p >,05) ve daimici (kadın $\bar{x}$ =4,3274, erkek $\bar{x}$ =4,2824, t =1,010, p >,05) eğitim felsefesi eğilimleri ise öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefelerine Eğilimleri

“Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimleri öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis H, T-testi ve Mann Whitney U testi sonuçlarına ait Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre İncelenmesine Ait Kruskal Wallis H, T-Testi ve Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları (N=383)

Eğitim felsefesi eğilimleri	Bölüm	n	Sıra ort.	sd	X ²	p	Mann Whitney U (p<,05/p<,01)	T-testi (p<,05/p<,01)
İlerlemeci	Fen B. Ö.	32	176,98	10	9,237	,510	-	-
	İngilizce Ö.	41	183,13					
	Matematik Ö.	40	189,40					
	Müzik Ö.	6	260,42					
	Okul Ö. Ö.	28	207,09					
	Özel Eğitim Ö.	4	302,00					
	Reh. ve P.D.	25	196,52					
	Resim Ö.	10	159,75					
	Sınıf Ö.	37	180,45					
	Sosyal B. Ö.	86	190,11					
Yeniden kurmacı	Türkçe Ö.	74	198,41					
	Fen B. Ö.	32	177,02	10	12,687	,242	-	-
	İngilizce Ö.	41	186,78					
	Matematik Ö.	40	188,86					
	Müzik Ö.	6	247,50					
	Okul Ö. Ö.	28	249,96					
	Özel Eğitim Ö.	4	168,00					
	Reh. ve P.D.	25	197,84					
	Resim Ö.	10	212,95					
	Sınıf Ö.	37	203,20					
Esasici	Sosyal B. Ö.	86	181,48					
	Türkçe Ö.	74	179,75					
	Fen B. Ö.	32	206,64	10	26,185	,003	İngilizce>RPD	Fen>Sınıf
	İngilizce Ö.	41	224,38				İngilizce>Resim	İngilizce>Sınıf
	Matematik Ö.	40	216,85				Fen>Resim	Mat.>Sınıf
	Müzik Ö.	6	213,08				Sosyal>Resim	Sosyal>Sınıf
	Okul Ö. Ö.	28	208,29				Türkçe>Resim	Türkçe>Sınıf
	Özel Eğitim Ö.	4	273,13				Okul Ö.>Resim	
	Reh. ve P.D.	25	151,62				Okul Ö.>Sınıf	
	Resim Ö.	10	101,75				Mat.>RPD	
Daimici	Sınıf Ö.	37	143,81				Mat.>Resim	
	Sosyal B. Ö.	86	194,26				RPD>Özel E.	
	Türkçe Ö.	74	189,34				Resim>Özel E.	
	Fen B. Ö.	32	182,22	10	6,725	,751	-	-
	İngilizce Ö.	41	172,01					
	Matematik Ö.	40	207,03					
	Müzik Ö.	6	159,67					
	Okul Ö. Ö.	28	209,43					
	Özel Eğitim Ö.	4	232,00					
	Reh. ve P.D.	25	202,90					
	Resim Ö.	10	198,65					
	Sınıf Ö.	37	211,70					
	Sosyal B. Ö.	86	192,15					
	Türkçe Ö.	74	178,45					

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilerlemeci ($X^2_{(10)}=9,237$, $p>.05$), yeniden kurmacı ($X^2_{(10)}=12,687$, $p>.05$) ve daimici ($X^2_{(10)}=6,725$, $p>.05$) eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının esasici ($X^2_{(10)}=26,185$, $p<.05$) eğitim felsefesi eğilimleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla, ikili alt gruptaki katılımcı sayısının en az biri 30'dan küçük ise Mann Whitney U, her iki alt gruptaki katılımcı sayısı 30 ve/veya 30'dan büyük ise bağımsız örneklemeler için T-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre anlamlı farklılık gösteren ikili grup puanı sonuçları tabloda özetlenmiştir. Sonuçlar İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve resim bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğunu; fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, okul öncesi ve matematik öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin resim bölümünde öğrenim görenlerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu; resim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmen adaylarıinkine benzer şekilde sadece özel eğitim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarından anlamlı olarak yüksek düzeyde bulunduğu görülmektedir. Matematik bölümündeki öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimleri rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümündeki öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin fen bilgisi, İngilizce, Matematik, sosyal bilgiler, Türkçe ve okul öncesi öğretmenliği olmak üzere 6 farklı öğretmenlik bölümündeki öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı olarak düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefelerine Eğilimleri

“Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt vermek üzere hesaplanan ortalama puanlar ($\bar{x}$), standart sapma değerleri (S) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’ya göre öğretmen adaylarının ilerlemeci ($F_{(2,376)}=1,27$, $p=0,28$) eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının yeniden kurmacı ($F_{(2,376)}=3,32$, $p=,03$), esasici ($F_{(2,376)}=6,22$, $p=,00$) ve daimici ($F_{(2,376)}=7,39$, $p=,00$) eğitim felsefesi eğilimlerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Ortalama Puanları ($\bar{x}$), Standart Sapma Değerleri (S) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları (Yanıtsız=4, N=379)

Boyutlar	Sınıf Düzeyleri	n	$\bar{x}$	S		Kare. Topl.	Sd	Kare. Ort.	F	p
İlerlemeci	2	125	3,69	,41	Grupl.ar.	,425	2	,21	1,27	,28
	3	151	3,74	,40	Grupl.içi	62,54	376	,16		
	4	103	3,65	,40						
Yeniden kurmacı	2	125	4,33	,48	Grupl.ar.	1,49	2	,74	3,32	,03
	3	151	4,48	,45	Grupl.içi	84,64	376	,22		
	4	103	4,45	,48						
Esasici	2	125	3,44	,73	Grupl.ar.	7,73	2	3,86	6,22	,00
	3	151	3,28	,80	Grupl.içi	233,70	376	,62		
	4	103	3,07	,82						
Daimici	2	125	4,25	,38	Grupl.ar.	2,16	2	1,08	7,39	,00
	3	151	4,40	,35	Grupl.içi	54,94	376	,14		
	4	103	4,25	,42						

Tablo 7'deki Tukey testi sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri, öğrencilerin 2. veya 3. sınıfta öğrenim görmelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ve 3. sınıf öğrencilerinin eğilim düzeyleri 2. sınıf öğrencilerinin eğilim düzeylerinden daha yüksektir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Yeniden Kurmacı, Esasici Ve Daimici Felsefi Eğilimlerinin Hangi İkili Sınıf Düzeyi Grupları Arasında Değiştiğini Gösteren Tukey Testi Sonuçları (Yanıtsız=4, N=379)

Eğitim Felsefesi Eğilimleri	Sınıf Düzeyi1	Sınıf Düzeyi2	Ortalama Fark	%95 Güven Aralığı		p
				Alt Sınır	Üst Sınır	
Yeniden kurmacı	2	3	-,14*	-,27	-,00	,03
		4	-,11	-,25	,03	,18
	3	2	,14*	,00	,27	,03
		4	,03	-,10	,17	,84
	4	2	,11	-,03	,25	,18
		3	-,03	-,17	,10	,84
Esasici	2	3	,16	-,05	,38	,19
		4	,37*	,12	,61	,00
	3	2	-,16	-,38	,05	,19
		4	,20	-,03	,44	,10
	4	2	-,37*	-,61	-,12	,00
		3	-,20	-,44	,03	,10
Daimici	2	3	-,15*	-,25	-,04	,00
		4	,00	-,11	,12	,98
	3	2	,15*	,04	,25	,00
		4	,15*	,04	,27	,00
	4	2	-,00	-,12	,11	,98
		3	-,15*	-,27	-,04	,00

Öğretmen adaylarının esasicilik eğitim felsefesi eğilimleri 2. veya 4. sınıfta öğrenim görme durumlarına göre anlamlı farklılık arz etmektedir ve 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının

esasici eğitim felsefesi eğilimi düzeyleri 4. Sınıfta öğrenim görmekte olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının daimici eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğindeyse, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının hem 2. sınıftakilerden hem de 4. sınıftakilerden daha anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bu felsefi eğilime sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Genel Not Ortalamalarına Göre Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefelerine Eğilimleri

“Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimleri ile genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt vermek üzere hesaplanan ortalama puanlar ($\bar{x}$), standart sapma değerleri (S) ve Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimleri İle Genel Not Ortalamaları Arasındaki Korelasyonlar (N=383)

Değişkenler	$\bar{x}$	S	1	2	3	4	5
1.İlerlemeci	3,70	,40	1	,721**	,418**	,443**	,004
2.Yeniden kurmacı	4,42	,47		1	,146**	,577**	,117*
3.Esasici	3,28	,80			1	,178**	-,127*
4.Daimici	4,31	,38				1	,133**
5.Genel Not Ortalaması	80,02	5,89					1

(*p<.05, **p<.01) Korelasyon değeri için “00-.29 arası düşük, .30-.69 orta, .70-1.00 arası yüksek düzeyde ilişkiyi gösterir” şeklinde yorumlama yapılmıştır.

Tablo 8 öğretmen adaylarının ilerlemeci, yeniden kurmacı, esasici ve daimici eğitim felsefeleri ile genel not ortalamaları arasındaki korelasyonu göstermektedir. İlerlemeci eğitim felsefesi ile öğretmen adaylarının genel not ortalaması arasındaki korelasyon ($r=,004$, $p>,05$) pozitif yönde zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının yeniden kurmacı ($r=,117$, $p<,05$) ve daimici ($r=,133$, $p<,05$) eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretmen adaylarının genel not ortalaması arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülürken, öğretmen adaylarının esasicilik ($r=-,127$, $p<,01$) eğitim felsefesi eğilimleri ile genel not ortalamaları arasındaki ilişkin düşük düzeyde olmakla birlikte anlamlı olarak negatif yönde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefelerine Eğilimleri

“Öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt vermek üzere hesaplanan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre İncelenmesine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (N=383)

Eğitim felsefesi eğilimleri	Mezun oldukları lise türü	n	Sıra ort.	sd	X ²	p
İlerlemeci	Anadolu lisesi	270	187,63	6	3,988	,678
	Meslek lisesi	49	192,63			
	İmam hatip lisesi	35	215,34			
	Fen lisesi	15	198,90			
	Sosyal bilimler lisesi	9	222,39			
	Güzel sanatlar lisesi	1	73,50			
	Açık öğretim lisesi	4	210,50			
Yeniden kurmacı	Anadolu lisesi	270	189,06	6	2,888	,823
	Meslek lisesi	49	205,13			
	İmam hatip lisesi	35	184,14			
	Fen lisesi	15	192,10			
	Sosyal bilimler lisesi	9	217,56			
	Güzel sanatlar lisesi	1	147,00			
	Açık öğretim lisesi	4	251,63			
Esasici	Anadolu lisesi	270	196,80	6	6,754	,344
	Meslek lisesi	49	182,15			
	İmam hatip lisesi	35	196,43			
	Fen lisesi	15	184,47			
	Sosyal bilimler lisesi	9	157,50			
	Güzel sanatlar lisesi	1	72,00			
	Açık öğretim lisesi	4	86,00			
Daimici	Anadolu lisesi	270	189,93	6	1,024	,985
	Meslek lisesi	49	197,57			
	İmam hatip lisesi	35	190,91			
	Fen lisesi	15	189,83			
	Sosyal bilimler lisesi	9	221,50			
	Güzel sanatlar lisesi	1	214,50			
	Açık öğretim lisesi	4	209,38			

Tablo 9 incelendiğinde mezun oldukları lise türüne göre öğretmen adaylarının ilerlemeci ($X^2_{(6)}=3,988$, $p>.05$), yeniden kurmacı ($X^2_{(6)}=2,888$, $p>.05$), esasici ($X^2_{(6)}=6,754$, $p>.05$) ve daimici ($X^2_{(6)}=1,024$, $p>.05$) olmak üzere hiçbir eğitim felsefesine eğilim düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve bu eğilimlerin öğretmen adaylarının kişisel değişkenleri açısından nasıl farklılık gösterdiği incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinin farklı düzeylerde ortaya çıktığını ve bu eğilimlerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölüme, sınıf düzeylerine ve genel not ortalamalarına göre anlamlı farklılıkların ortaya çıktığını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin bazı kişisel (cinsiyet) ve çoğunlukla akademik (öğrenim gördüğü bölüm, sınıf düzeyi, genel not

