

# Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Hasan Güner BERKANT, Dildar ÖZASLAN\*\*

Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Exploring Prospective Teachers' Educational Beliefs in Terms of Various Variables

Özet

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören 303 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim inancının varoluşçuluk, en az benimsedikleri eğitim inancının ise esasicilik olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim inancı puanları arasında cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri program ve annelerin tutum tiplerine göre anlamlı fark bulunmazken, ilerlemecilik eğitim inancı puanları arasında öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyenler lehine, esasicilik eğitim inancı puanları arasında öğretmen merkezli yaklaşımı benimseyenler lehine anlamlı farkların olduğu, ayrıca ilerlemecilik ve esasicilik eğitim inancı puanları arasında konu odaklı dersleri uygun görenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Abstract

The main purpose of this research is to explore the educational beliefs of prospective teachers in terms of various variables. The sample has consisted of total 303 prospective teachers attending to primary school teacher, science teacher and pedagogical formation departments. Educational Beliefs Scale developed by Yılmaz, Altınkurt and Çokluk (2011) has been used as data collection tool. Research results have revealed that their preferences about educational beliefs are as following order from the most to the least: Existentialism, progressivism, perennialism, essentialism and reconstructionism. While no significant differences were found between the educational belief scores of students in terms of their genders, the study program they attend, and their parents' parenting styles, significant differences were found between the students' progressivism scores in favor of the students who internalized student-centered approach, between the students' essentialism scores in favor of the students who adopted student-centered approach, also between the students' both progressivism and essentialism scores in favor of subject-oriented students.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim İnançları, Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencileri, Pedagojik Formasyon Öğrencileri.

**Key Words:** Educational Beliefs, Undergraduate Students of Faculty of Education, Pedagogic Formation Students

## 1. Giriş

İnanç kavramı, Türk Dil Kurumu (2018) tarafından “bir düşünceye gönülden bağlı olma durumu” olarak, Richardson (2003) tarafından ise doğru olduğu düşünülen psikolo-

\* Bu çalışma 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (2018) bildirisi olarak sunulmuştur.

\*\* Hasan Güner BERKANT, Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, [hgberkant@gmail.com](mailto:hgberkant@gmail.com), ORCID [orcid.org/0000-0003-0725-6036](https://orcid.org/0000-0003-0725-6036), Dildar ÖZASLAN, Arş. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, [dildarozaslan@hotmail.com](mailto:dildarozaslan@hotmail.com) ORCID [orcid.org/0000-0002-9733-2276](https://orcid.org/0000-0002-9733-2276)

jik anlayış, sayılı ve önermeler olarak tanımlanmakta olup, sosyal grupların veya insanların içinde buldukları çevreye karşı tavır ve tutumlarını belirlemektedir (Şişman, 2002). İnançlar, bireylerin yaşamları boyunca aldıkları kararların en iyi göstergesidir (Bandura, 1986). Eğitim inançları ise öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme hakkındaki felsefeleri, kanıları, ilke ve görüşleri olarak tanımlanır (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003). Öğretmenlerin inançları ise; öğretmenlerin, öğrenciler ve öğrenme süreci, okulun toplumdaki rolü, öğretmenlerin kendileri, öğretim programı ve pedagoji hakkındaki inançlarını içeren öğretilerdir (Porter ve Freeman, 1986). Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) sahip olunan eğitim felsefesinin eğitim inançlarını şekillendirdiğini belirtmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde felsefe kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Bu nedenle felsefeyi tek bir tanımla betimlemek çok güçtür (Varış, 1998). Gutek (2014), felsefeyi, en genel anlamda, insanın evrenle ve evrenin insanlarla olan ilişkisi üzerine sistematik, spekülâtif ve derinlemesine düşünmesi sonucunda ortaya çıkan bir disiplin olarak tanımlar. Günümüz dünyasında felsefenin en önemli dallarından biri olan eğitim felsefesi (Sönmez, 2017) ise eğitim sürecinin belirlenmesinde ilke olarak ideal bir yaşamı bulmayı, gerçekleştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan, eğitimi ilgilendiren temel felsefi sorunları konu edinen bir felsefe disiplindir (Varış, 1998). Eğitim felsefesi, hangi amaçlar doğrultusunda nasıl bireyler yetiştirileceği konusunda yol gösterir, eğitimin ilişkili olduğu diğer toplumsal olgularla birlikte bir bütünlük içinde eğitime anlam vermeye çalışır ve eğitim çalışmalarını yönlendirir. Eğitimle ilgili kararların verilmesinde, eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulamaların geliştirilmesinde eğitim felsefesi önemli rol oynar (Fidan ve Erden, 1998). Eğitimi belirleyen temel etmenler üzerinde yoğunlaşan eğitim felsefesi, eğitim alanındaki kavramları analiz eder ve diğer argümanların yapısını inceler (Cevizci, 2011). Demirel (2015) eğitim üzerine ortak görüşe varılan dört felsefeden bahseder: Daimicilik (Perennialism), Esasicilik (Essentialism), İlerlemecilik (Progressivism) ve Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism). Bu araştırmada; varoluşçu, esasici, daimici, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri ele alınmıştır. Aşağıda bu felsefeler kısaca açıklanmıştır:

