



**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERS BAŞARILARI İLE EĞİTİM
İNANÇLARI ARASINDAKİ YORDAMSAL İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Yaşar Hasan ÖNSAY

Kütahya, 2024

T.C.
KÜTAHYA Dumlupınar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERS
BAŞARILARI İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ
YORDAMSAL İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

Danışman:
Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN

Hazırlayan:
Yaşar Hasan ÖNSAY

Kütahya- 2024

Kabul ve Onay

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, 202185261004 öğrenci numaralı, Yaşar Hasan ÖNSAY'ın hazırlamış olduğu “*ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERS BAŞARILARI İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ YORDAMSAL İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ*” başlıklı yüksek lisans tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

26/06/2024

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN (Danışman)		
Prof. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ		
Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ		

Onay

Doç. Dr. Eray ACAR

Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “*Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Ders Başarıları ile Eğitim İnançları Arasındaki Yordamsal İlişkilerin İncelenmesi*” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

26/06/2024

Yaşar Hasan ÖNSAY

Özgeçmiş

Yaşar Hasan ÖNSAY ilk ve ortaokulu Atatürk ilköğretim okulunda, liseyi Ahmet Hamdi Gökbayrak Anadolu Öğretmen Lisesinde okudu. 2015'te Trakya Üniversitesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde başladığı lisans öğrenimini 2019 yılında tamamladı. 2021 yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi eğitim programları ve öğretim bölümünde tezli yüksek lisans öğrenimine başladı.



ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERS BAŞARILARI İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ YORDAMSAL İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

ÖNSAY, Yaşar Hasan
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN
Haziran, 2024, 133 sayfa

Bu araştırmada öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarını ve eğitim inançlarını farklı değişkenler açısından incelemek ve bu iki değişken arasındaki yordamsal ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nedensel karşılaştırma modeli ve yordamsal araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilerin transkriptleri ve "Eğitim İnançları Ölçeği" (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, Kruskal Wallis H Testi, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının yüksek olduğu; varoluşçuluğu ve ilerlemeciliği daha çok, daimicilik ve esasiciliği daha az benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin, sınıf düzeyinin, öğrenim görülen bölümün, meslek bilgisi ders başarısını anlamlı olarak farklılaştırdığı; eğitim inancını ise bazı boyutlarda anlamlı olarak farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan lise türünün, anne ve baba eğitim düzeyinin, kitap okuma sıklığının, bir projede görev almanın meslek bilgisi ders başarısında ve eğitim inançlarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarılarının, eğitim inancı boyutlarından esasicilik, varoluşçuluk ve ilerlemecilik ile anlamlı ve düşük düzeyde ilişkisi olduğu; meslek bilgisi derslerinin sözü edilen boyutlardan, düşük düzeyde de olsa, sadece varoluşçuluğu ve esasiciliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim İnançları, Eğitim Felsefeleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Öğretmen Eğitimi Programları, Öğretmen Adayları

ABSTRACT**INVESTIGATING THE PREDICTIVE RELATIONSHIPS BETWEEN
PROSPECTIVE TEACHERS' PROFESSIONAL KNOWLEDGE COURSE
ACHIEVEMENT AND EDUCATIONAL BELIEFS****ÖNSAY, Yaşar Hasan****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN****June, 2024, 133 pages**

This research aims to examine the academic performance and educational beliefs of pre-service teachers regarding professional knowledge courses from the perspective of different variables and to determine the predictive relationships between these two variables. The study employs a causal-comparative model and a predictive research model. The study population consists of third and fourth-year students enrolled in the Faculty of Education at Kütahya Dumlupınar University. Data were collected through student transcripts and the "Educational Beliefs Scale" (Yılmaz, Altinkurt, & Çokluk, 2011). For data analysis, descriptive statistics, the Kruskal-Wallis H Test, independent samples t-test, one-way analysis of variance, Pearson correlation analysis, and simple linear regression analysis were utilized. The study found that pre-service teachers achieved high levels of success in professional knowledge courses and predominantly adopted existentialism and progressivism while showing less preference for perennialism and essentialism. It was concluded that gender, grade level, and the department of study significantly differentiated the success in professional knowledge courses. At the same time these variables also significantly influenced some dimensions of educational beliefs. The type of high school graduated from, parents' education levels, frequency of reading books, and involvement in a project did not create significant differences in professional knowledge course success and educational beliefs. It was also found that the success of pre-service teachers in professional knowledge courses had a significant but low correlation with the educational belief dimensions of essentialism, existentialism, and progressivism. Furthermore, it was determined that professional knowledge courses, albeit at a low level, only predicted existentialism and essentialism.

Keywords: Educational Beliefs, Educational Philosophies, Professional Knowledge Courses for Teachers, Teacher Education Programs, Pre-service Teachers

ÖNSÖZ

Öncelikle, bu süreçte sürekli olarak bana rehberlik eden, teşvik edici yaklaşımıyla bana ilham veren, bu çalışmanın her aşamasında bana destek olan, çalışmayı bitirmemi sağlayan danışman hocam sayın Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Onun rehberliği ve değerli katkıları olmasaydı bu çalışma mümkün olmazdı.

Ayrıca Yüksek lisans öğrenimim boyunca eğitim aldığım, fikirlerine başvurduğum ve tez sürecinde bana yardımcı olan ve desteklerini sunan Sn. Prof. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ, Sn. Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR ve Sn. Doç. Dr. Turgay ALAKURT'a destekleri için çok teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan, moral ve motivasyon sağlayan, benden desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Rabia ARSLAN KAYMAK, Ahmet Faruk KAYMAK ve Tuğba KIRABALI'ya da teşekkür etmek istiyorum. Onların desteği ve arkadaşlığı, bu süreci daha katlanılabilir ve keyifli hale getirdi.

Hayat boyu her zaman yanımda olan ve beni destekleyen annem, babam ve abime çok teşekkür ederim. Onların varlığı ve desteği, bu zorlu sürecin üstesinden gelmemde en büyük güç kaynaklarımdan oldu.

Son olarak da her zaman yanımda olan, tez sürecinde beni her zaman destekleyen, cesaretlendiren, yardımcı olan ve benim için çok değerli olan Gizem DEMİR'e çok teşekkür ederim.

26/06/2024

Yaşar Hasan ÖNSAY

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.1.1. Problem Cümlesi	7
1.1.2. Alt Problemler	7
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. SAYILTILAR	9
1.5. SINIRLILIKLAR	9
1.6. TANIMLAR	10

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ	12
2.1.1. Öğretmen Eğitimi Programları	12
2.1.2. Meslek Bilgisi Dersleri	13
2.2. EĞİTİM İNANÇLARI	16
2.2.1. İnanç ve Eğitim İnancı Kavramları	16
2.2.2. Eğitim Felsefesi	17
2.2.3. Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Eden Temel Felsefi Akımlar	18
2.2.3.1. İdealizm	18
2.2.3.2. Realizm	19
2.2.3.3. Pragmatizm	20
2.2.3.4. Varoluşçuluk	21
2.2.4. Eğitim Felsefeleri	22
2.2.4.1. Daimicilik	22
2.2.4.2. Esasicilik	23
2.2.4.3. İlerlemecilik	25

2.2.4.4. Yeniden Kurmacılık	26
2.3. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	28
2.3.1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	28
2.3.2. Eğitim İnançları ile İlgili Yapılan Çalışmalar	31

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ	36
3.2. ÇALIŞMA EVRENİ	36
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	38
3.3.1. Eğitim İnançları Ölçeği	38
3.3.2. Öğrenci Transkriptleri	39
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	39
3.5. VERİ ANALİZİ	40

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ BAŞARILARINA VE EĞİTİM İNANÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR	49
4.2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ BAŞARILARININ VE EĞİTİM İNANÇLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR	50
4.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNE İLİŞKİN BAŞARILARI İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ ORTAYA KOYAN BULGULAR	71
4.4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ BAŞARILARININ EĞİTİM İNANÇLARINI YORDAMA DÜZEYİNİ ORTAYA KOYAN BULGULAR	72

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	75
----------------------------	-----------

5.2. TARTIŞMA	77
5.2.1. Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarılarına ve Eğitim İnançlarına İlişkin Tartışma	77
5.2.2. Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarılarının ve Eğitim İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma	79
5.2.3. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma	81
5.2.4. Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Başarıları ile Eğitim İnançları Arasındaki Yordamsal İlişkilere Yönelik Tartışma	86
5.3. ÖNERİLER	88
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	88
5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	89
EKLER.....	91
KAYNAKÇA	99
DİZİN	116

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler	37
Tablo 3.2: Meslek Bilgisi Ders Ortalamalarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	41
Tablo 3.3: Eğitim İnançlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	42
Tablo 3.4: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	42
Tablo 3.5: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branş Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	42
Tablo 3.6: Eğitim İnançlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	43
Tablo 3.7: Eğitim İnançlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	44
Tablo 3.8: Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	44
Tablo 3.9: Eğitim İnançlarının Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	45
Tablo 3.10: Eğitim İnançlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	45
Tablo 3.11: Eğitim İnançlarının Bir Projede Görev Alma Durumu Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	46
Tablo 4.1: Öğrencilerin Meslek Bilgisi Derslerinden Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları	49
Tablo 4.2: Öğrencilerin EİÖ'den Elde Ettikleri Puanların Betimsel Analiz Sonuçları	49
Tablo 4.3: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Ortalama Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	50
Tablo 4.4: Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 4.5: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Ortalama Puanların Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	51
Tablo 4.6: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması	52

Tablo 4.7: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Ortalama Puanların Branşa Göre Betimsel Analiz Sonuçları	53
Tablo 4.8: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Ortalama Puanların Branşa Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 4.9: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branşa Göre Betimsel Analiz Sonuçları	54
Tablo 4.10: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branşa Göre Karşılaştırılması	55
Tablo 4.11: Meslek Bilgisi Derslerinin Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları	58
Tablo 4.12: Meslek Bilgisi Derslerinin Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 4.13: Eğitim İnançlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	59
Tablo 4.14: Meslek Bilgisi Derslerinin Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları	60
Tablo 4.15: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 4.16: Eğitim İnançlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları	60
Tablo 4.17: Eğitim İnançlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	62
Tablo 4.18: Meslek Bilgisi Derslerinin Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Betimsel Analiz Sonuçları	63
Tablo 4.19: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması	63
Tablo 4.20: Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Betimsel Analiz Sonuçları	63
Tablo 4.21: Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması ..	64
Tablo 4.22: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Betimsel Analiz Sonuçları	66
Tablo 4.23: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 4.24: Eğitim İnançlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 4.25: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Betimsel Analiz Sonuçları	67

Tablo 4.26: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 4.27: Eğitim İnançlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Betimsel Analiz Sonuçları	68
Tablo 4.28: Eğitim İnançlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 4.29: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamasının Bir Projede Görev Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 4.30: Eğitim İnançlarının Bir Projede Görev Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 4.31: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamaları ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişki	72
Tablo 4.32: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamaları ve İlerlemecilik Değişkenlerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 4.33: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamaları ve Varoluşçuluk Değişkenlerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 4.34: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamaları ve Esasicilik Değişkenlerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	73

KISALTMALAR

EİÖ	Eğitim İnançları Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu





TEZ METNİ



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim, bir toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik düzeyinin yükseltilmesinde en kritik unsurlardan biridir ve bu sürecin temel aktörleri öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerini bilişsel açıdan geliştirme rolleri dışında öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan rehberlerdir. Bu nedenle nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin en önemli hedeflerinden biri olmalıdır.

Nitelikli bir öğretmenin yetiştirilmesi, öğretmen eğitiminin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına meslek hayatlarında ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu bağlamda, hizmet öncesinde öğretmen eğitiminin önemi ve gelecek süreçte öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, eğitimde başarının sağlanması için kritik bir rol oynar.

Öğretmenliğin bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini şekillendiren çok yönlü bir meslek olmasına bağlı olarak bu mesleğin eğitim sistemine etkili bir yansımaya, öğretmenlerin sadece belirli bir bilgi alanında değil, aynı zamanda pedagojik ve kişisel becerilerde de yeterlilik göstermelerini gerektirir. Öğretmenlik mesleğinin çok yönlü gelişmeyi gerektirmesi öğretmen eğitiminin çok yönlü yapılandırılmasını beraberinde getirmektedir (Durmuşçelebi, 2015). Bu bağlamda öğretmen eğitimi programları, genel kültür bilgisi, konu alanı bilgisi ve meslek bilgisi olmak üzere üç temel alanda yapılandırılmaktadır.

Bunlardan genel kültür bilgisi, öğretmen adaylarının gelecekte derslerini yapılandırırken ders içeriklerini zenginleştirmelerinde, geçmiş ya da güncel olay ve durumları geniş bir bakış açısıyla kavrayarak öğrencilerde sorgulama, analiz, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmelerinde, sınıf ortamında olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaları sonucunda öğrencilere öğrenme isteği ve merakı konusunda rol model olmalarında ve öğrencilerin toplumsallaşma sürecine katkıda bulunmalarında önemli bir yere sahiptir (Doğan ve Özçakmak, 2020).

Konu alanı bilgisi, öğretmen adaylarının kendi branşlarında derinlemesine ve doğru bilgiye hakim olmaları açısından son derece önemlidir. Öğretmen adaylarının branşlarına özgü kavramları, teorileri ve uygulamaları anlamalarını gerektiren konu

alanı bilgisi, öğretmenlerin öğrencilerin sorularına daha etkili yanıt vermelerini ve öğrenme süreçlerini desteklemelerini olanaklı kılar (Ball, Thames ve Phelps, 2008).

Araştırmaya konu olan meslek bilgisi ise sınıfın etkili biçimde yönetilmesinde, dersin kazanımlarına ve içeriğine uygun olarak öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında, bu süreçte öğrencilerin öğrenme ve gelişim ile ilgili özelliklerinin, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğretim ilkeleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi gibi konuları hedef alan meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarının gelecekte eğitim sürecinde karşılaşacakları çeşitli zorluklara hazırlıklı olmalarını sağlar. Bu dersler, adayların farklı öğrenme stillerine uygun öğretim stratejileri geliştirme ve sınıf içi disiplin problemlerini çözme becerilerini güçlendirmekten mesleki etik kodlarını ve sorumluluklarını anlamalarına, profesyonel kimliklerini oluşturmalarına yardımcı olmaya kadar geniş bir katkı alanına sahiptir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları, bu üç yeterlik alanı haricinde, farkında olsunlar ya da olmasınlar belirli bir eğitim inancına sahiptirler ve sahip oldukları eğitim inançlarını sınıf ortamına taşırlar (Hook, Kurtz ve Todorovich, 1975; Kelly, 2004; Sönmez, 2009). Eğitim inançları, öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik sahip oldukları temel inançlar ve değerler bütünüdür. Bu inançlar, öğretmenlerin tercih ettikleri pedagojik yaklaşımlarını, sınıf yönetimi stratejilerini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme tekniklerini derinden etkiler. Eğitim inançları genellikle öğretmenlerin kişisel deneyimlerinden, mesleki eğitimlerinden ve kültürel bağlamlarından kaynaklanır. Bu inançlar, öğretim uygulamalarının çeşitliliği ve etkinliği üzerinde belirleyici bir rol oynar ve eğitimde yenilikçi uygulamaların benimsenmesi veya dirençle karşılanmasında önemli bir faktördür (Enochs ve Riggs, 1990; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Silvernail, 1992).

Genellikle bilinçli olmayan ve karmaşık yapılar olan eğitim inançları, öğretmenlerin eğitimle ilgili kişisel yargıları ve düşünceleri olarak görülmektedir. Eğitim inançları, yüzeyde görünmeyen, ancak öğretmenlerin günlük pratiklerinde büyük rol oynayan derin ve köklü düşüncelerdir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını, öğrencilere yaklaşımlarını ve öğretim yöntemlerini etkileyen; mesleki kararlarını ve eğitsel uygulamalarını şekillendiren eğitim inançlarının, öğretmen davranışlarının güçlü bir yordayıcısı olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenlerin kendi inançlarını sorgulamalarına ve gerekirse değiştirmelerine olanak sağlanması için eğitim

inançlarının anlaşılması, eğitim politikalarının ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Pajares, 1992). Çünkü eğitim inançları, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamalarından öğretime ilişkin kararlarına kadar sınıf içindeki pek çok davranış ve uygulamalarını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimlerini iyileştirmek ya da öğretmen adaylarının mesleki hazırlıklarını geliştirmek için inanç sistemlerinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır (Haney vd., 2002; Levin ve Wadmany, 2005; Tondeur vd., 2008).

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitim inançlarının, benimsedikleri eğitim felsefesine dayandığı vurgusu dikkat çekmektedir. Daha açık ifadeyle, öğretmenlerin ve eğitimcilerin eğitim hakkındaki kişisel görüşleri ve yaklaşımlarını ifade eden eğitim inançları, onların eğitime bakış açısını şekillendiren eğitim süreçlerinin teorik temellerini ve amaçlarını inceleyen, eğitim uygulamalarını yönlendiren ilke ve hedefleri tanımlayan eğitim felsefesine dayanmaktadır (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Rideout, 2006; Seshadri, 2008; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011).

Eğitim felsefesi, öğretim sürecinin temel amaçlarını, yöntemlerini ve içeriklerini belirleyen kuramsal bir çerçeve sunar. Örneğin, ilerlemeci eğitim felsefesini benimseyen öğretmenler, öğrencilerin deneyimlerine ve ilgi alanlarına dayalı aktif öğrenme yöntemlerini tercih ederken, daimiciliği benimseyenler evrensel ve değişmez gerçeklerin öğretimini vurgular. Esasicilik felsefesine dayanan bir öğretmenin inançları, temel bilgi ve becerilerin sistematik bir şekilde öğretilmesini önceliklendirerek, yapılandırılmış ve disiplinli bir öğretim yaklaşımı benimserken, varoluşçular bireyin özgür iradesi ve kişisel sorumluluğunu ön plana çıkaran daha esnek ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı tercih eder. Yeniden kurmacılığı benimseyen öğretmenler ise toplumsal sorunların çözümüne yönelik eğitim stratejileri geliştirirler (Gutek, 2006; Ornstein ve Hunkins, 2014; Sönmez, 2009)

Bu farklı eğitim felsefeleri, öğretmen adaylarının gelecekte, sınıflarını yönetmeyle, öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme-değerlendirme yaklaşım ve tekniklerini seçmeyle, öğrencileriyle kuracakları iletişim biçimini belirlemeyle ilgili inançlarını ve uygulamalarını şekillendirir. Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim inançlarını anlamak, onların benimsedikleri eğitim felsefesini anlamakla doğrudan ilişkilidir; öğretmenlerin eğitsel kararlarını ve uygulamalarını anlamada kritik bir rol oynadığı gibi eğitim uygulamalarında gözlemlenen çeşitliliğin de temel kaynağıdır. Bu bağlamda

öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde eğitim felsefelerini ve yaklaşımlarını doğru anlamlandırmaları, hangi eğitim felsefesini benimsemeye daha yakın oldukları konusunda algı geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu araştırmada, öğretmen eğitimi programlarında geniş bir yeterlilik alanını kapsayarak öğretmen eğitiminin girdisi olarak rol gören “meslek bilgisi dersleri” ile öğretmen eğitiminin önemli bir çıktısı sayılabilecek “eğitim inançları – eğitim felsefeleri” birlikte ele alınmıştır. Araştırmada sözü edilen iki değişkenin birlikte ele alınmasında ve kuramsal çerçeveye göre iki değişkenin birbiriyle ilişkili olacağı yönünde hipotez geliştirilmesinde “öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelik inançlarında aldıkları eğitimin doğrudan etkili olduğu” (Sönmez, 2009) gerçeği etkili olmuştur. Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları tüm derslerin ve fakültedeki örtük programın bir sonucu olarak bazı felsefi inançlar edinmekte, bazı eğitim felsefelerini daha çok benimserken bazılarını kendilerini daha uzak konumlandırmaktadır. Buradan hareketle araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve beceriler kazanmak için aldıkları derslerin benimsedikleri eğitim inançlarındaki çeşitliliği ne kadar açıkladığı merak konusu olmuştur. Söz konusu araştırma, öğretmen adaylarının niteliklerinde önemli bir gösterge ve belirleyici olması beklenen meslek bilgisi ders başarılarının sahip oldukları eğitim inançlarıyla ne düzeyde ilişkili olduğunu istatistiki açıdan ortaya koyma ihtiyacı ile yapılandırılmıştır. Eğitim inançları, bireylerin eğitime ve öğrenmeye yönelik tutumlarını, değerlerini ve beklentilerini yansıtan önemli bir faktördür ve dolayısıyla öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik başarıları üzerinde etkili olabilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının eğitim inançlarını ne ölçüde yordadığı üzerine yapılan araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, bu alandaki boşluğu doldurma ve öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının arkasındaki eğitim inançlarını anlama ihtiyacı üzerine yapılandırılmıştır.