ortalaması) özelliklerine göre farklılaştığı söylenebilir. Diğer yandan öğretmen adaylarının yaşları ve mezun oldukları lise türleri eğitim felsefesi eğilimlerinde fark ortaya çıkartmamıştır. Bulgular öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin eğitim fakültesi öğrencisi olduktan sonra, eğitim fakültesinin çeşitli programlarında eğitim aldıkça ve sınıf düzeyleri ve başarı düzeyleri arttıkça farklılaştığını göstermektedir. Bir diğer ifadeyle eğitim fakültesinde alınan eğitimin çeşitli değişkenleri ile öğretmenlerin farklı eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olmalarında önemli rol üstlendiği söylenebilir.

Bulgular öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde yeniden kurmacı, ardından daimici, sonrasında ilerlemeci ve en düşük düzeyde ise esasici eğitim felsefesi eğilimlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Toplumu yeniden düzenlemek, toplumsal yaşamda gerçek demokrasiyi yerleştirmek ve yeni bir toplumsal düzen yaratmaya girişme hususunda değişimden sorumlu olan mekanizmanın okul olduğunu savunan yeniden kurmacılık (Fidan; 1987'den akt. Kocabaş, 2008, s. 204) eğitim felsefesini yüksek düzeyde benimseyen öğretmen adaylarının, eğitimin toplumsal ve çevresel sorunlara duyarlılığı ve bu sorunları ortadan kaldırmada kullanılan/kullanılabilecek ve böylelikle toplumu yeniden şekillendirip ilerlemesi ve gelişmesini sağlayacak önemli bir işlevi olduğunun bilincinde olduklarını göstermektedir. Öte yandan ikinci sırada insanın kendi potansiyelini kullanarak sorun çözme becerisini kazanmayı destekleyen, 20. yüzyılın en etkili felsefi akımlarından biri olan ilerlemecilik (Demircioğlu, 2023, s. 97) eğitim felsefesinin yerine daimicilik anlayışının gelmesi ise, öğretmen adaylarının her ne kadar eğitimin toplumsal dönüşümü sağlamada önemli bir araç olduğunun farkında olsalar da, eğitimle ilgili değişmez bir takım kurallara, mutlak doğrulara sahip olduklarını ve otoriteye de ayrıca önem verdiklerini göstermektedir. Zira daimicilik, en eski, değişimler karşısında en fazla direnç gösteren, en tutucu, geleneksel ve sert eğitim felsefesidir (Demircioğlu, 2023, s. 94; Kaya, ve diğerleri, 2023, s. 3911).

Eğitim fakültesinde öğretmen adaylarının yeniden kurmacı ve ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimlerini artırmaya yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması öğretmen adaylarının mesleğe daha açık ve yenilikçi tutumlar geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Ektem (2019), öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma yeniden kurmacı eğitim felsefesi ve ilerlemeci eğitim felsefesi yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının daha demokratik bir tutum sergilediğini göstermektedir. Tural (2013) öğretmen adaylarının problem çözme, eleştirel düşünme, sosyal sorumluluk, liderlik, aktif katılım ve girişimcilik gibi 21. yüzyıl becerileri ile ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bundan hareketle öğretmen yetiştirme programlarının felsefi temellerini güçlendirilerek, öğretmen adaylarının daha çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimsemesine destek olmak önemli görülmektedir.

Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının en düşük düzeyde eğilim gösterdikleri eğitim felsefesinin esasicilik olması ise kesin, mutlak ve doğru bilginin yetişkinlerden gençlere aktarılması gerektiği (Gutek, 2004'ten akt. Kaya, ve diğerleri, s. 3911) görüşüne daha az katıldıklarını ve geleneksel ve bilgiyi temel alan öğretim yaklaşımlarına daha az ilgi gösterdiklerine işaret etmektedir. Araştırmanın bulguları, katılımcıları Çankırı Karatekin Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesinden mezun olan ve İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerine (varoluşçu ve yeniden kurmacı) daha yakın oldukları, en az benimsedikleri eğitim felsefesinin ise esasicilik olduğu sonucuna ulaşan Coşkun ve Taneri'nin (2021) araştırması ile benzerdir. Buna göre öğretmen adaylarının geleneksel, öğretmen merkezli, öğrenciye bilgi

aktarımına dayalı bir bakış açısını değil, öğrenci merkezli, yenilikçi ve eleştirel düşünmeye dayalı bir bakış açısını benimsemekte olduğunu göstermektedir denilebilir. Kozikoğlu ve Erden'in (2018) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları üzerindeki çalışmalarında da yine esasicilik eğitim felsefesinin en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tural'ın (2023) Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve pedagojik formasyon öğrencileri üzerindeki çalışması da benzer biçimde ilerlilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesine eğilimlerinin yüksek, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefesine eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde ilerlemeci olmakla birlikte, esasicilik eğitim felsefesi eğilimleri de kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Esasicilik eğitim felsefesinin erkek öğretmen adaylarının daha yatkın olmaları, cinsiyete bağlı toplumsal roller ve beklentilerle ilgili olabilir. Bu durum geleneksel toplumlarda, erkeklere daha otoriter rollerin verilmiş olmasından ve bu roller nedeniyle erkeklerin, eğitimde otoriteye dayalı bir felsefe anlayışını benimsemelerinden kaynaklanabilir. Bulgular ayrıca erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre sınıfta daha disiplinli bir ortam oluşturmaya çalıştıkları sonucunu da düşündürülebilir.

Araştırma bulgularına benzer biçimde Kumral (2015) da Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada erkek öğretmen adaylarının daha geleneksel eğitim felsefelerini benimsediklerini belirlemiştir. Benzer bir çalışmada ise hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetine göre daimicilik akımına ilişkin anlamlı bir farklılık ortaya koyulmazken, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımlarında kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir (Eti ve Tepe, 2023). Eti ve Tepe'nin (2023) sonuçları, bu araştırmanın "erkek öğretmen adaylarının ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimleri, kadın öğretmen adaylarınınkinden yüksektir" bulgusu ile farklılık göstermektedir. Aynı şekilde Gökbulut (2020), Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde yürüttüğü çalışmada ilerlemecilik boyutunda, erkek öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, kadın öğretmen adaylarınınkinden daha düşük olduğunu, esasicilik boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının eğitim inançlarının erkek öğretmen adaylarının eğitim inançlarından daha düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir. Gökbulut'un (2020) sonuçları ile yapılan bu araştırmanın ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimleri boyutundaki bulguları farklılık göstermektedir. Diğer taraftan Yapıcı (2013) hem öğretmenler hem de öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada, erkek öğretmen ve erkek öğretmen adaylarının, dinî, ahlâkî, kültürel hususlara daha fazla önem verdiklerini ve muhafazakâr olduklarını, kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının ise daha öğrenci merkezli yönelime sahip olduklarını belirleyerek, cinsiyetin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın cinsiyet özelindeki bulguları alinyazındaki diğer çalışmalar ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören tüm bu öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eğitim felsefesi eğilimlerindeki hem aynı fakülte içinde cinsiyete bağlı olarak hem de Türkiye'deki farklı fakültelerinde öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklı yönlerde değişkenlik gösterdiği göze çarpmaktadır. Aynı konuda araştırma yürütecek olan gelecekteki araştırmacılara yönelik olarak, Türkiye'nin toplumsal ve kültürel yapısını da irdeleyerek içine alan ve farklı üniversitelerden kadın ve erkek öğretmen adaylarının katılımcı olduğu daha geniş çaplı ve detaylı araştırmalar yürütmeleri adına önemli katkı