*Daimicilik:* Temelde realist ve idealist felsefeye dayanan daimici eğitim kuramı, bireyin evren içindeki yerini metafiziksel açıdan ortaya koymayı amaçlar. Bu doğrultuda daimici eğitim kuramının amacı bireyin doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel özelliklere sahip bir eğitim programı oluşturmaktır. Daimiciliğe göre okul yaşama hazırlık değil, yaşamın bizzat kendisidir (Kazu, 2007). Daimiciler, Aristoteles'in bireyleri akıllı varlıklar olarak tanımlamasını benimseyerek okulu, bireyin zihinsel potansiyelini geliştirmesini sağlamak amacıyla özel olarak oluşturulmuş bir toplumsal kurum olarak kabul ederler. Eğitimin asıl işlevinin bireyin aklını kullanmasını sağlayarak onun mutlak doğrulara ulaş-

masını sağlamak olduğunu savunan (Guttek, 2014) esasılığa göre, insanın doğası, onun tarihsel ve kültürel yapılarından bağımsız olarak bulunur (Holma, 2007).

*Esasicilik:* Esasiciliğin temel amacı; okuma, yazma ve çağdaş toplumsal davranışlar gibi temel becerilerin bireylere kazandırılmasıyla bireyin donanımlı hale gelmesini sağlamaktır (Guttek, 2014). Temelde realizme ve idealizme dayanan esasılığa göre insan, genel anlamda kültürel ve toplumsal bir varlıktır. Bilgi, genelde tümevarım yöntemiyle elde edilir. Birey doğuştan hiçbir bilgiyle donanımlı değildir. Bu bağlamda esasıcı eğitimin; “Bireyin toplumsallaşmasını ve topluma uyumunu sağlamayı, kültürel mirası korumayı, bireye başat kültürel değerleri kazandırmayı, çatışma ve değişimi önlemeyi, bilgili ve becerili insanlar yetiştirmeyi” hedeflediği ifade edilebilir (Sönmez, 2017). Esasicilik; geçmişte yararlı olan bilim, sanat ve temel yeteneklerin öğretiminin geleceğin eğitiminin de temeli olması gerektiğini savunur (Guttek, 2014).

*İlerlemecilik:* Pragmatik felsefenin eğitime uygulanması olan ilerlemecilik (Sönmez, 2017), geleneksel eğitimin sözcülüğüne, biçimciliğine ve baskıcılığına tepki olarak doğmuştur. İlerlemecilik temele koşullarda yapılması gereken reform ve iyileştirmeleri alırken, ilk ilerlemeci eğitimcilerin çoğu çocuğun enerjisini özgürleştirecek eğitim etkinliklerine önem vermiş, John Dewey’in faydacılığından yola çıkan diğer ilerlemeciler, okulların sosyal ve kurumsal reformların bir parçası olduğuna inanmışlardır (Guttek, 2014).

*Yeniden kurmacılık:* Pragmatizm felsefesine dayanan yeniden kurmacılık, ilerlemeciliğin devamı olarak ortaya çıkmıştır. Yeniden kurmacılara göre eğitim toplumsal ve kültürel Yeniden kurmacılara göre eğitim kuramları, belirli tarihsel süreçlerin ve kültürel koşulların bir sonucudur ve eğitimin amacı toplumsal ve kültürel krize başa çıkmak için toplumu yeniden kurmak olmalıdır (Terzi, 2008). Yeniden kurmacılar, eğitim kuramlarının spekülatif ya da soyut bir felsefeden ziyade siyasal ve toplumsal politikalar üretmelidirler (Guttek, 2014). Bu bağlamda yeniden kurmacı eğitimin hedefleri; “dünya uygarlığını kurma, dünya barışını ve insanların mutluluğunu sağlama, değişimi uygulama yoluyla gerçekleştirme, kültürel değerlerin sürekliliğini sağlama, demokratik yaşam biçimini işe koşma, eleştirel düşünmeyi ve bilimsel yöntemi kullanma, bir sonraki hareketi planlama, hiçbir bilgiyi salt doğru kabul etmeme, kişinin zihnini geliştirme ve gizli yeteneklerini ortaya çıkarma vb. olarak ifade edilebilir (Sönmez, 2017).

