

Temel Eğitim Öğretmen Adayları Tarafından Benimsenen Eğitim Felsefeleri: Çanakkale İli Örneği*

Yasemin Abalı Öztürk¹ & Zehra Bilgen¹

Özet: Bu çalışmanın amacı; temel eğitim öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefelerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma, nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümünde hizmet-öncesi eğitim alan öğretmen adayları; örneklemini ise eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümünde eğitim-öğretim gören 769 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada; araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen beşli likert tipi "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak istatistik teknikleri belirlemede dağılımların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve araştırma probleminin çözümünde nonparametrik istatistiksel tekniklerin kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre; temel eğitim öğretmen adayları tarafından en çok benimsenen eğitim felsefesinin varoluşçuluk, en az benimsenen eğitim felsefesinin ise esasicilik olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, temel eğitim, öğretmen adayı

DOI: 10.29329/mjer.2018.172.6

Educational Philosophies Adopted By Pre-Service Primary Education Teachers: The Case of Çanakkale

Abstract: The purpose of this study is to identify the educational philosophies adopted by pre-service primary education teachers and to analyze them in terms of various variables (academic achievement, the grade of high school they graduated, education level they attended, class level, gender, etc.). The present research is a survey, a quantitative research model. The population of the research is pre-service primary education teachers studying in Departments of Primary Education at Colleges of Education, and the sample consists of 769 pre-service teachers studying in the Department of Primary Education at Çanakkale Onsekiz Mart University. In the study, a demographic information form developed by the researchers and a five-point Likert scale, i.e. "Educational Beliefs Scale", developed by Yılmaz, Altınkurt and Çokluk (2011). Descriptive statistics were used in the analysis of the research data. To determine the data analysis techniques, the researchers tested the data to find that they were normally distributed, and as a result of the test of normality they resolved to use non-parametric

* Bu çalışma, IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale, Türkiye

İrtibat Yazarı: yaseminzeren1979@gmail.com

statistical techniques. It was concluded from view the findings that the educational philosophy most commonly adopted by pre-service primary education teachers is existentialism, and the least commonly adopted is essentialism. It was also realized that and the educational beliefs of the pre-service teachers were significantly different with academic achievement, the grade of high school they graduated, education level they attended, class level and gender.

Keywords: Educational philosophy, primary education, pre-service teacher

GİRİŞ

Son yıllarda dünya sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde. Buna bağlı olarak toplum da değişmekte ve gelişmektedir. Bu süreçte sorgulamanın önemi büyüktür. İnsan sorgulamak için bir felsefeye ihtiyaç duyar. Çünkü insan sadece eğitimin objesi değil aynı zamanda felsefenin de konusudur (Çoban, 2004). Felsefe, gerçeğin temellendirilmesine yönelik bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen ürünlerin dirik bir bütünüdür (Demirel, 2009; Sönmez, 2012). Felsefe, bireyi, toplumu ve konu alanını ele alırken neye önem verileceğinin temelinde yer alan görüş ve tutumlarımızdır (Demirel, 2003). Felsefe bir nevi kendimizi ve dünyamızı anlamlandırmaya çabamızda yardımcıdır (Çalışkan, 2013; Kanatlı & Schreglman, 2014).

Bilgiyi ve bilgeliği severek, peşinden koşmak anlamına gelen felsefe (Doğanay & Sarı, 2003), kavramlarla araştırma yaparak belli bir strateji ile bireylerin bağımsız, analizci, eleştirel ve yaratıcı düşüncelerle farklı dünyalar keşfetmesidir (Duman, 2008). Son olarak 'iyi bir yaşam' için işe koşulan bir etkinlik olarak tanımlanan felsefe (Barnett,1996; Akt; Doğanay & Sarı, 2003), bireylerin düşüncelerinde hayat bulan bir bilgi bütünüdür (Doğanay, 2011).

İnsanı bilinçli bir şekilde eğitebilmenin önkoşulu, niçin ve ne öğretileneğini bilmektir. Bu ise, yaşamın anlamı ve amacı hakkında bilgiyi gerektirir (Büyükdüvenci, 1991:9). Felsefe, eğitsel amaçlarını belirleme, eğitim programını şekillendirme ve öğretim programını oluşturmada ihtiyaç duyulan çerçeveyi çizer (Kumral, 2014). Burada felsefe işlevsel anlamda 'Öğrencileri nasıl eğiteceğiz?' sorusuna etki eder (Livingston & McClain, 1995; Akt; Doğanay, 2011). Programın temel altyapısını oluşturan felsefi bakış açısı eğitimde içerik, amaç, süreç ve sınav durumlarının tanımlanmasında ve nasıl olması gerektiğine yön vermede tutarlı bir biçimde bu bakış açısını kullanır (Çelik & Orçan, 2016; Aslan, 2014).

Bu anlamda her felsefi akım, bilgiye, değere, öğrenmeye, öğretmeye ve insana dair yaklaşımları, çıkış ve kaynak noktaları bakımından farklılık gösterir (Duman, 2008). İlgili literatür incelendiğinde başlıca felsefi akımlar olarak; İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Varoluşçuluk (Ergün, 2009; Ornstein & Hunkins, 2004; Sönmez, 2012) karşımıza çıkmaktadır.

İdealizm belki de Batı kültüründeki en eski sistematik felsefedir ve en azından antik Yunan'da Platon kadar erken bir tarihe dayanır. Felsefe ve felsefeciler Platon'dan önce de vardı elbette. Ancak, Platon tarihsel olarak en etkili eğitim felsefelerinden birini geliştirmiştir (Ozmon & Craver, 2003). İdealizme göre bilgiye ulaşma yolu sezgidir (Duman, 2008). İdealistler 'gerçek nedir' sorusuna cevap ararken düşünsel ve ruhsal olana yönelirler ve onlar tek gerçek gerçekliğin fikirler olduğuna inanırlar (Çoban, 2004; Ozmon & Craver, 2003). Dış dünyada var olanlar gerçeğin değil aklın ürünüdür. İyi, doğru ve güzel olan her şey mutlak ve evrenseldir (Çoban, 2004). Öğretmenin merkezde olduğu bu felsefede (Doğanay & Sarı, 2003) eğitim ise bireye iyi, doğru ve güzel olanı aramaya teşvik etmelidir. Bireye kültürel mirası oluşturan değerler öğretilmelidir, onların bilişsel yetenekleri güçlendirilmeli ve sınıf içinde Sokratik tartışmalara yer verilmelidir (Çoban, 2004; Duman, 2008; Gutek, 2001; Akt; Doğanay & Sarı, 2003).

Realizm de İdealizm gibi Batı kültüründeki en eski sistematik felsefelerden biridir ve en azından antik Yunan'a kadar erken bir tarihe dayanır (Ozmon & Craver, 2003). Realizm, Aristoteles'in fikirleri çerçevesinde şekillenmiştir. Bu akıma göre var olan her şey gerçekte de vardır ve asıl olanın maddede varlığını sürdürmektedir (Duman, 2008). Realistlere göre insan sosyal bir varlıktır, bilgi ve deney ise gerçeklerin öğretilmesinde önemli bir yer tutar (Çoban, 2004). Bu akıma göre, eğitimin görevi tarih boyunca doğruluğu tartışmasız kabul edilen değerleri sonraki nesillere aktarmaktır. Okulun görevi ise tüm dünyayı öğrencilere tüm gerçekliğiyle öğretmeli, bilim ve matematik gibi gerçek dünyayla ilgili konulara yer vermelidir (Aslan, 2014).

Pragmatizm kelimesinin kökü, "iş" anlamına gelen Yunanca bir sözcüktür (Ozmon & Craver, 2003). Pragmatizm, bizi süreçleri aramaya ve arzu edilen amaçlara ulaşmamıza yardımcı olmak için en iyi şekilde çalışan şeyi yapmaya teşvik eden bir felsefedir (Ozmon & Craver, 2003). Eğitim yöntemi olarak çağdaş eğitim felsefesine uygun olarak deneylere başvurulur. Bilginin ediniminde bireye faydası oldukça önemlidir ve eğitimin temel amacı yaşamın kendisidir. Pragmatistlere göre bilgi yaşantı yoluyla elde edilir ve bireysel özellikler farklılık göstereceği için bireye özgü yapılandırılmalıdır (Duman, 2008).