Ayrıca araştırma, öğretmen eğitimi araştırmalarına, öğretmen eğitimi programları ile ilköğretim ve ortaöğretim programlarında referans alınan felsefi altyapının tutarlılığına ilişkin veri sağlama ihtiyacı üzerine yapılandırılmıştır. Öğretmen eğitimi programlarının, her program geliştirme çalışmasında olması gerektiği gibi, belirli felsefi yaklaşımlar çerçevesinde yapılandırılması beklenmektedir. Türkiye’de de özellikle 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programlarının güncellenme gerekçeleri incelendiğinde (YÖK, 2007; 2018), bu beklentinin kağıt üzerinde de olsa dikkate

alındığı, öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programlarının felsefi bağlamda referans aldığı altyapının, daha açık ifadeyle pragmatizm, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık kavramlarının, dikkate alındığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programları aracılığıyla yapılandırmacı bilgi, beceri ve tutumlar kazanmaları zorunluluğunu gündeme getirmiştir (Bıkmaz, 2006; Oğuz, 2009). İlköğretim ve ortaöğretim programları ile öğretmen eğitimi programlarının temelinde yer alan felsefi eğilimlerin uyumlu olması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının felsefi tutarlılığını ve kararlılığını beraberinde getirecektir. Bu noktada hem içerikleri hem de öğretmen eğitimi programlarının felsefi altyapısını yansıtmaya gücü nedeniyle meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarının felsefi eğilimlerini şekillendirmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın yapılmasının bir diğer gerekçesi, öğretmen eğitimi programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarını ilköğretim ve ortaöğretim programlarının uygulanmasına felsefi açıdan ne kadar yaklaştırdığına ilişkin veri temelli cevap bulmaktır.

Araştırmada ele alınan değişkenler açısından alanyazın taraması yapıldığında, öncelikle, öğretmen eğitimi programındaki derslerin öğrenilme düzeyinin belirlenmesine (Ahn ve Choi, 2004; Çelikkaya, 2012; Kılıç, 2007; Türnüklü, 2005) ya da öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesine (Alpaydın vd., 2019; Atik Kara, 2023; Beşoluk ve Horzum, 2011; Durmuşçelebi, 2015; Kavas ve Bugay, 2009) odaklanan araştırmalar dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar arasında doğrudan meslek bilgisi derslerinin incelenmesine ya da değerlendirilmesine odaklanan araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmada ikinci bir değişken olarak ele alınan eğitim inançları konusunda ise öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının eğitim inançlarını (Aybek ve Aslan, 2017; Doğanay ve Sarı, 2003; Ekiz, 2007; Northcote, 2009) betimsel olarak ortaya koymaya odaklanan çalışmalara rastlanmaktadır.

Bunlar dışında alanyazında öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının farklı bir değişkenle ilişkilisini ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim inançlarının farklı değişkenler ile ilişkisini (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aydemir ve Kaya, 2021; Biçer, Er ve Özel, 2013; Duman, Göral ve Yakar, 2021; Doğanay, 2011; Eğmir, Göres ve Beycan, 2021; Hermans vd., 2008; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Karaduman ve Uçar, 2020; Kurt, 2022; Sönmez - Ektem, 2019; Yılmaz,

2017) konu alan çalışmalar ise dikkat çekmektedir. Alanyazında eēitim fakültelerindeki meslek bilgisi derslerinin, ēretmen adaylarının eēitim inançlarını yordama düzeyini inceleyen bir çalışmaya rastlanmaması araştırmanın yapılma gereksinimi desteklemektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “ēretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarıları, eēitim inançlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri ise řu şekildedir:

1. ēretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıları ne düzeydedir?
2. ēretmen adaylarının eēitim inançları ne düzeydedir?
3. ēretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıları ve eēitim inançları “cinsiyet, ērenim görülen sınıf düzeyi, ērenim görülen branş, anne eēitim düzeyi, baba eēitim düzeyi, mezun olunan lise türü, kitap okuma sıklıēı, günlük ortalama ders çalışma süresi ve ulusal ya da uluslararası bir projede görev alma durumu” deēiřkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. ēretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıları ile eēitim inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. ēretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıları, eēitim inançlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.2. ARAşTIRMANIN AMACI

Araştırmada, ēretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarıları ve eēitim inançlarının farklı deēiřkenler açısından incelenmesi ve sözü edilen iki deēiřken arasındaki yordamsal ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. ARAşTIRMANIN ÖNEMİ

ēretmen eēitimi sisteminin tüm bileşenlerinin sürekli olarak deēerlendirilmesi hem günümüzün hem de geleceēin gerektirdiēi nitelikte ēretmenler yetiştirebilmek için büyük önem taşımaktadır (Azar, 2011). Bu deēerlendirme sürecinde, ēretmen eēitimi sistemlerinin aksayan yönlerini belirlemek ve gerekli

iyileştirmeleri yapmak amacıyla veri temelli bilimsel araştırma sonuçlarından yararlanılması gerekmektedir (Yıldırım, 2013).

Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları meslek bilgisi dersleri ile benimsedikleri eğitim inançları-felsefeleri, gelecekte sınıf ortamında öğrenme-öğretme süreçlerini düzenlemeleri, sınıf içi yaklaşımlarını belirlemeleri, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçmeleri ve öğrencilerle kurdukları iletişim biçimlerini etkilemesi nedeniyle büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının aldıkları meslek bilgisi derslerindeki başarıları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak belirlenmesi, öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini değerlendirmek ve bu programların kalitesini artırmak için önemli veriler sunabilir.

Bu çalışmada ortaya koyulan yordamsal ilişkilerin, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları meslek bilgisi derslerinin işlevini ve bu eğitimin öğretmen adaylarının niteliği üzerindeki etkisini veri temelli bir anlayışla sorgulatması umut edilmektedir. Ayrıca çalışmada dikkate alınan meslek bilgisi derslerinin çoğunun kuramsal nitelikte olması nedeniyle, elde edilen bulguların, eğitim fakültelerindeki meslek bilgisi derslerinin kuramsal mı yoksa uygulamalı mı verilmesi gerektiği konusundaki tartışmalara da, çalışmanın amaçları ve sınırlılıkları dahilinde, ışık tutacağı düşünülmektedir. Yıldırım'ın (2013) belirttiği gibi, Türkiye'de geçmişten günümüze öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin alınan kararlar büyük ölçüde deneyimlere ve varsayımlara dayanmaktadır. Oysa "Ne tür bir öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi gereklidir? Öğretmen adayları eğitim sosyolojisi, felsefesi, psikolojisi, tarihi ve ekonomisi gibi alanlarda ne düzeyde bilgi sahibi olmalıdır? Program geliştirme kuramları, modelleri ve süreçleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olmalıdır? Rehberlik, özel eğitim, eğitim teknolojisi ve vatandaşlık eğitimi gibi yan alanlarda ne kadar eğitim almalıdır? Meslek bilgisine ilişkin eğitimin, nitelikli öğretmen olmaya katkısı nedir?" gibi soruların yanıtlanmasında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin farklı amaçlarla hazırlanan bilimsel araştırma bulguları etkili olmalıdır. Çalışmanın, öğretmen eğitimi programlarındaki derslerin etkililiğine ilişkin boşluğa, çalışmanın amaçları ve sınırlılıkları dahilinde katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki başarılarının, benimsedikleri eğitim inancı üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmanın, öğretmen eğitimi programlarının hazırlanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için eğitim politikalarına yön verenlere, program geliştirme uzmanlarına ve programın

uygulayıcıları olan akademisyenlere önemli veriler sunması beklenmektedir. Ayrıca araştırmada ortaya konan yordamsal ilişkilerin öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayışın benimsenmesiyle birlikte, öğretmenlerin rol ve sorumlulukları değişmiş, öğretmenlerden öğrenciyi merkeze alan sınıf ortamları oluşturarak öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmeleri beklenmiştir (Brooks ve Brooks, 1999). Öğretmenlerin bu rol ve sorumluluklarını yapılandırmacı yaklaşıma uygun biçimde sınıf ortamına yansıtabilmelerinde, benimsedikleri eğitim inançlarının-felsefelerinin büyük bir payı vardır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının hangi eğitim felsefesine daha yakın oldukları veya hangi felsefeyi benimsemeye uzak durdukları yönünde elde edilecek bulgular, onların gelecekte öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl yapılındıracaklarına ve hangi eğitim inancıyla öğretmenlik yapacaklarına dair ipuçları sunacaktır.

Son olarak araştırmada, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki başarılarının ve eğitim inançlarının farklı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşma durumunun belirlenmesi, öğretmen eğitimi programlarının hangi demografik gruplar üzerinde daha etkili olduğuna ya da hangi grupların ek desteğe ihtiyaç duyduğuna ilişkin veri sağlayabilir.

1.4. SAYILTILAR

İlgili araştırmada,

- Öğretmen adaylarının kullanılan ölçme aracına doğru ve samimi yanıt verdikleri,
- Meslek bilgisi derslerinin sınavlarının öğrencilerin ders boyunca edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirecek geçerlik ve güvenirlikte olduğu,
- Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden aldıkları notların ilgili derslere ilişkin performanslarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

- Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği,

Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alanlarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

- Araştırmada öğrencilerin meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı düzeylerinin elde edilmesinde, başarı puanı ortalamaya dahil edilen dersler; 3. sınıflar için “eğitime giriş, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, Türk eğitim tarihi, öğretim ilke yöntemleri, öğretim teknolojileri, eğitimde araştırma yöntemleri” ve 4. Sınıflar için, sözü edilen derslerin dışında, “Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme, eğitimde ahlak ve etik, sınıf yönetimi” adlı zorunlu derslerle sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen yordamsal ilişkiler, öğrencilerin transkriptlerinden elde edilen meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı puanları ve Eğitim İnançları Ölçeği’nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Eğitim İnancı: Öğretmenlerin eğitimle ilgili kişisel yargıları ve düşüncelerini yansıtan, pedagojik kararlarını ve eğitsel uygulamalarını şekillendiren, sınıf içi davranışlarını, öğrencilere yaklaşımlarını ve öğretim yöntemlerini etkileyen temel inançlar ve değerler bütünüdür (Pajares, 1992).

Eğitim felsefesi: Eğitime yön veren hedefleri şekillendiren ve eğitim uygulamalarına rehberlik eden bir disiplin ya da sistemli düşünce ve kavramlar bütünüdür (Sözer, 2018).

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri: Öğretmen adaylarına alan bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri, öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak nasıl öğreteceklerini ve öğretim ortamını nasıl düzenleyeceklerini kazandırmayı amaçlayan (YÖK, 2007), öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi, rehberlik gibi konuları hedef alan dersler.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuna yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ

2.1.1. Öğretmen Eğitimi Programları

Modern anlamda öğretmen yetiştirme kurumları Osmanlı'nın son dönemlerinde kurulan Darülmuallim (Erkek Öğretmen Okulu) ve Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) ile başlamıştır. 1848'de İstanbul'da açılan Darülmuallimin, bugünkü öğretmen okullarının temelini oluşturur. Bu okullar, hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde öğretmen yetiştirmeyi amaçlıyordu. 1870'lerde ise kız öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Darülmuallimat kurulmuştur (Akyüz, 2001).

1923'te Cumhuriyetin ilanıyla birlikte öğretmen eğitimi, modern ve laik bir yapıya kavuşmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirme politikaları hız kazandı ve 1924 yılında Öğretmen Okulları Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlandı (Batır, 2007). 1940 yılında, köy öğretmeni yetiştirmek amacıyla, tarım ve el becerileri gibi pratik bilgilerle donatılmış, özgün bir eğitim modeli sunan Köy Enstitüleri kuruldu. Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un öncülüğünde kurulan bu enstitüler, kısa sürede başarıya ulaştı ancak 1950'lerin başında kapanarak öğretmen okullarına dönüştü (Kaya, 1977). 1950'lerde Köy Enstitülerinin kapatılmasıyla birlikte, öğretmen yetiştirme, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları gibi kurumlarda devam etti. Bu okullar, öğretmen adaylarına pedagojik formasyonun yanı sıra alan bilgisi de kazandırmayı hedefliyordu. Eğitim Enstitüleri, 1974 yılında eğitim fakültelerine dönüştürülmeye başlandı (Akyüz, 2001).

1980'lerden itibaren öğretmen yetiştirme programları, üniversitelerin eğitim fakültelerine taşındı. YÖK'ün 1981 yılında kurulmasıyla birlikte öğretmen eğitimi standartları ve programları yeniden düzenlendi. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına hem teorik hem de pratik bilgileri bir arada sunan dört yıllık lisans programları haline geldi. 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim sistemine geçişle birlikte öğretmen eğitimi programları da bu yeni sisteme uyum sağladı (Akyüz, 2001).

2006 yılından itibaren Türkiye'de öğretmen eğitiminde önemli reformlar gerçekleşmiştir. 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), ilköğretim programlarını yapılandırmacı eğitim felsefesine dayalı olarak yenilemiştir. Bu değişiklikler, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin benimsenmesini ve aktif öğrenmeyi teşvik etmeyi

hedeflemiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin programlarını bu yeni ilköğretim programlarına uyumlu hale getirmiştir. Öğretmen adaylarına verilen eğitim, yapılandırmacı yaklaşımlara uygun olarak yeniden düzenlenmiş ve eğitim programlarında değişiklikler yapılmıştır. 2006 yılında MEB, öğretmen yeterliliklerini tanımlayan bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçeve, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları belirlemiştir. Öğretmen yeterlilikleri, mesleki gelişimi destekleyen temel ilkeleri ve performans göstergelerini içermektedir (YÖK, 2007).

2012 yılında Türkiye'de eğitim sistemi 4+4+4 olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu sistem, eğitimi dört yıllık ilkokul, dört yıllık ortaokul ve dört yıllık lise olarak üç kademeye ayırmıştır. Bu yeni sistem, öğretmen eğitiminde de önemli değişikliklere yol açmıştır. Yeni eğitim sistemiyle birlikte, eğitim fakültelerindeki programlar da gözden geçirilmiş ve bu sisteme uyumlu hale getirilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim programları, öğrencilerin kademeli olarak daha derinlemesine bilgi edinmelerini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler, öğretmenlerin yeni eğitim programlarına uyum sağlamalarını gerektirmiştir.

2018 yılında MEB'in 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ni yayınlaması kapsamında, öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitimde teknoloji kullanımının artırılması önceliklendirilmiştir. 2020 yılında MEB, öğretmen yeterliliklerini güncelleyerek yeni bir yeterlilik çerçevesi yayımlamıştır. Bu yeni çerçeve, öğretmenlerin dijital okuryazarlık, yenilikçi öğretim yöntemleri ve öğrenci odaklı öğretim gibi konularda yeterliliklerini artırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki etik, iletişim becerileri ve liderlik gibi alanlarda da gelişim göstermeleri beklenmektedir.

2.1.2. Meslek Bilgisi Dersleri

Öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini tamamlayarak nitelikli öğretmenler olmalarında, eğitim fakültelerinde uygulanan programlar ve özellikle öğretmenlik meslek bilgisi dersleri önemli bir rol oynar (Şişman, 2001). Meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarına alan bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri, öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak nasıl öğreteceklerini ve öğretim ortamını nasıl düzenleyeceklerini öğretir (YÖK, 2007). Meslek bilgisi dersleri, öğretmen

adaylarının pedagojik becerilerini, eğitim teorilerini ve uygulamalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu dersler, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde karşılaşacakları çeşitli durumlara hazırlıklı olmalarını sağlar ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunur.

Meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarına pedagojik formasyon kazandıran, eğitim bilimleri, eğitim psikolojisi, öğretim yöntemleri ve teknikleri gibi konuları kapsayan derslerdir. Bu dersler, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde karşılaşacakları çeşitli sorunları çözme ve sınıf yönetimi gibi beceriler kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca, eğitimde kullanılan çağdaş yaklaşımlar ve teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar.

Türkiye’de meslek bilgisi derslerinin kökeni, Cumhuriyet’in ilanından sonra öğretmen eğitiminin modernleşmesiyle başlar. 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte öğretmen eğitimi, merkezi bir yapıya kavuşturulmuş ve eğitim programlarına meslek bilgisi dersleri eklenmiştir. 1940’larda Köy Enstitüleri ile öğretmen adaylarına uygulamalı eğitim ve meslek bilgisi dersleri verilmiştir. 1980’lerden itibaren ise üniversitelerin eğitim fakültelerinde meslek bilgisi dersleri daha sistematik bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır (Akyüz, 2001).

Meslek bilgisi derslerinin içeriği, öğretmen adaylarının geniş bir yelpazede bilgi ve beceri kazanmalarını sağlar. Örneğin eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi ve eğitim politikaları gibi konuları kapsayan dersler, öğretmen adaylarının, eğitimin diğer sosyal bilim alanlarıyla kesişim kümesinde yer alan konulara ilişkin bilgi ve farkındalıklarını geliştirerek eğitim politikalarını yorumlayabilmelerine, eğitim tarihinden yansımalar yapabilmelerine, felsefi bir bakış açısı kazanabilmelerine yardımcı olur. Eğitim psikolojisi kapsamındaki dersler, öğrencilerin gelişim dönemleri, öğrenme süreçleri ve motivasyon gibi konuları ele alır. Öğretmen adayları, bu dersler sayesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlayabilir ve uygun öğretim stratejileri geliştirebilir. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi sayesinde öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecini dersin kazanımlarına ve öğrenci özelliklerine uygun olarak yapılandırır; sınıf içi etkinlikleri planlamamayı ve plana uygun şekilde öğretim yapmayı kazanır. Sınıf yönetimi dersleri, öğretmen adaylarının sınıf içinde karşılaşacakları disiplin sorunları ve etkili sınıf yönetimi stratejileri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlar. Ölçme ve değerlendirme dersleri ise öğretmen adaylarını öğrenci başarısını ölçme ve

değerlendirmede kullanılan yöntem ve yaklaşımlar konusunda bilgi sahibi olmalarını, çeşitli test ve değerlendirme araçlarını etkili şekilde kullanma yollarını sağlar.

Günümüzde meslek bilgisi derslerinin içeriği, teknolojik gelişmeler ve eğitimdeki yeniliklerle sürekli olarak güncellenmektedir. Dijital okuryazarlık, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi, proje tabanlı öğrenme gibi konular, meslek bilgisi derslerinin güncel eğilimleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yenilikçi öğretim yaklaşımlarını ve eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları teşvik edilmektedir. Meslek bilgisi dersleri, teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalı eğitimleri de içerir. Öğretmen adayları, uygulama dersleri sayesinde gerçek sınıf ortamlarında deneyim kazanır. Bu uygulamalar, adayların mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine ve öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarına yardımcı olur.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme lisans programları her güncellendiğinde meslek bilgisi derslerinin kredilerinin, adlarının ya da içeriklerinin değiştiği gözlenmektedir. Örneğin 2006 yılında gerçekleştirilen güncellemede hem ilköğretim hem de ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında yer alan meslek bilgisi derslerinde bazı düzenlemeler yapılmış; programların %25-30 oranında meslek bilgisi derslerinden oluşması kararı alınmıştır (YÖK, 2007). Sonuncusu 2018 yılında güncellenen öğretmen eğitimi programlarında ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması, programlardaki ağırlığının artırılması, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması karara bağlanmıştır. Böylece programlarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %30-35 oranında yer alması karara bağlanmıştır (YÖK, 2018). 2018 öğretmen eğitimi programlarında, bütün öğretmenlik alanlarında zorunlu olarak uygulanmasına karar verilen dersler şunlardır: Eğitime giriş, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, öğretim teknolojileri, öğretim ilke ve yöntemleri, Türk eğitim tarihi, eğitimde araştırma yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitimde ahlâk ve etik, eğitimde ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, öğretmenlik uygulaması I, özel eğitim ve kaynaştırma, öğretmenlik uygulaması II, okullarda rehberlik. Bunun dışında toplam 6 tane seçmeli meslek bilgisi dersinin uygulanması kararı da alınmıştır.

