

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Volume 5 Issue 5, p. 149-170, October 2012

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BENİMSedikLERİ EĞİTİM
FELSEFELERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

*AN INVESTIGATION OF EDUCATIONAL PHISOLOPHIES ADOPTED BY
PROSPECTİVE TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES*

Doç. Dr. Bayram ÇETİN

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Arş. Gör. Mustafa İLHAN

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Arş. Gör. Seyfettin ARSLAN

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

Abstract

The purpose of this study is to analyze prospective teachers' adopted philosophies of education through certain variables. For this purpose, the study was based on the survey model. The population of the study consisted of a total of 310 prospective teachers who studied Primary School Teaching at Marmara University during the spring term of the educational year 2011-2012. The data were collected via the 'Philosophy Preference Assessment Scale', which had been designed by the authors themselves. They were analyzed through SPSS 17.0. The findings suggest that the participants were more likely to adopt conventional philosophies of education, which are based on perennialism and essentialism, than contemporary philosophies of education, which rest on progressivism and reconstructionism. The variable 'gender' did not have a significant effect on the prospective teachers' adopted philosophies of education whereas the variables 'grade' and 'department' had a significant influence on the extent to which they adopted conventional or contemporary philosophies of education. The findings were discussed in reference to the literature.

Key Words: Philosophies of education, prospective teachers, gender, grade, department.

Özet

Bu araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören 310 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının daimici ve esasici eğitim felsefelerini yansıtan geleneksel eğitim felsefelerini, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini yansıtan çağdaş eğitim felsefelerine göre daha çok benimsediklerini göstermiştir. Araştırmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır. Sınıf ve anabilim dalı değişkenlerinin ise öğretmen adaylarının geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerini benimseme düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefeleri, öğretmen adayları, cinsiyet, sınıf, anabilim dalı

GİRİŞ

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitimsel inançlarına yön vererek (Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Livingston, McClain & DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Sang, Valcke, Braak & Tondeur, 2009; Silvernail, 1992) sınıf içi uygulamalarını (Brown & Rose, 1995; Haney, Cazerniak & Lumpe, 1996; Haney, Lumpe, Czerniak, & Egan, 2002; Levin & Wadmany, 2005; Luft & Roehrig, 2007; Pajares, 1992), öğrenme-öğretme sürecinde aldıkları kararları (Fang, 1996; Kagan, 1992; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Shin & Koh, 2007; Woolley, Benjamin & Woolley, 2004) ve eğitimsel reformlara uyum sağlama düzeylerini (Clark & Peterson, 1986; Duffee & Aikenhead, 1992; Ertmer, Addison, Lane, Ross, & Woods, 1999; Higgins & Moseley, 2001; Putnam & Borko, 1997; Tobin & McRobbie, 1996 Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994) etkilemektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmek için ilk olarak benimsedikleri eğitim felsefeleri hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında istenilen yönde değişiklik yaratabilmesi öncelikle benimsedikleri eğitim felsefelerinin incelenmesi ile mümkün olabilir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin uzun yıllar içerisinde şekillendiği ve bu inançlarda istenilen yönde bir değişiklik yaratmanın kolay olmadığı (Van Driel, Bulte & Verloop, 2007) göz önüne alındığında, hizmet öncesi eğitim sırasında öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri belirlendiği takdirde, eğitimsel inançlarında arzu edilen yönde bir değişiklik oluşturmanın daha kolay olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik araştırmalara (Çağırğan Gülten & Batdal Karaduman, 2010; Çoban, 2002; Duman & Ulubey, 2008; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007; Küçük, Yangın & Bağ, 2011) rastlanmakla birlikte, bu araştırmaların genellikle tek bir sınıf düzeyinde (Duman & Ulubey, 2008; Ekiz, 2007) ya da tek bir anabilim dalında (Çağırğan Gülten & Batdal Karaduman, 2010; Çoban, 2005; Ekiz, 2005; Küçük, Yangın & Bağ, 2011) öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlı tutulduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini farklı sınıf düzeylerinde ve çeşitli anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşan katılımcılar üzerinde incelenmesi

ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaca cevap verebilecek geniş kapsamlı araştırmaların yapılması, sınıf ve anabilim dalı değişkenlerinin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerindeki etkisine ilişkin bir değerlendirmeyi mümkün kılması açısından oldukça önemlidir.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim felsefeleri, eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak değerlendirmekte (Erden, 1998) eğitimi engelleyen sorunları, eğitime yön veren kavram, düşünce ve ilkeleri açıklamaya çalışmakta (Brauner & Burns, 1982), eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön vermektedir (Büyükdüvenci, 1987; Klein, 1977). Eğitim felsefelerinin sınıflandırılmasına ilişkin farklı eğitimciler tarafından değişik öneriler getirilmiştir. Örneğin, Wiles ve Bondi (2007) eğitim felsefelerini; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, doğalcılık ve varoluşçuluk şeklinde altı başlıkta açıklamıştır. Apps (1973) ise, eğitim felsefelerini, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk şeklinde beş başlıkta ele almıştır. Apps (1973) tarafından yapılan bu sınıflamaya paralel şekilde, Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011), öğretmenlerin eğitimsel inançlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri ölçek geliştirme çalışmasında, eğitim felsefelerine ilişkin beş boyutlu bir yapı ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, eğitim felsefelerine ilişkin literatürde en fazla kabul gören sınıflandırma, eğitim felsefelerini daimicilik, esasicik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak dört başlıkta ele alan sınıflandırmadır (Brameld, 1971; Demirel, 2010; Ebert & Culyer, 2011; Gutek, 1988).

Daimici eğitimi felsefesi, idealizm ve realizm felsefi akımlarına dayanmaktadır (Isichei, 2006). Daimici eğitim felsefesine göre,

- İnsanın doğası ve ahlaki değerleri zamandan zamana ve toplumdaki topluma değişmeyip aynı kalmaktadır (Martin & Loomis, 2007; Oliva, 2009; Gutek, 1988). Bu nedenle, eğitimin amacı, değişmeyen evrensel bilgileri yeni nesle aktarmak (Crookes, 2009), doğru ve sağlam karakterli bireyler yetiştirmektir (Kneller, 1971).
- Eğitim bireyi hayata hazırlama sürecidir (Küçüköğlü & Bay, 2007). Dolayısıyla, okul hayatın bir kopyası değil (Kneller, 1971); kültürün yeni nesle aktarıldığı bir yer olmalıdır (Erişen, 2004). Bu bakış açısıyla daimicilik en eski ve en tutucu eğitim felsefesidir (Wiles & Bondi, 2007).
- Öğrencilerin entelektüel bir eğitim alması amaçlanır (Demirel, 2010). Bu entelektüel eğitimi gerçekleştirebilmek için öğrencilere klasik eserlerin okutulması gereklidir (Pazmiño, 2008).
- Akıl yürütme yolu tündengelemdir. Bu nedenle, eğitim durumlarında tündengelemler akıl yürütme yollarının ağırlıklı olduğu gezi, gözlem (Erden, 1998) ve sokratik tartışma gibi yöntemler kullanılmalıdır (Martin & Loomis, 2007).

Esasici eğitim felsefesi, idealizm ve realizm felsefi akımlarına dayanmaktadır (San Mateo & Tangco, 2003). Esasici eğitim felsefesine göre,

- Eğitimin amacı, bireyi toplumsal değerlere göre yetiştirip bireyin toplumsallaşmasını sağlamak ve bireylerin zihinsel gelişimine yardımcı olmaktır (Ornstein & Hunkins, 1998; Ornstein & Lewin, 2006).
- Öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk öğrenciden çok öğretmendedir (Dhawan, 2005). Bu nedenle, eğitim durumlarında öğretmenin merkezde olduğu geleneksel yöntemler kullanılmalıdır (Erişen, 2004; Long, 1987; San Mateo & Tangco, 2003).