*Varoluşçu eğitim:* Bu eğitim akımının dayandığı felsefe, varoluşçuluktur (Fidan ve Erden, 1998; Guttek, 2014; Sönmez, 2017). İnsana önem veren varoluşçular, insanın yaşamı boyunca kendisi hakkındaki kararları kendisinin vermesi gerektiğini savunurlar. Eğitime getirmek istediği insan özgürlüğü olan varoluşçu eğitim felsefesi, her insanın kendisinden ve kendi değer yargılarından sorumlu olduğunu ifade ederler (Fidan ve Erden, 1998). Bilginin, okulun ve aklın üstünde olan insanın, bir bütün olarak ele alınması gerekir; çünkü o, olabileceği imkânları içinde taşıyan bir potansiyeldir (Sönmez, 2017). Varoluşçu eğitim,

bireyde yoğun bir bilinç ve farkına varma düzeyi oluşturabilmeyi amaçlar. Bu eğitimde bireylerin kendilerini merkeze almaları, özgürce seçimde bulunmaları ve kendi varoluşlarını kendilerinin oluşturmalarına olanak sağlanması büyük önem taşımaktadır (Ergün, 2014; Gutek, 2014; Sartre, 1996).

Konu ile ilgili alanyazın tarandığında, çeşitli kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin yapılmış birçok çalışmaya rastlanmıştır (Aslan, 2017; Baş, 2015; Doğanay ve Sarı, 2003; Kahramanoğlu ve Özbakış; 2018; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Yılmaz ve Tosun, 2013). Ayrıca ilgili alanyazında, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin, değerlerinin, epistemolojik inançlarının, öz-yeterlik algılarının, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aybek ve Aslan, 2017; Beytekin ve Kadı, 2015; Biçer, Er ve Özel, 2013; Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2016; Çelik ve Orçan, 2016; Duru, 2014; Hayırsever ve Oğuz; 2017; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kumral, 2015; Şahan ve Terzi, 2015; Yazıcı, 2017).

Bu çalışmada ise eğitim fakültesi lisans ve pedagojik formasyon öğrencilerinin eğitim inançları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çünkü öğretmenlerin eğilim gösterdikleri eğitim inançları, onların öğretim süreçlerini planlama, öğretme-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme ve öğretimi değerlendirme süreçlerini doğrudan etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin eğitim inançları, sahip oldukları eğitim felsefesi ile paralel olduğundan, bu tip özellikler öğretmenin mesleğine, eğitim ortamlarına, öğrencilere, etkinliklere, ölçme araçlarına ve diğer eğitimsel faktöre yönelik bakış açılarını belirleyebilir. Günümüz eğitim sistemlerinin öğrenci merkezli eğitim sistemine ve bu sisteme uygun eğitim felsefelerine sahip öğretmenlere gereksinim duyduğu gerçeğinden hareketle, öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının ve bu inançlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi "Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak ifade edilebilir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının dağılımı nedir?
2. Öğretmen adaylarının ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik inanç puanları arasında;

- a. Cinsiyete göre,
- b. Öğrenim gördükleri programa göre,
- c. Benimsedikleri eğitim sistemi yaklaşımına göre,
- d. Türk eğitim sistemine uygun gördükleri odak amaç tercihlerine göre,
- e. Anne-babalarının tutum tipine göre anlamlı fark var mıdır?

## **2.Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançları çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Karasar (2017) bu modeli belirli bir özelliğin ya da davranışın bir evrenden belirlenen örneklem üzerinde araştırılarak düzeyinin ve farklı değişkenlerle olan ilişkilerinin belirlenmesini amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançları bağımlı değişken olarak, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri program, benimsedikleri eğitim sistemi yaklaşımı, Türk eğitim sistemine uygun gördükleri odak amaç tercihleri ve anne-babalarının tutum tipleri ise bağımsız değişkenler olarak ele alınıp aralarındaki ilişkiler incelenmiştir.

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde ve aynı fakültede pedagojik formasyon programında öğrenim gören 950 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu fakültede görev yaptığından dolayı, bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla ve ölçüt örneklem kullanılarak belirlenen 303 öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem, araştırmacıların problemle ilgili veri toplama sürecinde veriye ulaşmada zamansal ve mekânsal açıdan avantajın olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklem seçiminde, lisans mezunu ya da mezun olma aşamasında olmanın ölçüt olarak belirlenmesinin nedeni, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sonunda olgunlaşmış bir eğitim inancına sahip olma olasılığını artırmaktır. Evreni oluşturan 950 öğretmen adayından %95 güvenilirlik ve %5 hata payı ile minimum örneklem büyüklüğü 274 olarak hesaplandığından, örnekleme yer alan 303 öğretmen adayının evreni temsil gücünün olduğuna karar verilmiştir (Özen ve Gül, 2007). Ayrıca örneklemdaki öğretmen adayları sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve pedagojik formasyon öğrencilerinden oluşması çalışmanın sınırlılıkları arasındadır. Örneklem özelliklerini içeren betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örneklem Ait Betimsel İstatistikler

