



İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARI¹

EDUCATIONAL BELIEFS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL
TEACHERS

Yahya ALTINKURT*

Kürşad YILMAZ**

Aytunga OĞUZ***

Özet: Bu araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Kütahya il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde oranlı küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre 206 ilköğretim ve 173 ortaöğretim olmak üzere 379 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesine katılım düzeyleri düşük, diğerlerine ise yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık göstermemekte, branş ve kıdem değişkenlerine göre ise bazı boyutlarda farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnançları, Eğitim Felsefesi, Öğretmen Görüşleri

¹ Bu makale, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş hâlidir (Anadolu Üniversitesi, 05-08 Ekim 2011 Eskişehir-Türkiye).

*Yrd.Doç.Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEP ABD, yaltinkurt@gmail.com

** Doç.Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEP ABD, kursadyilmaz@gmail.com

*** Doç.Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, aytunga@dumlupinar.edu.tr

Extended Abstract: According to literature, educational beliefs emerge on the basis of a person's educational philosophy. Therefore this study depicts the reconstruction and determination of educational beliefs based on educational philosophies. The study touches upon following educational philosophies which determine educational beliefs: Perennialism, Essentialism, Progressivism, Reconstructionalism and Existentialism. Once the literature is reviewed, there are few researches on the issue of educational beliefs in Turkey. Some research has been carried out in order to determine opinions with regard to educational philosophy of primary school teachers, prospective teachers and school heads in Turkey. But none of these researches aim at determining educational beliefs of secondary school teachers. This study purposed to determine educational beliefs of teachers working for primary and secondary schools. Furthermore, sub-goals consist of determining whether educational beliefs of teachers differ from variations of gender, school type, branch and seniority or not.

The study was designed with the survey model. The participants are 1,575 teachers in all that 912 primary and 663 secondary school teachers working at the provincial center of Kütahya. The proportional group sampling technique was used in the process of determining the sample. The study sample consists of 379 teachers. The Educational Belief Scale (Yılmaz, Altınkurt and Çokluk 2011) was used as data collection tool in the study. The scale consists of following sub-dimensions: progressivism, existentialist education, reconstructionalism, perennialism and essentialism. In this study, the Cronbach's Alpha scale coefficients range from .69 to .86 in sub-scales. The descriptive statistics, t-test and ANOVA were used in data analysis.

The study furtherly consists of educational beliefs of primary and secondary school teachers, as well as comparisons with regarded to certain personal and professional variations. The dimensions in which teachers agreed the most consist of following sub-dimensions, respectively: existentialism ($\bar{x}=4.28$, $S=0.61$), progressivism ($\bar{x}=4.08$, $S=0.53$), perennialism ($\bar{x}=3.92$, $S=0.55$), Reconstructionalism ($\bar{x}=3.76$, $S=0.61$) and essentialism ($\bar{x}=2.83$, $S=0.72$).

The teachers' educational beliefs do not differ with variations of gender and school type. The teachers' educational beliefs get statistically significant in terms of branch in sub-dimensions of perennialism [$t_{(377)}=2.18$; $p<.05$] and essentialism [$t_{(377)}=1.98$; $p<.05$]. The branch teachers display a higher rate of educational belief in sub-dimensions of both perennialism ($\bar{x}=3.95$, $S=0.49$) and essentialism ($\bar{x}=2.88$, $S=0.69$). There is no difference among educational beliefs of teachers in terms of the branch variation in sub-dimensions of progressivism [$t_{(377)}=1.76$; $p>.05$], reconstructionalism [$t_{(377)}=0.57$; $p>.05$] and existentialism.

The teachers' educational beliefs do not display any difference in terms of seniority in sub-dimensions of perennialism [$F_{(2-376)}=1.14$; $p>0.05$], essentialism [$F_{(2-376)}=1.37$; $p>0.05$] and reconstructionalism [$F_{(2-376)}=1.48$; $p>0.05$]. There is no difference in sub-dimensions of progressivism [$F_{(2-376)}=7.76$; $p<0.05$] and existentialism [$F_{(2-376)}=4.04$; $p<0.05$].

This study purposed to determine educational beliefs of teachers working for primary and secondary schools. As part of study, educational beliefs of teachers were initially determined. The dimensions in which teachers agreed the most consisted of following sub-dimensions, respectively: existentialism, progressivism, perennialism, reconstructionalism and essentialism. The teachers showed a low agreement rate in essentialist educational philosophy with a high agreement rate in other educational philosophies. Although educational beliefs were discussed under different dimensions depending on the scales used in researches, research findings are usually similar to each other. In their researches, Doğanay and Sarı (2003), Duman (2008), Tekin and Üstün (2008) analyzed the educational beliefs under sub-dimensions of existentialism, empiricism, realism, perennialism and idealism, whereas Çoban analyzed them under following sub-dimensions: empiricism, realism, idealism and perennialism. The educational philosophies of empiricism and realism were adopted the most by teachers, but perennialism and idealism were adopted the least in these researches except the one carried out by Tekin and Üstün (2008), in which educational philosophies of existentialism and idealism were adopted to a slightest extent.