- Eğitim sistemi toplum kültürünün koruyucusu olduğundan (Long, 1987) öğretmen toplum kültürünün temsilcisi ve örnek alınacak kişi olmalıdır (Başaran, 2007).
- Eğitim sürecinin özünü konu alanın çok iyi özümlemesi oluşturur (Strain, 1971). Bu yönüyle esasicilik, konu ve disiplin merkezli bir eğitim felsefesi olarak nitelendirilebilir (Kneller, 1971). Sınıf ortamına getirilen konular, tartışmaya açık olmamalı, zamanın süzgecinden geçmiş konular olmalıdır (Demirel, 2010).

İlerlemeci eğitim felsefesi, pragmatizm felsefi akımına dayanmakta (Parkerson & Parkerson, 2008) ve onun eğitime uygulanması olarak kabul edilmektedir (Sönmez, 2011). İlerlemeci eğitim felsefesine göre,

- Eğitimin amacı demokratik ve sosyal yaşamı geliştirmek (Apps, 1973; Ornstein & Hunkins, 1998), öğrencilere bugün sahip olunan kavramların değişken doğasını anlatarak, öğrencilerin bilgiye ilişkin açık ve spekülatif bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır (Erden, 1998).
- Eğitim sürecinin merkezinde öğrenci vardır (Guttek, 1988). Bu nedenle, öğrenme-öğretme süreci öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmalıdır (Dhawan, 2005; Joseph, 2000). Bu süreçte, öğretmen öğrenciye yol gösterici ve rehber olmalıdır (Guttek, 1988; Ornstein & Hunkins, 1998).
- Eğitim bireyi hayata hazırlamamalı; hayatın ta kendisi olmalıdır (Toprakçı, 2005). Bunu sağlamak için, eğitim sürecinde gerçek yaşamda karşılaşılabilecek durumlara yer verilmelidir (Lee, 2011).
- Eğitim sürecinde, öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerine ve görüşlerini özgürce dile getirmelerine olanak sağlayacak demokratik bir ortam oluşturulmalı (Demirel, 2010; Dhawan, 2005), işbirlikli çalışmalara yer verilmeli (Demirel, 2010; Ergün, 2009), buluş yoluyla öğretim stratejisi (Erden, 1998) ve problem çözme yöntemi kullanılmalıdır (Dhawan, 2005; Long, 1987; Ozmon & Craver, 1999).

Yeniden kurmacı eğitim felsefesi, pragmatizm felsefi akımına dayanmaktadır (Sönmez, 2011). Yeniden kurmacı eğitim felsefesine göre,

- Toplum politika yoluyla değil; eğitim yoluyla değişecektir (Ergün, 2009). Dolayısıyla, eğitimin amacı toplumu yeniden yapılandırmak (Hewitt, 2006; Segall & Wilson, 2004) ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir (Erişen, 2004).
- Okul kültürel mirası aktaran bir kurum değil (Erden, 1998); toplumsal değişimden sorumlu olan bir kurumdur (Isichei, 2006; Oliva, 2009). Bu nedenle, öğretmenler değişimin ve reformun temsilcisi olmalıdır (Demirel, 2010; Kneller, 1971).
- Eğitim programlarında, ırkçılık, açlık, işsizlik, yoksulluk ve çevre kirliliği gibi sosyal, politik ve ekonomik problemler incelenmeli ve öğrencilerin insanlığı tehdit eden bu problemlerin fakına varmaları sağlanmalıdır (Guttek, 1998; Martin & Loomis, 2007).
- Öğrenme-öğretme sürecinde proje tabanlı öğrenme yönteminden yararlanılmalı, bu süreçte öğretmen araştırma lideri ve proje yöneticisi olarak görev yapmalıdır (Ornstein & Hunkins, 1998).

Daimici ve esasici, eğitim felsefelerine ilişkin kuramsal bilgiler incelendiğinde, her iki eğitim felsefesinin de idealizm ve realizm felsefi akımlarına dayandığı görülmektedir. Hem daimici hem de esasici eğitim felsefesine göre, öğrenme-öğretme sürecinde içerik (konular) önemli görülmekte, bu süreçte öğrencinin pasif ve bilgiyi alan öğretmenin ise aktif ve bilgiyi aktaran konumunda olması esas alınmaktadır. Bu ortak özelliklerinden hareketle, daimici ve esasici eğitim felsefeleri Geleneksel Eğitim Felsefeleri (GEF) olarak adlandırılmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1998). İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine ilişkin kuramsal bilgiler incelendiğinde ise, her iki eğitim felsefesinin de pragmatizm felsefi akımına

dayandığı görülmektedir. Hem ilerlemeci hem de yeniden kurmacı eğitim felsefesine göre, eğitim sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımı esas olup bu süreçte öğretmen öğrencilere rehberlik etmelidir. Bu ortak özelliklerinden yola çıkılarak, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri Çağdaş Eğitim Felsefeleri (ÇEF) olarak adlandırılmıştır (Ornstein & Hunkins, 1998).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler incelenmesi amaçlanmaktadır. Eğitimsel inançların şekillenmesinde cinsiyet (Lin, 1992, Kalaian & Freeman, 1994) öğrenim görülen anabilim dalı (Brown, 1985; Eren, 2009) ve devam edilen sınıf (Bay, Bağçeci, Demir, Gündoğdu & Çetin, 2012) değişkenlerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları dikkate alınarak, söz konusu değişkenler öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde etkili olabilecek bağımsız değişkenler olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, çalışmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adayları farklı eğitim felsefelerini hangi düzeyde benimsemektedir?
2. Öğretmen adaylarının farklı eğitim felsefeleri benimseme düzeyleri; *i*) cinsiyetlerine, *ii*) devam ettikleri sınıfa ve *iii*) öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde öğrenim gören 191'i bayan (%61,60) ve 119'u erkek (%38,40) olmak üzere toplam 310 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 64'ü (%20,60) Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, 47'si (%15,20) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, 97'si (%31,30) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda ve 102'si (%32,90) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmektedir. Katılımcıların 141'i (%45,50) 1. sınıfa ve 169'u (%55,50) 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarıdır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmen adaylarının yaşları 18 ile 36 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 21,48'dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği (FTDÖ)" kullanılmıştır. FTDÖ'nün geliştirilmesi süreci birkaç aşamadan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde, ilk olarak eğitim felsefelerini açıklayan önermeler ile bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda toplam 39 madde yer almaktadır. Maddelerin oluşturulmasında, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık şeklinde eğitim felsefelerine ilişkin literatürde en fazla kabul gören sınıflandırma (Demirel, 2010) dikkate alınmıştır. Daha sonra kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak üzere, ölçek eğitim bilimleri alanındaki 4 uzmana (1 ölçek ve değerlendirme ve 3 eğitim programları ve öğretim uzmanı) sunulmuştur. Bir konu ile ilgili kapsamın belirlenmesi bir yargılamayı gerektirdiğinden uzmanlar ile ölçek aracını geliştiren kişilerin ortak tanımlarının olması gereklidir (Tavşancıl, 2010). Bunu sağlamak için; uzmanlardan, ölçeği, ölçek maddelerinin hazırlanması sürecinde araştırmacılar tarafından temele alınan dört temel eğitim felsefesi ışığında değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, ölçek yeniden gözden geçirilmiştir.

Ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek görülmemiş; ancak, hazırlanan bazı maddelerin ifade ediliş şekillerinde değişikliğe gidilmiştir. Örneğin, esasıcılık eğitim felsefesini yansıtan “Öğrenciler öğretmenin anlattıklarını ezberlemelidirler” maddesi için uzmanlardan biri, ezbercilik kelimesinin öğretmen adayları tarafından direkt olarak olumsuz algılanabileceği ve dolayısıyla yönlendirici bir madde olabileceğini ifade etmiştir. Bunun üzerine, madde tekrar gözden geçirilmiş ve maddenin “Öğretmen doğruları anlatır, öğrencilerde sorulduğunda sınavlarda bu doğruları yazmalıdır” şeklinde ifade edilmesinin daha uygun olacağına karar verilmiştir. Yine uzmanlardan ikisinin ilerlemecilik eğitim felsefesini yansıtan “Bilgi görecelidir” maddesinin yeterince açık olmadığını belirtmesi üzerine bu maddenin “Doğru bilgi; koşullara, ortama, kişiye ve zamana göre değişebilir” şeklinde ifade edilmesine karar verilmiştir. Uzman görüşlerinden yola çıkarak ölçek maddelerinde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra, ölçme aracının dil açısından anlaşılabilirliğini sağlamak amacıyla, ölçek Türk Dili alanından iki uzmana sunulmuştur. Türk Dili uzmanlarının ölçme aracında yer alan maddelerin tamamı için “Anlaşılır ve Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun” şeklinde görüş bildirmesinin ardından ölçek uygulamaya hazır hale gelmiştir. Bu süreçlerden sonra ölçek, *Kesinlikle Katılıyorum* (5) → *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) şeklinde 5’likert tipi bir derecelendirme ile araştırmanın katılımcılarını oluşturan 310 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler üzerinden, ölçeğin yapı geçerliğine, güvenilirliğine ve madde analizine yönelik istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

FTDÖ’nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA gerçekleştirilmeden önce veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek gerekir. Örneklem büyüklüğü bu incelemede ilk sırada yer almaktadır. Crowley ve Lee (1992) faktör analizi için 100 katılımcının yetersiz, 200’ün ortalama, 300’ün iyi, 500’ün çok iyi ve 1000 katılımcının mükemmel olduğunu belirtmektedir (Akbulut, 2010, Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Dolayısıyla, araştırmadaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Örneklem veri analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılacak bir diğer işlem Kaiser-Meyer-Okin’in (KMO) ve Barlett Sphericity testlerinin gerçekleştirilmesidir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısının .60’dan yüksek ve Barlett Testi’nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada, KMO örneklem uygunluk katsayısı .883, Barlett Sphericity testi değeri ise 4879.799 ($p < .001$, $df = 741$) bulunmuştur. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, temel bileşenler tekniği ve oblik döndürme sonucunda iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçek faktörlerinin birbirleri ile ilişkili olmasından dolayı bu döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu işlemlerin ardından toplam varyansın %35.68’ini açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA sonucunda, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini yansıtan 17 maddenin toplandığı birinci faktörün, toplam varyansın %22.91’ini açıkladığı belirlenmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .34 ile .76 arasında değişmektedir. Daimicilik ve esasıcılık eğitim felsefelerini yansıtan 22 maddenin toplandığı ikinci faktörün ise toplam varyansın %12.77’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .34 ile .69 arasında sıralanmaktadır. AFA’da açıklanan varyans oranı için %30 ve üzerindeki değerlerin ölçüt olarak alındığı (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2010) ve ölçekte yer alan maddelere ait faktör yüklerinin .30 alt sınırının (Costello & Osborne, 2005; Martin & Newell, 2004; Schriesheim & Eisenbach, 1995) üzerinde olduğu dikkate alındığında, ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Alanyazında, daimicilik ve esasıcılık eğitim felsefelerinin GEF, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin ise ÇEF olarak adlandırıldığı (Ornstein & Hunkins, 1998; Çermik, 2006) bilinmektedir. Bu kuramsal bilgiyle dayanarak, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini yansıtan maddelerin toplandığı birinci faktör ÇEF, daimicilik ve

esasicilik eğitim felsefelerini yansıtan maddelerin toplandığı ikinci faktör ise GEF olarak adlandırılmıştır. AFA sonucunda ayrıca, ÇEF ve GEF boyutları arasındaki korelasyonun $-.15$ olduğu saptanmıştır.

FTDÖ'nün güvenilirliği iç tutarlılık ve iki yarı güvenilirlik analizi yöntemleriyle hesaplanmıştır. İç tutarlılık katsayıları, ÇEF alt ölçeği için $.90$ ve GEF alt ölçeği için $.86$ olarak hesaplanmıştır. İki yarı güvenilirlik analizi yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise ÇEF alt ölçeği için $.85$ ve GEF alt ölçeği için $.84$ olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı $.70$ ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Fraenkel, Wallend & Hyun, 2012; Nunnaly & Bernstein, 1994; Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997). Buna göre, ÇEF ve GEF alt ölçeklerine ait güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğu söylenebilir.

FTDÖ'de yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek ve toplam puanı yordama gücünü saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Madde-toplam korelasyonunun hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, toplam puana göre belirlenmiş %27'lik alt-üst grupların madde puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. %27'lik alt üst grup karşılaştırmaları sonucunda, alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin tüm t değerlerinin anlamlı olduğu ve hesaplanan t değerlerinin ÇEF alt ölçeği için 7.96 ile 13.41 arasında ($sd=161$, $p<.01$), GEF alt ölçeği için ise 4.65 ile 15.05 arasında ($sd=173$, $p<.01$) değiştiği ortaya çıkmıştır. Madde toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar; ÇEF alt ölçeğini oluşturan maddeler için $.43$ ile $.72$ arasında, GEF oluşturan maddeler için $.27$ ile $.62$ arasında sıralanmaktadır. Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında genellikle değeri $.30$ ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). GEF alt ölçeğinde yer alan ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonu $.27$ olan 5 numaralı madde ile düzeltilmiş madde toplam korelasyonu $.28$ olan 3 numaralı madde dışındaki maddeler bu şartı sağlar niteliktedir. Bununla birlikte, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu elde edilen t değerlerinin, GEF alt ölçeğinde yer alan ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonu $.30$ 'un altında olan 3 ve 5 numaralı maddeler için de anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak, ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu söylenebilir.

FTDÖ'nün geçerliği ile güvenilirliğini incelemek ve ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, ölçeğin öğretmen adaylarının felsefi tercihlerini belirlemek amacıyla kullanılacak yeterli psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ÇEF ile GEF'i hangi düzeyde benimsediklerini ortaya koymak için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. ÇEF ve GEF alt ölçeklerinden alınan puanlara ait aritmetik ortalamaların yorumlanmasında Tablo 1'de verilen puan aralıkları dikkate alınmıştır.

Tablo 1.
Aritmetik Ortalamaların Yorumlanmasında Kullanılan Değerler

Puan aralığı	Dereceleme	Yorum
1.00 – 1.80	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok düşük
1.81 – 2.60	Katılmıyorum	Düşük
2.61 – 3.40	Kısmen Katılıyorum	Orta
3.41 – 4.20	Katılıyorum	Yüksek
4.21 – 5.00	Tamamen Katılıyorum	Çok yüksek

Öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF’i benimseme düzeylerinin; *i*) cinsiyetlerine, *ii*) devam ettikleri sınıfa ve *iii*) öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenirken; Çok Değişkenli Varyans Analizi’ne (MANOVA) ilişkin varsayımların karşılandığı durumlarda Tek Yönlü MANOVA (One-Way MANOVA), karşılanmadığı durumlarda ise Tek Yönlü Tek Değişkenli Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü MANOVA sonucunda anlamlı bir fark belirlendiği takdirde anlamlı farkın, bağımlı değişken setinde yer alan bağımlı değişkenlerin hangisi/hangilerinden kaynaklandığını tespit etmek için ANOVA ile izleme testleri gerçekleştirilmiştir. Tek Yönlü ANOVA sonucunda, anlamlı farkın belirlendiği durumlarda ise Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalındaki katılımcıların daha çok 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından; matematik öğretmenliği anabilim dalındaki katılımcıların ise daha çok 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından oluşması, verilerin çok yönlü varyans analizi ile test edilmesine engel teşkil etmiştir. Verilerin analizinde çok yönlü varyans analizinin kullanılabilmesi için analiz sonucu oluşacak her bir hücrede en az 20 katılımcının bulunması önerilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf açısından gösterdikleri dağılım, çok yönlü varyans analizine ilişkin bu varsayımın karşılanmasına engel teşkil ettiğinden araştırmada varyans analizi çok yönlü değil; tek yönlü olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, cinsiyet, anabilim dalı ve sınıf değişkenlerinin etkileşiminin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerindeki etkisine bakılamamıştır.

Öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı ve devam edilen sınıf değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini Tek Yönlü MANOVA ile analiz edebilmek için öncelikle MANOVA’ya ilişkin varsayımların karşılanıp karşılanmadığı test edilmelidir. Çünkü MANOVA bağımlı değişkenler arasındaki ilişkilerin dikkate alınması (Field, 2005) ve ölçme işlemine karışabilecek I. Tip hatanın kontrol altında tutulması (Bray & Maxwell, 1982; Stevens, 2009; Stangor, 2010) avantajları ile birlikte pek çok ek şartı da beraberinde getirmektedir (Akbulut, 2010). Tek ve çok değişkenli normallik, uç değerler, doğrusallık, çoklu doğrusal bağıntı ve tekillik, varyans-kovaryans matrisinin homojenliği MANOVA’nın uygulanabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar arasında yer almaktadır (Pallant, 2005). Bu nedenle, MANOVA gerçekleştirilmeden önce, verilerin MANOVA’ya ilişkin varsayımları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir.

İlk olarak elde edilen verilerin tek ve çok değişkenli normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı araştırılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımını Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda Kolmogorov-Smirnov testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir [KSZ=.057, $p < .05$]. Verilen normal dağılıma uygun olabilmesi için Kolmogorov-Smirnov testinin istatistiksel açıdan anlamlı olmaması gerekmektedir. Ancak, araştırmadaki katılımcı sayısının fazla olduğu çalışmalarda normalden çok küçük sapmaların bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabildiği bilinmektedir. Bu durumun yaratacağı yanıltıcı

etkiden kurtulmak ve verilerin normalliğine ilişkin nihai kararı verebilmek için verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmelidir. Çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında kalması, puanların normalden önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada ÇEF ve GEF'ten alınan puanlara ait çarpıklık katsayıları birbirine eşit olup .138 olarak bulunmuştur. Buna göre, verilerin normalden önemli bir sapma göstermediği ve tek değişkenli normallik şartının sağlandığı söylenebilir.

Araştırmada çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri yardımıyla incelenmiştir. Araştırmada ÇEF ve GEF olmak üzere iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Pearson ve Hartley'e (1958) göre, 2 sürekli değişkenin bulunduğu bir araştırmada Mahalanobis uzaklığı için kritik değer 13.82'dir. Bu değer üstündeki Mahalanobis değerleri uç değer olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2005). Araştırmada hesaplanan Mahalanobis değerlerinden üç tanesinin 13.82 kritik değerini aştığı belirlenmiştir [20.75, 23.81 ve 28.19]. Dolayısıyla, analizi olumsuz olarak etkileyecek bu uç değerler veri setinden çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından veri setinde 307 öğretmen adayına ait veri kalmış ve bu veriler, çok değişkenli normallik ile veri setinde uç değerlerin bulunmaması şartını sağlar duruma gelmiştir.

MANOVA gerçekleştirilmeden önce test edilmesi gereken varsayımlardan biri, bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunup bulunmadığıdır. Bu varsayımın karşılanabilmesi için bağımlı değişkenlerin olası tüm ikili kombinasyonları arasında doğrusal bir ilişki bulunmalıdır (Büyüköztürk, 2010; Pallant, 2005). Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramından elde edilen bulgular, bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunması varsayımının karşılandığını ortaya koymuştur.

MANOVA için karşılanması gereken varsayımlardan biri, bağımlı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntının bulunmamasıdır. MANOVA'nın uygulanabilmesi için bağımlı değişkenlerin kuramsal olarak birbirleriyle ilişkili olması gerekmektedir (Field, 2005; Leech, Barret & Morgan, 2005). Öte yandan, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin çok yüksek olması (.80 ya da .90'nın üzerindeki korelasyon katsayıları) (Pallant, 2005) MANOVA'da sorun yaşanmasına neden olmaktadır (Akbulut, 2010). Bu araştırmada, ÇEF ve GEF arasındaki korelasyon -.15 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, verilerin bağımlı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağıntının bulunmaması varsayımını karşıladığı söylenebilir.

MANOVA'nın uygulanabilmesi için karşılanması gereken bir diğer varsayım varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğidir. Bu şartın sağlanıp sağlanmadığı "Box's M" testi ile tespit edilmektedir. Box's M testinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığını, anlamlı olması ise bu varsayımın ihlal edildiğini göstermektedir. Box's M testinin anlamlılığı araştırmadaki katılımcı sayısından önemli ölçüde etkilendiğinden ve katılımcı sayısının fazla olduğu araştırmalarda Box's M testi çok daha kolay anlamlı çıkabildiğinden (Tabachnick & Fidell, 2007) bu test için anlamlılık ölçütünün .025, .01 (Mertler & Vannatta, 2010) veya .001 (Pallant, 2005) olarak alınması önerilmektedir. Bu araştırmada Box's M testi için anlamlılık ölçütü .01 olarak alınmıştır. Araştırmada, ÇEF ve GEF değişkenlerinden oluşan bağımlı değişken veri seti için hesaplanan Box's M testine ilişkin anlamlılık değeri, cinsiyet [Box's M=1.082, $p=.783>.01$] ve devam edilen sınıf [Box's M=9.981, $p=.019>.01$] bağımsız değişkenleri açısından .01 değerinin üzerinde iken; öğrenim görülen anabilim dalı [Box's M=387.558, $p=.000<.01$] değişkeni

açısından .01 değerinin altındadır. Buna göre, cinsiyet ve devam edilen sınıf bağımsız değişkenleri için varyans kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı karşılanırken, öğrenim görülen anabilim dalı bağımsız değişkeni açısından bu varsayım ihlal edilmektedir.

Araştırmada ÇEF ve GEF bağımsız değişkenlerinden oluşan bağımlı değişken seti, cinsiyet ve devam edilen sınıf bağımsız değişkenleri açısından MANOVA'ya ilişkin karşılanması gereken tüm varsayımları karşılamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmış farklılaşmadığı Tek Yönlü MANOVA incelenmiştir. ÇEF ve GEF bağımsız değişkenlerinden oluşan bağımlı değişken seti, öğrenim görülen anabilim dalı değişkeni açısından ise MANOVA'ya ilişkin varyans kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımını sağlamamaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğrenim gördükleri anabilim dalı açısından farklılaşmış farklılaşmadığı Tek Yönlü MANOVA yerine Tek Yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri anabilim dalına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla GEF ve ÇEF değişkenleri ayrı ayrı analize alınmış ve iki defa ANOVA uygulanmıştır. MANOVA'nın varsayımlarının karşılanmadığı ve MANOVA yerine, bağımlı değişken setinde yer alan her bir bağımlı değişken için ayrı bir ANOVA uygulanmasının gerektiği bu tür durumlarda, I. Tip hatayı kontrol altında tutabilmek amacıyla *Bonferroni* düzeltmesi uygulanmalıdır (Hinton, 2005). Bonferroni düzeltmesine göre, anlamlı olmayan sonuçların anlamlı bulunması olasılığını azaltmak için p değerinin çok daha sıkı tutulması gerekmektedir (Akbulut, 2010). Bu kapsamda, normal p değeri (genel olarak .05) yapılacak ANOVA sayısına (bağımlı değişken sayısı) bölünmeli ve bu işlemin ardından elde edilen değer, anlamlılık ölçütü olarak alınmalıdır (Pallant, 2005). Araştırmada bağımlı değişken setinde ÇEF ve GEF olmak üzere iki değişken bulunduğu için, .05 değeri ikiye bölünmüş [$.05/2=.025$] ve Tek Yönlü ANOVA sonuçları yorumlanırken bu işlemin sonucunda elde edilen .025 değeri anlamlılık ölçütü olarak alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan bulgular, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmen adaylarının farklı eğitim felsefelerini hangi düzeyde benimsediklerini sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF'i hangi düzeyde benimsediklerini ortaya koymak amacıyla betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının ÇEF ve GEF'i Benimseme Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	n	\bar{X}	Minimum	Maksimum	Ranj	ss	Yorum
ÇEF	307	2.07	1.06	3.88	2.82	.52	Düşük
GEF	307	3.16	1.50	4.73	3.23	.58	Orta