sağlayacakları için önerilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarının öğrenim gördükleri disiplinlere ve bu disiplinlerin eğitimdeki yaygın felsefi eğilimlerine göre değiştiği yorumu yapılabilir. Sonuçlar özellikle sınıf öğretmenliği ve resim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının hemen hemen tüm diğer öğretmenlik bölümlerindeki öğretmen adaylarından daha düşük düzeyde esasici eğitim felsefesi eğilimi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Baytekin ve diğerleride (2017), Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerindeki araştırmalarında geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları açısından diğer sınıflardan anlamlı olarak farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu durum, 4. sınıfa gelen öğretmen adaylarının eğitime ilişkin felsefi bakış açılarında bir diğer sınıf düzeylerine kıyasla artık bir netlik oluşmaya başlamasından kaynaklanıyor olabilir. Yeniden korumacı eğitim felsefesi, toplumsal ve eleştirel düşünme becerilerine vurgu yaparak dördüncü sınıfta daha anlamlı hale gelirken esasici eğitim felsefesi ise bilgiye dayalı bir eğitim anlayışı benimsetmeye dayalı hedefleri vurgular. Öğretmen adaylarının hem yeniden kurmacılık hem de daimicilik eğitim felsefesine ilişkin eğilim puanları benzer ve yüksek düzeyde görülmektedir. Esasici eğitim felsefesi puanları ise 4. sınıfta en düşük düzeye gelmektedir. Diğer taraftan araştırma bulguları öğretmen adaylarının yaşları ile eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Her iki bulgu bir arada değerlendirildiğinde eğitim felsefesi eğilimlerinin farklılaşmasında yaşla birlikte gelen tecrübe ve yaşantıların değil, eğitim fakültesinde öğretmen adayı olarak geçirilen zamanın eğitim felsefesi eğilimlerini farklılaştırdığı yorumu yapılabilir.

Aytaç (2020), Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin daha çağdaş bir yapıya dönüştüğünü belirlemiştir. Karadeniz Bölgesinde'ki bir eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının incelendiği bu çalışmada sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri analiz edildiğinde, ilerlemeci eğitim felsefesinde sınıf düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı ancak esasici, daimici ve özellikle yeniden kurmacı felsefi eğilimin üst sınıflara doğru artış gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle yeniden kurmacı felsefi eğilimin yükseliş gösteriyor olması, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde öğrenim gördükleri süre arttıkça yenilikçi ve reformcu yaklaşımları daha fazla benimsemeye başladıklarını göstermektedir. Öte yandan bu araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının sınıf düzeyinde kategorize edildiği ve farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin karşılaştırıldığı bir veri setine sahiptir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültesine başladıkları günden mezun oluncaya kadar eğitim felsefelerinin izlendiği boylamsal araştırmaların gelecekteki araştırmacılar tarafından yürütülmesi konunun derinlemesine analiz edilebilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının genel not ortalamaları arttıkça düşük düzeyde de olsa yeniden kurmacı ve daimici eğitim felsefesi eğilimleri artmakla birlikte, esasici eğitim felsefesine eğilimleri düşük düzeyde olsa da azalmaktadır. Yılmaz (2014), öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ile akademik başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi incelediği

çalışmasında, daimici ve esasici gibi geleneksel felsefelere yönelimin motivasyonu azaltılabileceğini, buna karşın ilerlemeci ve yeniden kurmacı yaklaşımların başarı güdüsünü artıracağını belirtmiştir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine eğilimlerinin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu durum, araştırmada elde edilen diğer bulgular ile bir arada değerlendirildiğinde eğitim felsefesi eğilimlerinin daha çok bireysel tercihler, kişisel tecrübeler ve üniversite eğitimi sırasında kazanılan bilgiler ışığından şekillendiği yorumunu beraberinde getirebilir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü etkisinde kalmadan, eğitim felsefelerine eşit şekilde açık olması, eğitim fakültesinde edinecekleri yaşantı ve bilgilerle eğitim felsefelerini belirleme bağlamında daha geniş bir pedagojik bakış açısı kazanmalarına olanak sağlayabilir. Bu durum eğitim açısından çeşitliliği ve esnekliği beraberinde getireceği için olumlu görülebilir. Öğretmen adaylarının farklı eğitim felsefelerini derinlemesine analiz edebilmeleri için öğretmen yetiştirmenin temelini oluşturan eğitim fakültelerinde eğitim felsefesi dersinin zorunlu olarak tüm bölümlerde okutulması da öğretmen adaylarının eğitim felsefesi alanına daha fazla hâkim olması açısından oldukça önemlidir (Aydemir, 2019).