The teachers' educational beliefs do not differ with variations of gender and school type. In terms of the branch variation, teachers' educational beliefs differ in sub-dimensions of perennialism and essentialism. The branch teachers display a higher rate of educational belief in sub-dimensions of both perennialism and essentialism. This finding overlaps with other researches in literature (Doğanay and Sarı 2003; Karadağ, Baloğlu and Kaya 2009). It is considered that the difference might result from secondary school teachers.

In terms of the seniority variation, teachers' educational beliefs differ in sub-dimensions of progressivism and existentialism. The teachers with a length of service less than ten years showed a higher agreement rate in educational philosophies of progressivism and existentialism. Considering the research results, it's positive that teachers displayed a higher agreement rate in educational philosophies of existentialism and progressivism.

GİRİŞ

İnançlar, belirli bir konudaki düşüncenin ileri düzeyde kabul görmesiyle son derece sabitleşmiş, yerleşmiş tutumlardır. Tutumlar gözlenebilen

davranışlar değil, davranışa hazırlayıcı eğilimlerdir (Kağıtçıbaşı 2006). Tutum, bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir. Tutuma ilişkin bilişsel öğeler ise inançlardan oluşmaktadır. İnançlar bireyin, nesne ile ilgili sahip olduğu bilgiyi ve düşünceyi temsil etmektedir (Arkonaç 2001; Freedman, Sears ve Carlsmith 2003). Bir nesneye ya da olguya yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum varsa, o nesne ya da olgu hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır (Tavşancıl 2005). Dolayısıyla kişilerin sahip olduğu inançlar davranışlarına yön vermektedir (Bandura 1977; Enochs ve Riggs 1990; Hoy ve Miskel 2001). İnançlar bu özelliği ile örgütsel yaşamda da önemli yer tutan kültürel öğelerdir. Çünkü örgüt kültürü ile ilgili çalışmalarda inançlar, kültürel bir unsur olarak yer almaktadır (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk 2011).

İnançlar, deneyimle sağlanan yaşantıların etkilerinden daha güçlüdür ve insan davranışının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden çok daha fazla etkiye sahiptir (Bandura 1977). Öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları, aslında öğrenciler için eğitim fırsatlarını şekillendiren inançlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi, söz konusu grubun davranışlarının anlaşılması ve açıklanması için gerekli ve önemlidir. Konu ile ilgili alanyazında eğitim inançlarının sahip olunan eğitim felsefesine dayalı olarak oluştuğu belirtilmektedir (Pajares 1992; Silvernail 1992a, 1992b; Livingston, McClain ve DeSpain 1995; Levin ve Wadmany 2005, 2006; Rideout 2006; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk 2011). Buna bağlı olarak bu çalışmada da, eğitim inançlarının eğitim felsefelerine dayalı olarak yapılandırılması ve belirlenmesi tercih edilmiştir.

Gerek felsefenin gerekse eğitimin temelinde insan ve onun sorunlarıyla, bunların çözümü yer almaktadır (Şişman 2000). Eğitim felsefesi, eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin ya da sistemli fikir ve kavramlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Fidan ve Erden 1998). Eğitim felsefesinin bütünleyici işlevi, pek çok olasılığın değerlendirilmesi ve analiz edilmesiyle ulaşılan eğitim inançlarını düzenlemek ve birleştirmektir (Brauner ve Burns 1982). Bu anlamda bireylerin sahip oldukları eğitim inançlarının temel belirleyicisinin, eğitim felsefeleri olduğu ileri sürülebilir. Aslında bütün eğitimciler farkında olarak ya da olmayarak belirli bir eğitim felsefesine sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin farklı eğitim felsefelerine olan yakınlıkları ya da uzaklıkları, işlevsel bir şekilde, öğrencilerin nasıl eğitileceğini etkilemektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk 2011). Çünkü öğretmenler sınıflarını, bilgiye bakışları ve öğretmenin rolü hakkında sahip oldukları bakış açılarına göre yönetmektedir (Livingston, McClain ve

DeSpain 1995). Eğitim sistemindeki tüm bireylerin (öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, uzman vb.) sistemin neresinde yer alacakları eğitim felsefesine göre belirlenmektedir (Doğanay ve Sarı 2003). Araştırmada eğitim inançlarını belirleyen eğitim felsefeleri olarak; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk ele alınmıştır. Aşağıda bu eğitim felsefeleri kısaca özetlemiştir (Varış 1994; Şişman 2000; Sönmez 2002; Yayla 2009):

Daimicilik, daha çok idealizme dayanmaktadır. Daimicilere göre, eğitimin evrensel nitelikteki belirli gerçeklere dayanması gerekmektedir. Bu anlayışta, beden ve ruhen güzel ve entelektüel insan yetiştirmek önemlidir. Ayrıca insan aklını ve iradesini geliştirme, içinde yaşadığı dünyaya değil, evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma, tüm dengeli işe koşma, özgür ve sorumlu olma, disiplinli çalışma, yaşamı kopya etmeme, yaşama hazırlama eğitimin hedefleri olabilir. Daimiciliğe göre öğretmen model olmalıdır; çünkü öğrenci öğretmeni taklit ederek öğrenmektedir. Tüm doğrular öğrencinin aklında vardır. Öğretmenin görevi öğrencilere bu doğruları buldurmaktır.