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kadın	218	71.9
Erkek	85	28.1
Toplam	303	100.0
<b>Öğretim Gördükleri Program</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sınıf Öğretmenliği + Fen Bilgisi Öğretmenliği	95	31.4
Pedagojik Formasyon Programı	208	68.6
Toplam	303	100.0
<b>Sınıf Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
4. Sınıf	199	65.7
Mezun	104	34.3
Toplam	303	100.0

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme kadın öğretmen adaylarının (N=218, %71.9), pedagojik formasyon programı öğrencilerinin (N=208, %68.6) ve 4. sınıf öğrencilerinin (N=199, %65.7) çoğunlukta olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış bu formda cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, benimsedikleri eğitim sistemi yaklaşımları (öğrenci merkezli/öğretmen merkezli), Türk eğitim sistemine uygun gördükleri odak amaç tercihleri (konu merkezli/bireysel farklılıklar/toplumsal sorunlar) ve anne-baba tutumlarını belirleyen sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının anne-babalarının tutum tiplerinin belirlenmesinde ilgili alanyazında belirtilen (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Yıldız, 2004) anne-baba tutum tipine ait sınıflandırmalar esas alınarak sekiz farklı anne-baba tutum tipi olduğu belirlenmiştir: Otoriter, ilgisiz ve kayıtsız, serbest, dengesiz ve kararsız, koruyucu, mükemmeliyetçi, demokratik, izin verici.

*Eğitim İnançları Ölçeği:* Ölçek, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk, daimicilik, esasicilik olmak üzere beş alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” şeklinde beşli Likert tipinde seçeneklere sahiptir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları Yılmaz ve diğerleri (2011) tarafından ilerlemecilik alt boyut için .91, varoluşçuluk için .89, yeniden kurmacılık için .81, daimicilik için .70 ve esasicilik için

.70 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadaki verilerle yeniden hesaplanan Cronbach alpha değerleri ise ilerlemecilik alt boyut için .87, varoluşçuluk için .86, yeniden kurmacılık için .81, daimicilik için .63 ve esasicilik için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçme aracının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflarda toplanmıştır. Öğretmen adaylarının Eğitim İnançları Ölçeği'ndeki beş alt boyutun her birinden aldıkları toplam puanlar üzerinde yapılan betimsel istatistiklerin yanı sıra, bağımsız değişkenlerle olan ilişkilerinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olduğu durumlarda bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA ve LSD testleri, grupların varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

#### 3. Bulgular

Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Eğitim İnançları	$\bar{X}$	S	Min.	Max.
İlerlemecilik	4.25	0.49	1.15	5.00
Varoluşçuluk	4.32	0.59	1.49	5.00
Yeniden Kurmacılık	3.67	0.43	2.29	5.00
Daimicilik	3.97	0.54	1.88	5.00
Esasicilik	2.90	0.97	1.00	5.00

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının en çok olandan en az olana doğru sırasıyla varoluşçuluk ( $\bar{X}=4.32$ ), ilerlemecilik ( $\bar{X}=4.25$ ), daimicilik ( $\bar{X}=3.97$ ), yeniden kurmacılık ( $\bar{X}=3.67$ ) ve esasicilik ( $\bar{X}=2.90$ ) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sahip oldukları eğitim inançlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Sahip oldukları Eğitim İnançlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Eğitim İnançları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlerlemecilik	Kadın	218	4.25	0.56	301	.09	0.92
	Erkek	85	4.25	0.47			

Varoluşçuluk	Kadın	218	4.34	0.58	301	1.11	0.27
	Erkek	85	4.26	0.64			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	218	3.67	0.43	301	.64	0.52
	Erkek	85	3.70	0.45			
Daimicilik	Kadın	218	3.98	0.54	301	.10	0.92
	Erkek	85	3.97	0.55			
Esasicilik	Kadın	218	2.84	1.00	301	1.83	0.68
	Erkek	85	3.07	0.90			

Tablo 3 incelendiğinde ilerlemecilik [ $t(301) = .09, p > .05$ ], varoluşçuluk [ $t(301) = 1.11, p > .05$ ], yeniden kurmacılık [ $t(301) = .64, p > .05$ ], daimicilik [ $t(301) = .10, p > .05$ ] ve esasicilik [ $t(301) = .1.83, p > .05$ ] inançlarına sahip öğretmen adaylarının her bir inanç türü arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türüne göre sahip oldukları eğitim inançlarına ilişkin t-test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi varoluşçuluk [ $t(301) = .88, p > .05$ ], yeniden kurmacılık [ $t(301) = .46, p > .05$ ], daimicilik [ $t(301) = .1.75, p > .05$ ] ve esasicilik [ $t(301) = .61, p > .05$ ] inançlarına sahip öğretmen adaylarının her bir inanç türü arasında öğrenim gördükleri program türüne göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Program Türüne Göre Sahip Oldukları Eğitim İnançlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