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini yansıtan ÇEF'i düşük, daimici ve esasici eğitim felsefelerini yansıtan GEF'i ise orta düzeyde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının GEF'i ÇEF'e göre daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

İkinci alt amaçtan hareketle, Tablo 3'de öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF'i benimseme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Tek Yönlü MANOVA sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.
Cinsiyet Değişkenine Göre, ÇEF ve GEF Puanlarının Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki		Değer	F	Denence sd	Hata sd	p	Eta Kare (η^2)
Cinsiyet	Pillai's Trace	.01	1.85	2.00	304.00	.16	.01
	Wilk's Lambda	.98					
	Hotelling's Trace	.01					
	Roy's Larget root	.01					

Tablo 3'de görüleceği üzere, ÇEF ve GEF'den alınan puanlar üzerinden yapılan tek yönlü MANOVA sonuçları, öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF'i benimseme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır [Wilks' λ =.98; $F_{(2,304)}= 1.85$; $p>.05$]. Buna göre, ÇEF ve GEF alt ölçeklerinden elde edilen puanların oluşturduğu doğrusal bileşen puanları öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF'i benimseme düzeylerinin devam ettikleri sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü MANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4.
Sınıf Değişkenine Göre, ÇEF ve GEF Puanlarının Tek Yönlü MANOVA Sonuçları

Etki		Değer	F	Denence sd	Hata sd	p	Eta Kare (η^2)
Sınıf	Pillai's Trace	.54	180.25	2	304	.00	.54
	Wilk's Lambda	.46					
	Hotelling's Trace	1.19					
	Roy's Larget root	1.19					

Tablo 4'deki bulgulara göre, ÇEF ve GEF alt ölçeklerinden alınan puanların oluşturduğu doğrusal bileşen puanları öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıfa göre farklılaşmaktadır [Wilks' λ =.46; $F_{(2,304)} = 180.25$; $p<.05$]. Bu anlamlı farkın büyüklüğü gösteren Eta Kare değeri .54 olarak hesaplanmıştır. Eta Kare değeri, bağımlı değişkende bağımsız değişken ile açıklanabilen varyans miktarını göstermektedir. Bu değer 0 ile 1 arasında değişen değerler alabilmektedir. Bununla birlikte, analiz sonucunda hesaplanan Eta Kare değeri .01'den küçükse bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi küçük, .06 ile .14 arasında ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi orta düzeyde, .14 veya üzerinde ise bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi büyüktür yorumları yapılmaktadır (Ellis, 2010; Pallant, 2005). Buna göre, öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıfın ÇEF ve GEF'i benimseme düzeyleri üzerinde sahip olduğu anlamlı etkinin büyük olduğu söylenebilir. MANOVA sonucunda tespit edilen anlamlı farkın, hangi bağımlı değişken/değişkenlerden kaynaklandığı tespit etmek için Tek Yönlü ANOVA uygulanmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.
Sınıf Değişkenine Göre ÇEF ve GEF Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Sınıf	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Eta Kare (η^2)
ÇEF	1	139	2.16	.51	1-305	6.95	.002	.02
	4	168	2.00	.53				
GEF	1	139	2.69	.35	1-305	354.93	.000	.54
	4	168	3.54	.42				

Tablo 5'deki bulgulara göre, öğretmen adaylarının gerek ÇEF'i [$F_{(1,305)}=6.95$, $p<.05$] gerekse de GEF'i [$F_{(1,305)}=354.93$, $p<.05$] benimseme düzeylerinde sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının ÇEF'i benimseme düzeylerinde sınıf değişkeni açısından belirlenen anlamlı fark 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının lehine iken, GEF'i benimseme düzeylerinde sınıf değişkeni açısından tespit edilen anlamlı fark 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının lehinedir. Tablo 5'de yer alan Eta Kare değerleri incelendiğinde, sınıf değişkenine göre, öğretmen adaylarının ÇEF'i benimseme düzeyleri arasında görülen anlamlı farkın küçük, GEF'i benimseme düzeylerinde görülen anlamlı farkın ise büyük olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf değişkeninin öğretmen adaylarının GEF'i benimseme düzeyleri üzerindeki etkisinin ÇEF'i benimseme düzeyleri üzerindeki etkisine göre daha büyük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF'i benimseme düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur. Bu alt amaca ait veriler, MANOVA'ya ilişkin varsayımları karşılamadığından verilerin analizinde Bonferroni düzeltmeli Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bonferroni düzeltmesine göre, karşılaştırmalarda anlamlılık .025 ($.05/2=.025$) seviyesinde test edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6.
Anabilim Dalı Değişkenine Göre ÇEF ve GEF Puanlarının Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	Anabilim Dalı	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Eta Kare (η^2)	Farkın Kaynağı
ÇEF	Fen Bil.	64	1.88	.46	3-303	4.49	.004	.51	Sosyal Bil.-Fen Bil.
	İlk. Mat.	47	2.14	.56					
	Sınıf	94	2.08	.54					
	Sosyal Bil.	102	2.16	.51					
GEF	Fen Bil.	64	3.83	.20	3-303	104.47	.000	.04	Tüm İkili karşılaştırmalar için anlamlı fark bulunmaktadır.
	İlk. Mat.	47	3.39	.08					
	Sınıf	94	2.71	.70					
	Sosyal Bil.	102	3.03	.13					