Okullardaki politikalar ve uygulamalar, politikaların ve uygulamaların gerçekleştirildiği durumlara en iyi uyan felsefeleri yansıtmalıdır. Öte yandan eğitimle ilgili her durumda en iyi çözümü sunan tek bir eğitim felsefesi yaklaşımı da bulunmamaktadır (Shorty ve diğerleri, 2023). Buna göre, eğitim kalitesini iyileştirmek ve öğrenci yararına eylemlerde bulunabilmek için politika yapımcıların, eğitim uzmanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı eğitimsel olgu ve olaylar karşısında eğitim felsefesinin hangi yaklaşımının ne tür çözümler sunabileceğini bilip irdeleyebilmesi, hangi eğitim felsefesine dayalı uygulamaların o durum karşısında işe koşulmasının daha işlevsel ve faydalı olabileceğini değerlendirebilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yarının öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının eğitim felsefesindeki kuramların farkında olması, eğitime ilişkin uygulamaları ve yönlendirmeleri gereken kişisel ve profesyonel hedefleri formüle etmede onlara yarar sağlayacaktır (Gutek, 2021).

Eğitim teorisinde felsefi yaklaşımların, mesleki gelişim üzerindeki etkisi göz önüne alındığında öğretmen adaylarının farklı felsefi yaklaşımlarının bilmesi önemli hale gelmektedir. Gelecekteki çalışmalarda, öğretmen adaylarının sahip olduğu farklı kişisel değişkenler de çalışmalara dahil edilebilir. Öğretmen adaylarının sosyoekonomik durumu, kültürel yapıları gibi değişkenlerin bu eğitim felsefesi eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi alana katkı sağlayacaktır. Araştırmanın katılımcılarının tek bir üniversitedeki eğitim fakültesinde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarından oluşması çalışmanın genellenebilirliği üzerinde sınırlılıklar meydana getirmektedir. Bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacıların farklı coğrafi bölgelerdeki ve kültürlerdeki öğretmen adaylarını bir arada çalışmasına dahil ettiği daha geniş örneklemeler üzerinde araştırmayı tekrarlanması veri çeşitliliğini ve aralarındaki ilişkilerin incelenilme kapasitesini artıracaktır.

Etik Kurul Onayı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Sayı:447782, Tarih: 02.07.2024.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Yazarların makaleye katkı düzeyleri eşittir.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Aydemir, A. (2019). Yönetici, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesine odaklanan çalışmaların analizi [Analysis of studies focused on educational philosophy of administrator, teacher and teacher candidates]. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(42), 2742-2752. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1412>
- Aytaç, A. (2020). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi [The effect of pre-service teachers' epistemological beliefs and educational philosophy tendency on teaching and learning conceptions]. Unpublished master's thesis. Balıkesir Üniversitesi.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Eğitim felsefesi eğilimleri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of the educational philosophy tendencies scale: a study on validity and reliability]. In A. Doğanay & O. Kutlu (Eds.), *Güncel eğitim bilimleri araştırmaları II* [Current educational sciences research] (pp. 147-161). Akademisyen Kitabevi.
- Baytekin, O. F., Kadı, A., & Toprakçı, E. (2017). Öğretmen adaylarının kontrol odağı inançları ve eğitim felsefeleri [Locus control of educational philosophies of teacher candidates]. *Yükseköğretim Dergisi [Journal of Higher Education]*, 5(1), 1-8. <https://dx.doi.org/10.2399/yod.15.002>
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi [Evaluation of prospective teachers' educational approaches within the framework of educational philosophies]. *Dört Öge [For Elements]*, 19, 29-48.
- Demircioğlu, A. (2023). Eğitimin felsefi temelleri [Philosophical foundations of education]. In N. Cemaloğlu & F. Şahin (Eds.), *Eğitime giriş [Introduction to education]*, (pp. 77-113). Pegem Akademi
- Ergün, M. (1999). *Eğitim felsefesi [Philosophy of education]*. Ocak yayınları.
- Ergün, M. (2023). Eğitimin felsefi temelleri [Philosophical foundations of education]. In Ö. Demirel, Z. Kaya ve K. Kiroğlu (Eds.), *Eğitime giriş [Introduction to education]*, (pp. 49-67). Pegem Akademi.
- Erişen, Y. (2021). *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science]*. In E. Karip (Ed.), *Eğitimin Felsefi Temelleri [Philosophical foundations of education]*, (pp. 83-104). Pegem Akademi.
- Eti, S., & Tepe, T. (2023). Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması [A comparison of teacher candidates' tendencies towards philosophical trends in education in faculties of education]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi [Bartın University Journal of Educational Research]*, 7(1), 60-71.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki [The relationship between teacher candidates' beliefs in education and 21st century skills]. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 15(1), 127-141. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164>
- Gökberk, M. (2005). *Felsefe tarihi [History of Philosophy]* (16. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Guttek, G. L. (2021). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar [Philosophical and ideological Approaches to Education]* (4th Ed.). Ütopya Yayınevi.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, R., Öcal, M. S., & Aydınalp, E. (2023). Program geliştirmenin felsefi temelleri [Philosophical foundations of curriculum development]. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(70), 3908-3912. <http://dx.doi.org/10.29228/IOSH AS.73406>
- Kıncal, R.Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş [Introduction to educational science]*. (1st Ed.). Nobel Yayınları.