Esasicilik, daha çok realist felsefeye dayanmaktadır. Sosyal ve kültürel bir varlık olan insan, daimiciliğin aksine doğuştan hiçbir bilgi ile donanmamıştır. Bilgi sonradan kazanılır ve bilgiye ancak tümevarım ile ulaşılabilir. Bu görüşü savunanlar, ezberleme ve tekrar üzerinde dururlar. Eğitim programları başat kültürel değerlerle donanık olmalıdır. Üzerinde uzlaşmaya varılmamış, çözümlenmemiş ve gelecekle ilgili sorunlar içerikte yer almamalıdır. Öğretmen de bu konularda yoruma girmemelidir. Çünkü yorum yaptığı zaman önyargılar baskın bir yer tutacaktır. Esasicilikte öğretimin özünde çok çalışma ve disiplin vardır. Eğitim sıkı ve zor bir iştir. Bu nedenle disiplin ve çaba gerektirir. Bu nedenle eğitimin merkezinde öğretmen ve onun otoritesi vardır.

İlerlemecilik, insan doğası dâhil olmak üzere doğa, toplum, yaşam kısacası her şeyin sürekli bir değişime tabi olduğu (Yayla 2009) anlayışına dayanan pragmatizmin eğitime uyarlanmasıdır. Daimicilik ve esasiciliğin aksine değişmez ve evrensel mutlak doğruları reddetmektedir. Öğrencilere bilgiler sunulurken, bilginin mutlak doğru olmadığı, yeni ortamlarda değişebileceği vurgulanmalıdır. İlerlemeciliğe göre eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir. Bu nedenle okullarda her türlü derse yer verilmelidir. Bu akım geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı ve baskıcı disiplin anlayışına, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştiren pasif öğretime karşı çıkmaktadır. Konular ve dersler öğrenci merkezli olmalıdır; çünkü eğitilecek onlardır. Eğitimde öğretmenin rolü, yol



göstericiliktir. Sorunlar öğrenciye sunulmalı, çözmesi ve yargılar çıkarması ondan beklenmelidir. Eğitim ortamı demokratik olmalı ve doğal bir disiplin sağlanmalıdır. Bu nedenle eğitimde cezaya gerek yoktur.

Yeniden kurmacılık, pragmatik felsefeye dayanmaktadır. Eğitimin öncelikli amacı, çağımızın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitim, ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturmanın aracı olarak görülmelidir. Çünkü mevcut kültürel krizden kurtulmanın yolu eğitimidir. Eğitim yalnızca yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Eğitim aracılığı ile toplum sürekli olarak yeniden şekillendirilmeli ve düzenlenmelidir. Yeniden kurmacılıkta önemli olan hedeflerdir. Dersler ve içerik bu hedeflere ulaştıracak araçlardır. Bu nedenle dersler ve içerik hedeflere göre düzenlenmelidir. Sınıf ortamı demokratik olmalı, eğitimde ceza kesinlikle kullanılmamalıdır.

İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımları temelde pragmatik felsefeye dayanmaktadır. Ancak ilerlemecilikte bireyin gereksinimleri ön planda iken, yeniden kurmacılıkta bireylerin oluşturduğu toplum, toplumsal özgürlük ve demokrasi daha önemlidir. Yeniden kurmacılıkta okuldan, yeni bir toplumsal düzen kurmak için sosyal reformları uygulaması beklenmektedir. İlerlemecilikte ise okuldan öğrencileri yarışmadan daha çok işbirliğine özendirilmesi ve bu anlamda yaşama hazırlık olmaktan daha çok yaşamın kendisi olması beklenmektedir.