Tablo 6'daki bulgulara göre, öğretmen adaylarının gerek ÇEF'i [$F_{(3,303)}=4.49$, $p<.025$] gerekse de GEF'i [$F_{(3,303)}=104.47$, $p<.025$] benimseme düzeylerinde öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farkın kaynağını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, öğretmen adaylarının ÇEF'i benimseme düzeylerinde tespit edilen anlamlı farkın, sosyal bilgiler ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının GEF'i benimseme düzeylerine tespit edilen anlamlı farkın ise tüm ikili karşılaştırmalar için geçerli olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının farklı eğitim felsefelerini hangi düzeyde benimsedikleri ve felsefi tercihlerinin cinsiyet, devam edilen sınıf ve öğrenim görülen anabilim dalı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçları ile ilgili bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının GEF’i orta düzeyde benimsedikleri belirlenmiş, ÇEF’i benimseme düzeylerinin ise düşük olduğu saptanmıştır. GEF’in daimicilik ve esasicilik, ÇEF’in ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini yansıttığı dikkate alındığında, öğretmen adaylarının daimicilik ve esasiciliği ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa göre daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bu bulgu, Üstüner (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşürken; Ekiz (2007) ve Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarından farklılık göstermektedir. Üstüner (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerinin en fazla benimsedikleri eğitim felsefesinin daimicilik olduğu belirlenmiştir. Ekiz (2007) tarafından öğretmen adayları üzerinde ve Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) tarafından okul yöneticileri üzerinde yapılan araştırmalarda ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine göre daha fazla benimsendiği ortaya çıkmıştır. Türkiye’de 2005 yılından itibaren, yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacı anlayışa göre şekillenen bu öğretim programlarında, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine ilişkin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin merkezde olması ve bu süreçte öğretmenin yol gösterici ve rehber olması ilkeleri benimsenmiştir (MEB, 2005; MEB, 2006). Bu öğretim programlarının etkili bir şekilde işe koşulabilmesi için öğretim programlarının uygulayıcıları konumunda olan öğretmenlerin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini daha fazla benimsemeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitimsel inançlarına yön vererek (Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Livingston, McClain & DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Sang, Valcke, Braak & Tondeur, 2009; Silvernail, 1992) sınıf içi uygulamalarını etkilemekte (Brown & Rose, 1995; Haney, Czerniak & Lumpe, 1996; Haney, Lumpe, Czerniak, & Egan, 2002; Levin & Wadmany, 2005; Luft & Roehrig, 2007; Pajares, 1992) ve eğitim alanında gerçekleştirilen reformlara uyum sağlama düzeylerini etkilemektedir (Becker, 2001; Clark & Peterson, 1986; Duffee & Aikenhead, 1992; Ertmer, Addison, Lane, Ross, & Woods, 1999; Higgins & Moseley, 2001; Putnam & Borko, 1997; Tobin & McRobbie, 1996; Trigwell, Prosser, & Taylor, 1994). Bu bağlamda, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının eğitim programlarına yön veren ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini düşük düzeyde benimsemeleri, öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulayabilmelerinde engel teşkil edebilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının öğretmen ve konu merkezli olan daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin etkisinden sıyrılmalarını sağlayacak, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini benimseme düzeylerini arttırmaya katkıda bulunacak uygulamaların gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Eğitimsel inançlarının yeni bilgi ve deneyimlerle değişebileceği (Austin & Reinhardt, 1999; Becker & Ravitz, 1999) ve bireylerin nasıl öğrenirse öyle öğretecekleri (Çepni & Çil, 2010) yönündeki kuramsal bilgiler göz önüne alındığında, hizmet öncesi eğitimde, öğretmen adaylarına ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine göre organize edilen öğrenme yaşantılarının sunulması bu uygulamaların başlangıç noktası olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, bayan ve erkek öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguya paralel şekilde, Doğanay ve Sarı (2003) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile, Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) tarafından okul yöneticileri ile, Çağırğan Gülten ve Batdal Karaduman (2010) tarafından matematik öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda cinsiyetin benimsenen eğitim felsefesi üzerinde etkili bir değişken olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla uygulanan analizlerden elde edilen bulgular, GEF’de 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının lehine, ÇEF’de ise 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının almış oldukları hizmet öncesi eğitimin GEF’i benimseme düzeylerini arttırdığına, ÇEF’i benimseme düzeylerini ise azalttığına işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sırasında aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi dersler, öğretmen adaylarında ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesine ait *i*) eğitim sürecinde öğrencinin merkezde olması (Sönmez, 2011; Gutek, 1988), *ii*) öğrenme-öğretme sürecinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine yer verilmesi (Demirel, 2010; Erden, 1998; Ergün, 2009), problem çözme yönteminin kullanılması (Dhawan, 2005; Ozmon & Craver, 1999), proje tabanlı öğretim yönteminden yararlanılması (Ornstein & Hunkins, 1998) ve *iii*) bireysel farklılıkların dikkate alınması (Dhawan, 2005; Ozmon & Craver, 1999) gibi ilkelerin teorik olarak uygulanabilir görünse de gerçek öğrenme-öğretme durumlarında uygulanmasının zor olduğu şeklinde bir düşüncenin gelişmesine neden olabilmektedir (Eren, 2009). Bu durum, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde tespit edilen anlamlı farkın GEF için 4. sınıf öğretmen adaylarının lehine, ÇEF için ise 1. sınıf öğretmen adaylarının lehine gerçekleşmesinin kaynağı olabilir. Ancak, bu yorumun araştırmanın katılımcılarını oluşturan 1. ve 4. sınıftan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitime başladıklarında, ÇEF’i ve GEF’i benimseme düzeylerinde anlamlı fark bulunmadığı varsayımına dayalı olarak yapıldığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının ÇEF ve GEF’i benimseme düzeylerinde sınıf değişkeni açısından saptanan anlamlı farkın, hizmet öncesi eğitim sonucunda oluştuğuna dair daha sağlıklı bir değerlendirmede bulunabilmek için aynı öğretmen adayı grubunu boylamsal araştırmalarla takip etmek gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının lisans süresince almış oldukları hizmet öncesi eğitimin benimsedikleri eğitim felsefelerini nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik boylamsal araştırmaların yapılması önerilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde öğrenim gördükleri anabilim dalı açısından anlamlı fark belirlenmiştir. Farkın kaynağını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, ÇEF’de tespit edilen anlamlı farkın, sosyal bilgiler öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehine gerçekleştiği saptanmıştır. Bu bulgu, Üstüner (2008) tarafından yapılan ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin fen bilgisi öğretmenlerine göre, ÇEF kapsamında yer alan ilerlemeci eğitim felsefesini daha fazla benimsediklerini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. ÇEF kapsamında yer alan bir diğer eğitim felsefesi yeniden kurmacılıktır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ÇEF’i daha fazla benimsemeleri, hem öğrenim gördükleri programın içeriğinin hem de ÇEF kapsamında yer alan yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin “toplum merkezli” olması (Ekiz, 2007) ile açıklanabilir. Bir diğer deyişle, sosyal bilgiler öğretmenliği programının yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin toplum merkezli doğasına uygun bir alan olması bu bulgunun kaynağı olabilir. Araştırmada anabilim dalı değişkenine göre, öğretmen adaylarının GEF’i benimseme düzeylerinde de

anamlı fark bulunmuş ve tespit edilen anlamlı farkın tüm ikili karşılaştırmalar için geçerliği olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının GEF'i benimseme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, ilk sırada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının yer aldığı ve fen bilgisi öğretmen adaylarını ilköğretim matematik, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının takip ettiği görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, sayısal ağırlık bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının tamamen ya da kısmen sözel ağırlıklı olan bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre GEF'i daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Matematik öğretmenliği programının teoremler, ilkeler ve formüllerden oluşan bilgi merkezli bir doğaya sahip olması (Ekiz, 2007) bu anabilim dalındaki öğretmen adaylarının sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören adaylarına göre GEF'i daha fazla benimsemelerine neden olabilmektedir. Nitekim, Ekiz (2007) tarafından yapılan araştırmada da matematik öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daimicilik eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, Fen bilgisi öğretmenliği, bilim ve teknolojideki değişimlere oldukça bir açık bir program (Kaptan, 1999; Soylu, 2004) olmasına rağmen, bu anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının GEF'i araştırma grubundaki diğer öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsemesi oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerine ilişkin nitel araştırmalar yapılması bu dikkat çekici bulgunun neden kaynaklandığını konusunda fikir verebilir. Özellikle, bu araştırmacının kendi rapor etme (self-report) türünden ölçme araçlarıyla toplanan verilerle sınırlı nicel bir çalışma olduğu dikkate alındığında, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerine ilişkin farklı veri toplama yöntemlerden yararlanılarak gerçekleştirilecek nitel araştırmaların yapılması oldukça önemlidir. Dolayısıyla, farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemeye yönelik nitel araştırmaların yapılması önerilebilir. Araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde anabilim dalı değişkeni açısından tespit edilen anlamlı fark, Duman (2008) ve Geçici (2000) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Duman (2008) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının daimici eğitim felsefesini benimseme düzeylerinde anabilim dalı değişkeni açısından anlamlı fark bulunmuştur. Geçici (2000) tarafından yapılan ve ilköğretim öğretmenleri ile yürütülen araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin branşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak incelendiğinde, cinsiyet, sınıf ve anabilim dalı bağımsız değişkenlerinin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerindeki etkisine ilişkin araştırma bulgularının büyük ölçüde literatürdeki araştırmalar ile desteklendiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının GEF'i ÇEF'e göre daha fazla benimsediğini gösteren araştırma bulgusunun ise literatürdeki araştırmaların bazılarıyla örtüşürken; bir kısmı ile çeliştiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının farklı eğitim felsefelerini hangi düzeyde benimsediklerini ortaya koyan yeni araştırmaların yapılması bu konuda daha genel bir değerlendirmenin yapılmasına katkı sağlayabilir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI ve İLERİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