2018 öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi derslerine ilişkin yapılan düzenlemeler şöyle özetlenebilir (YÖK, 2018):

- "Bilimsel Araştırma Yöntemleri", "Eğitim Bilimine Giriş" ve "Ölçme ve Değerlendirme" derslerinin isimleri ve içerikleri güncellenmiş; programda "Eğitimde Araştırma Yöntemleri", "Eğitime Giriş" ve "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" adlı derslere yer verilmiştir.
- "Öğretim İlke ve Yöntemleri", "Sınıf Yönetimi", "Eğitim Psikolojisi" ve "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" derslerinin isimleri aynı kalmış, ancak içerikleri yenilenmiştir.
- "Özel Eğitim" ve "Rehberlik" dersleri, "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" ve "Okullarda Rehberlik" olarak yeniden adlandırılıp zenginleştirilmiştir.
- "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersi kaldırılarak yerine "Öğretim Teknolojileri" dersi eklenmiştir.
- "Okul Deneyimi" dersi kaldırılmış, içeriği "Öğretmenlik Uygulaması 1" ve "Öğretmenlik Uygulaması 2" adı altında iki dönemde verilmiştir.
- "Eğitim Sosyolojisi", "Türk Eğitim Tarihi" "Eğitim Felsefesi" ve "Eğitimde Ahlâk ve Etik" dersleri tüm programlara ortak dersler olarak eklenmiş.
- Materyal geliştirme konuları ilgili alan dersleri ve öğretmenlik uygulaması derslerine dahil edilmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştiren önemli bir bileşendir. Bu dersler, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde karşılaşacakları çeşitli sorunları çözme, etkili sınıf yönetimi, doğru ölçme ve değerlendirme yapma gibi beceriler kazanmalarına yardımcı olur. Ayrıca, güncel eğitim yaklaşımlarını ve teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirir. Meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarının profesyonel birer öğretmen olarak yetişmelerine katkı sağlar ve eğitim-öğretim sürecinin kalitesini artırır.

2.2. EĞİTİM İNANÇLARI

2.2.1. İnanç ve Eğitim İnancı Kavramları

İnançlar, toplumsal ve örgütsel yaşamda önemli bir yer tutan kültürel öğelerdir. Kültür ve örgüt kültürü üzerine yapılan tüm araştırmalarda, inançlar kültürel bir öğe olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Öyle ki kültür, ortak

değerler ve inançlar toplamı olarak ifade edilmektedir (Hoy ve Miksel, 2001). İnanç, insanın yaşamı boyunca karşılaştığı her türlü deneyimi nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve bu deneyimlere nasıl tepki verdiğini belirleyen, birey tarafından şüphe duyulmadan doğru olarak değerlendirilen içsel düşünceler olarak tanımlanır (Deryakulu, 2004).

İnançlar, insanın çevresiyle etkileşiminden kaynaklanan bilgilerdir ve geçmiş ve şimdiki zamanda gerçekleşen olaylar hakkında insanın sahip olduğu düşünceleri ifade eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). İnançlar, tecrübelerden daha güçlüdür; insan davranışını belirlemede tecrübelerden daha büyük bir etkiye sahiptir (Bandura, 1977). İnsanların inançları, davranışlarını etkiler ve genellikle insanların davranışları inançları tarafından şekillendirilir. Bu yüzden inançlar, tutumun düşünsel yönünü oluşturur (Arkonaç, 2001; Hoy ve Miksel, 2001).

Eğitim inançları, bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri ve görüşleri olarak tanımlanır. Eğitim inançları, öğretim yöntemleri, öğrenme süreçleri ve eğitim hedefleri hakkındaki kişisel anlayış ve tutumları kapsar. Eğitim inançları, bireyin eğitim sürecinde nasıl bir rol üstlenmesi, öğrencilerin nasıl öğrenmesi ve etkili öğretimin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini belirleyen temel düşünce ve değerleri içerir (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003). Dolayısıyla eğitim inançları, öğretmenlerin algılarını, yargılarını, sınıf içi davranışlarını, öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin öğrenme biçimlerini etkiler (Karakuş, 2006; Pajares, 1992).

Alanyazında eğitim inançlarının, eğitim felsefesine dayalı olarak oluştuğu ifade edilmektedir (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Seshadri, 2008; Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Eğitim felsefesinin işlevi, çeşitli olasılıkları değerlendirip analiz ederek eğitim inançlarını düzenlemek ve birleştirmektir. Bu nedenle, bireylerin eğitim inançlarının temel belirleyicisinin eğitim felsefesi olduğu söylenebilir (Demirel, 2012; Brauner ve Burns, 1982). Bu çalışmada da eğitim inançlarının eğitim felsefesine dayalı olarak yapılandırıldığı görüşü benimsenmiştir.

2.2.2. Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesi temel felsefî sorunların haricinde kalan, eğitim ile ilgili spesifik konuları ele alır. Eğitim felsefesi eğitim öğretimin aşamalarının biçimlendirilmesinde uygun yaklaşımı belirlemeyi, uygulamayı ve gerekli iyileştirmeleri yapmayı amaçlar. Bu bağlamda eğitim felsefesi, eğitimcilere,

öğretmenlere farklı bakış açıları sağlayan bir düşünme biçimi olarak felsefi düşüncenin eğitim öğretime yansımalarıdır (Ercan, 2014; Varış, 1998). Eğitim felsefesinin inceleme alanları sınırlı değildir; eğitim ve öğretimin sınırlı bir parçası üzerine düşünce üretmez, eğitim ve öğretimin tüm parçalarının anlaşılmasını hedefler (Cevizci, 2011).

Eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinin belirlenmesi için belirli bir bakış açısı gerekmektedir (Wiles ve Bondi, 2007). Bu noktada eğitim felsefesi, eğitime şekil veren hedefleri biçimlendiren ve öğretim uygulamalarına rehberlik eden bir disiplin ya da sistematik düşünce ve kavramlar bütünüdür. Bu bağlamda eğitim felsefesi, eğitim çalışmalarını şekillendirir ve bireylerin hangi hedefler için ne şekilde yetiştirileceği konusunda rehberlik eder (Sözer, 2018).

Bu yönüyle eğitime katkı sağlayan felsefe, eğitim felsefesi disiplininin doğup gelişmesiyle, eğitim öğretim süreçlerini sürekli eleştirel bir yaklaşımla değerlendirerek; uygulamaların dayandığı teorik zeminleri de irdeleyerek ülke gerçekleri ve ihtiyaçları ışığında bireyin, toplumun ve kültürün niteliğiyle tutarlı eğitim kuramları geliştirmeye çalışmıştır (Değirmencioğlu, 2000). Eğitim felsefesi, eğitim politikalarını ve uygulamalarını şekillendiren, varsayım, inanç, karar ve ölçütleri irdelemekte, tutarlılık ve anlam yönünden eğitim sistemini incelemekte ve eğitim-öğretim sürecinde yararlanılacak yeni varsayımlar geliştirmeye çalışmaktadır (Ergün, 2009). Bu nedenle ülkenin eğitimine yön veren araştırmacılar ve öğrencileri yetiştiren eğitimciler, ulusun takip ettiği eğitim felsefesini yakından takip etmekle sorumludur (Doğanay ve Sarı, 2003).

2.2.3. Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Eden Temel Felsefi Akımlar

2.2.3.1. İdealizm

İdealizm felsefesi, tarihte ilk olarak Platon tarafından ileri sürülmüştür. Amaçlı bir hayat görüşünü temsil eden, insanların özünü akılda bulan idealizmin bilgi görüşü akılcılıktır. İdealizm, bütünde bulduğu gerçeğin bilgisine ancak zihnin aracılığıyla ulaşıldığını savunur (Cevizci, 2010). Çünkü gerçek bilgi, fiziksel evrende değil zihnin içindedir. İdealizm akımı zihinsel faaliyetlerin yegâne gerçeklik olduğunu, değerlerin kesin, değişmez ve evrensel olduğunu savunur (Ergün, 2009).

Değer görüşü nesnelci ve mutlakçı olan idealizm akımının eğitim felsefesinde de bir karşılığı vardır. İdealizm akımı bireylere iyilik, ahlaklı olma ve adalet gibi değer ve düşüncelerin aktarılması gerektiğini savunur. Bu yüzden eğitimi sadece öğretim,

bilgi aktarma süreci veya meslek eğitimi olarak değil tersine bir değişim süreci, ruhun gözünün gerçeğe çevrilmesi olarak görür (Cevizci, 2010). İdealizm akımının en temel amacı bireyin kendini gerçekleştirmesi ve yaşamını iyilik, doğruluk, güzellik gibi değerlerle şekillendirmesidir (Meral, 2014). İdealistler insanı çok değerli bir varlık olarak görmekle beraber insana yakıştırdıkları bu değerlerin eğitim öğretimle daha da artacağına inanmaktadırlar (Cevizci, 2011).

İdealistlere göre doğru bilgi aslında bireylerin zihinlerinde gizil bir şekilde vardır, eğitime düşen doğru bilgiyi sorular aracılığıyla ortaya çıkarmak ve bireyde doğru, değişmez ve evrensel davranışları öğrenme arzusu oluşturmaktır (Çalışkan, 2018; Terzi, 2010). İdealistler eğitim konusunda katı kurallara sahiptir. Eğitim programlarının merkezinde öğretmenler bulunmalıdır ve öğretmenin evrensel değerleri ve zihinsel becerileri geliştirebilecek donanımı kendilerinde bulundurmaları beklenmektedir (Sarpkaya, 2004). İdealistlere göre öğretmenlerden beklenen bununla da sınırlı değildir; öğretmenler okullarda ideal davranışlarıyla rol model olmalıdırlar (Wiles, 1999). Okul ise bireye evrensel gerçekleri aşılacak olan kültürel değerleri aktarmalıdır (Terzi, 2010).

2.2.3.2. Realizm

Realizm akımının kurucusunun Platonun öğrencisi Aristoteles olduğu düşünülmektedir. Aristoteles idealizm akımının aksine, ideaların nesnelerden bağımsız olduğunu değil, aksine, nesnelerin temelinde ideaların olduğunu savunur (İzalan, 2017). Realizm varlıkların insan zihninden ayrı olarak bulunduğunu, dolayısıyla insan zihninden ayrı bir dış dünyanın bulunduğu görüşünü benimser (Ergün, 2009). Bu görüşe göre evren, bir düşünce veya hayal değildir somut olarak bulunan bir gerçektir, algılarımızdan bütünüyle ayrıdır (Sözer, 2018).

Realizm düşüncesi idealizmin bireylerin bilgiyi doğuştan zihinlerinde bulundurduğu görüşüne karşı çıkmaktadır. Realizm düşüncesine göre bilgi insandan bağımsız olarak dış dünyada bulunmaktadır, öğrenen bilgiye erişmek istiyorsa bilgiyi kendisi elde etmelidir (Terzi, 2010). Realist felsefenin en temel görüşlerinden biri insan zihninin boş bir levha olduğu ve bilginin sonradan edinildiği savıdır (Akdeniz ve Küçük, 2016).

Realist bir eğitim anlayışında bireylerin zihinsel düşünme yeteneklerini geliştirerek ve onları nesnel gerçeklikle daha uyumlu hale getirerek dünyaya hazırlamak

temel amaç olarak görülmektedir (Ornstein ve Levine, 2008). Bu eğitim akımının öncelikli hedefi, bireyleri içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde entegre etmektir. Bu amaçla, yeni nesillere kültürel değerleri aktararak, onları kişisel yaşamlarına ve toplumsal yaşama hazırlamak, onları mutlu ve erdemli bireyler olarak yetiştirmek hedeflenmiştir (Kazu, 2002). Realistler, öğretmenlerin belirli bir konuda uzman olması ve evrensel gerçekleri tam olarak bilmesi gerektiğine inanır. Okulun temel amacı, bilgiyi aktarmanın yanı sıra öğrencilerin zihinsel gelişimini desteklemek ve onları araştırmaya teşvik etmektir. Bu bağlamda, realistlere göre okul, öğrencilere dünyayı gerçeklikle uyumlu bir şekilde öğretmekle yükümlüdür (Doğanay ve Sarı, 2003).

2.2.3.3. Pragmatizim

Pragmatizmin kurucuları ve temsilcileri olarak Samuel Peirce, William James ve John Dewey gösterilebilir. Pragmatizm, dünyanın sürekli değişim içinde olduğu ve bu nedenle tek bir gerçeğin varlığından bahsetmenin mümkün olmadığı görüşüyle diğer akımlardan ayrılır. Bu perspektife göre, gerçeklik değişken bir yapıya sahiptir ve her durum ve bağlamda farklı şekillerde yorumlanabilir (Özkan, 2005).

Pragmatizm, eylemle ilgili gerçek problemlerin çözümüne odaklanarak, hakikati keşfetme amacına dayanır. Bu akımda, her algı ve eylem, açık koşullara ve başarılı alışkanlıklara dayanan inançlarla temellendirilir (Cevizci, 2010). Pragmatizme göre, dünya sürekli değişen bir yapıya sahiptir ve gerçeklik deneyimlenen ve işlevsel olanla sınırlıdır. İyilik kavramı da toplumun kabul ettiği şeylerle ilişkilendirilir, bu da ahlaki değerlerin göreceli olduğu anlamına gelir. Pragmatizm, değişimi ve faydayı ön plana çıkaran deneysel bir yaklaşımı benimser. Bu nedenle, pragmatizm anlam, araştırma, gerçeklik ve etik açısından bir kuram olarak nitelendirilebilir (Sönmez, 2009). İnsanın gerçek bilgiye ulaşabilmesi, çevresiyle etkileşim halinde olduğu tecrübelerinden kaynaklanır. Bireyin kendi etkileşimleri sonucunda bir gerçeği kavraması, gerçek kavramının objektif bir yönünü sağlar (Ergün, 2009).

Pragmatistlerin tecrübeye dayalı yaklaşımı, eğitim anlayışlarını da şekillendirmiştir. Onlara göre eğitim, bireyin hayata hazırlanması değil, yaşamın bir parçasıdır. Bu bakış açısına göre, eğitim, öğrencilerin gerçek dünyadaki deneyimlerini keşfetmelerini ve bu deneyimlerden öğrenmelerini sağlayarak etkili bir şekilde gerçekleştirilir (Köktaş, 2007). Pragmatist eğitimcilerine göre, eğitimin en önemli ve en

son amacı, öğrencilerin gelecekteki deneyimlerini yönlendirebilecek beceriler ve yetkinlikler geliştirmektir (Cevizci, 2011).

Pragmatist yaklaşıma göre öğretmen ve kitap odaklı eğitim anlayışının aksine, öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve bu sürecin temelinde bireyin içgüdüleri olduğu öne sürülür. Bu yaklaşıma göre, eğitimin amacı ve öğretmenin rolü, çocuğun yeteneklerini tanımlamak ve gelişimine rehberlik etmektir (Çardak, 2019). Bunun yanı sıra pragmatist eğitimde, öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Dolayısıyla pragmatist eğitimciler, öğrencilerin sorgulama yapabilecekleri ortamların yaratılmasını sağlamak için geleneksel okul ortamının dışına çıkılmasını önemli bulurlar (Turgut, 1992).

2.2.3.4. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk, 19. ve 20. yüzyıllarda J. P. Sartre, K. Jasper, M. Heidegger, G. Marcel ve A. Camus gibi düşünürler tarafından geliştirilen çağdaş bir akımdır ve modern dünyanın krizlerinden ilham almaktadır (Cevizci, 2010). Varoluşçuluk, geleneksel felsefi akımlara karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım, bilindik somut kavramlar yerine soyut kavramları inceler ve mevcut insanlar yerine var olmayan insanlar ve onların karşılaşılabileceği potansiyel problemlerle ilgilenir (Tozlu, 2003). Bu akım, insanın varoluşu ve özgürlüğünün temele alındığı, diğer tüm bilindik felsefi akımlardan farklı bir yaklaşımı benimser (Guttek, 2006).

Varoluşçuluk akımı insan merkezlidir ve insanın özgürleşmesini hedeflemektedir (Ornstein ve Levine, 2008). Varoluşçuluk insana çok değer veren, insanı her şeyden daha değerli gören bir felsefedir. Bu akım doğrultusunda yetişen her insan, yaşamı boyunca yapacakları konusunda dış etkiler altında kalmadan kararlarını kendisi almalıdır; zira her insan kendisinden, kendi değer yargılarından ve kendi gerçeklerinden kendisi sorumludur. İnsan, kendi davranışlarının bütünüdür ve kendi kendinin varoluşunu şekillendirme sürecindedir (Sözer, 2018). Dolayısıyla varoluşçular eğitimin ne insanlık ne de toplum adına değil yalnızca insanın, kendisini gerçekleştirme ve var oluşunu tamamlaması için olduğunu savunurlar (Ergün, 2009).

Varoluşçuluk akımının temel düşünme şekli eğitime bakış açısını da etkilemiştir. Varoluşçuluk akımına göre, bireylerin kendi değer anlayışlarını oluşturmaları önemlidir ve bu süreçte yetişkinlerin müdahale etmemesi önemlidir. Öğrenme sürecinde bireylere saygı duyulmalı ve kendi iradelerine göre hareket etmelerine izin verilmelidir

(Turgut, 1992). Varoluşçular, her bireyin benzersiz olduğunu ve standart eğitimin herkese uygulanamayacağını, bu nedenle okulların bireylerin farklılıklarını önemseyip bireysel farklılıkları desteklemesi gerektiğini savunur (Meral, 2014). Dolayısıyla varoluşçular, eğitimde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimserler ve ezberci bir sistem yerine araştırmaya dayalı bir yaklaşımı desteklerler. Öğrencilerin kendi doğrularını ve sezgi güçlerini tanıyıp geliştirmelerini teşvik ederler, disiplin ise dışarıdan değil içsel motivasyona dayalı olmalıdır. Bu yaklaşım, her çocuğun bireysel potansiyelini keşfetmesine olanak tanır (Sönmez, 2009; Turgut, 1992).

Eğitimde bireyin kendini keşfetmesi ve bireysel potansiyelini geliştirmesi önemli olduğundan okullar bireylerin bireyselleşmesine destek olmalıdır (Ağdacı, 2018). Ünlü varoluşçulardan Wiles (1999), okulların var olmalarının zorunlu olduğu durumlarda, asıl amaçlarının bilgi aktarmaktan ziyade bireylerin kendi kimliklerini tanımlarını ve toplumdaki rol ve yerlerini keşfetmelerini desteklemek olduğunu öne sürmektedir. Varoluşçu eğitimde öğretmenden yol gösterici bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Öğretmenin görevi, bireylere bir şeyler öğretmek değil, onlara kendi kendilerini tanımları için rehberlik etmektir. Öğretmen, öğrencilerin içsel keşiflerine rehberlik ederek onların bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmalıdır (Sönmez, 2009).

Her felsefi akım, yaşamın ve evrenin anlamını kendi benzersiz bakış açısıyla yorumlar ve kendine özgü bir dünya görüşü oluşturur. Bu bakış açısı ile eğitim, üretim, emek ve geleneklere karşı bir tutum geliştirir. Eğitim felsefeleri de bu çeşitli dünya görüşlerinden beslenerek şekillenir ve evrim geçirir (Şahin, 2005).