Varoluşçuluk ise yirminci yüzyılın sonlarına doğru Fransa'da ortaya çıkmıştır (Kanatlı & Schreglman, 2014). Burada bireyin varoluşu üzerinde durulmakta ve bireyin bu dünyadaki yeri ve anlamı sorgulanmaktadır. Buna göre insanın varoluşu, kendini gerçekleştirip gerçekleştirememesi üzerine kuruludur (Duman, 2008). Varoluşçular 'gerçek nedir' sorusunun cevabı olarak 'tek tek her insandır' cevabını verirler (Aslan, 2014). Bu sebeple bireyin biricikliğine vurgu yapılır, bireyin sadece zihinsel özelliği değil aynı zamanda ahlaki, duygusal ve estetiksel özellikleri de önemli yer tutar (Duman, 2008). Bu anlamda eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirecek ve seçimler yapmasını olanaklı kılacak yaşantılara göre oluşturulmalıdır. Öğrenci yaşantılarını kendisi seçmeli ve sonuçlarına da katlanmalıdır (Sönmez, 2012).

“Eğitim” en bilinen anlamıyla, bir öğrenim kurumunda devam eden eğitim ve öğretim faaliyetleri olarak tanımlanır. Son elli yıl içerisinde buna benzer bir tanım daha ortaya çıkmıştır. Bu tanım farklı olarak sanat ve bilimi de eğitim öğretim faaliyetleri içerisine koymaktadır (Broudy, 1962). İnsanlar bilgi, öğrenme ve toplum konularındaki eğitimsel ve felsefi yaklaşımları sistematik bir biçimde bir araya getirerek eğitim sistemlerinin temelinde yatan insan doğası üzerine düşünür, değerlendirmeler yapar ve eğitimde kullanılacak yeni hipotezler geliştirir (Kıncal, 1996). Bu hipotezler geliştirilirken kullanılacak eğitim öğretim etkinlikleri, bu etkinlikleri uygulama biçimleri, davranışların boyutları ve ayrıca neden ve sonuçları gibi konularda bazı farklılıklar oluşmuştur (Çoban, 2004) ve bu nedenle farklı bakış açılarına sahip eğitim felsefeleri ortaya konulmuştur (Biçer, Er & Özel, 2013). Ancak bu yaklaşımları birbirinden tamamen bağımsız düşünmek yanlış olur. Çünkü tamamı eğitim üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitim felsefelerinin birbirinden ayrılmasındaki sebep, öğrenme-öğretme durumlarının tasarımı ve programın temel öğelerinin; niçin, ne, ne kadar ve nasıl(lığının) teori ve uygulama düzeylerine verilen önem sıralamasıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde ise başlıca eğitim felsefeleri Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden kurmacılık (Ergün, 2009; Ornstein & Hunkins, 2004; Sönmez, 2012) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimin tanımını yapmış olduktan sonra eğitim felsefesine değinmek doğru olacaktır. Ancak, eğitim felsefesinin basit bir tanımını yapmak mümkün değildir. Bu sorgulama neredeyse tüm profesyonel eğitim filozoflarının uzun yıllar boyunca yürüttüğü ciddi çabalardan ortaya çıkmıştır (Broudy, 1962). Bu çabaların bir sonucu olarak eğitim felsefesi tanımlarına bakacak olur isek; Eğitim felsefesi eğitimi bir bütün olarak ele alan, eğitim politikalarına ve uygulamalarına yön veren bir disiplin veya sistematik fikirler ve kavramlar bütünü olarak tanımlanabilir (Çoban, 2004; Kanatlı & Schreglman, 2014). Eğitim felsefesi, sadece okul politika ve uygulamalarına yön vermekle kalmaz (Klein,1977; Akt: Doğanay, 2011) aynı zamanda eğitim uygulamalarında kılavuzluk eden ve karar vermeye yardımcı olan eğitimin amacı ve değeri ile ilgili sahip olduğumuz düşünceler setidir (Gunzenhauser, 2003:52). Eğitim felsefesi eğitim üzerine düşünceler geliştirirken, eğitimin uygun olup olmadığı, herhangi bir ideolojik bağlantısı olup olmadığı, öğretmenin bu eğitimdeki yeri, verilecek olan eğitimin temel amacı (bilgilendirme/ bilgilendirme yeteneği kazandırma), olguların söz konusu olup olmadığı, bilgiye dayalı eğitim ile eyleme dayalı eğitim arasında fark olup olmadığı gibi sorulara cevap aramaktadır (Cevizci, 2000; Duman, 2008).

Eğitim felsefesinin konuları bununla da sınırlı değildir. Eğitim kurumlarının varlık nedeni, bu ortamlarda kullanılan öğretim yöntemi ve yaklaşım türü, eğitim ortamının niteliği ve bireylerin hangi yöntemlerle biçimlendirileceği konuları da eğitim felsefesinin konusudur (Doğanay & Sarı, 2003). Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili tüm öğeleri dikkate alarak eğitimci veya öğretmenin eğitimi bütün yönleriyle görmesine yardım eder. Yapılan ve yapılmakta olan eğitim etkinliklerinin anlamını ve önemini açık bir düşünce sistemi içinde görülmesini sağlamaktadır (Çoban, 2004).

Daimiciliğin temelinde klasik realizm ve idealizm akımı vardır (Aslan, 2014). Bu akıma göre insanın doğası ve ahlaki ilkeleri değişmezdir. Eğitim evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillenmelidir. İnsan da bu değişmez gerçeklere göre yetiştirilmelidir (Wiles & Bondi, 1993; Akt; Kanatlı & Schreglman, 2014). Bu akıma göre öğretmenlerin öğrencilere göre bilgi üstünlüğü vardır. Bu nedenle Daimici eğitim felsefesini benimseyen eğitim kurumlarında öğretmen merkezde, bilgili ve konusunda uzmandır, öğrenciler de daha üst seviyede olan öğretmenlerini model olarak görürler (Moss & Lee, 2010; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014). Öğretim yöntemi olarak Sokratik yöntemi kullanan öğretmenler tartışmaya rehberlik edebilmeliler ve öğretimini sözel açıklamalarla, ders vermeyle ve anlatımla sürdürmelidirler (Ornstein & Hunkins, 2004). Daimicilere göre eğitimin amacı, sağlam ve doğru karakterli ideal tip insanı yetiştirerek onu yaşama hazırlamaktır. Aynı zamanda bireyin aklını kullanarak doğru bilgiye ulaşmasını sağlamak ve ona evrensel doğruları kazandırmaktır. (Demirel, 2003:23; Kanatlı & Schreglman, 2014; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Sönmez, 2012). Bu sebeple eğitimde entelektüel eğitime önem verilmesi gerekmektedir (Kanatlı & Schreglman, 2014).

Esasicilik ise temelde idealizm ve realizme dayanmaktadır. Esasicilere göre insan toplumsal ve kültürel bir varlıktır ve doğuştan gelen bir bilgi birikimi yoktur (Biçer, Er & Özel, 2013). Bu felsefeye göre eğitimin toplumsal görevleri vardır. Bu anlamda eğitimden beklenen, bireyleri toplumsallaştırması, kültürel değerlerin aktarımını sağlaması, kültürel mirasa sahip çıkması ve olası bir toplumsal çatışmayı engellemesidir (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014). Burada mutlak bilgiye ulaşmanın yolu tümevarımdır ve ders sürecinde önemli olan konuların verilen süre içinde işlenmesidir (Kanatlı & Schreglman, 2014; Sönmez, 2012). Bu akıma göre öğretmenlerin görevi öğrenme sürecinde pasif olan öğrencilere bilgi aktarımını sağlamaktır Bu öğrenme sürecinde öğrenciler kendileri için gerekli olan bilgilerin neler olduğunu bilemeyeceği için pasiftir ve kendi hallerinde bırakılmamalıdır, öğretmen onların yerine aktif olmalı, programla ilgili kendisi karar almalı ve uygulamada kontrolü elden bırakmamalıdır. Öğretmen öğrencilerine, disiplinli sıkı bir çalışma, ezber, anlatım metodu ve tekrar gibi yöntemlerle bilgi aktarımını sağlayarak, bilgili ve becerili öğrenciler yetiştirmelidir (Moss & Lee, 2010; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Sönmez, 2012).

İlerlemecilik eğitim felsefesi pragmatik felsefenin eğitime uygulananıdır (Kanatlı & Schreglman, 2014; Sönmez, 2012). İlerlemecilere göre eğitimde konular amaç değil araçtır. Pragmatik felsefede olduğu gibi burada da eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir. Öğrenciler öğrendiklerini yaşamlarında kullanabilmelidir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bağımsız çalışma alanı sağlayan demokratik bir ortamda, işbirliği yaparak problem çözmelerine ve bu şekilde etkin bir öğrenme gerçekleştirmelerine rehberlik etmelidir (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Ornstein & Hunkins, 2004).