Varoluşçu eğitim, varoluşçu felsefenin eğitime yansımalarıdır. Varoluşçulukta bilgi edinmenin yolu sezgidir. Kendi varoluşunu yaratan tek varlık insandır. Değerlerini kendi yaratır, yolunu kendi seçer. Bu seçimlerinde de insan özgürdür. Özgürlük; seçme, eylemde bulunma ve yaptıklarından sorumlu olmaktır. Varoluşçu bir yaşam ve eğitimin amacı, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır. Eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Bu nedenle varoluşçuluk açık okul sistemini savunmaktadır. Eğitim insanın özgürleşmesine ve kendini gerçekleştirilmesine olanak sağlamalıdır. Öğrenci istediği dersi ve öğretmeni seçebilmelidir. Öğrenciyi okul ya da öğretmen değil kendisi sınamalıdır. Toplumsal ve doğal olgu ve olaylar olabildiğince geniş ve çeşitlilik içerisinde öğrencinin seçimine sunulmalıdır. Diğer felsefi akımlarda eğitimin amacını belirlemek kolayken, varoluşçulukta bunu yapmak çok da kolay değildir. Çünkü varoluşçuluk mevcut eğitim anlayışına çok önemli eleştiriler getirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de eğitim inançları konusunda az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Türkiye’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin (Doğanay ve Sarı 2003; Çoban 2007), öğretmen adaylarının (Ekiz 2005, 2007; Duman 2008; Duman ve Ulubey 2008) ve okul yöneticilerinin (Karadağ, Baloğlu ve Kaya 2009) eğitim felsefesi ile ilgili görüşlerini belirlemeye dönük bazı araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu araştırmalardan hiçbiri ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemeye yönelik değildir. Bu araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet, okul türü, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı da araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançları var olan durumu ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evreninde 2009–2010 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 912, ortaöğretim okullarında 663 olmak üzere toplam 1575 öğretmen bulunmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde oranlı küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 309 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmen sayısına oranlandığında 179 ilköğretim ve 130 ortaöğretim okulu öğretmenine ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler olabileceği düşünülerek 250 ilköğretim ve 200 ortaöğretim olmak üzere 450 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Katılımcılar seçkisiz olarak belirlenmiş ve araştırma kapsamında 450 kişiye ulaşılmıştır. Ancak uygulanan araçlardan 402 tanesi geri dönmüştür. Veri toplama araçlarının geri dönüş oranı % 89.3’tür. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 379 tanesi ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların % 54.4’ü ilköğretim (n=206), % 45.6’sı ortaöğretim (n=173) okulu öğretmenidir. Katılımcıların % 48.3’ü kadın (n=183), % 51.7’si erkektir (n=196). Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 22 ile 60 arasında değişmektedir. Yaşı 30 altında olanların oranı % 29.8 (n=113), 31–35 arasında olanların oranı % 22.7 (n=86), 36–40 arasında olanların oranı % 21.9 (n=83) ve 41 ve üstünde olanların oranı % 25.6’dır (n=97).

Katılımcılarda kıdemi 1 ile 42 yıl arasında değişmektedir. Kıdemi 9 yıldan az olanların oranı % 38.8 (n=147), 10–19 yıl arasında olanların oranı % 42.2 (n=160), 20 yıl ve üstünde olanların oranı ise % 19'dur (n=72).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. EİÖ, Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiştir. EİÖ'de öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye dönük likert tipi 40 madde bulunmaktadır. EİÖ, ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bir alt ölçekten alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt ölçekteki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik boyutu için 0.50–0.73, varoluşçu eğitim boyutu için 0.58–0.74, yeniden kurmacılık boyutu için 0.52–0.68, daimicilik boyutu için 0.42–0.61 ve esasicilik boyutu için 0.61–0.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık % 50'dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri ($\chi^2/sd=2.23$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=0.85, AGFI=0.83, RMSR \leq 0.05, RMSEA \leq 0.05, RMR ve SRMR \leq 0.08, CFI \geq 0.95, NFI ve NNFI \geq 0.95, PGFI= 0.75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. EİÖ'nün iç tutarlılığı Cronbach's Alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir. Araştırmada ölçeğin güvenilirliği yeniden test edilmiştir. Buna göre ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.69–0.86 arasında olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans gibi betimsel istatistikler

kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların eğitim inançlarının karşılaştırmalarında t-testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde LSD çoklu karşılaştırma testi; farklılığın etki derecesini belirlemede ise η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. η^2 , bağımsız değişkenlerle açıklanabilen bağımlı değişkenlerin varyans oranını anlatır. η^2 değerinin; 0.01–0.05 arasında olması düşük, 0.06–0.13 arasında olması orta, 0.14'ten büyük olması güçlü bir etki olarak yorumlanmaktadır (Pallant 2003). Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançlarına, ardından bazı kişisel ve mesleki değişkenlere ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk ($\bar{x}=4.28$, $S=0.61$), ilerlemecilik ($\bar{x}=4.08$, $S=0.53$), daimicilik ($\bar{x}=3.92$, $S=0.55$), yeniden kurmacılık ($\bar{x}=3.76$, $S=0.61$) ve esasicilik ($\bar{x}=2.83$, $S=0.72$) alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin varoluşçuluk boyutunda en yüksek katılım gösterdiği madde “Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir” ($\bar{x}=4.39$, $S=0.80$); en düşük katılım gösterdiği madde ise, “Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir” ($\bar{x}=4.18$, $S=0.86$) maddesidir.

İlerlemecilik boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde “Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır” ($\bar{x}=4.42$, $S=0.75$); en düşük katılım gösterdiği madde ise, “Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir” ($\bar{x}=3.75$, $S=1.10$) maddesidir. *Daimicilik* boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde “Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır” ($\bar{x}=4.48$, $S=0.69$), en düşük katılım gösterdiği madde ise “Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez” ($\bar{x}=3.14$, $S=1.29$) maddesidir. *Yeniden Kurmacılık* boyutunda en yüksek katılım gösterilen madde “Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır” ($\bar{x}=4.05$, $S=1.84$), en düşük katılım gösterdiği madde ise “Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir” ($\bar{x}=3.48$, $S=0.99$) maddesidir. *Esasicilik* boyutunda ise en yüksek katılım gösterilen madde “Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir” ($\bar{x}=3.40$, $S=1.05$), en düşük katılım gösterdiği madde ise “Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır” ($\bar{x}=2.39$, $S=1.10$) maddesidir.