2.2.4. Eğitim Felsefeleri

2.2.4.1. Daimicilik

Eğitimdeki en katı, tutucu ve geleneksel felsefi akımlardan biri olan daimicilik akımı, temelini idealizm ve realizm felsefelerinden almıştır (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Daimicilere göre hayatın, toplumun, insanın bazı gerçekleri vardır ve daimicilik akımı, hakikatin değişmez ve evrensel olduğu inancını benimser (Arslan, 2017). Bu akımın bakış açısına göre, insan doğasının, mutlak gerçeğin, bilgi, erdem ve güzellik gibi kavramların zamana ve topluma göre değişmediği vurgulanır (Erden, 2004). Buradan yola çıkarak daimicilik, eğitimin esas amacının kalıcı değer ve fikirlerin aktarılması olduğunu savunan eğitim anlayışı ve teorisidir (Cevizci, 2010).

Toplumu ve insan doğasını değişmez ve evrensel ilke ve gerçekler üzerinde şekillendiren düşünceye göre, eğitim sisteminin de bu sabit ve evrensel prensiplere dayanması gerekmektedir (Arslan, 2017). Eğitim, toplumun temel değerlerini ve kültürel mirasını gelecek nesillere aktarmak, bireyleri bu sabit ilkelere göre yetiştirmek ve onları topluma entegre etmek amacıyla tasarlanmalıdır. Bu nedenle, eğitim sistemi, değişmeyen ilke ve gerçekler üzerine inşa edilmeli ve bu değerleri korumak ve aktarmak için güçlü bir temel oluşturmalıdır (Başaran, 1978).

Daimicilere göre, insanlığın tarih boyunca doğruyla yanlış arasındaki ayrımı ve insan doğasını anlama çabası, büyük filozoflar ve düşünürler tarafından kaleme alınmış evrensel nitelikli eserler ile yansıtılmıştır. Bu eserler, insanlığa ilham veren, rehberlik eden ve felsefi düşünceleri derinleştiren önemli kaynaklar olarak kabul edilirler (Arslan, 2017). Bu doğrultuda eğitim programları hazırlanırken, insanlığın temel düşüncelerinin bulunduğu eserlere odaklanılmalı ve konu odaklı planlamalar tercih edilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Daimicilere göre öğrenciler, bu değerli eserleri okuyarak ve tartışarak zihinlerini olumlu yönde geliştirebilirler. Bu sebeple, eğitim programlarının içeriğinde dil bilgisi, retorik, mantık ve matematik gibi derslerin yer alması gerekmektedir (Gutek, 2006).

Daimiciler, klasik eğitim anlayışı benimsemektedirler ve onlara göre öğretmenler, uzman oldukları alanlarda kesin ve bütün bilgiye sahip olarak görülmektedir. Etkinliklerin öğretmen merkezli yapılması gerektiği vurgulanır çünkü öğrenciler, doğru bilgi ve becerilere sahip olabilecek kapasitede olmadıkları için onların yetenekleri ve bilgileri ikinci planda tutulur (Özkan, 2005)

Okullar, gelecek nesillere geçmişten gelen bilgileri aktararak, değişime karşı durarak ve kültürel bir bağlam oluşturarak kuşaklar arası uyum ve anlayışı teşvik ederler. Eğitimde, mantık yürütme, gözlem ve tartışma gibi yöntemlerle bilgi edinme sürecinde ironi ve diğer felsefi tekniklerin kullanılması gerektiğini savunurlar. Ancak eğitim olanakları sadece seçkin bireylere sunulduğundan, değerlendirme süreçlerinde seçici ve ayırıcı yöntemler tercih edilir (Acar, 2011)

2.2.4.2. Esasicilik

1930'larda kurulduğu kabul edilen esasiciliğin önde gelen temsilcileri arasında W. Bagley, T. Birggs, L. Kandel ve Horne bulunmaktadır. Esasicilik, dünya genelinde en fazla benimsenen ve en uzun süre kullanılan eğitim felsefesidir. Temelinde idealizm

ve realizm felsefeleri yatmaktadır (İlgaz, Bülbül ve Çuhadır, 2013). Esasicilik, günümüzün temel sorunlarına çözüm ararken geçmişin inanç ve uygulamalarına geri dönmeyi savunur. Bu felsefe, insanın değişmez bir özü olduğunu ve öğrencilerin demokratik bir toplumda bilinçli yurttaşlar olarak olgun bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli temel bilgi ve değerlerin bulunduğunu öne sürer (Cevizci, 2010).

Esasicilik, uygarlıkların varlığını sürdürebilmesi için temel becerilerin ve kesin bilgilerin yetişkinler tarafından gençlere aktarılmasını, yani kültür aktarımını gerekli gören bir anlayıştır (Gutek, 2006). Bu doğrultuda, esasiciliğin amacının kültürel mirasın aktarımını sağlamak ve bu sayede belirli bir doğrultuda ilerleyen iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Esasiciler, dünya hakkında bilgilere rastlantı sonucu ulaşamayacağını düşünürler ve bireylerin tarih boyunca edinilmiş bilgi ve deneyimlere genç yaşlarda kendi başlarına erişemeyeceklerini savunurlar (Ergün, 2009). Bu yüzden esasiciliğe göre, eğitimin temel hedefi veya öğrencilerin eğitim almasının asıl amacı, içinde bulundukları dünyayı tanımak ve bu dünyanın gerektirdiği davranışları öğrenmektir (Terzi, 2010).

Esasicilere göre, yetişkinlerin geçmişten getirdikleri toplumsal değerler ve geleneksel deneyimler büyük önem taşır. Bu deneyimler genç kuşaklara aktararak, onlara yaşamın bütününe dair bilgiler kazandırılır. Eğitimin odak noktasında öğretmen yer alır ve öğretmen, yetişkinler ile yeni kuşaklar arasında bir köprü işlevi görür. (Turgut, 1992). Esasicilik eğitim felsefesine göre, öğretmenin sürekli olarak öğretme işini üstlenmesi nedeniyle öğrenciden ziyade öğretmen ön plandadır. Bu nedenle, esasicilik perspektifinde, öğretmenin entelektüel yeteneklerinin; genel kültür, alan bilgisi ve mesleki bilgi açısından son derece donanımlı olması beklenir (Duman ve Ulubey, 2008). Eğitimde, öğretmenin öğrenciye bilgi aktarımı temel alınır ve genellikle öğrencilerin kişisel ilgi ve meraklarına yeterince önem verilmez (Ergün, 2009).

Esasicilik eğitim anlayışına göre öğrenme sürecinde öncelik, içeriğin anlaşılması ve özümsemesine verilir; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından ziyade konunun kendisi önemsenir (Turgut, 1992). Sınıf ortamında, doğru ve tutarlı bilgi birikimine sahip, entelektüel olarak donanımlı olan öğretmen, genellikle mutlak otorite olarak kabul edilir. Esasicilik anlayışında, öğrenciler genellikle öğretmenin otoritesine uymak ve yoğun bir çalışma sürecine girmek zorundadır. Öğrenme sürecinde öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olduğu kabul edilir. Öğretmen gerektiğinde ceza

yöntemlerine başvurabilir. Bu bağlamda, esasicilikte katı bir disiplin anlayışının olduğu söylenebilir (Ellis, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014).

Esasicilik görüşüne göre, okulların temel işlevi, toplumda zamanla biriken mutlak doğruluğa sahip bilgileri öğrencilere aktarmak ve böylelikle kültür aktarıcısı bir rol üstlenmektir. Bu hedefleri sağlamak için eğitim programında, insanın toplumsal ve kültürel yönlerinin birlikte gelişmesini sağlayacak olan toplum bilimleri, fen bilimleri ve genel kültür gibi derslere önem verilmelidir (Sönmez, 2009).

2.2.4.3. İlerlemecilik

Pragmatizm felsefesine dayanan ilerlemeciliğin en önemli düşünürleri olarak; J. Dewey, Body H. Bodeve W.H. Kilpatrik sayılabilir (Özkan, 2005). Eğitimde ilerlemeci görüş, evrenin temel gerçeğinin süreklilik değil, değişim olduğunu savunur ve eğitimin her zaman bir gelişme süreci içinde olduğunu öne sürer. Bu nedenle, eğitimcilerin çevresinde ve dünyada meydana gelen değişiklikler ve yeni bilgiler ışığında yöntem ve politikalarını değiştirmeye hazır olmaları gerektiğini savunur (Arslan, 2017). Dolayısıyla ilerlemecilere göre eğitimin amacı, toplumda uzun süredir var olan değişmez, kesin bilgileri yeni nesillere aktarmaktan ziyade, dünyanın sürekli değişen kavramları hakkında nasıl bilgi sahibi olunacağını öğretmektir (Ergün, 2009).

İlerlemecilik felsefesi, geleneksel eğitimin tüm algı ve anlayışlarına adeta bir karşı tez niteliğindedir. Bu felsefe, geleneksel eğitim anlayışlarının aşırı biçimciliğine, katı disiplinine ve edilgen öğretim yöntemlerine karşı çıkar (Sarpkaya, 2004). İlerlemeciliğe göre eğitim, öğrencilerin toplumsal yaşama aktif bir şekilde katılımını sağlayacak beceriler kazanmalarını amaçlar. Öğrenciler, yaşadıkları toplumun özelliklerini, olgularını ve olaylarını iyi anlamadan topluma aktif bir biçimde dahil olamazlar. Bu nedenle, öğrencilere eğitim süreci boyunca pratik uygulamalar yaptırılır ve eğitim, yaşama hazırlık olarak değil, yaşamın bir parçası olarak görülür (Sönmez, 2009). Bu şekilde, birey eğitim süreciyle kendi gelişimini sağlarken aynı zamanda kültürel mirası korur ve olumlu yönde değişimine katkıda bulunur (Cevizci, 2011).

İlerlemeci eğitim felsefesi, öğrencilerin bir olay veya konu hakkındaki fikirlerine değil, düşünme yöntemlerine odaklanır. Öğrencilere eğitim materyalleri üzerinde düşünme ve kendi düşüncelerini oluşturma fırsatı verilerek, zihinsel faaliyetlerini geliştirmeleri beklenir. Bu nedenle derslerde, öğrencilerin olaylar ve olgular üzerinden bilimsel yöntemlere uygun şekilde düşünmeleri, yargıda bulunmaları

ve çözüm üretmeleri teşvik edilir (Sönmez, 2009). İlerlemecilik eğitim felsefesi öğrenci merkezli olmasına rağmen, öğrencilerin yönlendirilmesi ve kendileriyle ilgili farkındalıklarının artırılması için öğretmenlerin de kritik bir rolü olduğunu savunur. Öğretmenler, öğrencilere farklı eğitim ortamları sunmalı ve bu deneyimlerle farklı seçenekler keşfetmelerini sağlamalıdır. Öğretmenler, öğrencilere yol göstermekten, fikirlerini özgürce tartışabilmelerinden, öğrencilerin eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmasını teşvik etmekten sorumludur (Kıncal, 2006).

İlerlemeci eğitim felsefesinde okul, bireylerin gelecekte karşılaşabilecekleri gerçek hayat sorunlarına alternatif çözümler üretebilme yeteneklerini geliştirebilecekleri bir ortam sağlamalıdır. İlerlemeciler okulların, öğrencilerin sosyalleşmeyi öğrendiği ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazandığı bir yer olması gerektiğini savunurlar. Bu bağlamda, okullar rekabetçi atmosferlerden uzak olmalıdır (Ayaz, 2022). Bu demokratik ve paylaşımcı ortam sayesinde, disiplin kendiliğinden oluşur ve eğitim anlayışında ödül ve ceza yaklaşımlarına gerek kalmaz. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yaparak ve yaşayarak etkin çalışmalar yapmaları, onlara sağlanan bu ortam sayesinde daha kolay ve başarılı bir şekilde gerçekleşir (Erkılıç, 2019).

2.2.4.4. Yeniden Kurmacılık

İlerlemecilik eğitim felsefesinin bir uzantısı olan yeniden kurmacılık, temelde pragmatizme dayanır. İlerlemecilikle tam olarak örtüşmemesine rağmen, ilerlemecilik eğitim felsefesinin neredeyse tüm görüşlerini benimser. Ancak, yeniden kurmacılık, ilerlemeciliğin aksine, tek tek bireylere odaklanmak yerine topluma yönelmeyi daha doğru bulur (Özkan, 2005; Sözer, 2018). Bu yaklaşımın önemli temsilcileri arasında J. Dewey, T. Brameld ve I. Bergson bulunmaktadır (Epçaçan, 2017).

Bu kuram, 20. yüzyılda meydana gelen büyük bilimsel ve teknolojik değişimlerin ardından tehlikede olduğunu düşündüğü Batı uygarlığının temel değerlerini yeniden yorumlamayı amaçlar ve var olduğunu ileri sürdüğü büyük toplumsal krizi aşmayı hedefler. İnsanlar, daha modern bir uygarlıkta yaşamak için kendilerini ve toplumlarını yeniden inşa etmeyi hedeflemelidir. Bu hedefe ulaşmak için sürekli değişen bilimsel ve teknolojik gelişmeleri etkin bir şekilde kullanmalıdırlar. Böylece yeniden kurmacılık akımı, eğitimi çağın krizlerini çözmek için toplumu yeniden düzenleme programı veya girişimi olarak görür (Arslan, 2017).

Çocuk, okul ve eğitim, toplumsal ve kültürel güçler tarafından şekillendirilir. Yeniden kurmacılık, ilerlemeci felsefenin bireysel ilgi ve çıkarları fazla vurguladığını düşünür. Ona göre, bireyi toplum oluşturur. Uygar yaşam, grup yaşamıdır; bu nedenle okullarda gruplar önemli bir rol oynamalıdır. Bu görüşe göre, eğitim toplumsal kendini gerçekleştirir. Birey, doğasının toplumsal yönünü geliştirmenin yanı sıra toplumsal planlamaya nasıl katılacağını da öğrenir (Arslan, 2017). İlerlemecilik akımında olduğu gibi, öğrencilerin kendi farkındalıklarını artırmak önemlidir, ancak iş birlikli çalışmalar da vurgulanır. Yeniden kurmacılık, öğrencilerin bireysel olmalarını ve rekabet etmelerini engellemeyi amaçlar. Bunun yerine, ortak paydalarda buluşarak toplum için faydalı kararlar ve çözümler geliştirmelerini teşvik eder (Kıncal, 2006; Sönmez, 2009). Toplumsal yeniden yapılanmada, demokratik tutumun eğitim sürecine entegre edilmesi çok önemlidir. Çünkü toplumsal değişim süreçlerinde oluşabilecek çatışmaları çözmek için demokratik ortamların oluşturulması gereklidir (Bakır, 2015)

Okul, öğrencilerin isteklerine uygun olarak zihinlerini ve karakterlerini şekillendirerek, gelecekteki değişimlere hazırlamalıdır. Sürekli değişime uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde okulun önemi büyüktür. Yeniden kurmacılar, eğitimcilerin toplumsal değişimleri gerçekleştirecek politika ve programları oluşturması gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencileri sosyal reform ve toplumsal mühendislik projelerine yönlendirmesi gerektiğini savunurlar (Gutek, 2006).

Yeniden kurmacı eğitim felsefesinde, öğrencilerin toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşımlarını teşvik etmek için eğitim programlarında gerçek yaşamdan örnekler yer almalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Dersler ve konular sınıf dışına çıkarılmalıdır. Öğrenme ortamları, toplumsal sorunların tartışıldığı ve çözüm yollarının arandığı yerler haline gelmelidir (Ellis, 2015). Öğrenme sürecindeki sorunlara çözüm arayışları, öğrencilerin özgürce tartışabildiği demokratik bir sınıf atmosferi yaratır. Bu da öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik eder (Sönmez, 2009). Yeniden kurmacı eğitim felsefesinde öğretmen ve öğrenci rolleri, ilerlemecilik felsefesinin yaklaşımına benzerken, yeniden kurmacılıkta öğretmenin değişim ve yeniliklerin öncüsü, lideri olma rolü daha fazla vurgulanır (Segall ve Wilson, 2004).

2.3. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.3.1. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Çifçili, Derelioğlu ve İşmen-Gazioğlu (2009) çalışmalarında, Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin genel akademik not ortalamaları, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, alan ve servis derslerindeki akademik başarılarının, lise türleri açısından karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olan öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının, Anadolu, yabancı dil ağırlıklı, düz (genel) ve özel lise türlerinden mezun olanların genel akademik başarılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarıları incelendiğinde, Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri derslerinin büyük bir kısmını lisede almış olmalarına karşın, diğer lise türlerinden başarılı olmadıkları, yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olanlardan da anlamlı düzeyde başarısız oldukları belirlenmiştir. Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin alan derslerindeki başarıları incelendiğinde, bu öğrencilerin başarılarının, Anadolu, yabancı dil ağırlıklı, düz (genel) ve özel lise türlerinden mezun olanların başarılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğrencilerin servis derslerindeki (Türk Dili ile Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi) başarıları incelendiğinde ise bu öğrencilerin başarılarının, yabancı dil ağırlıklı liselerden mezun olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir.

Özgüngör ve Kapıkıran (2008) çalışmalarında, güzel sanatlar eğitimi lisans programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarılarının ve başarılarına etki eden etkenlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda güzel sanatlar eğitimi öğretmenliği lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı puanlarının diğer branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının başarı puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir.

Çetin (2009) çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin tutumlarının kısmen olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının cinsiyet, meslek bilgisi

derslerindeki başarı algıları, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini önemli görme ve ailede öğretmen olma durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Kuran ve Aktaş (2010) çalışmalarında, öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin daha çok teorik olarak alındığı, uygulamalara ve yeni öğrenme yaklaşımlarına fazla yer verilmediği, içeriğin farklı sosyokültürel çevreler için yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işlenmesi sırasında, iletişimi kolaylaştıran ve uygulamayı ön plana çıkaran çalışmalara gereksinim duydukları saptanmıştır.

Beşoluk ve Horzum (2011) çalışmalarında, öğretmen adaylarının meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerine ilişkin görüşlerini ve öğretmenlik yapma istekliliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin, teknik eğitim fakültesi öğrencilerine göre; okuduğu bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin, istemeden tercih edenlere göre; atanma oranları yüksek olan bölümlerde okuyanların, atanma oranı düşük olan bölümlerde okuyanlara göre öğretmenlik meslek bilgisi derslerini daha önemli gördükleri ve aynı zamanda öğretmen olma isteklerinin daha fazla olduğu bulunmuştur.

Gilik-Güleç (2012) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim görülen branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Kara ve Sağlam (2014) çalışmalarında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Durum çalışması desenindeki çalışmada belge incelemesi, görüşme, gözlem gibi araçlarla veri toplanmıştır. Araştırmada MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikler kapsamındaki performans göstergeleri esas alınmıştır. Araştırmanın

sonucunda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilgili performans göstergelerini sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanları da ilgili performans göstergelerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yansıdığını belirtmişlerdir.