Yeniden Kurmacılık sosyal yeniden yapılanmacılık olarak da adlandırılmaktadır (Biçer, Er & Özel, 2013). Yeniden yapılanmacılık felsefesi iki temel önermeyi içermektedir. Birincisi toplum sürekli yeniden yapılanma veya değişime ihtiyaç duymaktadır. İkincisi ise bu sosyal değişim, eğitimin yeniden yapılandırılmasını ve toplumun yeniden yapılandırılmasında eğitimin kullanılmasını içermektedir (Ozmon & Craver, 2003). Buna bağlı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesine benzer şekilde öğrenciyi merkeze almasının yanında toplum gereksinimlerinin de önemi üzerinde durulmasıdır (İlgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013). Bu felsefede genel olarak geçmişin değer ve olgularını yansıtan tutucu, daimici ve esasici kuramlara kökten bir karşı çıkış söz konusudur (Biçer, Er & Özel, 2013). Buna göre insan, sürekli değişen yaşamı şekillendirmeli ve değiştirmelidir. Sosyal reformlar için bir değişim ve denge aracı olarak görülen eğitimde öncelikli hedef öğrencileri bu değişimde başrolde olduklarına inandırmaktır. Bu süreçte öğretmen, insanlığın karşı karşıya kaldığı problemleri anlamada öğrencilere yardımcı olmalıdır, her öğrencinin kendini rahatça ifade edebildiği demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalı, ders içeriğini gelecekle ilgili konulardan seçmeli, öğrencilerin eleştirel ve bilimsel düşüncelerine ve problem çözmelerine olanak sağlamalıdır (Karadağ, Baloğlu & Kaya, 2009; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014).

İlgili literatür incelendiğinde; eğitim felsefelerinin temelinde felsefi akımların yattığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim felsefesinin tanımını yaparken felsefi akımların eğitimdeki yansımaları olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri; realizm ve idealizm felsefi akımları ile ilişkilendirilirken; ilerlemecilik eğitim felsefesi pragmatizmin eğitime yansımaları olarak görülmektedir. Yeniden kurmacılıkta ise yeniden yapılandırıcılığın etkilerini görmek mümkündür. Ayrıca felsefi akımlardan realizm daimicilik ve esasicilikten etkilenirken, pragmatizmin de ilerlemecilikten etkilendiği görülmektedir (Sönmez, 2012). Buradan hareketle felsefi akımlar ve eğitim felsefeleri arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu sonucuna varılabilir.

Bu anlamda felsefi akımlar ve eğitim felsefeleri arasında farklı bir ayrım söz konusu olmuş; bunun sonucunda geleneksel ve çağdaş akımlar olarak iki grup felsefi akım ortaya konmuştur (Ornstein & Hunkins, 2004). Geleneksel (klasik, pozitivist, modernist) akımlar başlığı altında, Realizm, Daimicilik ve Esasicilik yer alırken; çağdaş (post pozitivist, yapılandırmacı, popüler) akımlar başlığı altında ise, Pragmatizm, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Varoluşçuluk, Hümanizm akımları yer almaktadır (Kumral 2015). Çağdaş (Ornstein & Hunkins, 2004) eğitim felsefelerinde genel olarak öğretmenin öğretici rolü ortadan kalkmakta, öğrenci eğitimin merkezinde yer almaktadır. Burada bireye rehberlik önem kazanmaktadır. Öğrenci bu şekilde deneyimleyerek yaşantı kazanmakta, deneyimlerinden öğrenebilmektedir. Bu değişim de beraberinde öğrenme ortamı, kullanılan araç ve tekniklerin değişmesini zorunlu kılmaktadır (Kumral, 2015).

Eğitimin niteliği hakkında bilgi edinmeye çalışırken öğretmen nitelikleri önemli bir yer tutar. Öğretmenlerin sadece öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerileri değil benimsediği eğitim

felsefeleri, inançları ve buna yönelik atacakları adımlar eğitim niteliğini önemli ölçüde değiştirmektedir (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014). Çünkü eğitimciler farkında olarak ya da olmayarak belirli bir eğitim felsefesi anlayışına sahiptirler ve öğretmenlerin farklı eğitim felsefelerine olan yakınlıkları ya da uzaklıkları, işlevsel bir şekilde, öğrencilerin nasıl eğitileceğini etkilemektedir (Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011:336). Bu açıdan yetiştirilmek istenen bireylerin şekillenmesinde formal eğitim-öğretim kademelerinden temel eğitim kademesinde gelecek nesillerin temelini oluştırmada etkin role sahip temel eğitim öğretmenlerinin (okul öncesi ve sınıf öğretmenleri) benimsediği eğitim felsefesi eğitim-öğretim programlarının felsefi temelinin başarıya ulaşması bakımından oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; temel eğitim öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefelerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler aşağıda sunulmuştur. Hizmet-öncesi eğitim gören temel eğitim öğretmen adayları tarafından;

- 1- Benimsenen eğitim felsefeleri nelerdir?
- 2- Benimsenen eğitim felsefeleri eğitim gördükleri anabilim dalına, sınıf düzeyine ve akademik başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Benimsenen eğitim felsefeleri cinsiyetlerine göre ve mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Benimsenen eğitim felsefeleri ebeveynlerinin eğitim düzeyine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, hizmet-öncesi eğitim gören temel eğitim öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefelerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi boyutunda nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modeli; objelerin, kurumların, toplumların, vb. yapısını ve işleyişini var olduğu biçimde tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümünde hizmet-öncesi eğitim alan öğretmen adayları; örneklemini ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümünde eğitim-öğretim gören 769 öğretmen adayı oluştırmaktadır.

Tablo 1. Örneklem grubu oluşturan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri

| | | f | % |
|--|-------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 640 | 83.2 |
| | Erkek | 129 | 16.8 |
| | Toplam | 769 | 100.0 |
| Eğitim-Öğretim Gördükleri Sınıf Düzeyi | 1. sınıf | 176 | 22.9 |
| | 2. sınıf | 178 | 23.1 |
| | 3. sınıf | 230 | 29.9 |
| | 4. sınıf | 185 | 24.1 |
| | Toplam | 769 | 100.0 |
| Anabilim Dalı | Sınıf Eğitimi | 401 | 52.1 |
| | Okul Öncesi Eğitimi | 368 | 47.9 |
| | Toplam | 769 | 100.0 |
| Akademik Başarı | 0.01-2.00 (Çok Düşük) | 51 | 6.6 |
| | 2.01-2.50 (Düşük) | 196 | 25.5 |
| | 2.51-3.00 (Orta) | 348 | 45.3 |
| | 3.01-3.50 (İyi) | 163 | 21.2 |
| | 3.51-4.00 (Çok iyi) | 11 | 1.4 |
| | Toplam | 769 | 100.0 |
| Mezun Olunan Lise Türü | Genel Lise | 126 | 16.3 |
| | Meslek Lisesi | 142 | 18.5 |
| | Süper Lise | 2 | 0.3 |
| | Fen Lisesi | 4 | 0.5 |
| | Anadolu Lisesi | 355 | 46.2 |
| | Anadolu Öğretmen Lisesi | 122 | 15.9 |
| | Özel Lise | 18 | 2.3 |
| | Toplam | 769 | 100.0 |
| Sosyo-Ekonomik Düzey | Düşük | 45 | 5.9 |
| | Orta | 688 | 89.4 |
| | Yüksek | 36 | 4.7 |
| | Toplam | 769 | 100.0 |
| Anne Eğitim Durumları | Okuryazar değil | 23 | 3.0 |
| | İlkokul | 350 | 45.5 |
| | Ortaokul | 151 | 19.6 |
| | Lise | 142 | 18.5 |
| | Önlisans | 44 | 5.7 |

| | | | |
|-----------------------|-----------------|-----|-------|
| | Lisans | 45 | 5.9 |
| | Yüksek Lisans | 14 | 1.8 |
| | Toplam | 769 | 100.0 |
| Baba Eğitim Durumları | Okuryazar değil | 7 | 0.9 |
| | İlkokul | 259 | 33.7 |
| | Ortaokul | 142 | 18.5 |
| | Lise | 222 | 28.8 |
| | Önlisans | 29 | 3.8 |
| | Lisans | 97 | 12.6 |
| | Yüksek Lisans | 13 | 1.7 |
| | Toplam | 769 | 100.0 |

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının % 83.2'si kadın, % 16.8'i erkektir. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları anabilim dalına, sınıf düzeyine ve akademik başarı düzeyine göre dağılımına bakıldığında; sınıf eğitimi % 52.1 oranla, okul öncesi eğitimi % 47.9 oranla birbirine yakın oranlara sahiptir, % 29.9'unun 3. Sınıf düzeyinde eğitim aldığı ve öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarının % 45.3 oranla orta aralıkta (2.51-3.00) yoğunlaştığı görülmektedir. Örneklem grubun mezun olduğu lise türüne, kendilerini gördükleri sosyo-ekonomik düzey ve ebeveynlerinin eğitim düzeyleri açısından ise; örneklemin % 46.2 oranla çoğunluğunun Anadolu Lisesi'nden mezun olduğu, % 89.4'ünün kendini sosyo-ekonomik düzey olarak orta düzeyde gördüğü, anne (% 45.5) ve baba (% 33.7) eğitim durumlarının ilkokul düzeyinde yoğunlaştığı Tablo 1'de dikkati çeken veriler arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; temel eğitim öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen beşli likert tipi "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formunda; temel eğitim öğretmen adaylarına cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anabilim dalı, akademik başarı, mezun olunan lise türü, kendilerini gördükleri sosyo-ekonomik düzey ve ebeveynlerinin eğitim düzeyine ilişkin yedi kapalı uçlu soru yöneltilmiştir.