<i>Eğitim İnancı</i>	<i>Program Türü</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Varoluşçuluk	Eğitim Fakültesi	95	4.37	0.51	301	.88	0.37
	Pedagojik Formasyon	208	4.30	0.63			
Yeniden Kurmacılık	Eğitim Fakültesi	95	3.69	0.44	301	.46	0.64
	Pedagojik Formasyon	208	3.67	0.44			
Daimicilik	Eğitim Fakültesi	95	3.89	0.52	301	1.75	0.81
	Pedagojik Formasyon	208	4.01	0.55			
Esasicilik	Eğitim Fakültesi	95	2.86	0.97	301	.51	0.61
	Pedagojik Formasyon	208	2.93	0.98			

Eğitim inançları ölçeğinin ilerlemecilik alt boyutunun öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program türüne göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı belirlenmiştir. Bu sebepten Mann Whitney U-testi ile ilerlemecilik alt boyutunun analizi yeniden yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.



Tablo 5. İlerlemeci Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Program Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Eğitim İnancı</i>	<i>Program Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
İlerlemecilik	Eğitim Fakültesi	95	145.08	13783.0	9223.0	0.352
	Pedagojik Formasyon	208	155.16	32273.0		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının sahip olduğu ilerlemecilik eğitim inancının öğrenim gördükleri program türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir,  $U(301)=9223.0, p> .05$ .

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim yaklaşımına göre sahip oldukları eğitim inançlarına ilişkin t-test sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlerlemeci ve Daimici Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Eğitim İnançlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

<i>Eğitim İnancı</i>	<i>Eğitim Yaklaşımı</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İlerlemecilik	Öğrenci Merkezli	259	4.29	0.48	301	3.00	0.005*
	Öğretmen Merkezli	44	4.05	0.52			
Daimicilik	Öğrenci Merkezli	259	3.99	0.55	301	.93	0.352
	Öğretmen Merkezli	44	3.90	0.48			

\* $p< .05$

Tablo 6’da görüldüğü üzere ilerlemecilik eğitim inancına sahip öğretmen adayları arasında öğrenci merkezli eğitim sistemini benimseyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark vardır,  $t_{(301)}=3.00, p< .05$ . Ancak, daimicilik eğitim inancına sahip öğretmen adaylarının eğitim inançları benimsedikleri eğitim sistemine göre anlamlı fark göstermemektedir,  $t_{(301)}= .93, p> .05$ . Eğitim inançları ölçeğinin varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutunun öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim sistemi yaklaşımına göre analizinde Levene testi sonucunda grupların varyanslarının eşit olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle Mann Whitney U-testi ile varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutlarının analizi yeniden yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Varoluşçu, Yeniden Kurmacı ve Esasici Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Eğitim İnancı</i>	<i>Eğitim Yaklaşımı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Top.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Varoluşçuluk	Öğrenci Merkezli	259	155.91	40380.50	4685.50	0.58
	Öğretmen Merkezli	44	128.99	5675.50		
Yeniden Kurmacılık	Öğrenci Merkezli	259	151.34	39197.00	5527.0	0.75
	Öğretmen Merkezli	44	155.89	6859.00		
Esasicilik	Öğrenci Merkezli	259	142.45	36894.50	3224.50	0.00*
	Öğretmen Merkezli	44	208.22	9161.50		

\*p&lt; .05

Tablo 7 incelendiğinde varoluşçuluk [ $U(301)=4685.50$ ] ve yeniden kurmacılık [ $U(301)=5527.0$ ] eğitim inancına sahip öğretmen adaylarının eğitim inançları, benimstedikleri eğitim sistemine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak, esasicilik eğitim inancına sahip öğretmen adayları arasında öğretmen merkezli eğitim sistemini benimseyen öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir,  $U(301)=3224.50$ ,  $p < .05$ . Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine uygun gördükleri odak amaca göre sahip oldukları eğitim inançlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemine Uygun Gördükleri Odak Amaca Göre Sahip Oldukları Eğitim İnançlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

<i>Eğitim İnancı</i>	<i>Odak Amaç</i>	<i>N</i>	<i><math>\bar{X}</math></i>	<i>S</i>	<i>VK</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlerlemecilik	Konu Merkezli	25	3.43	.738	GA	7.715	2	3.85	4.143	.017*
	Bireysel Farklılıklar	197	2.84	.984	Gİ	279.35	300	.931		
	Toplumsal Sorunlar	81	2.90	.976	Top.	287.06	302			
Varoluşçuluk	Konu Merkezli	25	4.15	.643	GA	1.178	2	.589	1.654	.193
	Bireysel Farklılıklar	197	4.31	.614	Gİ	106.75	300	.356		
	Toplumsal Sorunlar	81	4.39	.532	Top.	107.93	302			
Yeniden Kurmacılık	Konu Merkezli	25	3.71	.395	GA	.761	2	.380	1.989	.139
	Bireysel Farklılıklar	197	3.64	.417	Gİ	57.38	300	.191		
	Toplumsal Sorunlar	81	3.75	.492	Top.	58.141	302			
Daimicilik	Konu Merkezli	25	3.91	.626	GA	.157	2	.078	.263	.769
	Bireysel Farklılıklar	197	3.97	.553	Gİ	89.42	300	.298		
	Toplumsal Sorunlar	81	4.00	.499	Top.	89.58	302			
Esasicilik	Konu Merkezli	25	3.43	.738	GA	7.715	2	3.85	4.143	.017*
	Bireysel Farklılıklar	197	2.84	.984	Gİ	279.35	300	.931		
	Toplumsal Sorunlar	81	2.90	.976	Top.	287.06	302			