Stürmer, Könings ve Seidel (2013) çalışmalarında, Almanya'daki bir üniversitede öğretmen adaylarının aldıkları derslerin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, öğretmen adaylarının dersler sırasında öğrendikleri teorik bilgilerin uygulamalı becerilere nasıl dönüştüğünün incelenmesi için katılımcılara çeşitli dersler verilerek öğretim süreçlerine dair deneyimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının derslerde öğrendikleri teorik bilgilerin pratikte nasıl uygulandığını anlamalarına yardımcı olmaya ilişkin önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

König ve diğerleri (2016) çalışmasında, Almanya'da farklı program ve aşamalarda İngilizce öğretmen adaylarının içerik bilgisi, pedagojik içerik bilgisi ve genel pedagojik bilgilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, İngilizce'yi yabancı dil olarak öğretmek için gerekli olan öğretmenlik meslek bilgisinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada özellikle, pedagojik içerik bilgisinin hem içerik bilgisi hem de genel pedagojik bilgisi ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmen eğitiminde içerik bilgisi ve pedagojik bilgilerin bütünleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının farklı bilgi türlerini nasıl harmanladığını ve bu bilgilerin etkili öğretim uygulamaları geliştirmede nasıl rol oynadığını anlamak açısından önemli veriler sunmaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen eğitim programlarının bu çok boyutlu bilgi yapılarını destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Kulgemeyer ve Riese (2018) çalışmalarında, fizik öğretmenliği eğitiminde alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla, beş Alman üniversitesinde fizik öğretmenliği branşına kayıtlı öğretmen adayları, lise öğrencilerine belirli olguları açıklamak zorunda oldukları kontrollü ve standartlaştırılmış bir öğretim durumu simülasyonuna katılmışlardır. Simülasyonda, lise öğrencileri standartlaştırılmış bir şekilde davranmaları ve standartlaştırılmış sorular sormaları için eğitilmişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının içerik bilgisi ile akademik öğretmen eğitiminde edindikleri pedagojik içerik bilgisi derslerinin öğretim kalitesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, öğretmen eğitiminde hem alan bilgisi hem de pedagojik içerik bilgisinin entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. Çalışma, öğretmen adaylarının bu

bilgi türlerini nasıl etkili bir şekilde kullanabileceğini ve bu bilgilerin öğretim kalitesine nasıl katkıda bulunduğunu anlamak açısından önemli veriler sunmaktadır.

Evens ve diğerleri (2018) çalışmalarında, öğrenme ortamlarını karşılaştırarak yalnızca pedagojik bilgi ve içerik bilgisini sunmanın pedagojik içerik bilgi gelişimi için yeterli olup olmadığını, yalnızca pedagojik içerik bilgisi sunmanın pedagojik bilgi ve içerik bilgisi gelişimi için yeterli olup olmadığını ve pedagojik içerik bilgisinin gelişiminin pedagojik içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve içerik bilgisinin bütünleştirilmesinden etkilenip etkilenmediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına yalnızca iki bilgi alanı sunmanın üçüncüsünü geliştirmek için yeterli olmadığını belirlemişlerdir.

2.3.2. Eğitim İnançları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Biçer, Er ve Özel (2013) çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve iki değişkeni de çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma tarama modeline göre tasarlanmış ve 245 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim inançları ile cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık bulunamamış; sınıf değişkeni açısından ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eğitim inançları arasında da ilişkiler bulunmuştur.

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubeyli (2014) çalışmalarında, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve iki değişkeninde çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma tarama modeline tasarlanmış ve 908 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarıyla pozitif yönde, esasicilik alt boyutuyla negatif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının hem eğitim inançlarının hem eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin, eğitim inançlarını ve mesleki değerleri benimseme düzeylerini belirlemeyi, eğitim inançlarının ve meslekî değerlerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi ve eğitim inançları ile meslekî değerleri arasında anlamlı ilişkilerin olup

olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış ve 253 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim inançları açısından öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutun varoluşçuluk, en az katılım gösterdiği boyutun esasicilik olduğu ve eğitim inançlarının farklı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Meslekî değerleri açısından ise öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları; ön lisans, lisans ya da lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin benzer seviyede meslekî değerlere sahip olduğu; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik seviyesine göre “kişisel ve toplumsal sorumluluk ve işbirliğine açık olma” boyutlarında ve öğretmenlik mesleği değerler ölçeğinden aldıkları toplam puanlarında anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Hayırsever ve Oğuz (2017) çalışmalarında, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma tarama modeline tasarlanmış ve pedagojik formasyon sertifika eğitimi programına devam eden toplam 519 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının en çok ilerlemecilik eğitim felsefesine, en az ise esasicilik eğitim felsefesine dayandığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde, meraklılık ve analitiklik boyutlarının orta düzeyde; doğruyu arama, sistematiklik, kendine güven, açık fikirlilik boyutlarında ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile esasicilik eğitim felsefesine dayanan eğitim inancı arasında negatif ve anlamlı; daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerine dayalı eğitim inançları arasındaysa pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kozikoğlu ve Erden (2018) çalışmalarında, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış ve 341 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu ve eleştirel pedagoji ilkelerine ise orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları ile benimsedikleri

eğitim felsefeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefelerinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarındaki varyansın %12.8'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Berkant ve Özaslan (2019) çalışmalarında, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançlarını farklı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma tarama modeline tasarlanmış ve 303 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. 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 anne babalarının tutum tiplerine göre anlamlı fark bulunmazken, ilerlemecilik eğitim inancı puanlarında öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyenler lehine, esasicilik eğitim inancı puanlarında öğretmen merkezli yaklaşımı benimseyenler lehine anlamlı farkların olduğu, ayrıca ilerlemecilik ve esasicilik eğitim inancı puanlarında konu odaklı dersleri uygun görenler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Aydemir ve Kaya (2021) çalışmalarında, öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi araştırmayı ve bu iki değişkenin kavramın cinsiyet ve branş değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış ve 690 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının cinsiyete göre ilerlemecilik, varoluşçuluk ve esasicilik alt boyutlarında; bölüme göre ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile ilerlemeci, varoluşçu, yeniden kurmacı ve daimici eğitim inançları arasında pozitif yönde, esasicilik eğitim inancı arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Hermans ve diğerleri (2008), 525 ilköğretim öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, sınıfta bilgisayar kullanımını geleneksel ve yapılandırmacı bakış açılarından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin inançları, sınıfta bilgisayar kullanma nedenlerini açıklamada önemli bir rol oynamaktadır. Yapılandırmacı inançların, bilgisayarların sınıfta kullanılmasına olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Buna karşın, geleneksel inançların bilgisayar

kullanımını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin pedagojik inançlarının teknolojinin eğitimdeki rolünü belirlemede kritik bir faktör olduğunu göstermektedir.

Tondeur ve diğerleri (2008), öğretmenlerin eğitim inançları ile sınıfta bilgisayar kullanımına yönelik yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. 574 ilkokul öğretmeniyle yürütülen bu çalışma, öğretmenlerin geleneksel ve yapılandırmacı inançlarına ve bilgisayar kullanım türlerine odaklanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hem güçlü yapılandırmacı hem de güçlü geleneksel inançlara sahip öğretmenler, daha yüksek sıklıkta bilgisayar kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin inanç profilleri ile bilgisayarların sınıfta nasıl kullanıldığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, eğitim inançlarının öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini sınıfa entegre etmelerini desteklemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Sang ve diğerleri (2009) çalışmaları, Çin eğitim ortamlarında ilkokul öğretmenlerinin eğitim inançlarının doğasını ve profillerini araştırmayı amaçlamıştır. 820 ilkokul öğretmeni ile yürütülen araştırma, cinsiyet, konu alanı, ekonomik ve coğrafi bağlam değişkenlerinin eğitim inançlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, kent merkezinde çalışan öğretmenlerin kırsal alanlarda çalışanlara kıyasla daha fazla yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri ve geleneksel eğitime daha az önem verdikleri bulunmuştur. Ayrıca, gelişmekte olan bölgelerde çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı eğitim inançlarının, geleneksel eğitim inançlarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tondeur ve diğerleri (2017), pedagojik inançlar ve teknoloji ilişkisini inceleyen 14 nitel çalışmayı meta-analizle değerlendirmişlerdir. Bulguları 13 kategoriye ayırarak 5 tema altında toplamışlardır. Bu temalar şunlardır: pedagojik inançlar ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişki çift yönlüdür; öğretmenlerin pedagojik inançları teknoloji entegrasyonunu engelleyebilir veya teşvik edebilir; bu ilişkiyi anlamak için çok boyutlu bir yaklaşım gereklidir; pedagojik inançların rolünün daha iyi anlaşılması, öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanımını artırmak için mesleki gelişimlerine katkı sağlar; ve bu karmaşık ilişkiyi ele almak için okul bağlamı dikkate alınmalıdır. Bu meta-analiz, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerin anlaşılmasına önemli katkılar sağlamaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma evrenine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının ve eğitim inançlarının farklı değişkenler açısından incelendiği araştırma sorusu kapsamında nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, ortaya çıkmış ve var olan bir durumun veya olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ve bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk, vd., 2015). İlgili model kapsamında araştırmada işe koşulan bağımlı değişkenler, meslek bilgisi derslerinin not ortalamaları ve eğitim inançları; bağımsız değişkenler ise “cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen branş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, mezun olunan ortaöğretim kurumu, kitap okuma sıklığı, günlük ortalama ders çalışma süresi ve bir projede görev alma durumudur. Araştırmada öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden aldıkları notların ortalamalarının eğitim inançlarını ne düzeyde yordadığını belirlemeyi amaçlayan araştırma sorusu kapsamında ise yordamsal araştırma modeli kullanılmıştır. Yordamsal çalışmalar, bağımlı değişkenin varyansının ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığı incelenerek belirlenmeye çalışılan çalışmalardır (Karakaya, 2014).

3.2. ÇALIŞMA EVRENİ

Araştırmadaki çalışma evrenini, 2023 – 2024 eğitim - öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin eğitim inançlarının fakültede geçirilen zamana bağlı olarak daha kararlı bir yapıya kavuşacağı ve 3. sınıflar için beş yarıyıl boyunca ve 4. sınıflar için 7 yarıyıl boyunca alınan meslek bilgisi derslerinin sayıca eğitim inançlarını yordama düzeyine ilişkin daha nesnel ve kararlı bir sonuç sağlayacağı düşünüldükçe 1. ve 2. sınıf öğrencileri kapsam dışında tutulmuş ve verilerin 3. ve 4. sınıflardan toplanmasına karar verilmiştir. Araştırmada toplam 478 öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan verilerden 29’u öğrencilerin yanıtları eksik doldurması nedeniyle çıkartılmıştır. Bazı kayıp değerlerin ve

uç değerlerin belirlenmesine bağlı olarak 63 öğrenciden elde edilen veriler de analiz dışında bırakılmıştır. Uç değerlerin ve kayıp değerlerin temizlenmesinden sonra çalışmanın analizleri, 386 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Alt Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	315	81,6
	Erkek	71	18,4
Öğrenim görülen sınıf düzeyi	3.sınıf	193	50
	4.Sınıf	193	50
Öğrenim Görülen Branş	Okul Öncesi Ö.	89	23,1
	Sınıf Ö.	68	17,6
	Fen Bilgisi Ö.	44	11,4
	İlköğretim Matematik Ö.	57	14,8
	Türkçe Ö.	69	17,9
	Sosyal Bilgiler Ö.	59	15,3
	Okur-yazar değil	24	6,2
	İlkokul	188	48,7
Anne Eğitim Düzeyi	Ortaokul	69	17,9
	Lise	71	18,4
	Üniversite	34	8,8
	İlkokul	113	29,3
Baba Eğitim Düzeyi	Ortaokul	86	22,3
	Lise	114	29,5
	Üniversite	73	18,9
	Anadolu lisesi	280	72,5
Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu	Meslek lisesi	35	9,1
	İmam Hatip lisesi	41	10,6
	Fen lisesi	30	7,8
	Hiç okumam	14	3,6
Kitap okuma sıklığı	İki haftada bir	123	31,9
	Ayda ya da daha uzun sürede bir	249	64,5
	Hiç	27	7,0
Günlük ortalama ders çalışma süresi	Bir saat	117	30,3
	İki saat	128	33,2
	Üç saat ve üzeri	114	29,5
	Hiç	27	7,0
Bir Projede Görev Alma Durumu	Evet	44	11,4
	Hayır	342	88,6
Toplam		386	100

Tablo 3.1 incelendiğinde öğrencilerin 315’inin (%81,6) kadın, 71’inin (%18,4) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 193’ü (%50) 3. sınıf düzeyinde, 193’ü (%50) 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin en çoğu okul öncesi öğretmenliği alanında (%23,1) en azı fen bilgisi öğretmenliği alanında (%11,4) öğrenim görmektedirler. Katılımcıların anne eğitim düzeylerinin en çok ilkokul mezunlarından (48,7), baba eğitim düzeylerininse en çok lise mezunlarından (29,5) olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun (%72,5) Anadolu Lisesinden mezun olduğu, kitap okuma sıklıklarının en çok ayda ya da daha uzun sürede bir (%64,5)

olduğu, günlük ders çalışma sürelerinin en çok iki saat (%33,2) olduğu ve çoğunluğunun (%88,6) bir projede görev almadığı görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” (EİÖ) ve Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin transkriptleri kullanılmıştır.

3.3.1. Eğitim İnançları Ölçeği

Öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen EİÖ (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011), likert tipinde 40 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek, eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne düzeyde benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Katılımcıların ölçeğin herhangi bir alt boyutundan yüksek puan alması o felsefeye olan inancının yüksek olduğunu, düşük puan alması ise ilgili alt boyuttaki eğitim felsefesine olan inancının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekte ters puanlama gerektiren herhangi bir madde bulunmamaktadır. Maddelerin içerdiği eylem sıklıkları “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “orta derecede katılıyorum”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” seviyelerinde düzenlenmiştir. Bu seviyeler; Kesinlikle katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Orta derecede katılıyorum=3, Katılmıyorum=2, Kesinlikle katılmıyorum=1 olarak puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik alt boyutu için .50–.73, varoluşçu eğitim alt boyutu için .58–.74, yeniden kurmacılık boyutu için .52–.68, daimicilik alt boyutu için .42–.61 ve esasicilik alt boyutu için .61–.73 olarak hesaplanmıştır. Beş ayrı faktörün açıkladığı varyanslar toplamı yaklaşık %50’dir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen beş faktör altında toplanan 40 maddelik yapıya, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare (χ^2) değeri istatistiki anlamlılık düzeyleri ($\chi^2/sd=2.23$) hesaplanmıştır. Ayrıca modele ilişkin diğer uyum indeksleri de (GFI=.85, AGFI=.83, RMSEA = .04, RMR = .06, SRMR = .06, CFI = 0.97, NFI = .95, NNFI = .97 ve PGFI= .75) önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. EİÖ’nün Cronbach Alfa katsayıları alt ölçeklerde .70–.91 arasında değişmektedir. Bu araştırma kapsamında

ulaşılan veri seti üzerinden Cronbach Alfa katsayıları ilerlemecilik alt boyutunda .74, varoluşçuluk alt boyutunda .70, yeniden kurmacılık alt boyutunda .75, daimicilik alt boyutunda .71, esasicilik alt boyutunda .79 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Öğrenci Transkriptleri

Öğrencilerin meslek bilgisi derslerine ilişkin ortalamalarını hesaplamak için öncelikle Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin transkriptlerine ulaşılmıştır. Daha sonra her branştan her bir öğrencinin aldığı ortak meslek bilgisi derslerini ortalamaya dahil edebilmek amacıyla YÖK tarafından oluşturulan öğretmen eğitimi programlarında yer alan zorunlu meslek bilgisi dersleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin ortalamaya dahil olan meslek bilgisi dersleri 3. sınıflar için “eğitime giriş, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, Türk eğitim tarihi, öğretim ilke yöntemleri, öğretim teknolojileri, eğitimde araştırma yöntemleri” ve 4. Sınıflar için, sözü edilen derslerin yanı sıra, “Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme, eğitimde ahlak ve etik, sınıf yönetimi” dersleridir. Araştırmada, her bir öğrencinin ilgili derslerden geçme notlarının yer aldığı excel dosyası üzerinden PivotTable aracılığıyla her öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere zorunlu meslek bilgisi derslerinin ortalaması alınmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplamada kullanılan EİÖ'nün araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği hazırlayan araştırmacılarından gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilerin meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının belirlenmesi için ise öncelikle araştırmacı tarafından Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne dilekçe ile başvurularak 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin transkriptleri talep edilmiştir. Dilekçede, öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden aldıkları puanların ortalamaları ile eğitim inançları düzeyleri arasındaki korelasyon ve regresyon miktarı belirleneceği için, öğrencilerin transkriptlerinde yer alan kişisel bilgilerinin maskelenerek sunulması talep edilmiştir. Dilekçede, öğrencilerin maskelenen bilgilerinin (örneğin isim soyisim bilgilerinin ilk iki ve kimlik ya da öğrenci numaralarının son üç hanesinin), ilgili araştırma kapsamında, meslek bilgisi başarı puanı ile EİÖ'den elde edilen puanların eşleştirilmesinde kullanılacağı, bunun dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı ve bilimsel araştırma gereği gizli tutulacağı bildirilmiştir. İlgili dilekçeye istinaden Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Eğitim Bilimleri

Bölümü bünyesinde bir komisyon oluşturulmasını ve Komisyonun araştırma kapsamında talep edilen maskelenmiş bilgilerin Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında ihlal teşkil edip etmediği yönünde görüş bildirmesini istemiştir. Komisyonun araştırma kapsamında talep edilen bilgilerde kişisel veri ihlalinin olmadığını bildirmesi üzerine Dekanlık tarafından talep edilen bilgiler sağlanmıştır.

Araştırmada uygulamaya ilişkin etik kurul onayı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nden alınmıştır. Araştırma verileri 2023 – 2024 eğitim - öğretim yılının ikinci döneminde Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde, her bir öğrencinin meslek bilgisi başarı puanı ile EİÖ'ye verdiği yanıtları eşleştirebilmek amacıyla EİÖ'nün basılı olduğu kağıdın üst bölümüne “Adınızın ilk üç harfi: __ __ __”, “Soyadınızın ilk üç harfi: __ __ __” ve “Öğrenci numaranızın son üç rakamı: __ __ __” olmak üzere üç soru yerleştirilmiştir. Böylece her bir öğrencinin transkriptinden elde edilen meslek bilgisi derslerine ilişkin ortalaması ile EİÖ'ye verdikleri yanıtlar eşleştirilebilmiştir.

Araştırmada uygulamaya hazır hale getirilen formun öğrencilere uygulanabilmesi için fakültede ilgili bölümlerin 3. ve 4. sınıflarında ders yürütmekten sorumlu olan öğretim üyeleriyle iletişim kurularak kendilerinden yürüttükleri dersin 20 dakikasını veri toplama aracının uygulanması amacıyla ayırabilmeleri konusunda izin alınmıştır. Dersinde uygulama yapılmasına izin veren öğretim üyeleriyle randevulaşılan gün ve saatte ölçek formları öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilere uygulama öncesi gerekli açıklamalar yapılmış ve formun üstünde yer alan maskelenen bilgilerin işlevi ve araştırma için önemi vurgulanmıştır.