Araştırmanın ikinci amacı öğretmenlerin eğitim inançlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık göstermemekte, branş ve kıdem değişkenlerine göre ise bazı boyutlarda farklılık göstermektedir. Farklılık bulunan değişkenlere ilişkin bulgular tablolarla sunulmuştur. Öğretmenlerin eğitim inançlarının branş değişkenine göre karşılaştırılması amacı ile yapılan t-testi analizi sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Ölçekler	Branş	n	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Daimicilik	Sınıf öğretmeni	110	3.82	0.64	377	2.18	0.03	.01
	Branş öğretmeni	269	3.95	0.49				
Esasicilik	Sınıf öğretmeni	110	2.72	0.84	377	1.98	0.04	.01
	Branş öğretmeni	269	2.88	0.69				
İlerlemecilik	Sınıf öğretmeni	110	4.01	0.61	377	1.76	0.07	-
	Branş öğretmeni	269	4.11	0.48				
Yeniden Kurmacılık	Sınıf öğretmeni	110	3.78	0.69	377	0.57	0.57	-
	Branş öğretmeni	269	3.74	0.57				
Varoluşçuluk	Sınıf öğretmeni	110	4.22	0.71	377	1.06	0.29	-
	Branş öğretmeni	269	4.29	0.56				

Tablo 1’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim inançları daimicilik [$t_{(377)}=2.18$; $p<.05$] ve esasicilik alt boyutlarında [$t_{(377)}=1.98$; $p<.05$] branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Hem daimicilik ($\bar{x}=3.95$, $S=0.49$) hem de esasicilik ($\bar{x}=2.88$, $S=0.69$) alt boyutlarında branş öğretmenlerinin eğitim inançları daha yüksektir. İlerlemecilik [$t_{(377)}=1.76$; $p>.05$], yeniden kurmacılık [$t_{(377)}=0.57$; $p>.05$] ve varoluşçuluk [$t_{(377)}=1.06$; $p>.05$] boyutlarında ise branş değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançları arasında farklılık

bulunmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Ölçekler	Kıdem	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark ve η^2
Daimicilik	1. 9 yıl ve daha az	147	3.97	0.50	2-376	1.14	0.32	-
	2. 10-19 yıl	160	3.90	0.62				
	3. 20 yıl ve üzeri	72	3.86	0.46				
Esasicilik	1. 9 yıl ve daha az	147	2.75	0.71	2-376	1.37	0.26	-
	2. 10-19 yıl	160	2.86	0.74				
	3. 20 yıl ve üzeri	72	2.90	0.70				
İlerlemecilik	1. 9 yıl ve daha az	147	4.21	0.45	2-376	7.76	0.00	1-2
	2. 10-19 yıl	160	4.01	0.56				1-3
	3. 20 yıl ve üzeri	72	3.97	0.53				$\eta^2=0.04$
Yeniden Kurmacılık	1. 9 yıl ve daha az	147	3.82	0.60	2-376	1.48	0.23	-
	2. 10-19 yıl	160	3.71	0.61				
	3. 20 yıl ve üzeri	72	3.70	0.62				
Varoluşçuluk	1. 9 yıl ve daha az	147	4.38	0.58	2-376	4.04	0.02	1-2
	2. 10-19 yıl	160	4.20	0.64				1-3
	3. 20 yıl ve üzeri	72	4.20	0.56				$\eta^2=0.02$

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim inançları kıdem değişkenine göre; daimicilik [$F_{(2-376)}=1.14$; $p>0.05$], esasicilik [$F_{(2-376)}=1.37$; $p>0.05$] ve yeniden kurmacılık [$F_{(2-376)}=1.48$; $p>0.05$] alt boyutlarında farklılık göstermemektedir. İlerlemecilik [$F_{(2-376)}=7.76$; $p<0.05$] ve varoluşçuluk [$F_{(2-376)}=4.04$; $p<0.05$] boyutlarında ise farklılık bulunmaktadır. İlerlemecilik ve