"Eğitim İnançları Ölçeği"; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş ve ölçekte faktör analizi sonucunda ilerlemecilik (13 madde), varoluşçuluk (7 madde), yeniden kurmacılık (7 madde), daimicilik (8 madde) ve esasicilik (5 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçekte 40 adet beşli likert tipi (5=tamamen katılıyorum - 1=kesinlikle katılmıyorum) madde vardır. "Eğitim İnançları Ölçeği" nin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha

güvenirlilik katsayısı 0.88, İlerlemecilik alt boyutunun 0.83, Varoluşçuluk alt boyutunun 0.86, Yeniden kurmacılık alt boyutunun 0.76, Daimicilik alt boyutunun 0.72 ve Esasicilik alt boyutunun güvenirlilik katsayısı ise 0.83 olarak bulunmuştur. Örneklem maddelere vermiş oldukları cevapların ortalamaları değerlendirilirken; 1.00-1.79 arasındaki puanlar kesinlikle katılmıyorum, 1.80-2.59 katılmıyorum, 2.60-3.39 orta derecede katılıyorum, 3.40-4.19 katılıyorum ve 4.20-5.00 tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Veriler, SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak istatistik teknikleri belirlemede dağılımların normal dağılım gösterip göstermediği ölçüğe ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenerek test edilmiştir.

Tablo 2. «Eğitim İnançları» ölçeğine ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri

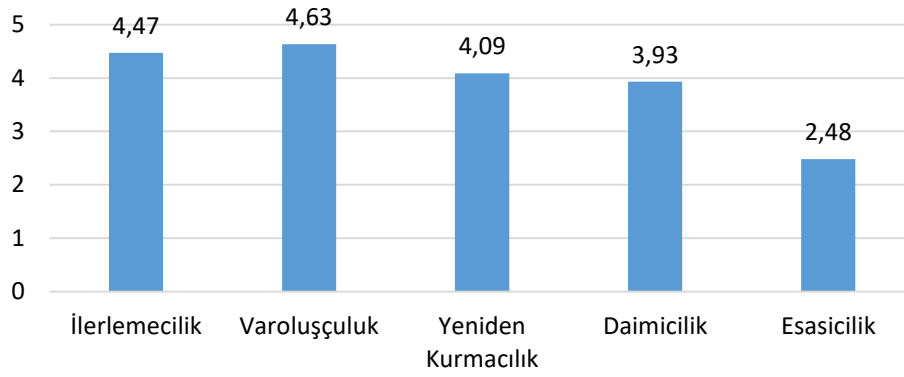
| | N | Kurtosis | Skewness |
|----------------|-----|----------|----------|
| Puanlar | 769 | 6.355 | -.141 |

Tablo 2’de; “Eğitim İnançları” ölçeğinin çarpıklık değerinin -1.141 değeriyle -1.5 ve +1.5 arasında değer verirken; basıklık değeri 6.355 değeriyle -1,5 ve +1,5 aralığının dışında kaldığı görülmektedir. Dağılımın parametrik olup olmadığı amacıyla yapılan analizlere dayanılarak; araştırma probleminin çözümünde nonparametrik istatistiksel tekniklerden iki bağımsız değişkene sahip alt problemler “Mann Whitney U” testi ile ikiden fazla bağımsız değişkene sahip olan alt problemler ise “Kruskal Wallis H” testinin kullanılması uygun görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013).

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada “Hizmet-öncesi eğitim gören temel eğitim öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problem kapsamında; temel eğitim öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefeleri Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin genel ortalamaları

Grafik 1 incelendiğinde; temel eğitim öğretmen adayları tarafından en çok benimsenen eğitim felsefesinin 4.63 ortalamayla varoluşçuluk, en az benimsenen eğitim felsefesinin ise 2.48 ortalamayla esasicilik olduğu görülmektedir. Varoluşçuluk çağdaş eğitim felsefeleri grubunda iken esasicilik ise geleneksel eğitim felsefelerindedir. Bu durum öğretmen adaylarının çağdaş bir eğitim inancına sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada “Öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri eğitim gördükleri anabilim dalına, sınıf düzeyine ve akademik başarı durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problem kapsamında öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri anabilim dalına göre benimsedikleri eğitim felsefeleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri anabilim dalına göre benimsedikleri eğitim felsefeleri

| Eğitim Felsefeleri | Anabilim Dalı | N | \bar{X} | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|--------------------|------------------|-----|-----------|-----------------|--------------|-----------|-------|
| İlerlemecilik | Sınıf Eğitimi | 401 | 4.44 | 359.29 | 144077.00 | 63476.000 | .001* |
| | Okul Öncesi Eğt. | 368 | 4.51 | 413.01 | 151988.00 | | |
| Varoluşçuluk | Sınıf Eğt. | 401 | 4.60 | 358.66 | 143822.00 | 63221.000 | .000* |
| | Okul Öncesi Eğt. | 368 | 4.66 | 413.70 | 152243.00 | | |
| Yeniden Kurmacılık | Sınıf Eğitimi | 401 | 4.03 | 356.48 | 142948.00 | 62347.000 | .000* |
| | Okul Öncesi Eğt. | 368 | 4.17 | 416.08 | 153117.00 | | |
| Daimicilik | Sınıf Eğitimi | 401 | 3.93 | 379.91 | 151962.50 | 71762.500 | .549 |
| | Okul Öncesi Eğt. | 368 | 3.95 | 389.49 | 143333.50 | | |
| Esasicilik | Sınıf Eğitimi | 401 | 2.54 | 403.30 | 161724.50 | 66444.500 | .017* |
| | Okul Öncesi Eğt. | 368 | 2.42 | 365.06 | 134340.50 | | |

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde; Daimicilik eğitim felsefesi hariç diğer eğitim felsefelerinin anabilim dalına göre p<.05 düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Çağdaş eğitim felsefeleri olarak nitelendirilen ilerlemecilik (p=.001), varoluşçuluk (p=.000) ve yeniden kurmacılık (p=.000) eğitim felsefelerine

ilişkin inançlar okulöncesi öğretmeni adayları lehine farklılaşmaktadır. Geleneksel eğitim felsefelerinden olan esasicilik ($p=.017$) eğitim felsefesine ilişkin inançlar ise sınıf eğitimi öğretmen adayları lehine farklılaşmaktadır. Bu durum okulöncesi eğitimi öğretmen adayları açısından olumlu bir durum iken sınıf eğitim öğretmen adayları açısından olumsuz bir durumun göstergesidir.

İkinci alt problem kapsamında öğretmen adaylarının eğitim-öğretim gördükleri sınıf düzeyine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri

| Eğitim Felsefeleri | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | Sıra Ortalaması | Sd | X^2 | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|--------------|-----|-----------|-----------------|----|--------|-------|--------------------------|
| İlerlemecilik | 1.sınıf | 176 | 4.31 | 318.19 | 3 | 29.124 | .000* | 1-2 (.032) |
| | 2.sınıf | 178 | 4.45 | 365.80 | | | | 1-3 (.000) |
| | 3.sınıf | 230 | 4.55 | 428.39 | | | | 1-4 (.000) |
| | 4.sınıf | 185 | 4.54 | 413.09 | | | | 2-3 (.006) 2-4 (.026) |
| Varoluşçuluk | 1.sınıf | 176 | 4.51 | 351.47 | 3 | 10.822 | .013* | 1-3 (.036) |
| | 2.sınıf | 178 | 4.60 | 366.35 | | | | 1-4 (.003) |
| | 3.sınıf | 230 | 4.67 | 397.83 | | | | 2-4 (.022) |
| | 4.sınıf | 185 | 4.72 | 418.89 | | | | |
| Yeniden Kurmacılık | 1.sınıf | 176 | 3.94 | 338.14 | 3 | 16.071 | .001* | 1-3 (.000) |
| | 2.sınıf | 178 | 4.07 | 373.24 | | | | 1-4 (.015) |
| | 3.sınıf | 230 | 4.21 | 425.15 | | | | 2-3 (.019) |
| | 4.sınıf | 185 | 4.12 | 390.98 | | | | |
| Daimicilik | 1.sınıf | 176 | 3.86 | 361.93 | 3 | 24.484 | .000* | 1-3 (.000) |
| | 2.sınıf | 178 | 3.90 | 368.10 | | | | 2-3 (.001) |
| | 3.sınıf | 230 | 4.11 | 443.95 | | | | 3-4 (.000) |
| | 4.sınıf | 185 | 3.84 | 347.73 | | | | |
| Esasicilik | 1.sınıf | 176 | 2.53 | 406.83 | 3 | 14.322 | .002* | 1-4 (.001) |
| | 2.sınıf | 178 | 2.63 | 413.46 | | | | 2-4 (.001) |
| | 3.sınıf | 230 | 2.48 | 387.00 | | | | 3-4 (.017) |
| | 4.sınıf | 185 | 2.29 | 334.36 | | | | |