3.5. VERİ ANALİZİ

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci ve ikinci alt amacını gerçekleştirmek üzere öğretmen adaylarının EİÖ'ye verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Araştırmanın üçüncü alt amacı olan meslek bilgisi derslerinin not ortalamalarının ve EİÖ puanlarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması için önce, öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtların her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için örneklem büyüklüğünün 50'den az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi, 50'den fazla olduğu durumlarda ise Kolomogorov-Smirnov testi kullanılmış, daha sonra ise çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin ders ortalamalarına ve ölçeğe ilişkin yanıtlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri, Tablo 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Meslek Bilgisi Ders Ortalamalarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	-.26	-.26
	Erkek	-.53	-.28
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	3. sınıf	-.01	-.22
	4. sınıf	-.56	.40
Öğrenim Görülen Branş	Okul Öncesi Ö.	.33	.47
	Sınıf Ö.	-.39	-.57
	Fen Bilgisi Ö.	-.23	-.71
	İlköğretim Matematik Ö.	-.20	-.37
	Türkçe Ö.	-.26	-.25
	Sosyal Bilgiler Ö.	-.78	.15
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	-.24	.10
	İlkokul	-.39	-.16
	Ortaokul	-.23	-.75
	Lise	.00	-.30
	Üniversite	-.68	-.42
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	-.20	-.14
	Ortaokul	-.23	-.31
	Lise	-.40	.10
	Üniversite	-.38	-.48
Mezun Olunan Ortaöğretim Kurumu	Anadolu lisesi	-.24	-.20
	Meslek lisesi	-.52	-.24
	İmam Hatip lisesi	-.77	.36
	Fen lisesi	-.32	-.36
Kitap okuma sıklığı	Hiç okumam	-.29	-.58
	İki haftada bir	-.18	-.27
	Ayda ya da daha uzun sürede bir	-.36	-.10
Günlük ortalama ders çalışma süresi	Hiç	.22	-.69
	Bir saat	-.25	-.15
	İki saat	-.16	-.44
	Üç saat ve üzeri	-.66	.89
Bir Projede Görev Alma Durumu	Evet	-.60	-.04
	Hayır	-.27	-.19
Toplam		-.30	-.19

Tablo 3.2 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -.78 ile .33 arasında, basıklık değerlerinin ise -.75 ile .89 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3: Eğitim İnançlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Cinsiyet	Erkek	-.11	-.89
		Kadın	-.52	-.52
Varoluşçuluk	Cinsiyet	Erkek	-.34	-1.15
		Kadın	-.83	-.22
Yeniden kurmacılık	Cinsiyet	Erkek	-.31	-.42
		Kadın	-.35	-.25
Daimicilik	Cinsiyet	Erkek	-.15	-.91
		Kadın	-.21	-.35
Esasicilik	Cinsiyet	Erkek	.48	-.30
		Kadın	.59	.07

Tablo 3.3 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -.83 ile .59 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.15 ile .07 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Sınıf Düzeyi	3.sınıf	-.20	-.91
		4.sınıf	-.65	-.14
Varoluşçuluk	Sınıf Düzeyi	3.sınıf	-.60	-.76
		4.sınıf	-1.04	-.53
Yeniden kurmacılık	Sınıf Düzeyi	3.sınıf	-.40	-.16
		4.sınıf	-.30	-.42
Daimicilik	Sınıf Düzeyi	3.sınıf	-.06	-.60
		4.sınıf	-.31	-.39
Esasicilik	Sınıf Düzeyi	3.sınıf	.69	.11
		4.sınıf	.36	-.48

Tablo 3.4 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -1.04 ile .69 arasında, basıklık değerlerinin ise -.91 ile .11 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branş Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Branş	Okul öncesi ö.	-.67	-.26
		Sınıf ö.	-.35	-.71
		Fen bilgisi ö.	-.29	-.46
		İlköğretim matematik ö.	.05	-.84
		Türkçe ö.	-.77	-.19
		Sosyal bilgiler ö.	-.37	-.88
Varoluşçuluk	Branş	Okul öncesi ö.	-.59	-.52
		Sınıf ö.	-.68	-.70
		Fen bilgisi ö.	-.81	.11
		İlköğretim matematik ö.	-.77	-.48
		Türkçe ö.	-1.17	.22
		Sosyal bilgiler ö.	-.90	-.09

Tablo 3.5 (Devamı): Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branş Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Yeniden kurmacılık	Branş	Okul öncesi ö.	-.28	-.32
		Sınıf ö.	-.45	-.15
		Fen bilgisi ö.	.13	-.52
		İlköğretim matematik ö.	-.01	-.20
		Türkçe ö.	-.85	.67
		Sosyal bilgiler ö.	-.55	.05
Daimicilik	Branş	Okul öncesi ö.	-.09	-.67
		Sınıf ö.	.11	-.37
		Fen bilgisi ö.	-.02	-.87
		İlköğretim matematik ö.	-.05	-.72
		Türkçe ö.	-.31	-.54
		Sosyal bilgiler ö.	-.86	.69
Esasicilik	Branş	Okul öncesi ö.	.69	.55
		Sınıf ö.	.86	.23
		Fen bilgisi ö.	.30	-.54
		İlköğretim matematik ö.	.32	.10
		Türkçe ö.	.74	.07
		Sosyal bilgiler ö.	.22	-.25

Tablo 3.5 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -1.17 ile .86 arasında, basıklık değerlerinin ise -.88 ile .69 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6: Eğitim İnançlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil	-.42	-.87
		İlkokul	-.51	-.65
		Ortaokul	-.44	-.85
		Lise	-.34	-.65
		Üniversite	-.05	-.41
Varoluşçuluk	Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil	-.48	-1.01
		İlkokul	-.84	-.25
		Ortaokul	-.64	-.53
		Lise	-.87	-.43
		Üniversite	-1.27	2.81
Yeniden kurmacılık	Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil	-.21	-.26
		İlkokul	-.38	-.20
		Ortaokul	-.51	-.18
		Lise	-.22	-.44
		Üniversite	-.48	-.06
Daimicilik	Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil	-.19	-1.19
		İlkokul	-.13	-.45
		Ortaokul	-.19	-.06
		Lise	-.34	-.46
		Üniversite	-.47	.82
Esasicilik	Anne eğitim düzeyi	Okur yazar değil	.99	.57
		İlkokul	.66	.12
		Ortaokul	.51	-.11
		Lise	.61	.25
		Üniversite	-.09	-.64

Tablo 3.6 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -1.27 ile .99 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.19 ile 2.81 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7: Eğitim İnançlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	-.51	-.74
		Ortaokul	-.46	-.68
		Lise	-.57	-.29
		Üniversite	-.18	-.82
Varoluşçuluk	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	-.91	.08
		Ortaokul	-.80	-.39
		Lise	-.74	-.44
		Üniversite	-.83	-.13
Yeniden kurmacılık	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	-.45	-.18
		Ortaokul	-.42	-.27
		Lise	-.35	-.31
		Üniversite	-.15	-.13
Daimicilik	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	-.35	-.41
		Ortaokul	-.30	-.12
		Lise	.02	-.67
		Üniversite	-.29	-.60
Esasicilik	Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	.67	.19
		Ortaokul	.43	-.77
		Lise	.53	-.06
		Üniversite	.88	1.48

Tablo 3.7 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -.91 ile .88 arasında, basıklık değerlerinin ise -.77 ile 1.48 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8: Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Lise türü	Anadolu lisesi	-.42	-.67
		Fen lisesi	-.62	-.06
		Meslek lisesi	-.68	-.05
		İmam hatip lisesi	-.26	-1.14
Varoluşçuluk	Lise türü	Anadolu lisesi	-.77	-.40
		Fen lisesi	-.93	.76
		Meslek lisesi	-.77	-.35
		İmam hatip lisesi	-.97	.19
Yeniden kurmacılık	Lise türü	Anadolu lisesi	-.36	-.35
		Fen lisesi	-.07	1.18
		Meslek lisesi	-.32	-.59
		İmam hatip lisesi	-.49	.03
Daimicilik	Lise türü	Anadolu lisesi	-.15	-.48
		Fen lisesi	-.38	-.28
		Meslek lisesi	-.39	-.49
		İmam hatip lisesi	-.23	-.43
Esasicilik	Lise türü	Anadolu lisesi	.50	-.13
		Fen lisesi	.82	.41
		Meslek lisesi	.75	.60
		İmam hatip lisesi	.68	.11

Tablo 3.8 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -.97 ile .82 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.14 ile 1.18 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9: Eğitim İnançlarının Kitap Okuma Süresi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Kitap bitirme	Hiç	-.12	-1.63
		2 haftada bir	-.69	-.17
		Ayda ya da daha uzun sürede	-.36	-.71
Varoluşçuluk	Kitap bitirme	Hiç	-1.42	2.48
		2 haftada bir	-.97	-.08
		Ayda ya da daha uzun sürede	-.73	-.37
Yeniden kurmacılık	Kitap bitirme	Hiç	.35	-1.37
		2 haftada bir	-.49	-.28
		Ayda ya da daha uzun sürede	-.28	-.28
Daimicilik	Kitap bitirme	Hiç	-.85	.21
		2 haftada bir	-.22	-.47
		Ayda ya da daha uzun sürede	-.12	-.59
Esasicilik	Kitap bitirme	Hiç	1.57	3.74
		2 haftada bir	.64	.45
		Ayda ya da daha uzun sürede	.46	-.29

Tablo 3.9 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -.142 ile 1.57 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.63 ile 3.74 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10: Eğitim İnançlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Ders çalışma süresi	Hiç	-.38	-1.27
		Bir saat	-.37	-.69
		İki saat	-.43	-.63
		Üç saat ve üzeri	-.44	-.61
Varoluşçuluk	Ders çalışma süresi	Hiç	-.68	-.65
		Bir saat	-.67	-.63
		İki saat	-.87	-.11
		Üç saat ve üzeri	-.90	.14
Yeniden kurmacılık	Ders çalışma süresi	Hiç	-.55	.40
		Bir saat	-.18	-.65
		İki saat	-.46	.18
		Üç saat ve üzeri	-.39	-.29
Daimicilik	Ders çalışma süresi	Hiç	-.28	-.54
		Bir saat	-.40	-.26
		İki saat	-.06	-.61
		Üç saat ve üzeri	-.09	-.55
Esasicilik	Ders çalışma süresi	Hiç	.82	-.21
		Bir saat	.70	.23
		İki saat	.67	.51
		Üç saat ve üzeri	.33	-.64

Tablo 3.10 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -.90 ile .82 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.27 ile .51 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11: Eğitim İnançlarının Bir Projede Görev Alma Durumu Değişkenine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Eğitim İnancı	Değişken	Alt Grup	Çarpıklık	Basıklık
İlerlemecilik	Projede görev alma durumu	Evet	-.69	-.03
		Hayır	-.40	-.77
Varoluşçuluk	Projede görev alma durumu	Evet	-.1.02	.42
		Hayır	-.79	-.34
Yeniden kurmacılık	Projede görev alma durumu	Evet	-.45	-.59
		Hayır	-.32	-.28
Daimicilik	Projede görev alma durumu	Evet	-.23	-.45
		Hayır	-.19	-.49
Esasicilik	Projede görev alma durumu	Evet	.63	-.46
		Hayır	.53	-.01

Tablo 3.11 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -1.02 ile $.63$ arasında, basıklık değerlerinin ise $-.77$ ile $.42$ arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Değişkenlere ait alt grupların tamamı ve meslek bilgisi derslerinin ortalamalarının normal dağılıma uygunluğu kontrol edilmiştir ve büyük çoğunluğunun normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$). P anlamlılık değerinin $.05$ 'ten küçük çıktığı durumlarda da ± 1.0 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri mükemmel; ± 2.0 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri ise kabul edilebilir sınır olarak değerlendirilmiştir (George & Mallery, 2001, s. 86). Tablo 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11 incelendiğinde yalnızca anne eğitim düzeyi (Tablo 3.6) ve kitap okuma sıklığı (Tablo 3.9) değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılmadığı diğer değişkenlerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada anne eğitim düzeyi değişkeni ile kitap okuma sıklığı değişkenlerinde nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Diğer değişkenler normal dağılım sergilediği için parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin iki gruptan oluştuğu durumlarda “bağımsız gruplar t-testi” kullanılmıştır, bağımsız değişkenin iki gruptan fazla olduğu durumlarda “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve bir projede görev alma durumu değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi; öğrenim görülen branş, baba eğitim düzeyi, mezun olunan orta öğretim kurumu, günlük ortalama ders çalışma süresi değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Karşılaştırma analizleri dışında, araştırmanın diğer alt amaçları için, iki değişken arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi, meslek bilgisi ders ortalamalarının eğitim inançlarının alt

boyutlarını ne ölçüde yordadığını belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Basit doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce gerekli ön şartların karşılanıp karşılanmadığı belirlenmiştir. İlk şart olan ölçüm düzeyi varsayımına göre, incelenen bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik ölçümlerin aralık ölçeğinde olması gereklidir (Pallant, 2015). Meslek bilgisi derslerine ilişkin ortalamaların ve EİÖ'nün eşit aralıklı ölçekler olmasına bağlı olarak ilk şart sağlanmıştır. İkinci ön şart, değişkenlerin normal dağılım göstermesi gerektiğidir. Araştırmada kullanılan hem meslek bilgisi derslerinin not ortalamaları hem EİÖ puanları normal dağılım göstermektedir. (Normal dağılıma ilişkin açıklamalar, araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında açıklanmıştır.) Üçüncü varsayım olan doğrusallık varsayımına göre bağımlı ve bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişki olması gerekmektedir. Araştırma kapsamında meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı bağımsız değişken, EİÖ'nün alt boyutları olan ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutları bağımlı değişkenlerdir. Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısına göre, meslek bilgisi derslerine ilişkin not ortalamaları ile ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutları arasında pozitif yönde doğrusal ve anlamlı bir ilişki, esasicilik alt boyutu arasındaysa negatif yönde, doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır. Yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutları doğrusallığı sağlamadıkları için regresyon analizi yapılmamış olup ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve esasicilik alt boyutları ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Böylece üçüncü varsayımın ilerlemecilik, varoluşçu eğitim ve esasicilik alt boyutları için sağlandığı söylenebilir. Son olarak uç değerleri kontrol edebilmek için Cook uzaklığı yöntemi kullanılmıştır. Cook Uzaklığı değerinin 1'den büyük olmaması istenmektedir (Cook ve Weisberg, 1983). Bu çalışmada analiz sonuçları incelendiğinde hiçbir değişkende Cook Uzaklığı 1 değerinden büyük bulunmamıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak, sırayla, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki başarılarına ve eğitim inançlarına ilişkin bulgulara, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki başarılarının ve eğitim inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgulara, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıları ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bulgulara ve son olarak öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki başarılarının eğitim inançlarını yordama düzeyini ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ BAŞARILARINA VE EĞİTİM İNANÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci ve ikinci alt amaçları kapsamında, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki başarıları ve eğitim inançları incelenmiştir. Elde edilen toplam puanların betimsel analiz sonuçları, Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Meslek Bilgisi Derslerinden Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

Değişken	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
Not ortalaması	386	57,00	91,10	75,66	5,92

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders notlarından elde ettikleri ortalamaları 75,66 standart sapması ise 5,92’dir. Öğretmen adaylarının EİÖ’den aldıkları puanlara ilişkin betimsel değerler tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Öğrencilerin EİÖ’den Elde Ettikleri Puanların Betimsel Analiz Sonuçları

Değişken	N	K	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S	$\bar{X}/K$
İlerlemecilik	386	13	46,63	65,00	58,69	4,33	4,51
Varoluşçuluk	386	7	26,00	35,00	32,62	2,32	4,66
Yeniden Kurmacılık	386	7	17,00	35,00	27,82	3,95	3,97
Daimicilik	386	8	19,00	40,00	31,75	4,52	3,96
Esasicilik	386	5	5,00	23,00	11,42	4,09	2,28

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının EİÖ’nün alt boyutlarından aldıkları ortalamalarının 2,28 ile 4,66 arasında değiştiği; standart sapmalarının ise 2,32 ile 4,52 arasında değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının EİÖ’den aldıkları puanlar incelendiğinde varoluşçuluk ($\bar{X}=4,66$) ve ilerlemecilik ($\bar{X}=4,51$) eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri görülmektedir. Bunlar dışında öğretmen

adaylarının sırasıyla yeniden kurmacılık ($\bar{X}=3,97$), daimicilik ($\bar{X}=3,96$) ve esasicilik ($\bar{X}=2,28$) eğitim felsefelerini benimsedikleri görülmektedir.

4.2. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ BAŞARILARININ VE EĞİTİM İNANÇLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının ve eğitim inançlarının; “cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görmekte olunan branş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, mezun olunan orta öğretim kurumu, kitap okuma sıklığı, günlük ortalama ders çalışma süresi, ulusal veya uluslararası bir projede görev alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Aşağıda sırayla her bir değişkene göre elde edilen bulgular sunulmuştur.

Cinsiyet

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının ve eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.3 ve Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.3: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Ortalama Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1.Erkek	71	73.31	5.79	384	-3.77	.00
2.Kız	315	76.19	5.82			

Tablo 4.3 incelendiğinde erkek öğrencilerin meslek bilgisi derslerinin not ortalaması ($\bar{X}_1=73.31$) ile kadın öğrencilerin not ortalamaları ($\bar{X}_2=76.19$) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(384)} = -3.77$, $p < .05$). Bu durumda cinsiyetin, meslek bilgisi derslerinin not ortalamaları üzerinde kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4: Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlerlemecilik	1.Erkek	71	57.76	4.68	384	-2.02	.04
	2.Kadın	315	58.91	4.22			
Varoluşçuluk	1.Erkek	71	31.57	2.89	384	-3.54	.00
	2.Kadın	315	32.86	2.11			
Yeniden Kurmacılık	1.Erkek	71	27.84	4.28	384	.04	.96
	2.Kadın	315	28.82	3.88			
Daimicilik	1.Erkek	71	31.67	4.95	384	-.15	.87
	2.Kadın	315	31.77	4.42			
Esasicilik	1.Erkek	71	12.37	4.17	384	2.17	.03
	2.Kadın	315	11.21	4.05			

Tablo 4.4 incelendiğinde EiÖ'nün ilerlemecilik alt boyutundan erkek öğrencilerin elde ettikleri ortalamalar ($\bar{X}_1=57.76$) ile kadınların ortalamaları ($\bar{X}_2=58.91$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(384)} = -2.02, p < .05$). Buna göre kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre ilerlemeciliği daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Varoluşçuluk alt boyutunda erkek öğrencilerin elde ettikleri ortalamalar ($\bar{X}_1=31.57$) ile kadınların ortalamaları ($\bar{X}_2=32.86$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(384)} = -3.54, p < .05$). Buna göre kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre varoluşçuluğu daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Esasicilik alt boyutunda ise erkek öğrencilerin elde ettikleri ortalamalar ($\bar{X}_1=12.37$) ile kadınların ortalamaları ($\bar{X}_2=11.21$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(384)} = 2.17, p < .05$). Buna göre erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre esasiciliği daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Eğitim inançlarının yeniden kurmacılık ($t_{(384)} = .04, p > .05$) ve daimicilik alt boyutlarında ($t_{(384)} = .87, p > .05$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin not ortalamaları ile eğitim inançlarının öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.5: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Ortalama Puanların Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1.3.sınıf	193	74.04	6.02	384	-5.56	.00
2.4.sınıf	193	77.27	5.36			

Tablo 4.5 incelendiğinde 3. sınıf öğrencilerinin meslek bilgisi derslerinin not ortalaması ($\bar{X}_1=74.04$) ile 4. sınıf öğrencilerinin not ortalamaları ($\bar{X}_2=77.27$) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{(384)} = -5.56$, $p < .05$). Bu durumda öğrenim görülen sınıf düzeyinin, meslek bilgisi derslerinin not ortalamaları üzerinde 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir

Tablo 4.6: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlerlemecilik	1.3.Sınıf	193	57.77	4.58	384	-4.28	.00
	2.4.Sınıf	193	59.62	3.86			
Varoluşçuluk	1.3.Sınıf	193	32.34	2.47	384	-2.39	.01
	2.4.Sınıf	193	32.91	2.14			
Yeniden Kurmacılık	1.3.Sınıf	193	27.50	3.91	384	-1.58	.11
	2.4.Sınıf	193	28.14	3.97			
Daimicilik	1.3.Sınıf	193	31.72	4.35	384	-.11	.90
	2.4.Sınıf	193	31.78	4.69			
Esasicilik	1.3.Sınıf	193	11.80	4.26	384	1.83	.06
	2.4.Sınıf	193	11.04	3.89			

Tablo 4.6 incelendiğinde, EİÖ'nün ilerlemecilik alt boyutundan 3. sınıf öğrencilerinin elde ettikleri ortalamalar ($\bar{X}_1=57.77$) ile 4.sınıfların elde ettikleri ortalamalar ($\bar{X}_2=59.62$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir($t_{(384)} = -4.28$, $p < .05$). Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin, 3.sınıf öğrencilerine göre ilerlemecilik eğitim inancını daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Varoluşçuluk alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerinin elde ettikleri ortalamalar ($\bar{X}_1=32.34$) ile 4.sınıf öğrencilerinin elde ettikleri ortalamalar ($\bar{X}_2=32.91$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir($t_{(384)} = -2.39$, $p < .05$). Buna göre 4. sınıf öğrencilerinin, 3. sınıf öğrencilerine göre varoluşçuluk eğitim inancını daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının yeniden kurmacılık alt boyutunda ($t_{(384)} = -1.58$, $p > .05$), daimicilik alt boyutunda ($t_{(384)} = -.11$, $p > .05$) ve esasicilik alt boyutunda ($t_{(384)} = 1.83$, $p > .05$) öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmemektedir.