varoluşçuluk boyutlarındaki farklılık 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerle diğer öğretmenler arasındadır. 10 yıldan az kıdemi olan öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefesine olan inançları daha fazladır. Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 istatistiği kullanılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların eğitim inançları bu iki boyutta da “düşük düzeyde ($\eta^2 < 0.06$)” bir farklılık göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin eğitim inançları belirlenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutlarıdır. Öğretmenler esasicilik eğitim felsefesini düşük düzeyde benimserken, diğer eğitim felsefelerini yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Eğitim inançları, araştırmalarda kullanılan ölçeklere bağlı olarak farklı boyutlarda ele alınsa da, genel olarak araştırma bulguları birbirine benzerlikler göstermektedir. Doğanay ve Sarı (2003), Duman (2008), Tekin ve Üstün (2008) araştırmalarında eğitim inançlarını; varoluşçuluk, deneycilik, realizm, daimicilik ve idealizm; Çoban (2007) deneycilik, realizm, idealizm ve daimicilik alt boyutları altında incelemiştir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin en çok benimsediği eğitim felsefeleri deneycilik ve realizm, en az ise Tekin ve Üstün’ün (2008) araştırmaları dışında, daimicilik ve idealizm olmuştur. Tekin ve Üstün’ün (2008) araştırmalarında ise en az benimsenen eğitim felsefesi varoluşçuluk ve idealizmdir.

Ekiz’in (2005, 2007) öğretmen adayları; Karadağ, Baloğlu ve Kaya’nın (2009) okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmalarda eğitim inançları dört boyutta ele alınmış; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin en çok, esasicilik ve daimicilik eğitim felsefesinin ise en az benimsenen eğitim felsefeleri olduğu belirlenmiştir. Alanyazında hem ilerlemecilik hem de yeniden kurmacılık pragmatizm ya da deneyciliğe dayandırılmaktadır. Hatta ilerlemecilik pragmatizmin eğitime uyarlanması olarak tanımlanmaktadır (Sönmez 2002). Dolayısıyla belirtilen araştırmalarda en çok benimsenen eğitim felsefesi olarak deneycilik ve bu araştırmada en çok benimsenen eğitim felsefelerinden biri olan ilerlemecilik ile özdeşleştirilerek araştırma bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi Ekiz (2005, 2007), Karadağ, Baloğlu ve Kaya’nın (2009) araştırmalarında en çok benimsenen eğitim felsefelerinden biri iken bu araştırmada esasicilikten sonra en az

benimsenen eğitim felsefesi olarak dikkat çekmektedir. Ancak aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesine katılım düzeylerinin bu çalışmada daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırma bulguları örtüşmektedir.

Varoluşçuluk ise Tekin ve Üstün'ün (2008) çalışmasında en az, Doğanay ve Sarı'nın (2003) çalışmasında ise orta düzeyde benimsenirken bu çalışmada en yüksek düzeyde benimsenen eğitim felsefesi olmuştur. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde benimsedikleri eğitim felsefesinin varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesi olması oldukça olumludur. Çünkü her iki felsefe de geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı ve baskıcı disiplin anlayışına, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştiren pasif öğretim anlayışına karşı çıkmaktadır. Varoluşçu eğitimin amacı, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır (Kale 2009). Varoluşçu felsefeye göre eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Eğitim kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir araçtır (Sönmez 2002). Her iki eğitim felsefesi de öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin ne hissettiği, ne yaptığı ve ne düşündüğü son derece önemlidir. Öğrenci sınıfta nesne olmaktan öte bizzat öznedir (Sungur 2002). Yine alanyazındaki birçok çalışmada (Çınar, Teyfur ve Teyfur 2006; Gelen ve Beyazıt 2007; Halat 2007; Özpolat, Sezer, İşgör ve Sezer 2007; Yapıcı ve Demirdelen 2007; Tekbıyık ve Akdeniz 2008; Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli 2009; Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu 2009; Yanpar-Yelken ve Kılıç 2010; Altun-Yalçın ve Yalçın 2011) bu eğitim felsefelerinden beslenen yapılandırmacı eğitim anlayışının öğretmenler tarafından benimsendiği bulgusu da araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançları daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Hem daimicilik hem de esasicilik alt boyutlarında branş öğretmenlerinin eğitim inançları daha yüksektir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla örtüşmemektedir (Doğanay ve Sarı 2003; Karadağ, Baloğlu ve Kaya 2009). Farklılığın ortaöğretim okulu öğretmenlerinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür. Çünkü branş değişkenine göre fark bulunmayan çalışmaların tümü ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılmamıştır. Bu çalışmada branş öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisini ortaöğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek için veriler yeniden kodlanarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan analizde her iki boyutta da ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu sınıf ve branş