- Kocabaş, A. (2008). Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri, Dewey, Mustafa Necati, ve İsmail Hakkı Tonguç [Philosophical foundations of the Turkish education system: Dewey, Mustafa Necati, and İsmail Hakkı Tonguç] *Toplum ve Demokrasi [Society and Democracy]*, 2(3), 203-212.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The investigation of the relationship between pre-service teachers' opinions concerning critical pedagogy and beliefs of educational philosophies]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 17(3), 1566-1582. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği [Student teachers' philosophy of education: Case of Pamukkale University Faculty of Education]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi [HAYEF Journal of Education]*, 12-2(24), 59-68.
- Küken, G. (1996). *Felsefe açısından eğitim [Education from a philosophical perspective]* (1st. Ed.). Alfa Basım.
- Moseley, A. (2011). *A'dan Z'ye felsefe [A to Z of philosophy]*. (3th Ed.). NTV Yayınları.
- Shorty, M., Campbell, R., Kelly, N., McDowell, K., Moultroup, M., & Preble, W. (2023). Is every educational philosophy the best? *New England College Journal of Applied Educational Research*, 3(1), 63-74.
- Sönmez Ektem, I. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki [The relationship between preservice teachers' beliefs of educational philosophy and their democratic attitudes]. *Kastamonu Eğitim Dergisi [Kastamonu Education Journal]*, 27(6), 2391-2402. <https://doi:10.24106/kefdergi.3142>
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi [Philosophy of education]*. (8th Ed.). Anı Yayınları.
- TDK (2025). *Felsefe [Philosophy]*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Total, Ö. (2023). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between preservice teachers' 21st century skills and educational philosophy tendencies]. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(4), 261-276.
- Tüzel-İşeri, E. (2019). Eğitim felsefesi ve hedefleri yönünden karakter ve değer eğitimi [Character and value education in terms of educational philosophy and its goals]. In V. Aktepe & M. Gündüz (Eds.), *Karakter ve değer eğitimi [Character and value education]*, (pp. 135-154). Pegem Akademi.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi [Philosophy of education]*. Ülken Yayınları.
- Vakhovskyi, L. (2023). Philosophy of education and pedagogy: Peculiarities of interaction. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 19-28. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.2.19.29>
- Winch, C. & Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. Routledge London and New York.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri [Educational philosophies of the teachers and teacher candidates]. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yıldırım, Ö. (2020). Filozoflara göre felsefe tanımları, farklı filozofların felsefe tanımları [Philosophical definitions by philosophers: different philosophers' definitions of philosophy] <https://www.felsefe.gen.tr/filozoflara-gore-felsefe-tanimlari-farkli-filozofların-felsefe-tanimlari/>
- Yılmaz, E. (2017). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiler [Relationships between educational philosophies favoured by prospective teachers and their achievement motivation]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Bartın University Journal of Faculty of Education]*, 6(3), 1420-1429.