Bu araştırma, farklı anabilim dallarının 1. ve 4. sınıfında öğrenim öğretmen adaylarından oluşan katılımcılar ile yürütüldüğünden, tek bir anabilim dalında ya da tek bir sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülen araştırmalara göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerine ilişkin daha genel bir değerlendirme

yapılmasına olanak tanımıştır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bulguların ilgili literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Diğer taraftan, araştırmanın bir takım sınırlılıklarının olması, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ve benimsedikleri eğitim felsefelerini etkileyen değişkenler ile ilgili bazı soruların yanıtı kalmasına neden olmuştur. Öncelikle, bu araştırmanın katılımcıları arasında yer alan farklı anabilim dallarındaki öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf açısından gösterdikleri dağılım çok yönlü varyans analizine ilişkin “analiz sonucunda oluşacak her bir hücrede en az 20 katılımcının bulunması” (Tabachnick ve Fidell, 2007) varsayımının karşılanmasına engel teşkil etmiştir. Bu nedenle, araştırmada cinsiyet, sınıf ve anabilim dalı değişkenlerinin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerindeki etkisi tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yine aynı nedenle, araştırmada cinsiyet, sınıf ve anabilim dalı değişkenlerinin etkileşiminin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi üzerindeki etkisine ilişkin bir değerlendirme mümkün olamamıştır. Araştırmaya ilişkin bu sınırlılığın aşılabilmesi için ileri araştırmalarda, farklı anabilim dallarından ve her bir sınıf düzeyinden yeterli katılımcının bulunduğu bir araştırma grubu üzerinde öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin tekrar incelenmesi önerilebilir.

Araştırmaya ilişkin ikinci bir sınırlılık, araştırmada öğretmen adaylarının geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerinin benimseme düzeylerinin yalnızca cinsiyet, sınıf ve öğrenim görülen anabilim dalı bağımsız değişkenleri açısından incelenmiş olmasıdır. Eğitimsel inançların farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmalarda, öğretmenlerin çalıştıkları kurumun özelliklerinin eğitimsel inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Lim & Torr, 2007). Bu yöndeki araştırma bulguları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin, geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerini benimseme düzeylerini etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Bu kapsamda, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer çalışmalar yapılması öğrenim gördükleri üniversitenin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığının ortaya konulması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın katılımcılarının fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluştuğu ve öğrenim görülen anabilim dalının öğretmen adaylarının geleneksel ve çağdaş eğitim felsefelerini benimseme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu dikkate alındığında, farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca, eğitimsel inançların şekillenmesinde kültürel faktörlerin etkili olduğu (Chan, 2003; Correa, Perry, Sims, Miller & Fang, 2008; Hofer, 2008; Louca, Elby, Hammer & Kagey, 2004; Sang vd., 2009) ve bu araştırmanın katılımcılarının yalnızca Türk öğretmen adaylarından oluştuğu, göz önünde bulundurulduğunda, özellikle farklı kültürlerden öğretmen adayları ile benzer çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- APPS, J.W. (1973). *Toward a Working Philosophy of Adult Education*. Syracuse, NY: Syracuse University.
- AUSTIN, J.R. & REINHARDT, D. (1999). Philosophy and Advocacy: An Examination of Preservice Music Teachers' Beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18-30.
- BAŞARAN, İ.E. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- BAY, E., BAĞÇECİ, B., DEMİR, S., GÜNDOĞDU, K. & ÇETİN, B. (2012, February). *An Analysis of the Candidate Teachers' Beliefs Related to Knowledge, Learning and Teaching*. 4th World Conference On Educational Sciences. University of Barcelona, Barcelona, Spain.
- BAYRAM, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- BRAMELD, T. (1971). *Patterns of Educational Philosophy*. New York: Holt, Pinehard and Winston Inc.
- BRAUNER, C.J. & BURNS, H.W. (1982). Eğitim Felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298.
- BRAY, J.H. & MAXWELL, S.E. (1982). Analyzing and Interpreting significant MANOVAs. *Review of Educational Research*, 52, 340-367.
- BROWN, C.A. (1985). *A study of the Socialization to Teaching of a Beginning Secondary Mathematics Teacher*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Georgia, Athens.
- BROWN, D.F. & ROSE, T.J. (1995). Self-reported Classroom Impact of Teachers' Theories about Learning and Obstacles to Implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- BÜYÜKDÜVENCİ, S. (1987). *Eğitim Felsefesi: "Yazılar"*. Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CHAN, K.W. (2003, December). *Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education*. Paper Presented at The NZARE AARE Conference, Auckland.
- CLARK, C.M. & PETERSON, P.L. (1986). Teachers' Thought Processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (255-296) New York: MacMillan.
- CORREA, C.A., PERRY, M., SIMS, L.M., MILLER, K.F. & FANG, G. (2008). Connected and Culturally Embedded Beliefs: Chinese and US Teachers Talk about How Their Students Best Learn Mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 24, 140-153.
- CROOKES, G. (2009). *Values, Philosophies and Beliefs in TESOL: Making a Statement*. Cambridge: CUP
- ÇAĞIRGAN GÜLTEN, D. & BATDAL KARADUMAN, G. (2010, Kasım). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Eğitimde yeni Trendler ve Uygulamaları Konferansı'nda sunulmuş sözlü bildiri, Antalya.
- ÇEPNİ, S. & ÇİL, E. (2010). Fen ve Teknoloji Programı İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ÇERMİK, H. (2006). Bir Bilim Olarak Eğitimin Temelleri. M. Yılman, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (11-37). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- ÇOBAN, A. (2002). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının, Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. & BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DOĞANAY, A. & SARI, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- DUFFEE, L. & AIKENHEAD, G. (1992). Curriculum Change, Student Evaluation and Teacher Practical Knowledge. *Science Education*, 76, 493-506.
- DUMAN, B. (2008). Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- DUMAN, B. & ULUBEY, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- EBERT, E.S. & CULYER, R.C. (2008). *School: An Introduction to Education*. Belmont, CA: Cengage.
- EKİZ, D. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- EKİZ, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- ELLIS, P.D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- ERDEN, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- EREN, A. (2009). Examining the Teacher Efficacy and Achievement Goals as Predictors of Turkish Student Teachers’ Conceptions about Teaching and Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 69-87.
- ERGÜN, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ERİŞEN, Y. (2004). Eğitimin Felsefi Temelleri. Ş.Ş. Erçetin, (Ed.), *İlk Günden Başöğretmenliğe* içinde. Ankara: Asil yayınları.
- ERTMER, P.A., ADDISON, P., LANE, M., ROSS, E. & WOODS, D. (1999). Examining Teachers’ Beliefs about the Role of Technology in the Elementary Classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 54-72.
- FANG, Z.H. (1996). A Review of Research on Teacher Beliefs and Practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- FIELD, A. (2009). *Discovering Statics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- FRAENKEL, J.R., WALLEND, N.E. & HYUN, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw Hill.
- GEÇİCİ, S. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Anlayışları “Uşak İli Örneği”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe üniversitesi, Afyon.
- GUTEK, G.L. (1988). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- HANEY, J., CZERNIAK, C.M., & LUMPE, A.T. (1996). Teacher Beliefs and Intentions Regarding the Implementation of Science Education Reform Strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- HANEY, J.J., LUMPE, A.T., CZERNIAK, C.M. & EGAN, V. (2002). From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing Change. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 171-187.
- HEWITT, T.W. (2006). *Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- HIGGINS, S. & MOSELEY, D. (2001). Teachers' Thinking about Information and Communications Technology and Learning: Beliefs and Outcomes. *Teacher Development*, 5, 191-210.
- HINTON, P.R. (2005). *Statistics Explained*. London: Routledge
- HOFER, B.K. (2008). Personal Epistemology and Culture. In M.S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs* (3-22): Springer.
- ISICHEI, F.M. (2006). Philosophy and Teacher Education: An African Perspective. *LWATI: A Journal of Contemporary Research*, 3, 53-66.
- JOSEPH, P.B. (2000). *Conceptualizing Curriculum*. In P.B. Joseph, S.L. Bravmann, M. Windschitl, E. Mikel & N. Green (Eds.), *Cultures of curriculum* (1-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KAGAN, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- KALAIAN, H. A. & FREEMAN, D. J. (1994). Gender Differences in Self-Confidence and Educational Beliefs among Secondary Teacher Candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10 (6), 47-58.
- KAPTAN, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Yayınevi.
- KARADAĞ, E., BALOĞLU, N. & KAYA, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- KINCAL, R.Y. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KLEIN, D.S.R. (1977). Needed: Educational Philosophy as a Guide for Decision-Making in the Public Schools. *Education*, 97(3), 290-293.
- KNELLER, G.F. (1971). *Introduction to the Philosophy of Education*. New York: John Wiley and Sons.
- KOÇAK, C., ULUSOY, F.M. & ÖNEN, A.S. (2012, Haziran). *Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- KÜÇÜKOĞLU, A. & BAY, E. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri. D. Ekiz, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- LEE, K.M. (2011). Philosopher or Philistine? In V.C.X. Wang (Ed.), *Assessing and Evaluating Adult Learning in Career and Technical Education* (23-43). Hershey, PA: IGI Global.
- LEECH, N.L. BARLETT, K.C. & MORGAN, G.A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics; Use and Interpretation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LEVIN, T. & WADMANY, R. (2005). Changes in Educational Beliefs and Classroom Practices of Teachers and Students in Rich Technology-based Classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281-308.