\*p&lt; .05

Tablo 8’de görüldüğü gibi ilerlemecilik [ $F(2,300)=4.143$ ] ve esasicilik [ $F(2,300)=4.143$ ] eğitim inançlarına sahip öğretmen adaylarının her bir eğitim inancı arasında Türk eğitim sistemine uygun gördükleri odak amaca göre anlamlı fark bulunmaktadır ( $p < .05$ ). LSD testi sonuçlarına göre, bu eğitim inançlarına sahip öğrencilerden Türk eğitim sisteminin odak amacının derslerdeki konuları çok iyi öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu düşünen öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Ancak, varoluşçuluk [ $F(2,300)= 1.654$ ], yeniden kurmacılık [ $F(2,300)= 1.989$ ] ve daimicilik [ $F(2,300)= .263$ ] eğitim inançlarına sahip öğrencilerin her bir inanç türü arasında Türk eğitim sistemine uygun gördükleri odak amaca göre anlamlı fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğretmen adaylarının anne-baba tutum tipine göre sahip oldukları eğitim inançlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Anne-Baba Tutum Tipine Göre Sahip Oldukları Eğitim İnançlarına İlişkin Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

<i>Eğitim İnancı</i>	<i>Anne-Baba Tutumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd.</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>
İlerlemecilik	Otoriter	23	157.89	7	6.36	.49
	İlgisiz ve Kayıtsız	6	100.83			
	Serbest	13	121.27			
	Dengesiz ve Kararsız	34	150.81			
	Koruyucu	43	145.50			
	Mükemmeliyetçi	19	144.76			
	Demokratik	149	155.59			
İzin Verici	16	182.81				
Varoluşçuluk	Otoriter	23	127.24	7	5.85	.55
	İlgisiz ve Kayıtsız	6	121.67			
	Serbest	13	128.77			
	Dengesiz ve Kararsız	34	156.75			
	Koruyucu	43	159.88			
	Mükemmeliyetçi	19	149.82			
	Demokratik	149	152.79			
İzin Verici	16	181.78				
Yeniden Kurmacılık	Otoriter	23	127.24	7	4.92	.67
	İlgisiz ve Kayıtsız	6	163.17			
	Serbest	13	155.04			
	Dengesiz ve Kararsız	34	159.88			
	Koruyucu	43	143.10			
	Mükemmeliyetçi	19	165.71			
	Demokratik	149	151.04			
İzin Verici	16	180.72				
Daimicilik	Otoriter	23	149.98	7	6.14	.52
	İlgisiz ve Kayıtsız	6	157.33			
	Serbest	13	112.42			
	Dengesiz ve Kararsız	34	134.19			
	Koruyucu	43	156.98			
	Mükemmeliyetçi	19	259.87			
	Demokratik	149	154.16			
İzin Verici	16	180.06				
Esasicilik	Otoriter	23	168.50	7	2.64	.91
	İlgisiz ve Kayıtsız	6	128.75			
	Serbest	13	156.38			
	Dengesiz ve Kararsız	34	159.24			
	Koruyucu	43	145.05			
	Mükemmeliyetçi	19	165.92			
	Demokratik	149	147.98			
İzin Verici	16	157.69				