Öğrenim Görülen Branş

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin ortalamalarının, öğrenim görülen branş değişkenine ilişkin betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.7 ve Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Ortalama Puanların Branşa Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Öğrenim Görülen Branş	N	$\bar{X}$	S
1.Okul Öncesi Öğretmenliği	89	74,83	5,64
2. Sınıf Öğretmenliği	68	74,99	6,65
3.Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	78,41	4,60
4.İlköğretim Matematik Öğretmenliği	57	78,38	4,71
5.Türkçe öğretmenliği	69	72,67	5,38
6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	59	76,49	6,00

Tablo 4.7’de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalamaların en yüksek fen bilgisi öğretmenliği branşında öğrenim görmekte olan öğrencilere ($\bar{X}_3=78,41$), en düşük ortalamaların ise Türkçe öğretmenliği branşında öğrenim görmekte olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}_5=72,67$) görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8: Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Ortalama Puanların Branşa Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Gruplar arası	1499.66	5	299.93	9.50	.00	3 – 1	.11
Gruplar içi	11997.30	380	31.57			3 – 2	
Toplam	13496.96	385				3 – 5	
						4 – 1	
						4 – 2	
						4 – 5	
						6 – 5	

*Okul öncesi öğretmenliği-1; Sınıf öğretmeni-2; Fen bilgisi öğretmenliği-3; İlköğretim matematik öğretmenliği-4; Türkçe öğretmenliği-5; Sosyal bilgiler öğretmenliği- 6

Tablo 4.8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin ortalamaları, öğrenim gördükleri branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(5 - 380)} = 9.50$, $p < .05$). Yapılan Games – Howell çoklu karşılaştırma testi sonucunda, fen bilgisi öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalamaların ($\bar{X}_3=78.41$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}_1=74.83$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}_2=74.99$) ve Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}_5=72.67$) alanlarında öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği branşında öğrenim gören

öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalamaların ($\bar{X}_4=78.38$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}_1=74.83$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}_2=74.99$) ve Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}_5=72.67$) alanlarında öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalamaların ($\bar{X}_6=76.49$), Türkçe öğretmenliği branşında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ($\bar{X}_5=72.67$) ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.11$), öğrenim görülen branşın meslek bilgisi derslerinden elde edilen notlar üzerinde orta düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, öğrenim görülen branş değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.9 ve Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branşa Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Eğitim İnancı	Öğrenim Görülen Branş	N	$\bar{X}$	S
İlerlemecilik	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	89	59,11	4,37
	2.Sınıf Öğretmenliği	68	58,58	4,25
	3.Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	59,32	3,64
	4.İlköğretim Matematik Öğretmenliği	57	57,50	4,13
	5.Türkçe öğretmenliği	69	59,61	4,32
	6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	59	58,69	4,75
Varoluşçuluk	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	89	32,26	2,34
	2.Sınıf Öğretmenliği	68	32,91	2,16
	3.Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	32,68	2,03
	4.İlköğretim Matematik Öğretmenliği	57	32,61	2,16
	5.Türkçe öğretmenliği	69	33,08	2,51
	6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	59	32,28	2,55
Yeniden Kurmacılık	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	89	27,29	4,00
	2.Sınıf Öğretmenliği	68	27,75	4,04
	3.Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	28,06	3,89
	4.İlköğretim Matematik Öğretmenliği	57	26,64	3,84
	5.Türkçe öğretmenliği	69	29,17	3,76
	6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	59	28,09	3,78
Daimicilik	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	89	31,14	4,47
	2.Sınıf Öğretmenliği	68	30,95	4,81
	3.Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	32,06	4,58
	4.İlköğretim Matematik Öğretmenliği	57	30,76	4,21
	5.Türkçe öğretmenliği	69	34,00	3,92
	6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	59	31,68	4,42
Esasicilik	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	89	10,69	3,64
	2.Sınıf Öğretmenliği	68	10,61	4,24
	3.Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	11,27	3,99

Tablo 4.9 (Devamı): Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branşa Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Esasicilik	4. İlköğretim Matematik Öğretmenliği	57	11,52	3,78
	5. Türkçe öğretmenliği	69	11,78	4,63
	6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	59	13,06	3,89

Tablo 4.9’da yer alan betimsel değerler incelendiğinde, ElİÖ’nün ilerlemecilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın Türkçe öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{X}_5=59,61$) en düşük ortalamanın ise ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerine ait olduğu ($\bar{X}_4=57,50$) görülmektedir. Varoluşçuluk alt boyutunda en yüksek ortalamanın Türkçe öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{X}_5=33,08$) en düşük ortalamanın ise okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ait olduğu ($\bar{X}_1=32,26$) görülmektedir. Yeniden kurmacılık alt boyutunda en yüksek ortalamanın Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}_5=29,17$) en düşük ortalamanın ise ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerine ait olduğu ($\bar{X}_4=26,64$) görülmektedir. Daimicilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}_5=34,00$) en düşük ortalamanın ise ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerine ait olduğu ($\bar{X}_4=30,76$) görülmektedir. Esasicilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X}_6=13,06$) en düşük ortalamanın ise sınıf öğretmenliği öğrencilerine ait olduğu ($\bar{X}_2=10,61$) görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.10’da yer verilmiştir

Tablo 4.10: Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branşa Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İlerlemecilik	Gruplar arası	216.40	5	43.28	2.34	.04	1 – 4 3 – 4	.03
	Gruplar içi	7008.39	380	18.44			5 – 4	
	Toplam	7224.79	385				5 – 6	
Varoluşçuluk	Gruplar arası	38.39	5	7.67	1.42	.21		
	Gruplar içi	2047.63	380	5.38				
	Toplam	2086.02	385					
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	235.97	5	47.19	3.10	.00	5 – 1 5 – 2	.04
	Gruplar içi	5782.65	380	15.21			5 – 4	
	Toplam	6018.63	385				6 – 4	
Daimicilik	Gruplar arası	486.12	5	97.22	4.99	.00	5 – 1 5 – 2	.06
	Gruplar içi	7390.66	380	19.44			5 – 3	
	Toplam	7876.78	385				5 – 4 5 – 6	

Tablo 4.10 (Devamı): Eğitim İnançlarının Öğrenim Görülen Branşa Göre Karşılaştırılması

Esasicilik	Gruplar arası	261.35	5	52.27	3.20	.00	6 – 1	.04
	Gruplar içi	6203.91	380	19.32			6 – 2	
	Toplam	6465.26	385				6 – 3	
							6 – 4	

*Okul öncesi öğretmenliği-1; Sınıf öğretmeni-2; Fen bilgisi öğretmenliği-3; İlköğretim matematik öğretmenliği-4; Türkçe öğretmenliği-5; Sosyal bilgiler öğretmenliği- 6

Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının EİÖ'nün ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, öğrenim gördükleri branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(5-380)} = 2.34, p < .05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, okul öncesi öğretmenliği branşında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_1=59.11$) ile ilköğretim matematik öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_4=57.50$) arasında okul öncesi öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği branşında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_3=59.32$) ile ilköğretim matematik öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_4=57.50$) arasında fen bilgisi öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmenliği branşında öğrenim görmekte olan öğrencilerin ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_5=59.61$) ile ilköğretim matematik öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_4=57.50$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_6=58.69$) arasında türkçe öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.03$), öğrenim görülen branşın eğitim inançları ölçeğinin ilerlemecilik altboyutu üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin EİÖ'nün varoluşçuluk alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, öğrenim gördükleri branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(5-380)} = 1.42, p > .05$).

Öğrencilerin EİÖ'nün yeniden kurmacılık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, öğrenim gördükleri branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(5-380)} = 3.10, p < .05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, Türkçe öğretmenliği branşında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yeniden

kurmacılık alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_5=29.17$) ile okul öncesi öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_1=27.29$), sınıf öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_2=27.75$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_4=26.64$) arasında Türkçe öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrencilerin ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_6=28.09$) ile ilköğretim matematik öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_4=26.64$) arasında sosyal bilgiler öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.04$), öğrenim görülen branşın EİÖ'nün yeniden kurmacılık alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin EİÖ'nün daimicilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, öğrenim gördükleri branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(5 - 380)} = 4.99, p<.05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, Türkçe öğretmenliği branşında öğrenim görmekte olan öğrencilerin daimicilik alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_5=34.00$) ile okul öncesi branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_1=31.14$), sınıf öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_2=30.95$), fen bilgisi öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_3=32.06$), ilköğretim matematik öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_4=30.76$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_6=31.68$) arasında, Türkçe öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.06$), öğrenim görülen branşın eğitim inançları ölçeğinin daimicilik alt boyutu üzerinde orta düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin EİÖ'nün esasicilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, öğrenim gördükleri branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(5 - 380)} = 3.20, p<.05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrencilerin esasicilik alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_6=13.06$) ile okul öncesi branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_1=10.69$), sınıf öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_2=10.61$), fen bilgisi öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler

($\bar{X}_3=11.27$) ve sınıf öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler ($\bar{X}_4=11.52$) arasında sosyal bilgiler öğretmenliği branşında öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.04$), öğrenim görülen branşın eğitim inançları ölçeğinin esasıcılık alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Anne Eğitim Düzeyi

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri notların ortalamalarının, anne eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.11 ve Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Meslek Bilgisi Derslerinin Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
1.Okur – yazar değil	24	74,01	4,89
2.İlkokul	188	75,90	5,62
3.Ortaokul	69	75,25	6,17
4.Lise	71	75,54	5,87
5.Üniversite	34	76,57	7,60

Tablo 4.11’de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri en yüksek ortalamanın anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ($\bar{X}_5=76,57$), en düşük ortalamanın ise anne eğitim düzeyi okur yazar olmayan öğrencilere ($\bar{X}_1=74,01$) ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12: Meslek Bilgisi Derslerinin Ortalamalarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Gruplar arası	117.47	4	29.36	.83	.50	-	
Gruplar içi	13379.49	381	35.11				
Toplam	13496.96	385					

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalamalar, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık göstermemektedir ($F_{(4-381)}=.83$, $p>.05$). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Vallis H testi sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13: Eğitim İnançlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Anne Düzeyi	Eğitim	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	Okur Yazar değil		24	180.00	4	1.84	.76	-
	İlkokul		188	201.21				
	Ortaokul		69	187.50				
	Lise		71	186.99				
	Üniversite		34	186.16				
Varoluşçuluk	Okur Yazar değil		24	171.15	4	4.76	.31	-
	İlkokul		188	201.03				
	Ortaokul		69	174.77				
	Lise		71	203.72				
	Üniversite		34	184.29				
Yeniden Kurmacılık	Okur Yazar değil		24	199.35	4	4.84	.30	-
	İlkokul		188	201.39				
	Ortaokul		69	200.91				
	Lise		71	174.11				
	Üniversite		34	171.19				
Daimicilik	Okur Yazar değil		24	191.46	4	.96	.91	-
	İlkokul		188	198.33				
	Ortaokul		69	186.32				
	Lise		71	193.54				
	Üniversite		34	182.72				
Esasicilik	Okur Yazar değil		24	173.38	4	6.65	.15	-
	İlkokul		188	188.01				
	Ortaokul		69	198.32				
	Lise		71	189.35				
	Üniversite		34	236.94				

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim inançları anne eğitim düzeyine göre; ilerlemecilik alt boyutunda ($\chi^2 = 1.84$, $p>.05$), varoluşçuluk alt boyutunda ($\chi^2 = 4.76$, $p>.05$), yeniden kurmacılık alt boyutunda ($\chi^2 = 4.84$, $p>.05$), daimicilik alt boyutunda ($\chi^2 = .96$, $p>.05$) ve esasicilik alt boyutunda ($\chi^2 = 6.65$, $p>.05$) istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Baba Eğitim Düzeyi

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının, baba eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.14: Meslek Bilgisi Derslerinin Ortalamalarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
1.İlkokul	113	75,84	5,68
2.Ortaokul	86	74,99	5,47
3.Lise	114	76,11	6,08
4.Üniversite	73	75,47	6,52

Tablo 4.14'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri en yüksek ortalamanın baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilere ($\bar{X}_3=76,11$), en düşük ortalamanın ise baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere ($\bar{X}_2=74,99$) ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Gruplar arası	67.29	3	22.43	.63	.59	-	-
Gruplar içi	13429.67	382	35.15				
Toplam	13496.96	385					

Tablo 4.15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalamalar, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-382)}=.63$, $p>.05$). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, baba eğitim düzeyi değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.16 ve Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.16: Eğitim İnançlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Eğitim İnancı	Öğrenim Görülen Branş	N	$\bar{X}$	S
İlerlemecilik	1.İlkokul	113	58,96	4,39
	2.Ortaokul	86	58,50	4,20
	3.Lise	114	58,73	4,42
	4.Üniversite	73	58,47	4,29

Tablo 4.16 (Devamı): Eğitim İnançlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Eğitim İnancı	Öğrenim Görülen Branş	N	$\bar{X}$	S
Varoluşçuluk	1.İlkokul	113	32,81	2,25
	2.Ortaokul	86	32,56	2,43
	3.Lise	114	32,50	2,38
	4.Üniversite	73	32,60	2,24
Yeniden Kurmacılık	1.İlkokul	113	28,64	3,88
	2.Ortaokul	86	27,60	3,94
	3.Lise	114	27,63	4,17
	4.Üniversite	73	27,13	3,56
Daimicilik	1.İlkokul	113	32,30	4,78
	2.Ortaokul	86	31,68	4,18
	3.Lise	114	31,84	4,49
	4.Üniversite	73	30,85	4,48
Esasicilik	1.İlkokul	113	11,42	4,19
	2.Ortaokul	86	11,33	4,41
	3.Lise	114	11,30	4,13
	4.Üniversite	73	11,72	3,52

Tablo 4.16’da yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının EİÖ’nün alt boyutlarından ilerlemecilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın baba eğitim düzeyi ilkokul olan ($\bar{X}_1=58,96$) en düşük ortalamanın ise baba eğitim düzeyi üniversite olan ($\bar{X}_4=58,47$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Varoluşçuluk alt boyutunda en yüksek ortalamanın baba eğitim düzeyi ilkokul olan ($\bar{X}_1=32,81$) en düşük ortalamanın ise baba eğitim düzeyi lise olan ($\bar{X}_3=32,50$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacılık alt boyutunda en yüksek ortalamanın baba eğitim düzeyi ilkokul olan ($\bar{X}_1=28,64$) en düşük ortalamanın ise baba eğitim düzeyi üniversite olan ($\bar{X}_4=27,13$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Daimicilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın baba eğitim düzeyi ilkokul olan ($\bar{X}_1=32,30$) en düşük ortalamanın ise baba eğitim düzeyi üniversite olan ($\bar{X}_4=30,85$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Esasicilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın baba eğitim düzeyi üniversite olan ($\bar{X}_4=11,72$) en düşük ortalamanın ise baba eğitim düzeyi lise olan ($\bar{X}_3=11,30$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.17’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17: Eğitim İnançlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İlerlemecilik	Gruplar arası	14.98	3	4.99	.26	.85	-	-
	Gruplar içi	7209.81	382	18.87				
	Toplam	7224.79	385					
Varoluşçuluk	Gruplar arası	5.87	3	1.95	.36	.78	-	-
	Gruplar içi	2080.14	382	5.44				
	Toplam	2086.02	385					
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	118.66	3	39.55	2.56	.05	-	-
	Gruplar içi	5899.97	382	15.44				
	Toplam	6018.63	385					
Daimicilik	Gruplar arası	94.31	3	31.43	1.54	.20	-	-
	Gruplar içi	7782.42	382	20.37				
	Toplam	7876.78	385					
Esasicilik	Gruplar arası	8.86	3	2.95	.17	.91	-	-
	Gruplar içi	6456.40	382	16.90				
	Toplam	6465.26	385					

Tablo 4.17 incelendiğinde, öğretmen adaylarının EİÖ'nün ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = .26, p > .05$). Öğrencilerin varoluşçuluk alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = .36, p > .05$). Öğrencilerin yeniden kurmacılık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = 2.56, p > .05$). Öğrencilerin daimicilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = 1.54, p > .05$). Öğrencilerin esasicilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = .17, p > .05$).

Mezun Olunan Lise Türü

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının, mezun oldukları lise değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.18 ve Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.18: Meslek Bilgisi Derslerinin Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S
1.Anadolu lisesi	280	75,83	5,98
2.Fen lisesi	30	74,01	5,96
3.Meslek lisesi	35	75,78	6,10
4.İmam hatip lisesi	41	75,57	5,23

Tablo 4.18’de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden en yüksek not ortalamalarına sahip öğrencilerin Anadolu lisesinden ($\bar{X}_1=75,83$), en düşük not ortalamalarına sahip öğrencilerinse fen lisesinden ($\bar{X}_2=74,01$) mezun öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.19’da yer verilmiştir.

Tablo 4.19: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Gruplar arası	90.87	3	30.29	.86	.46	-	-
Gruplar içi	13406.08	382	35.09				
Toplam	13496.96	385					

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalamalar, mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3-382)}=.86$, $p>.05$). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, mezun olunan lise türü değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.20 ve Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.20: Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Eğitim İnancı	Öğrenim Görülen Branş	N	$\bar{X}$	S
İlerlemecilik	1.Anadolu lisesi	280	58,44	4,39
	2.Fen lisesi	30	59,11	4,20
	3.Meslek lisesi	35	60,21	4,42
	4.İmam hatip lisesi	41	58,81	4,29
Varoluşçuluk	1.Anadolu lisesi	280	32,55	2,25
	2.Fen lisesi	30	32,96	2,43
	3.Meslek lisesi	35	32,88	2,38
	4.İmam hatip lisesi	41	32,70	2,24

Tablo 4.20 (Devamı): Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Eğitim İnancı	Öğrenim Görülen Branş	N	$\bar{X}$	S
Yeniden Kurmacılık	1.Anadolu lisesi	280	27,80	3,88
	2.Fen lisesi	30	27,40	3,94
	3.Meslek lisesi	35	28,20	4,17
	4.İmam hatip lisesi	41	27,94	3,56
Daimicilik	1.Anadolu lisesi	280	31,68	4,78
	2.Fen lisesi	30	31,93	4,18
	3.Meslek lisesi	35	32,84	4,49
	4.İmam hatip lisesi	41	31,19	4,48
Esasicilik	1.Anadolu lisesi	280	11,40	4,19
	2.Fen lisesi	30	11,73	4,41
	3.Meslek lisesi	35	11,48	4,13
	4.İmam hatip lisesi	41	11,29	3,52

Tablo 4.20’de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının EİÖ’nün alt boyutlarından ilerlemecilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın meslek lisesinden ($\bar{X}_3=60,21$) en düşük ortalamanın ise anadolu lisesinden ($\bar{X}_1=58,44$) mezun olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Varoluşçuluk alt boyutunda en yüksek ortalamanın fen lisesinden ($\bar{X}_2=32,96$) en düşük ortalamanın ise anadolu lisesinden ($\bar{X}_1=32,55$) mezun olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacılık alt boyutunda en yüksek ortalamanın meslek lisesinden ($\bar{X}_3=28,20$) en düşük ortalamanın ise fen lisesinden ($\bar{X}_2=27,40$) mezun olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Daimicilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın meslek lisesinden ($\bar{X}_3=32,84$) en düşük ortalamanın ise imam hatip lisesinden ($\bar{X}_4=31,19$) mezun olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Esasicilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın fen lisesinden ($\bar{X}_2=11,73$) en düşük ortalamanın ise imam hatip lisesinden ($\bar{X}_4=11,29$) mezun olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21: Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İlerlemecilik	Gruplar arası	103.59	3	34.53	1.85	.13	-	-
	Gruplar içi	7121.19	382	18.64				
	Toplam	7224.79	385					
Varoluşçuluk	Gruplar arası	7.72	3	2.57	.47	.70	-	-
	Gruplar içi	2078.29	382	5.44				
	Toplam	2086.02	385					

Tablo 4.21 (Devamı): Eğitim İnançlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	11.05	3	3.68	.23	.87	-	-
	Gruplar içi	6007.57	382	15.72				
	Toplam	6018.63	385					
Daimicilik	Gruplar arası	57.14	3	19.05	.93	.42	-	-
	Gruplar içi	7819.63	382	20.47				
	Toplam	7876.78	385					
Esasicilik	Gruplar arası	3.70	3	1.23	.07	.97	-	-
	Gruplar içi	6461.56	382	16.91				
	Toplam	6465.26	385					

Tablo 4.21 incelendiğinde, öğretmen adaylarının EİÖ'nün ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = 1.85$, $p > .05$). Öğrencilerin varoluşçuluk alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = .47$, $p > .05$). Öğrencilerin yeniden kurmacılık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = .87$, $p > .05$). Öğrencilerin daimicilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = .93$, $p > .05$). Öğrencilerin esasicilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, mezun olunan lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(3 - 382)} = .07$, $p > .05$).