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmada ele alınan tüm eğitim felsefelerine ilişkin inançların eğitim-öğretim görülen sınıf düzeyine göre $p<.05$ düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. İlerlemecilik eğitim felsefesine ilişkin inançların ($X^2_{(3)}= 29.124$, $p=.000$) 1. Sınıf öğretmen adayları ile 2. Sınıf ($p=.032$), 3. Sınıf ($p=.000$) ve 4.sınıf ($p=.000$) öğretmen adayları arasında üst sınıfların lehine; 2.sınıf öğretmen adayları ile 3. Sınıf ($p=.006$) ve 4.sınıf ($p=.026$) öğretmen adayları arasında 3. ve 4. Sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Varoluşçuluk eğitim felsefesine ilişkin inançların ($X^2_{(3)}= 10.822$, $p=.013$) 1. Sınıf öğretmen adayları ile 3. Sınıf ($p=.036$) ve 4. Sınıf ($p=.003$) öğretmen adayları arasında üst sınıfların lehine; 2.sınıf öğretmen adayları ile 4. Sınıf ($p=.022$) öğretmen adayları arasında 4.sınıf lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesine ilişkin

inançların ($X^2_{(3)}= 16.071$, $p=.001$) 1. Sınıf öğretmen adayları ile 3. Sınıf ($p=.000$) ve 4. Sınıf ($p=.015$) öğretmen adayları arasında 3. ve 4. sınıfların lehine; 2.sınıf öğretmen adayları ile 3. Sınıf ($p=.019$) öğretmen adayları arasında 3.sınıf lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Daimicilik eğitim felsefesine ilişkin inançların ($X^2_{(3)}= 24.484$, $p=.000$) 3. Sınıf öğretmen adayları ile 1. Sınıf ($p=.000$), 2.sınıf ($p=.001$) ve 4.sınıf ($p=.000$) öğretmen adayları arasında 3.sınıfların lehine; esasicilik eğitim felsefesine ilişkin inançların ($X^2_{(3)}= 14.322$, $p=.002$) ise 4. Sınıf öğretmen adayları ile 1. Sınıf ($p=.001$), 2.sınıf ($p=.001$) ve 3.sınıf ($p=.017$) öğretmen adayları arasında 4.sınıfların aleyhine; anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

İkinci alt problem kapsamında öğretmen adaylarının akademik başarı durumlarına göre benimsedikleri eğitim felsefeleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarına göre benimsedikleri eğitim felsefeleri

| Eğitim Felsefeleri | Akademik Başarı Düzeyi | N | \bar{X} | Sıra Ortalaması | Sd | X^2 | P | Anlamlı Fark |
|--------------------|------------------------|-----|-----------|-----------------|----|--------|-------|--------------|
| İlerlemecilik | Çok düşük (1) | 51 | 4.29 | 323.79 | 4 | 8.665 | .070 | |
| | Düşük (2) | 196 | 4.43 | 370.33 | | | | |
| | Orta (3) | 348 | 4.48 | 385.93 | | | | |
| | İyi (4) | 163 | 4.55 | 419.20 | | | | |
| | Çok iyi (5) | 11 | 4.53 | 393.82 | | | | |
| Varoluşçuluk | Çok düşük (1) | 51 | 4.52 | 354.13 | 4 | 6.913 | .141 | |
| | Düşük (2) | 196 | 4.56 | 362.99 | | | | |
| | Orta (3) | 348 | 4.64 | 388.72 | | | | |
| | İyi (4) | 163 | 4.71 | 416.07* | | | | |
| | Çok iyi (5) | 11 | 4.66 | 342.23 | | | | |
| Yeniden Kurmacılık | Çok düşük (1) | 51 | 4.04 | 362.82 | 4 | 5.009 | .286 | |
| | Düşük (2) | 196 | 4.03 | 363.16 | | | | |
| | Orta (3) | 348 | 4.12 | 391.92 | | | | |
| | İyi (4) | 163 | 4.16 | 407.03* | | | | |
| | Çok iyi (5) | 11 | 4.99 | 331.59 | | | | |
| Daimicilik | Çok düşük (1) | 51 | 4.96 | 397.68 | 4 | 24.484 | .143 | |
| | Düşük (2) | 196 | 3.91 | 368.66 | | | | |
| | Orta (3) | 348 | 3.96 | 394.22 | | | | |
| | İyi (4) | 163 | 3.95 | 388.61 | | | | |
| | Çok iyi (5) | 11 | 3.45 | 235.77 | | | | |
| Esasicilik | Çok düşük (1) | 51 | 2.45 | 384.40 | 4 | 14.322 | .011* | 2-4 (.003) |
| | Düşük (2) | 196 | 2.61 | 416.17 | | | | 2-5 (.033) |
| | Orta (3) | 348 | 2.50 | 390.18 | | | | 3-4 (.030) |
| | İyi (4) | 163 | 2.32 | 345.29 | | | | 3-5 (.045) |
| | Çok iyi (5) | 11 | 2.15 | 256.91 | | | | |

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmada esasicilik eğitim felsefesine ilişkin inançların ($X^2_{(4)}= 14.322$, $p=.011$) “düşük” akademik başarıya sahip öğretmen adayları ile “iyi” ($p=.003$) ve “çok iyi” ($p=.033$) akademik başarıya sahip öğretmen adayları arasında “düşük” akademik başarıya sahip

öğretmen adayları lehine, “orta” akademik başarıya sahip öğretmen adayları ile “iyi” ($p=.030$) ve “çok iyi” ($p=.045$) akademik başarıya sahip öğretmen adayları arasında “orta” akademik başarıya sahip öğretmen adayları lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Akademik başarısı yüksek öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerinden olan “esasicilik” eğitim felsefesine ilişkin inançları akademik başarısı düşük olan öğretmen adaylarından daha düşüktür. Bu durum akademik başarısı yüksek olan öğretmen adayları açısından olumlu bir durum göstergesidir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada “Öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri cinsiyetlerine göre ve mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problem kapsamında öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri

| Eğitim Felsefeleri | Cinsiyet | N | \bar{X} | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | P |
|--------------------|----------|-----|-----------|-----------------|--------------|-----------|-------|
| İlerlemecilik | Kadın | 640 | 4.48 | 391.31 | 250441.00 | 37239.000 | .078 |
| | Erkek | 129 | 4.41 | 353.67 | 45624.00 | | |
| Varoluşçuluk | Kadın | 640 | 4.66 | 396.47 | 253743.50 | 33936.500 | .001* |
| | Erkek | 129 | 4.49 | 328.07 | 42321.50 | | |
| Yeniden Kurmacılık | Kadın | 640 | 4.10 | 388.07 | 248364.50 | 39315.500 | .392 |
| | Erkek | 129 | 4.08 | 369.77 | 47700.50 | | |
| Daimicilik | Kadın | 640 | 3.94 | 388.25 | 248094.50 | 38816.500 | .296 |
| | Erkek | 129 | 3.91 | 365.90 | 47201.50 | | |
| Esasicilik | Kadın | 640 | 2.42 | 372.22 | 238221.50 | 33101.500 | .000* |
| | Erkek | 129 | 2.77 | 448.40 | 57843.50 | | |

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmen adaylarının varoluşçuluk eğitim felsefesine ilişkin inançlarının kadın adaylar lehine ($U=33936.500$, $p=.001$) ve esasicilik eğitim felsefesine ilişkin inançlarının ($U=33101.500$, $p=.000$) erkek adayların lehine $p<.05$ düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. Bu durum kadın öğretmen adayları açısından olumlu bir durum gösterge iken erkek öğretmen adayları açısından olumsuz bir durumun göstergesidir.