öğretmenlerine göre daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen kaynağının çoğunlukla eğitim fakülteleri dışında olması bu bulgunun nedeni olarak görülebilir. 150 yıldan fazla öğretmen yetiştirme deneyimine sahip olan Türkiye'nin maalesef bir öğretmen yetiştirme geleneği bulunmamaktadır. Öğretmen gereksinimini karşılamak için eğitim fakülteleri bulunmasına rağmen, plansız bir büyüme sonucu istihdam sorunu yaşayan eğitim fakültesi dışındaki üniversite mezunlarına "potansiyel öğretmen adayı" gözüyle bakılmıştır (Yılmaz ve Altinkurt 2010). Pedagojik formasyonu olmayan ya da 1 yıllık sıkıştırılmış programlarla formasyon alan öğretmenler, eğitim fakültesi kültürünü almadan geçmişte ve halen öğretmen olarak atanmaktadır. Bu öğretmenler de "bilen öğretir" mantığı ile öğretmen merkezli bir eğitimi benimsemektedirler. Bilen öğretir mantığı daimici daha çok da esasici bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bu anlayışta öğretmen belli bir konuda alanının uzmanıdır ve sınıf içinde karar vermeye yetkili tek kişidir. Çünkü öğrenciler neyi istediklerini, neyin daha önemli olduğunu bilecek olgunlukta değildir (Erden 2007). Ekiz'in (2005) birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eğitim inançlarını karşılaştırdığı araştırmasında; birinci sınıf öğrencilerinin daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde dört yıla yayılmış pedagojik formasyon dersleri yanında, etkili iletişim, eleştirel düşünce, eğitim felsefesi, okul deneyimi gibi zorunlu ve seçmeli dersler alan öğrencilerin daha fazla insanı merkeze alan eğitim felsefelerini benimsedikleri düşünülmektedir. Ancak bu konuda daha fazla ve derinlemesine araştırmalara gereksinim bulunmaktadır.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre eğitim inançları ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında farklılık göstermektedir. 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerini daha fazla benimsemektedir. Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında hizmet süresi yüksek öğretmenlerin idealizm ve realizm eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Bu farklılığın nedeninin son yıllarda hem bireysel hem de kurumsal düzeyde demokratik değerlere verilen önemin artması gösterilebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin varoluşçu ve ilerlemeci eğitim inançlarının yüksek olması olumludur. Ancak bir tutum olarak bu eğitim felsefelerine olan inançlarının ne düzeyde davranışa dönüştürülebildiği de ayrı bir tartışma ve araştırma konusudur. Çünkü Sönmez'in (2002) de belirttiği gibi, Cumhuriyet dönemi

Türk eğitim sistemi pragmatik felsefeye ve onun eğitimde bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayanmaktadır. Ancak Köy Enstitüleri hariç Türk eğitim sistemindeki uygulamalar daha çok esasicilik ve daimicilik temelinde olmuştur. Türk eğitim sistemi kuramsal olarak herkesin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesini savunurken, uygulamanın sınav merkezli (Gök 2005; Şimşek 2006; Gündoğdu, Çimen ve Turan 2008; ERG 2010; Yılmaz ve Altinkurt 2010) ve ezberci (Okçabol ve Gök 1998; Gedikoğlu 2005; Yolcu ve Kartal 2010) yapısı nedeniyle insan yetiştirme sistemimizdeki sorunlar hala çözülebilmemiş değildir. Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu inançlarını ne düzeyde davranışa dönüştürdüklerini belirlemeye yönelik, özellikle gözlem gibi nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak yeni araştırmalara gereksinim vardır.

KAYNAKÇA

- ALTUN-YALÇIN, S. ve YALÇIN, S. (2011). “Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşleri”, **Milli Eğitim**, S: 40 (190), s. 92–101.
- ARKONAÇ, S. A. (2001). **Sosyal Psikoloji**, Ankara: Alfa Yayıncılık.
- BALIM, A. G., KESERCİOĞLU, T., İNEL, D. ve EVREKLİ, E. (2009). “Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 27, s. 55–74.
- BANDURA, A. (1977). “Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change”, **Psychological Review**, S: 84 (2), s. 191–215.
- BRAUNER, C. J. ve BURNS, H. W. (1982). “Eğitim Felsefesi” (Çev. S. BÜYÜKDÜVENÇİ). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, S: 15 (2), s. 291–298.
- ÇINAR, O., TEYFUR, E. ve TEYFUR, M. (2006). “İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 7 (11), s. 47–64.
- ÇOBAN, A. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme”, **Üniversite ve Toplum**, S: 7 (4). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf adresinden 10 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.

- DOĞANAY, A. ve SARI, M. (2003). "İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algıların Değerlendirilmesi- Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, S: 1 (3), s. 321-337.
- DUMAN, B. (2008). "Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullanıldıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması", **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S: 17 (1), s. 203-224.
- DUMAN, B. ve ULUBEY, Ö. (2008). "Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi ile İlgili Görüşleri", **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S:20, s.95-114.
- EKİZ, D. (2005). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 19, s. 1-11.
- EKİZ, D. (2007). "Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 24, s. 1-12.
- ENOCHS, L. G. ve RIGGS, I. M. (1990). "Further Development Of An Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale", **School Science and Mathematics**, S: 90 (8), s. 694-706.
- ERDEN, M. (2007). **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- ERG (2010). **Eğitimde İzleme Raporu 2009**, İstanbul: ERG.
- EVREKLİ, E., İNEL, D., BALIM, A. G. ve KESERCİOĞLU, T. (2009). "Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: XXII (2), s. 673-687.
- FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1998). **Eğitime Giriş**, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- FREEDMAN, J. L., SEARS, D. O. ve CARLSMITH, J. M. (2003). **Sosyal Psikoloji** (Çev: A. Dönmez), Ankara: İmge Yayıncılık.
- GEDİKOĞLU, T. (2005). "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 1 (1), s. 66-80.