Tablo 9 incelendiğinde ilerlemecilik [ $\chi^2(7) = 6.36, p > .05$ ], varoluşçuluk [ $\chi^2(7) = 6.36, p > .05$ ], yeniden kurmacılık [ $\chi^2(7)=5.85, p > .05$ ], daimicilik [ $\chi^2(7) = 4.92, p > .05$ ] ve esasicilik [ $\chi^2(7) = 2.64, p > .05$ ] inançlarına sahip öğretmen adaylarının her bir inanç türü arasında anne-baba tutum tipine göre anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen adaylarının en çok varoluşçuluk, en az esasicilik eğitim inancına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.
- Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri program ve anne-baba tutum tipleri sahip oldukları ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı, daimici ve esasicilik inanç türleri üzerinde etkili değildir.
- Öğrenci merkezli eğitim sistemini benimseyen öğretmen adaylarının ilerlemecilik eğitim inancına sahip olma durumları daha yüksek iken, öğretmen merkezli eğitim sistemini benimseyen öğretmen adaylarının esasicilik eğitim inancına sahip olma durumları daha yüksektir. Ancak, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inancına sahip öğretmen adaylarının eğitim inançları benimsedikleri eğitim sisteminden etkilenmemektedir.
- Türk eğitim sisteminin odak amacının derslerdeki konuları çok iyi öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu düşünen öğrencilerin ilerlemecilik ve esasicilik eğitim inançlarına sahip olma durumları daha yüksektir. Ancak, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançlarına sahip öğrencilerin eğitim inanç türleri, Türk eğitim sistemine uygun gördükleri odak amaçtan etkilenmemektedir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının tercih ettikleri eğitim inancı türlerinin en çok olandan en az olana doğru sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu saptanmıştır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda (Aslan, 2017; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2016; Çelik ve Orçan, 2016; Kahramanoğlu ve Özbakiş, 2018; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Yılmaz, Altınkurt ve Oğuz, 2012; Yılmaz ve Tosun, 2013) öğretmenlerin en çok varoluşçu eğitim felsefesini benimseyip, en az esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri görülmektedir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu çalışmanın ve alanyazındaki ilgili araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini, buna bağlı olarak Türkiye’de yürürlükte olan yapılandırmacı eğitim yaklaşımını benimsedikleri çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin, sahip oldukları ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik inanç türleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalarda da (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Aybek ve Aslan 2017; Çelik ve Orçan, 2016; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013) cinsiyetin eğitim inançları üzerinde etkisi olmadığı

saptanmıştır. Bu çalışmaların sonucu mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda (Aslan, 2017; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014) kadın öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim inancına sahip olma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programın sahip oldukları ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik inanç türleri üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak ilgili alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Aybek ve Aslan, 2017; Beytekin ve Kadı, 2015; Çelik ve Orçan, 2016; Doğanay ve Sarı, 2003; Kumral, 2015) öğrenim görülen program ya da bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci merkezli eğitim sistemini benimseyen öğretmen adaylarının ilerlemecilik eğitim inancına sahip olma durumları daha yüksek iken, öğretmen merkezli eğitim sistemini benimseyen öğretmen adaylarının esasicilik eğitim inancına sahip olma durumları daha yüksektir. İlerlemeciliğin temelinde öğrenci merkezli bir anlayışın, esasiciliğin temelinde de öğretmen merkezli bir anlayışın bulunduğu dikkate alındığında, elde edilen bu sonuçların beklenen bir durum olduğu ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile benimsedikleri eğitim sisteminin tutarlı olduğu görülmektedir.

Türk eğitim sisteminin odak amacının derslerdeki konuları çok iyi öğrenen bireyler yetiştirmek olduğunu düşünen öğrencilerin ilerlemecilik ve esasicilik eğitim inançlarına sahip olma durumları daha yüksektir. Esasici eğitim yaklaşımı daha çok programların konu alanı üzerinde durduğundan (Fidan ve Erden, 1998) bu eğitim inancını benimseyen öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin derslerdeki konuları çok iyi öğrenen bireyler yetiştirmeye odaklanması gerektiği görüşünde olmaları beklenen bir durumdur. Ancak ilerlemeci eğitim inancına sahip öğretmen adaylarının da Türk eğitim sisteminin odak amacının derslerdeki konuları çok iyi öğrenen bireyler yetiştirmesi gerektiği düşüncesinde olmaları beklenen bir sonuç değildir. Bu sonuç, 2005 yılından bu yana Türk eğitim programlarında hâkim olan ilerlemeci felsefenin dolayısıyla yapılandırmacı eğitim yaklaşımının öğretmen adayları tarafından tam olarak benimsenemediği şeklinde yorumlanabilir.

Bireyin içinde yetiştiği ortam onun eğitim felsefesine temel oluşturabileceği düşünüldüğünden, araştırmada ilgili alanyazındaki anne-baba tutum tiplerinin (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016; Kaya ve diğerleri, 2012; Yıldız, 2004) öğretmen adaylarının eğitim inançları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Ancak anne-babalarının tutum tipinin öğretmen adaylarının sahip olduğu ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik inançlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2004), otoriter anne-babayı çocuğa katı kurallar koyan, çocuğun davranışları üzerinde anne-babanın kontrolünün çok fazla olduğu ve cezanın sıkça kullanıldığı bir anne-baba tutum tipi olarak tanımlamaktadır. İlgisiz ve kayıtsız anne-baba, çocuğunu aşırı ihmal eden, görmezden gelen ve çocuğun