Üçüncü alt problem kapsamında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre benimsedikleri eğitim felsefeleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre benimsedikleri eğitim felsefeleri

| Eğitim Felsefeleri | Lise Türü | N | \bar{X} | Sıra Ortalaması | Sd | X^2 | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-------------|-----|-----------|-----------------|----|--------|-------|--|
| İlerlemecilik | Genel (1) | 126 | 4.43 | 375.85 | 6 | 20.018 | .003* | 1-2 (.025) 2-5 (.008) |
| | Meslek (2) | 142 | 4.58 | 437.64 | | | | |
| | Süper (3) | 2 | 4.73 | 529.00 | | | | |
| | Fen (4) | 4 | 4.67 | 489.75 | | | | |
| | Anadolu (5) | 355 | 4.46 | 380.60 | | | | |
| | AÖL (6) | 122 | 4.43 | 362.91 | | | | |
| | Özel (7) | 18 | 4.24 | 230.94 | | | | |
| Varoluşçuluk | Genel (1) | 126 | 4.56 | 362.54 | 6 | 9.967 | .126 | |
| | Meslek (2) | 142 | 4.73 | 431.63 | | | | |
| | Süper (3) | 2 | 4.71 | 351.50 | | | | |
| | Fen (4) | 4 | 4.61 | 393.50 | | | | |
| | Anadolu (5) | 355 | 4.64 | 383.52 | | | | |
| | AÖL (6) | 122 | 4.57 | 366.46 | | | | |
| | Özel (7) | 18 | 4.56 | 331.11 | | | | |
| Yeniden Kurmacılık | Genel (1) | 126 | 3.98 | 345.89 | 6 | 17.473 | .008* | 1-2 (.001) 1-4 (.018) 2-5 (.016) 4-5 (.030) |
| | Meslek (2) | 142 | 4.22 | 433.98 | | | | |
| | Süper (3) | 2 | 4.86 | 269.50 | | | | |
| | Fen (4) | 4 | 4.68 | 618.00 | | | | |
| | Anadolu (5) | 355 | 4.09 | 382.67 | | | | |
| | AÖL (6) | 122 | 4.10 | 378.84 | | | | |
| | Özel (7) | 18 | 3.93 | 321.03 | | | | |
| Daimicilik | Genel (1) | 126 | 3.77 | 323.37 | 6 | 13.766 | .032* | 1-2 (.001) 1-4 (.006) |
| | Meslek (2) | 142 | 4.03 | 412.73 | | | | |
| | Süper (3) | 2 | 4.31 | 494.00 | | | | |
| | Fen (4) | 4 | 3.88 | 371.88 | | | | |
| | Anadolu (5) | 355 | 3.93 | 386.65 | | | | |
| | AÖL (6) | 122 | 4.02 | 407.20 | | | | |
| | Özel (7) | 18 | 3.96 | 384.88 | | | | |
| Esasicilik | Genel (1) | 126 | 2.40 | 369.90 | 6 | 3.037 | .804 | |
| | Meslek (2) | 142 | 2.51 | 382.46 | | | | |
| | Süper (3) | 2 | 2.40 | 362.75 | | | | |
| | Fen (4) | 4 | 3.00 | 484.88 | | | | |
| | Anadolu (5) | 355 | 2.47 | 381.72 | | | | |
| | AÖL (6) | 122 | 2.55 | 404.14 | | | | |
| | Özel (7) | 18 | 2.52 | 425.89 | | | | |

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmada ele alınan eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerine ilişkin inançların mezun oldukları lise türüne göre p<.05 düzeyinde farklılaştığı görülmektedir. İlerlemecilik eğitim felsefesine ilişkin inançların ($X^2_{(6)} = 20.018$, p=.003) meslek lisesinden mezun adaylar ile genel liseden mezun (p=.025) ve Anadolu lisesinden mezun (p=.008) öğretmen adayları arasında meslek lisesinden mezun öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesine ilişkin inançların ($X^2_{(6)} = 17.473$, p=.008) meslek lisesinden mezun adaylar ile genel liseden mezun (p=.001) ve Anadolu lisesinden

mezun ($p=.016$) öğretmen adayları arasında meslek lisesinden mezun öğretmen adayları lehine; anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Daimicilik eğitim felsefesine ilişkin inançların ($X^2_{(6)}= 13.766$, $p=.032$) genel liseden mezun adaylar ile meslek lisesinden mezun ($p=.001$) ve Fen Lisesinden mezun ($p=.006$) öğretmen adayları arasında meslek lisesinden mezun öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada “Öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problem kapsamında öğretmen adaylarının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri

| Eğitim Felsefeleri | Anne Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Sıra Ortalaması | Sd | X^2 | P |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|-----------------|----|-------|------|
| İlerlemecilik | Okur-yazar değil | 23 | 4.53 | 414.89 | 6 | 2.607 | .856 |
| | İlkokul | 349 | 4.46 | 375.97 | | | |
| | Ortaokul | 151 | 4.48 | 392.89 | | | |
| | Lise | 142 | 4.44 | 376.84 | | | |
| | Önlisans | 44 | 4.53 | 410.73 | | | |
| | Lisans | 45 | 4.50 | 404.01 | | | |
| | Yüksek Lisans | 14 | 4.55 | 417.36 | | | |
| Varoluşçuluk | Okur-yazar değil | 23 | 4.56 | 395.50 | 6 | 1.393 | .966 |
| | İlkokul | 349 | 4.64 | 386.28 | | | |
| | Ortaokul | 151 | 4.63 | 391.23 | | | |
| | Lise | 142 | 4.62 | 376.12 | | | |
| | Önlisans | 44 | 4.64 | 392.73 | | | |
| | Lisans | 45 | 4.61 | 386.47 | | | |
| | Yüksek Lisans | 14 | 4.61 | 329.71 | | | |
| Yeniden Kurmacılık | Okur-yazar değil | 23 | 3.96 | 325.20 | 6 | 7.460 | .280 |
| | İlkokul | 349 | 4.09 | 381.79 | | | |
| | Ortaokul | 151 | 4.16 | 413.56 | | | |
| | Lise | 142 | 4.08 | 389.31 | | | |
| | Önlisans | 44 | 4.07 | 370.90 | | | |
| | Lisans | 45 | 4.09 | 376.27 | | | |
| | Yüksek Lisans | 14 | 3.85 | 284.21 | | | |
| Daimicilik | Okur-yazar değil | 23 | 3.94 | 402.50 | 6 | 7.328 | .292 |
| | İlkokul | 349 | 3.94 | 387.69 | | | |
| | Ortaokul | 151 | 4.00 | 413.01 | | | |
| | Lise | 142 | 3.87 | 356.37 | | | |
| | Önlisans | 44 | 3.87 | 352.75 | | | |
| | Lisans | 45 | 3.99 | 395.60 | | | |
| | Yüksek Lisans | 14 | 3.81 | 317.32 | | | |
| | Okur-yazar değil | 23 | 2.43 | 377.24 | | | |
| | İlkokul | 349 | 2.49 | 385.51 | | | |

| | | | | | | | |
|------------|---------------|-----|------|--------|---|-------|------|
| Esasicilik | Ortaokul | 151 | 2.57 | 407.59 | 6 | 3.976 | .680 |
| | Lise | 142 | 2.45 | 375.15 | | | |
| | Önlisans | 44 | 2.30 | 350.41 | | | |
| | Lisans | 45 | 2.56 | 392.30 | | | |
| | Yüksek Lisans | 14 | 2.20 | 326.50 | | | |