- GELEN, A. ve BEYAZIT, N. (2007). "Eski ve Yeni İlköğretim Programı İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S:13(51), s.457-476.
- GÖK, F. (2005). Üniversiteye Girişte Umut Pazarı, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. 28-30 Eylül 2005. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Denizli.
- GÜNDOĞDU, K., ÇİMEN, N. ve TURAN, S. (2008). "Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 9 (2), s. 35-43.
- HALAT, E. (2007). "Yeni İlköğretim Matematik Programı (1-5) ile İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S: 9 (1), s. 63-88.
- HOY, W. K. ve MISKEL, C. G. (2001). **Educational Administration: Theory, Research, and Practice**, NY: McGraw Hill.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2006). **Yeni İnsan ve İnsanlar**, İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- KALE, N. (2009). **Felsefiyat**, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- KARADAĞ, E., BALOĞLU, N. ve KAYA, S. (2009). "Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma", **Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi**, S: 12, s. 181-200.
- LEVIN, T. ve WADMANY, R. (2005). "Changes In Educational Beliefs And Classroom Practices Of Teachers And Students In Rich Technology-Based Classrooms", **Technology, Pedagogy and Education**, S: 14 (3), s. 281-308.
- LEVIN, T. ve WADMANY, R. (2006). "Teachers' Beliefs And Practices In Technology-Based Classrooms: A Developmental View", **Journal of Research on Technology in Education**, S: 39 (2), s. 157-181.
- LIVINGSTON, M. J., MCCLAIN, B. R. ve DESPAIN, B. C. (1995). "Assessing The Consistency Between Teachers' Philosophies And Educational Goals", **Education**, S: 116 (1), s. 124-129.
- OKÇABOL, R. ve GÖK, F. (1998). **Öğretmen Profili Araştırması**, Ankara: Eğitim-Sen Yayını.



- ÖZPOLAT, A. R, SEZER, F., İŞGÖR, İ. Y. ve SEZER, M. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", **Milli Eğitim**, S: 36 (174), s. 206–211.
- PAJARES, F. M. (1992). "Teachers' Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct", **Review of Educational Research**, S: 62, s. 307–332.
- PALLANT, J. (2003). **SPSS Survival Manual**, Berkshire: Open University Press.
- RIDEOUT, G. W. (2006). "Educational Beliefs And The Learning Environment", **Academic Exchange Quarterly**, S: 10 (2), s. 67–71.
- SILVERNAIL, D. L. (1992a). "The Development And Factor Structure Of The Educational Beliefs Questionnaire", **Educational and Psychological Measurement**, S: 52 (3), s. 663-667.
- SILVERNAIL, D. L. (1992b). "The Educational Philosophies Of Secondary School Teachers", **The High School Journal**, S: 76, s. 162-166.
- SÖNMEZ, V. (2002). **Eğitim Felsefesi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- SUNGUR, N. (2002). "Varoluşçu Okul Yönetimi Envanteri Geliştirme Çalışması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, S: 2, s. 271–297.
- ŞİMŞEK, H. (2006). Türkiye'nin Eğitim Reformu: Durum ve Hedef Alanları, <http://www.hasansimsek.net>. adresinden 20.01.2010 tarihinde indirilmiştir.
- ŞİŞMAN, M. (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Ankara: Pegem A.
- TAVŞANCIL, E. (2005). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TEKBIYIK, A. ve AKDENİZ, A. R. (2008). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görüşleri", **Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, S: 2 (2), s. 23–37.
- TEKİN, S. ve ÜSTÜN, A. (2008). "Amasya Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihlerinin Tespiti", **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 25, s. 145–158.
- VARIŞ, F. (1994). **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

- YANPAR-YELKEN, T. ve KILIÇ, Ç. (2010). "Changes To The Curriculum Of Primary Schools In Turkey: The Perceptions Of Teachers", **e-Journal of New World Sciences Academy**, S: 5 (1), s. 348–366.
- YAPICI, M. ve DEMİRDELEN, C. (2007). "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **İlköğretim Online**, S: 6 (2), s. 204–212.
- YAYLA, A. (2009). Eğitimin Felsefi Temelleri. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), **Eğitim Bilimine Giriş** içinde (s. 19–43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- YAZICIOĞLU, A. (2006). Buldan'daki İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yapısal Öğrenme Hakkındaki Görüşleri, **Buldan Sempozyumu**, 23–24 Kasım 2006, 82–97. <http://buldanmyo.pamukkale.edu.tr/kitap/2.oturum/5.pdf> adresinden 10 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- YILMAZ, K. ve ALTINKURT, Y. (2011). "Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, S: 8 (1), s. 942–973.
- YILMAZ, K., ALTINKURT, Y. ve ÇOKLUK, Ö. (2011). "Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, S: 11 (1), s. 335–350.
- YOLCU, H. ve KARTAL, S. (2010). "Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Türkiye Eğitim Sistemine İlişkin Yaşanılan Sorunlar", **9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**. 20–22 Mayıs 2010. Elazığ.