istek ve ihtiyaçlarına karşı kayıtsız kalan anne-baba tutum tipi olarak nitelenmektedir (Kaya ve diğerleri, 2012). Serbest anne-baba tipi çocuğun doğru veya yanlış hiçbir hareketine karışmaz ve denetimsiz bir ortamda yetişmesine zemin hazırlar (Kaya ve diğerleri, 2012). Dengesiz ve kararsız anne-babanın verdikleri kararlar tutarsız olup çocuğun karakter gelişimine olumsuz etki edebilir (Kaya ve diğerleri, 2012). Koruyucu anne-baba ise çocuğunu aşırı bir kontrol ortamı içerisinde yetiştirir ve çocuk günlük hayata uyum sağlamakta zorluk çekebilir (Kaya ve diğerleri, 2012). Mükemmeliyetçi anne-babalar kendilerinin başaramadıklarını çocuklarında görmek istediklerinden bu konuda çocuk üzerinde aşırı bir baskı kurarlar (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Demokratik anne-babalar ise çocuğu bir birey olarak kabul eder ve aile içi alınan kararlarda çocuğun fikrine önem verirler (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Bu tür bir ailede yetişen çocuğun açık fikirli, girişken, yaratıcı, hoşgörölü, kurallara körü körüne bağlı olmayan bir birey olması beklenir (Kaya ve diğerleri, 2012). Bu anne-baba tutum tipleri incelendiğinde özellikle otoriter anne-baba tutumu ile içerisinde ödül ve cezanın çokça yer aldığı geleneksel eğitim felsefelerine (daimicilik ve esasicilik) sahip olma durumunun ilişkilendirilebileceği düşünülebilir. Demokratik anne-baba tutum tipi ile ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş eğitim felsefelerine sahip olma durumunun ilişkili olabileceği ileri sürülebilir.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmada ilerlemecilik eğitim inancına sahip olan öğrencilerin bile konu merkezli yaklaşıma eğilimli oldukları belirlendiğinden, öğretmen yetiştirme programlarında ilerlemeciliğin esas özelliklerinin konu değil öğrenci özellikleri olduğuna yönelik eğitim vurguları artırılabilir.
- Çalışmada öğretmen adaylarının en çok ilerlemeci eğitim inancına ve anne-babalarının da en çok demokratik tutum tipine sahip oldukları belirlenmiştir. Her ne kadar öğretmen adaylarının eğitim inançlarının anne-babalarının tutum tiplerine göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülse de, aile içi demokratik tutumun yayılması için gerekli anne-baba eğitim uygulamaları yapılarak, demokraside olduğu gibi bireysel seçimleri merkeze alan ilerlemecilik eğitim inancının yaygınlaşması sağlanabilir.
- Bu çalışmada kullanılan modelin dışında, öğrencilerin eğitim inançlarının birinci sınıftan son sınıfa kadar gösterdiği değişimi incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma yapılması önerilebilir.
- İleride yapılacak çalışmalarda öğrencilerin eğitim inanç farklılıklarının nedenlerini belirleyecek gözlem ve görüşmeye dayalı nitel araştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014).** Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012).** İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aslan, S. (2017).** Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017).** Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Aydoğdu, F. ve Dilekmen, M. (2016).** Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Bandura, A. (1986).** *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Baş, G. (2015).** Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015).** Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(1), 327-341.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013).** Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Cevizci, A. (2011).** *Eğitim felsefesi.* İstanbul: Say Yayınları.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkiran, C. (2016).** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1190-1205.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016).** A study on prospective teachers' educational beliefs. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Demirel, Ö. (2015).** *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003).** İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.



- Duru, S. (2014).** Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 15-28.
- Ergün, M. (2014).** *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998).** *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gutek, G. L. (2014).** *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003).** Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017).** Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Holma, K. (2007).** Essentialism Regarding Human Nature in the Defence of Gender Equality in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 45-57.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013).** Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Kahramanoğlu, R. ve Özbakiş, G. (2018).** Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 2(3), 8-27.
- Karasar, N. (2017).** *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012).** Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 208-225.
- Kazu, H. (2007).** Eğitim ve felsefe. M. Taşpınar (Edt.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Data Üniversite Kitabevi.
- Kumral, O. (2015).** Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014).** Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.

- Özen, Y. ve Gül, A. (2007).** Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *KKEFD*, 15, 394-422.
- Porter, A. C. ve Freeman, D. J. (1986).** Professional orientations: An essential domain for teacher testing. *Journal of Negro Education*, 55, 284-292.
- Richardson, V. (2003).** *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sönmez, V. (2017).** *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sartre, J.P. (1996).** *Varoluşçuluk*. İstanbul: Say Sayınları.
- Şahan, H. H. ve Terzi, A. R. (2015).** Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.
- Şişman, M. (2002).** *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A.R. (2008).** *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay.
- Türk Dil Kurumu (2018).** *Güncel Türkçe sözlük*. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&view=gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts) adresinden 21.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015).** Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Varış, F. (1998).** *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Yazıcı, T. (2017).** Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 627-642.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013).** *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. A. (2004).** Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131-150.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011).** Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, T. ve Tosun, M. F. (2013).** Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23.