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmada ele alınan eğitim felsefelerine ilişkin inançların öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre p<.05 düzeyinde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri

| Eğitim Felsefeleri | Baba Eğitim Düzeyi | N | \bar{X} | Sıra Ortalaması | Sd | X ² | P |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|-----------------|----|----------------|------|
| İlerlemecilik | Okur-yazar değil | 7 | 4.59 | 440.14 | 6 | 6.925 | .328 |
| | İlkokul | 259 | 4.50 | 391.34 | | | |
| | Ortaokul | 142 | 4.42 | 361.98 | | | |
| | Lise | 222 | 4.48 | 390.51 | | | |
| | Önlisans | 29 | 4.48 | 401.88 | | | |
| | Lisans | 97 | 4.46 | 396.93 | | | |
| | Yüksek Lisans | 13 | 4.27 | 259.65 | | | |
| Varoluşçuluk | Okur-yazar değil | 7 | 4.63 | 411.07 | 6 | 8.539 | .201 |
| | İlkokul | 259 | 4.68 | 404.28 | | | |
| | Ortaokul | 142 | 4.63 | 377.67 | | | |
| | Lise | 222 | 4.61 | 381.11 | | | |
| | Önlisans | 29 | 4.61 | 395.97 | | | |
| | Lisans | 97 | 4.57 | 366.75 | | | |
| | Yüksek Lisans | 13 | 4.37 | 245.04 | | | |
| Yeniden Kurmacılık | Okur-yazar değil | 7 | 3.92 | 297.86 | 6 | 79.484 | .148 |
| | İlkokul | 259 | 4.12 | 392.24 | | | |
| | Ortaokul | 142 | 4.08 | 382.76 | | | |
| | Lise | 222 | 4.11 | 391.83 | | | |
| | Önlisans | 29 | 4.02 | 354.05 | | | |
| | Lisans | 97 | 4.10 | 391.05 | | | |
| | Yüksek Lisans | 13 | 4.71 | 219.46 | | | |
| Daimicilik | Okur-yazar değil | 7 | 3.96 | 370.57 | 6 | 1.483 | .961 |
| | İlkokul | 259 | 3.94 | 391.08 | | | |
| | Ortaokul | 142 | 3.96 | 393.87 | | | |
| | Lise | 222 | 3.92 | 376.95 | | | |
| | Önlisans | 29 | 3.90 | 356.52 | | | |
| | Lisans | 97 | 3.96 | 383.93 | | | |
| | Yüksek Lisans | 13 | 3.87 | 353.73 | | | |
| Esasicilik | Okur-yazar değil | 7 | 2.54 | 413.50 | 6 | 4.980 | .546 |
| | İlkokul | 259 | 2.50 | 387.68 | | | |
| | Ortaokul | 142 | 2.46 | 380.65 | | | |
| | Lise | 222 | 2.50 | 388.85 | | | |
| | Önlisans | 29 | 2.10 | 299.12 | | | |
| | Lisans | 97 | 2.54 | 398.03 | | | |
| | Yüksek Lisans | 13 | 2.48 | 392.27 | | | |

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9’da; araştırmada ele alınan eğitim felsefelerine ilişkin inançların öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyine göre $p<.05$ düzeyinde farklılaşmadığı görülmektedir.

Dördüncü alt problem kapsamında öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre benimsedikleri eğitim felsefeleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeylere göre benimsedikleri eğitim felsefeleri

| Eğitim Felsefeleri | Sosyo Ekonomik Düzey | N | \bar{X} | Sıra Ortalaması | Sd | X^2 | P |
|--------------------|----------------------|-----|-----------|-----------------|----|-------|------|
| İlerlemecilik | Düşük | 45 | 4.59 | 456.48 | 2 | 5.091 | .078 |
| | Orta | 688 | 4.46 | 379.91 | | | |
| | Yüksek | 36 | 4.49 | 392.96 | | | |
| Varoluşçuluk | Düşük | 45 | 4.75 | 454.78 | 2 | 5.378 | .068 |
| | Orta | 688 | 4.63 | 381.89 | | | |
| | Yüksek | 36 | 4.55 | 357.25 | | | |
| Yeniden Kurmacılık | Düşük | 45 | 4.21 | 433.63 | 2 | 4.342 | .114 |
| | Orta | 688 | 4.08 | 379.90 | | | |
| | Yüksek | 36 | 4.23 | 433.36 | | | |
| Daimicilik | Düşük | 45 | 4.02 | 413.39 | 2 | 3.018 | .221 |
| | Orta | 688 | 3.93 | 379.90 | | | |
| | Yüksek | 36 | 4.08 | 436.10 | | | |
| Esasicilik | Düşük | 45 | 2.36 | 355.64 | 2 | 3.919 | .141 |
| | Orta | 688 | 2.47 | 383.52 | | | |
| | Yüksek | 36 | 2.84 | 450.01 | | | |

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10’da; araştırmada ele alınan eğitim felsefelerine ilişkin inançların öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyine göre $p<.05$ düzeyinde farklılaşmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma temel eğitim öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefelerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğunlukla benimsediği eğitim felsefesi varoluşçuluk, en az düzeyde benimsediği eğitim felsefesi ise esasicilik olarak belirlenmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefeleri incelendiğinde çalışmayla benzer biçimde varoluşçuluğun ilk sırada yer aldığı çalışmalar mevcuttur (Çelik & Orçan, 2016; Doğanay & Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014). Yine alanyazında esasicilik eğitim felsefesinin en az benimsenen eğitim felsefesi olması karşılaşılan bir durumdur (Biçer, Er & Özer, 2013; Çelik & Orçan, 2016; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014). Bu çalışmaların yanısıra Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada ise varoluşçuluk üçüncü sırada yer alırken (Biçer, Er & Özer, 2013) Doğanay (2011) ’ın öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada varoluşçuluk en az benimsenen eğitim felsefesi olmuştur. Benzer şekilde

Çoban (2004) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada varoluşçuluk en az benimsenen eğitim felsefesi olmuştur, en çok benimsenen eğitim felsefesi ise daimiciliktir. Bu anlamda çalışmalar mevcut çalışmanın sonuçları ile zıttır. Bazı çalışmalarda ise ilerlemecilik eğitim felsefesinin ön planda olduğu görülmektedir (Çoban, 2007; Doğanay & Sarı, 2003; Ekiz, 2007; Kanatlı & Schreglman, 2014).

Çalışmadan elde edilen bulgu doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitim gördükleri anabilim dalının benimsedikleri eğitim felsefelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde daimicilik eğitim felsefesinde anlamlı bir fark görülmezken, diğer eğitim felsefelerinin anabilim dalına göre farklılaştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Geleneksel eğitim felsefelerinden esasicilik eğitim felsefesinde ise sınıf eğitimi öğretmen adaylarının daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Bu durum çağdaş eğitim felsefelerini benimseyen okul öncesi öğretmen adaylarının lehinedir. Duman (2008) çalışmasında da çalışmayla benzer biçimde okul öncesi öğretmen adayları ilerlemeci eğitim felsefesine sahiptirler. Kumral (2015) ın farklı anabilim dallarında hizmet öncesi eğitim alan öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi, sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler öğretmen adayları daha çok geleneksel eğitim felsefesine sahipken, İngilizce ve Türkçe eğitimi öğretmen adayları post pozitivist ve yapılandırmacı eğitim felsefesine sahiptirler. Alanyazında eğitim felsefelerinin anabilim dalı bazında değişiklik göstermediği çalışmalar da mevcuttur (Çelik & Orçan, 2016; Doğanay & Sarı, 2003).

Çalışmanın sonuçlarına baktığımızda öğretmen adaylarının eğitim inançlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin etkili olduğu; benimsenen eğitim felsefeleri puanlarının özellikle üst sınıfların lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Veri analizlerine baktığımızda; ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde üst sınıfların lehine, daimicilik eğitim felsefesinde 3.sınıfların lehine; esasicilik eğitim felsefesinde ise 4.sınıfların aleyhine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Biçer, Er ve Özel (2013) in de çalışmalarında daimicilik eğitim felsefesinde 1. Sınıfların lehine bir sonuç ortaya çıkmış ve öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf düzeyi ile birlikte daimicilik eğitim felsefesini benimsemiş düzeylerinin de azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak; eğitim fakültelerinde verilen eğitimin öğretmen adaylarının eğitim inançlarını çağdaş eğitim felsefeleri yönünde olumlu olarak etkilediği, değiştirdiği söylenebilir. Bu durum eğitim fakülteleri ve gelecek nesillerin eğitimi açısından sevindirici bir durumdur.