- LIM, C & Torr, J. (2007). Singaporean Early Childhood Teachers' Beliefs about Literacy Development in A Multilingual Context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 409-434.
- LIN, Q.C. (1992). *Correlation Research on Primary School Teachers' Educational Beliefs in Taiwan*. Unpublished Doctoral Dissertation, Taiwan Political Normal University, Taiwan.
- LIVINGSTON, M.J., McCLAIN, B.R. & DeSPAIN, B.C. (1995). Assessing the Consistency Between Teachers' Philosophies and Educational Goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- LONG, H. B. (1987). *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*. New York, NY: Nichols. Publishing Co.
- LOUCA, L., ELBY, A., HAMMER, D. & KAGEY, T. (2004). Epistemological Resources: Applying a New Epistemological Framework to Science Instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57-68.
- LUFT, J.A. & ROEHRIG, G.H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- MARTIN, C.R. & NEWELL, R.J. (2004). Factor Structure of the Hospital Anxiety and Depression Scale in Individuals with Facial Disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3, 327-336.
- MARTIN, D.J. & LOOMIS, K.S. (2007). *Building Teachers: A Constructivist Approach to Introducing Education*. Belmont, CA: Thomson Learning.
- MERTLER, C.A. & VANNATA, R.A. (2010). *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation*. Los Angeles: Pyrczak Publishing.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2005). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2006). *İlköğretim Fen ve teknoloji Dersi (6, 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- NESPOR, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- OLIVA, P.F. (2009). *Developing the Curriculum*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon
- ORNSTEIN, A. & HUNKINS, F.(1998). *Curriculum. Foundations, Principles and Issues*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- ORNSTEIN, A. LEWIN, D.U. (2006). *Foundations of Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- OZMON, H. & CRAVER, S. (1995). *Philosophical Foundations of Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- PALLANT, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- PAJARES, M.F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning up A Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PARKERSON, D.H & PARKERSON J.A. (2008). *The American Teacher: Foundations of Education*. Newyork: Routledge.
- PAZMIÑO, R.W. (2008). *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Avengelical Perspective*. Grand Rapids: Baker Books.
- PUTNAM, R.T. & BORKO, H. (1997) Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition. In B.J. Biddle, T.L. Good & I.F. Goodson (Eds.), *The International Handbook of Teachers and Teaching* (1223-1296). Dordrecht: Kluwer.

- RICHARDSON, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (102-119). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- RIDEOUT, G.W. (2006). Educational Beliefs and the Learning Environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- SAN MATEO, R.A. & TANGCO, M.G. (2003). *Foundation of Education II (Historical, Philosophical and Legal Foundation of Education)*. Quezon: Katha Publishing Co., INC.
- SANG, G., VALCKE, M., BRAAK, J. W. & TONDEUR, J. (2009). Investigating Teachers' Educational Beliefs in Chinese Primary Schools: Socioeconomic and Geographical Perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 37(4), 363-377.
- SCHRIESHEIM, C.A. & EISENBACH, R.J. (1995). An Exploratory and Confirmatory Factor Analytic Investigation of Item Wording effects on Obtained Factor Structures of Survey Questionnaire Measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.
- SEGALL, W.E. & WILSON, A.W. (2004). *Introduction to Education: Teaching in A Diverse Society*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- SHIN, S. & KOH, M. (2007). A Cross-Cultural Study of Teachers' Beliefs and Strategies on Classroom Behavior Management in Urban American and Korean school Systems. *Education and Urban Society*, 39(2), 286-309.
- SILVERNAIL, D.L. (1992). The Development and Factor Structure of the Educational Beliefs Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3), 663-667.
- SOYLU, H. (2004). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SÖNMEZ, V. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- STANGOR, C. (2010). *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Wadsworth.
- STEVENS, J.P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. New York: Routledge.
- STRAIN, J.P. (1971). *Modern Philosophies of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- TABACHNICK, B.G. & FIDELL, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, Pearson Education, Inc.
- TAVŞANCIL, E. (2009). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEZBAŞARAN, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- TOBIN, K. & McROBBİE, C.J. (1996). Cultural Myths as Constraints to the Enacted Science Curriculum. *Science Education*, 80, 223-241.
- TONDEUR, J., HERMANS, R., BRAAK, J.V. & VALCKE, M. (2008). Exploring the Link between Teachers' Educational Belief Profiles and Different Types of Computer Use in the Classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541-2553.
- TOPRAKÇI, E. (2005). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. & TAYLOR, P. (1994). Qualitative Differences in Approaches to Teaching First Year University Science. *Higher Education*, 27,75-84.
- WILES, J. & BONDI, J. (2007). *Curriculum Development: A Guide to Practice*. New Jersey: York: Pearson Merrill Orentice Hall Inc. Charles E. Merrill Publishing Company.

- WOOLLEY, S.L., BENJAMIN, W.J.J. & WOOLLEY, A.W. (2004). Construct Validity of a Self-report Measure of Teacher Beliefs Related to Constructivist and Traditional Approaches to Teaching and Learning. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 319-331.
- ÜSTÜNER, M. (2008). Türk İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33, 177-192.
- VAN DRIEL, J.H., BULTE, A.M.W. & VERLOOP, N. (2007). The Relationships Between Teachers' General Beliefs about Teaching and Learning and Their Domain Specific Curricular Beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156-171.
- YILMAZ, K., ALTINKURT, Y. & ÇOKLUK, Ö (2011). Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 343-350.