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarını etkileyen başka bir değişken de akademik başarı düzeyleridir. “Düşük” akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerinden olan esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerine yönelik inançları “orta”, “iyi” ve “yüksek” akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının inançlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da “düşük” akademik başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarının geleneksel eğitim anlayışına sahip

olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Akademik başarı olarak alt akademik başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarına göre üst akademik başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerinden gerek ilerlemecilik, gerek varoluşçuluk gerekse yeniden kurmacılık eğitim felsefesine ilişkin eğitim inançlarının yüksek olduğu çalışmadan elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu durum da yüksek akademik başarı düzeyine sahip öğretmen adaylarının çağdaş eğitim anlayışına sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Akademik başarı ile benimsenen eğitim inançlarının çağdaş eğitim felsefeleri yönünde olumlu sonuçları; eğitim fakültesinde geleneksel eğitim anlayışına sahip öğretmen adaylarının akademik olarak başarılı olamadıkları, akademik olarak başarılı olan öğretmen adaylarının ise genellikle çağdaş eğitim anlayışına sahip olduğu eğitim fakültesinde verilen eğitimin de çağdaş eğitim anlayışları yönünde olduğu düşüncesini destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre de benimsedikleri eğitim felsefesi farklılaşmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerinden varoluşçuluk eğitim felsefesine olan inançları daha yüksekken; erkek öğretmen adaylarının geleneksel bir anlayışı benimseyerek, esasicilik eğitim felsefesine yönelik inançlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Benzer şekilde Biçer, Er & Özel (2013) in çalışmasında da erkek öğretmen adayları esasicilik ve daimicilik eğitim felsefesinde kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlar alırken, diğer tüm felsefelerde kadın öğretmen adayları daha yüksektir. Benzer bir sonuç Kumral (2015) in çalışmasında mevcuttur; çalışmada erkek öğretmen adayları, öğretim ortamlarına dönük olarak daha geleneksel (pozitivist, modernist) düşünürken, kadın öğretmen adayları daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) düşünmektedirler. Yine Duman (2008) in çalışmasında da erkek öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefesine sahip olduğu sonucu ile çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) çalışmasında ise kadın öğretmenler varoluşçuluk eğitim felsefesinde erkek öğretmenlere göre daha yüksek puanlar almışlardır. Bu anlamda çalışma mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak; çağdaş eğitim felsefelerinin değişime daha açık olduğu, daha esnek olduğu, bireylerin ihtiyaçlarını daha fazla dikkate aldığı düşünüldüğünde kadın öğretmen adaylarının daha esnek, daha değişime açık ve çocukların ilgilerini ve ihtiyaçlarını daha fazla dikkate aldıkları söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2011; Çelik & Orçan, 2016; Çoban, 2004; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013).

Araştırmada mezun olunan lise türünün de öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefelerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu etki ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerinde ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine yönelik inançları, genel lise ve Anadolu lisesinden mezun öğretmen adaylarından daha yüksektir. Bu sonucun çıkmasında meslek

lisesi derslerinin uygulamaya daha dönük olması ve bu açıdan “yaparak yaşayarak öğrenme”yi temele alan çağdaş eğitim felsefelerine daha yakın olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çoban (2004) ın öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada ise mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Çalışmada son olarak temel eğitim öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde anne- baba eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeylerinin etkisinin olmadığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü öğretmen adayları ile sınırlıdır. Üniversiteye giriş puanları farklı, farklı kültürel bölgelerde bulunan eğitim fakültelerinde uygulanarak daha büyük ve daha heterojen örneklem grubu oluşturan öğretmen adayları ile yapılarak daha genellenebilir sonuçlar literatüre katılabilir. Ayrıca aynı öğretmen adayları süreç içerisinde takip edilerek gerek ilerleyen sınıf düzeylerinde gerekse öğretmen olarak göreve başladıklarında ve görev süresince eğitim anlayışlarının değişip değişmediği takip edilerek karma yöntemleri içeren boylamsal araştırmalar yürütülebilir. İleride yapılacak araştırmalara o bölümde derse giren öğretim elemanlarının da eğitim anlayışları incelenerek öğretmen adaylarının eğitim anlayışları üzerinde öğretim elemanı etkisi de incelenerek var olan durumun tespiti ve ileriye dönük akademik planlamalar açısından önemli sonuçlar elde edilebilir, ilgili alan yazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1–19.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 48 (001-014).
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Broudy, H. S. (1962). *Building a philosophy of education*. (Second Edition). New Jersey: Prentice- Hall, INC., Englewood Cliffs.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara : Savaş Yayınları.
- Cevizci, A. (2000). *Paradigma felsefe sözlüğü* (4. basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 68-83.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.

- Çoban, A. (2004). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7 (4). http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf adresinden 29 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme (12. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gunzenhauser, M. G. (2003). High-stake testing and the default philosophy of education. *Theory into Practice*, 42(1), 51-58.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Kanatlı, F., & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9, 127-138.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Kıncal, R. Y. (1996). *Eğitim Bilimine Giriş*. Erzurum.
- Kumral, O. (2014). Predicting democratic attitudes and educational philosophies of student teachers. *International Journal of Social Science & Education*, 4(2), 359-368
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 59-68.
- Moss, G., & Lee, C. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 36-46.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1, 1.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. B. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2003). *Philosophical foundations of education* (7th Edition). New Jersey: Pearson Education.

Sönmez, V. (2012). *Eğitim felsefesi* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.). Boston: Pearson.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk Ö. (2011). Eğitim inançlarının ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 335-350.

EXTENDED SUMMARY

INTRODUCTION

Educational philosophy can be defined as a body of disciplines or systematic ideas and concepts that guide educational policies and practices (Kanatlı & Schreglman, 2014, Shepherd, 2004). Educational philosophy does not only guide school policies and practices (Klein, 1977; cited in Doğanay, 2011) but also is the set of ideas that we have about education's purpose and value that guides education practices and helps us make decisions accordingly (Gunzenhauser, 2003: 52). While producing ideas on education, educational philosophy, it searches for answers to such questions as whether the offered education is appropriate, whether there is any ideological connection, where in this education the teacher is, what the main goal of the offered education is (informing/acquisition of informing ability), whether the phenomena exist and whether there is a difference between information-based education and action-based education (Cevizci, 2000; Duman, 2008). Educational philosophy is not limited to this. It also discusses educational institutions' causes of existence, teaching method and adopted approach used in these settings, the nature of an educational environment, and the methods by which individuals are educated (Doğanay & Sarı, 2003). Educational philosophy helps educators or teachers realize all the aspects of education taking into account all education-related components. It helps individuals better appreciate the meaning and significance of previous and existing educational activities in a transparent system of thoughts (Çoban, 2004).

Teacher qualifications are of the utmost importance in attempts to learn about the nature of education. Not only the pedagogical knowledge and skills of teachers but also their educational philosophies, beliefs and steps substantially change the quality of education (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014). This is because educators, be it consciously or unconsciously, have a certain understanding of educational philosophy and how closely they associate themselves with different educational philosophies affects how functionally students are educated (Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011: 336). In this respect, the education philosophy adopted by teachers (early childhood and elementary school teachers) of primary education of the formal education, who play an active role in the pedagogical groundwork of the future generations is very important for the success of the philosophical foundation of educational programs.

The purpose of this study is to identify the educational philosophies adopted by pre-service primary education teachers and to analyze them in terms of various variables (academic achievement, the grade of high school they graduated, education level they attended, class level, gender, etc.). To this end, the present study aims to find answers to the following questions;

- What are the educational philosophies adopted pre-service primary education teacher?

- Do the adopted educational philosophies vary according to the field of specialization, class standing, and academic achievement?
- Do the adopted educational philosophies vary by gender and by high school of graduation?
- Do the adopted educational philosophies vary according to parents' educational and socio-economic levels?

METHOD

The present research is a survey, a quantitative research model, which attempts to identify educational philosophies adopted by pre-service primary education teachers who have received pre-service training and to analyze them in terms of various variables. The population of the research is pre-service primary education teachers studying in Departments of Primary Education at Faculties of Education, and the sample consists of 769 pre-service teachers studying in the Department of Primary Education at Çanakkale Onsekiz Mart University.

In the study, a demographic information form developed by the researchers and a five-point Likert scale, i.e. "Educational Beliefs Scale", developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011), were employed in order to examine the educational philosophies adopted by pre-service primary education teachers in consideration of various variables. Descriptive statistics were used in the analysis of the research data. To determine the data analysis techniques, the researchers tested the data to find that they were normally distributed, and as a result of the test of normality they resolved to use non-parametric statistical techniques.

CONCLUSIONS

It was concluded from view the findings that the educational philosophy most commonly adopted by pre-service primary education teachers is existentialism, and the least commonly adopted is essentialism and that the educational philosophies adopted by pre-service early childhood education teachers are more modern educational philosophies (e.g. progressiveness, existentialism, and reconstructivism) than the pre-service elementary education teachers. It was also found that class standing of the pre-service teachers was influential in their educational beliefs and that the scores concerning the adopted educational philosophy significantly differed as the class standings got higher.

Moreover, the study also indicated that the pre-service teachers with a low level of academic achievement have stronger educational beliefs related to the contemporary educational philosophies progressivism, existentialism, and reconstructivism than the ones with higher academic achievement levels and that the level of educational beliefs of the female pre-service teachers concerning the contemporary educational philosophy existentialism was higher than those of the male pre-service teachers while the male pre-service teachers were observed to have adopted a traditional stance and

have a higher level of educational beliefs concerning the educational philosophy essentialism. It was also realized that and the educational beliefs of the pre-service teachers having graduated from a vocational high school concerning progressive and reconstructive educational philosophies were at a higher level than those of the ones from ordinary public high schools and Anatolian High Schools (a high school type in Turkey admitting students with higher entrance scores and offering more language classes).