Kitap Okuma Sıklığı

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri notların ortalamalarının, kitap okuma sıklığı değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.22 ve Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.22: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
1.Hiç okumam	14	74,50	5,94
2.İki haftada bir	123	75,60	5,83
3.Ayda ya da daha uzun sürede bir	249	75,75	5,97
4.Toplam	386	75,66	5,92

Tablo 4.22’de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, meslek bilgisi derslerinden alınan en yüksek ortalama puan, ayda ya da daha uzun sürede bir kitap okuyan ($\bar{X}_3=75,75$), en düşük ortalama puan ise hiç kitap okuyamayan ($\bar{X}_1=74,50$) öğrenci grubuna aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 4.24’te yer verilmiştir.

Tablo 4.23: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Gruplar arası	21.24	2	10.62	.30	.74	-	
Gruplar içi	13475.72	383	35.18				
Toplam	13496.96	385					

Tablo 4.24’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamaları, kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F_{(2-383)} = .30$, $p > .05$). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının, kitap bitirme sıklığı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.24’te sunulmuştur.

Tablo 4.24: Eğitim İnançlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
İlerlemecilik	1.Hiç okumam	14	193.57	2	4.79	.09	-
	2.İki haftada bir	123	211.49				
	3.Ayda ya da daha uzun sürede bir	249	184.61				

Tablo 4.24 (Devamı): Eğitim İnançlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Varoluşçuluk	1.Hiç okumam	14	169.11	2	3.26	.19	-
	2.İki haftada bir	123	207.31				
	3.Ayda ya da daha uzun sürede bir	249	188.05				
Yeniden Kurmacılık	1.Hiç okumam	14	187.79	2	.31	.85	-
	2.İki haftada bir	123	198.05				
	3.Ayda ya da daha uzun sürede bir	249	191.57				
Daimicilik	1.Hiç okumam	14	184.21	2	.12	.94	-
	2.İki haftada bir	123	192.63				
	3.Ayda ya da daha uzun sürede bir	249	194.45				
Esasicilik	1.Hiç okumam	14	177.36	2	3.42	.18	-
	2.İki haftada bir	123	179.62				
	3.Ayda ya da daha uzun sürede bir	249	201.26				

Tablo 4.24 incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim inançları kitap okuma sıklığına göre; ilerlemecilik alt boyutunda ($\chi^2 = 4.79$, $p > .05$), varoluşçuluk alt boyutunda ($\chi^2 = 3.26$, $p > .05$), yeniden kurmacılık alt boyutunda ($\chi^2 = .31$, $p > .05$), daimicilik alt boyutunda ($\chi^2 = .12$, $p > .05$) ve esasicilik alt boyutunda ($\chi^2 = 3.42$, $p > .05$) istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresi

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri notların ortalamalarının, günlük ortalama ders çalışma süresi değişkenine göre betimsel analiz sonuçları ve ilgili değişkene göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4.25 ve Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.25: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	S
1.Hiç çalışmam.	27	73,70	5,99
2.Bir saat	117	75,26	5,99
3.İki saat	128	75,39	5,99
4.Üç saat ve üzeri	114	76,83	5,59

Tablo 4.25'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri en yüksek ortalama, üç saat ve üzeri ders çalışan öğrencilere ($\bar{X}_4=76,83$), en düşük ortalama puan ise hiç ders çalışmayan öğrencilere ($\bar{X}_1=73,70$) aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 4.26'da yer verilmiştir.

Tablo 4.26: Meslek Bilgisi Ders Notlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Gruplar arası	286.37	3	95.45	2.76	.04	4 – 1 4 – 2	.02
Gruplar içi	13210.59	382	34.58				
Toplam	13496.96	385					

*Hiç çalışmam-1; Bir saat-2; İki saat-3; Üç saat ve üzeri-4

Tablo 4.26 incelendiğinde, öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalama puanların günlük ortalama ders çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3-382)}= 2.76$, $p<.05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, günlük ortalama ders çalışma süresi 3 ve üzeri olan öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_4=76.83$) ile günlük hiç ders çalışmayan ($\bar{X}_1=73.70$) ve günlük ortalama 1 saat ders çalışan ($\bar{X}_2=75.26$) öğrenciler arasında günlük ortalama ders çalışma süresi 3 saat ve üzeri olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.02$), günlük ortalama ders çalışma süresinin meslek bilgisi derslerinin not ortalamaları üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.27: Eğitim İnançlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Eğitim İnancı	Öğrenim Görülen Branş	N	$\bar{X}$	S
İlerlemecilik	1.Hiç	27	58,01	4,95
	2.1.saat	117	57,94	4,53
	3.2.saat	128	58,77	4,23
	4.3.saat ve üzeri	114	59,69	3,93
Varoluşçuluk	1.Hiç	27	32,29	2,77
	2.1.saat	117	32,24	2,44
	3.2.saat	128	32,89	2,24
	4.3.saat ve üzeri	114	32,80	2,14
Yeniden Kurmacılık	1.Hiç	27	26,88	3,76
	2.1.saat	117	27,41	4,07
	3.2.saat	128	28,08	3,77
	4.3.saat ve üzeri	114	28,17	4,04

Tablo 4.27 (Devamı): Eğitim İnançlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Eğitim İnancı	Öğrenim Görülen Branş	N	$\bar{X}$	S
Daimicilik	1.Hiç	27	30,41	4,77
	2.1.saat	117	31,84	4,61
	3.2.saat	128	31,77	4,37
	4.3.saat ve üzeri	114	31,95	4,53
Esasicilik	1.Hiç	27	11,25	4,03
	2.1.saat	117	11,74	4,11
	3.2.saat	128	11,22	4,01
	4.3.saat ve üzeri	114	11,36	4,22

Tablo 4.27’de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının EİÖ’nün alt boyutlarından ilerlemecilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın günlük ortalama ders çalışma süresi 3 saat ve üzeri olan ($\bar{X}_4=59,69$) en düşük ortalamanın ise günlük ortalama ders süresi 1 saat olan ($\bar{X}_2=57,94$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Varoluşçuluk alt boyutunda en yüksek ortalamanın günlük ortalama ders çalışma süresi 2 saat olan ($\bar{X}_3=32,89$) en düşük ortalamanın ise günlük ortalama ders süresi 1 saat olan ($\bar{X}_2=32,24$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacılık alt boyutunda en yüksek ortalamanın günlük ortalama ders çalışma süresi 3 saat ve üzeri olan ($\bar{X}_4=28,17$) en düşük ortalamanın ise hiç ders çalışmayan ($\bar{X}_1=26,88$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Daimicilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın günlük ortalama ders çalışma süresi 3 saat ve üzeri olan ($\bar{X}_4=31,95$) en düşük ortalamanın ise hiç ders çalışmayan ($\bar{X}_1=30,41$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Esasicilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın günlük ortalama ders çalışma süresi 1 saat olan ($\bar{X}_2=11,74$) en düşük ortalamanın ise günlük ortalama ders süresi 2 saat olan ($\bar{X}_3=11,22$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA sonuçlarına Tablo 4.28’de yer verilmiştir

Tablo 4.28: Eğitim İnançlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İlerlemecilik	Gruplar arası	165.08	3	55.02	2.97	.03	4 – 2	.02
	Gruplar içi	7059.71	382	18.48				
	Toplam	7224.79	385					
Varoluşçuluk	Gruplar arası	32.35	3	10.78	2.00	.11	-	-
	Gruplar içi	2053.66	382	5.37				
	Toplam	2086.02	385					

Tablo 4.28 (Devamı): Eğitim İnançlarının Günlük Ortalama Ders Çalışma Süresine Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Yeniden Kurmacılık	Gruplar arası	66.37	3	22.12	1.42	.23	-	-
	Gruplar içi	5952.25	382	15.58				
	Toplam	6018.63	385					
Daimicilik	Gruplar arası	54.31	3	18.10	.88	.44	-	-
	Gruplar içi	7822.46	382	20.47				
	Toplam	7876.78	385					
Esasicilik	Gruplar arası	18.06	3	6.02	.35	.78	-	-
	Gruplar içi	6447.20	382	16.87				
	Toplam	6465.26	385					

* Hiç-1; 1 saat-2; 2 saat-3; 3 saat ve üzeri-4

Tablo 4.28 incelendiğinde, öğretmen adaylarının EİÖ'nün ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları, günlük ortalama ders çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(3 - 382)} = 2.98$, $p < .05$). Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, günlük ortalama ders çalışma süresi 3 ve üzeri olan öğrencilerin ilerlemecilik alt boyutundan elde ettikleri ortalama puanları ($\bar{X}_4 = 59.69$) ile günlük ortalama ders süresi 1 saat olan ($\bar{X}_2 = 57.94$) öğrenciler arasında günlük ortalama ders çalışma süresi 3 saat ve üzeri olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .02$), günlük ortalama ders çalışma süresi EİÖ'nün ilerlemecilik alt boyutu üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin varoluşçuluk alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları ($F_{(3 - 382)} = 2.00$, $p > .05$), yeniden kurmacılık alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları ($F_{(3 - 382)} = 1.42$, $p > .05$), daimicilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları ($F_{(3 - 382)} = .88$, $p > .05$), esasicilik alt boyutundan elde ettikleri puanların ortalamaları ($F_{(3 - 382)} = .35$, $p > .05$) günlük ortalama ders çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bir Projede Görev Alma

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarılarının ve eğitim inançlarının bir projede görev alma durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.29 ve Tablo 4.30'de verilmiştir.

Tablo 4.29: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamasının Bir Projede Görev Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Bir Projede Görev Alma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1.Evet	44	75.92	5.56	384	.31	.75
2.Hayır	342	75.63	5.97			

Tablo 4.29 incelendiğinde bir projede görev alan öğrencilerin meslek bilgisi derslerinin not ortalaması ($\bar{X}_1=75.92$) ile bir projede görev almayan öğrencilerin not ortalaması ($\bar{X}_2=75.63$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t_{(384)} = .31$, $p>.05$). Buna göre bir projede görev alma durumu, öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri notların ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Tablo 4.30: Eğitim İnançlarının Bir Projede Görev Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Eğitim İnancı	Bir Projede Görev Alma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İlerlemecilik	1.Evet	44	58.39	4.81	384	-.49	.62
	2.Hayır	342	58.73	4.27			
Varoluşçuluk	1.Evet	44	32.45	2.35	384	-.52	.59
	2.Hayır	342	32.65	2.32			
Yeniden Kurmacılık	1.Evet	44	26.75	4.18	384	-.1.92	.05
	2.Hayır	342	27.96	3.90			
Daimicilik	1.Evet	44	31.71	5.15	384	-.06	.94
	2.Hayır	342	31.76	4.44			
Esasicilik	1.Evet	44	12.06	4.83	384	.95	.34
	2.Hayır	342	11.34	3.99			

Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ilerlemecilik alt boyutunda ($t_{(384)} = -.49$, $p>.05$), varoluşçuluk alt boyutunda ($t_{(384)} = -.52$, $p>.05$), yeniden kurmacılık alt boyutunda ($t_{(384)} = -1.92$, $p>.05$), daimicilik alt boyutunda ($t_{(384)} = -.06$, $p>.05$) ve esasicilik alt boyutunda ($t_{(384)} = .95$, $p>.05$) bir projede görev alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.3. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNE İLİŞKİN BAŞARILARI İLE EĞİTİM İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ ORTAYA KOYAN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden aldıkları notların ortalamaları ile EİÖ'den aldıkları puanlar arasındaki ilişki Tablo 4.31'te gösterilmiştir.

Tablo 4.31: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamaları ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişki

		Bağımlı değişkenler					
		İlerlemecilik	Varoluşçuluk	Yeniden Kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	EİÖ Toplam
Bağımsız Değişken	MBNO	.10*	.17**	.03	-.07	-.24**	-.02

$p^* < 0.05$

$p^{**} < 0.01$

Tablo 4.31 incelendiğinde öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri not ortalamaları ile EİÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları -.24 ile .17 arasında değişmektedir. Öğrencilerin meslek bilgisi dersleri not ortalamaları ile esasicilik alt boyutunda negatif yönde doğrusal ve anlamlı ($r = -.24$; $p = .00 < .01$), varoluşçuluk boyutunda pozitif yönde doğrusal ve anlamlı ($r = .17$; $p = .00 < .01$), ilerlemecilik alt boyutunda ise pozitif yönde doğrusal ve anlamlı ($r = .10$; $p = .03 < .05$) bir ilişki vardır.

4.4. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDEKİ BAŞARILARININ EĞİTİM İNANÇLARINI YORDAMA DÜZEYİNİ ORTAYA KOYAN BULGULAR

Beşinci alt problem kapsamında öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının EİÖ'nün alt boyutlarını yordama düzeyi incelenmiştir. Öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri notların ortalamaları ile EİÖ'nün ilerlemecilik alt boyutuna ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.32'de gösterilmiştir.

Tablo 4.32: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamaları ve İlerlemecilik Değişkenlerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	52.77	2.81		18.73	.00
Not ortalamaları	.07	.03	.10	2.10	.03
R= .10	R ² =.01	Düzeltilmiş R ² = .01			
F(1-384)= 4.44	p= .03				

Tablo 32'te yer alan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda; öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin not ortalamalarının, EİÖ'nün ilerlemecilik alt boyutunu anlamlı şekilde yordamadığı belirlenmiştir ($R = .10$, $R^2 = .01$, $F = 4.44$, $p > .01$). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin not ortalamalarının, EİÖ'nün alt boyutlarından olan ilerlemecilik alt boyutundaki değişimin %1'ini açıkladığı görülmektedir. Öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri notların

ortalamları ile EİÖ'nün varoluşçuluk alt boyutuna ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.33'te gösterilmiştir.

Tablo 4.33: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamaları ve Varoluşçuluk Değişkenlerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	27.98	1.49		18.22	.00
Not ortalamaları	.07	.02	.18	3.57	.00
R= .17	R ² =.03	Düzeltilmiş R ² = .03			
F F(1-384)= 12.74	p= .00				

Tablo 33'te yer alan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda; öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin not ortalamalarının, EİÖ'nün varoluşçuluk alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir (R= .17, R²= .03, F=12.74, p<.01). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin not ortalamalarının, EİÖ'nün alt boyutlarından olan varoluşçuluk alt boyutundaki değişimin %3'ünü anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. Öğrencilerin meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri notların ortalamaları ve EİÖ'nün esasicilik alt boyutuna ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.34'da gösterilmiştir.

Tablo 4.34: Meslek Bilgisi Derslerinin Not Ortalamaları ve Esasicilik Değişkenlerine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Sabit	24.15	2.60		9.29	.00
Not ortalamaları	-.16	.03	-.24	-4.91	.00
R= .24	R ² =.06	Düzeltilmiş R ² = .06			
F(1-384)= 24.11	p= .00				

Tablo 34'de yer alan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda; öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin not ortalamalarının, EİÖ'nün esasicilik alt boyutunu anlamlı şekilde negatif yönde yordadığı belirlenmiştir (R= .24, R²= .06, F=24.11, p<.01). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin not ortalamalarının, EİÖ'nün alt boyutlarından olan esasicilik alt boyutundaki değişimin %6'sını anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlara, ilgili sonuçların tartışılmasına ve uygulama ve gelecek araştırmalar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Aşağıda, araştırmada ulaşılan sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

- Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen adaylarının varoluşçuluğu ve ilerlemeciliği daha çok, daimicilik ve esasiciliği daha az benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıları kadın öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- Öğretmen adaylarının eğitim inançları, ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında kadın öğrencilerin, esasicilik alt boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Cinsiyetin, yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarına etkisi yoktur.
- Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıları 4. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 4. sınıf öğretmen adaylarının 3. sınıflara göre ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerini istatistiki açıdan daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyutları, sınıf düzeyi değişkeninden etkilenmemektedir.
- Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıları öğrenim gördükleri branşa göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Genel olarak fen bilgisi öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin meslek bilgisi ders başarılarının diğer branşlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen adaylarının eğitim inançlarında, hemen her bir alt boyutta Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu ancak ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutunda bu farkın anlamlı olmadığı, diğer boyutlarda anlamlı farkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, meslek bilgisi ders başarıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamakla birlikte meslek bilgisi ders başarısı en

yüksek grup anadolu lisesi mezunu, en düşük grup ise fen lisesi mezunu olan öğrencilerdir.

- Öğretmen adaylarının eğitim inançları mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte daimicilik ve esasicilik boyutlarını en az benimseyenlerin imam hatip lisesinden; ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarını en az benimseyenlerin anadolu lisesinden; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik boyutlarını en çok benimseyenlerin meslek lisesinden; varoluşçuluk ve esasicilik boyutlarını en çok benimseyenlerin fen lisesinden mezun oldukları dikkat çekmektedir.
- Anne ve baba eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı, bir projede görev alma, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarını da ve eğitim inançlarını da anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır.
- Günlük ortalama 3 saat ve üstü ders çalışan öğrencilerin meslek bilgisi başarıları, hiç çalışmayan ya da 1 saat çalışanlardan anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- Günlük ortalama ders çalışma süresi, eğitim inancı üzerinde genel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.
- Öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarıları ile yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançları arasında anlamlı ilişki yokken, meslek bilgisi ders başarıları ile esasicilik eğitim inançları arasında negatif, varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim inançları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır.
- Öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarılarının ilerlemecilik eğitim inançlarını anlamlı şekilde yordamadığı; varoluşçuluğu pozitif yönde, esasiciliği negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı; ancak her iki boyutta da varyansın çok küçük bir kısmını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada özetle, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının yüksek olduğu; eğitim inancı olarak varoluşçuluğu ve ilerlemeciliği daha çok, daimicilik ve esasiciliği daha az benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin, sınıf düzeyinin, öğrenim görülen bölümün, meslek bilgisi ders başarısını etkilediği; eğitim inancının ise bazı boyutlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan lise türünün, anne ve baba eğitim düzeyinin, kitap okuma sıklığının, bir projede görev almanın meslek bilgisi ders başarısında ve eğitim inançlarında anlamlı bir fark

yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarılarının, eğitim inancı boyutlarından esasicilik, varoluşçuluk ve ilerlemecilik ile anlamlı ve düşük düzeyde ilişkisi olduğu; meslek bilgisi derslerinin bunlardan düşük düzeyde de olsa sadece varoluşçuluğu ve esasiciliği yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı düzeylerinin ve eğitim inançlarını benimseme düzeylerinin belirlenmesi; meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının ve eğitim inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının eğitim inançlarını yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlara bağlı olarak yürütülen tartışma aşağıda üç başlık altında sunulmuştur.

5.2.1. Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarılarına ve Eğitim İnançlarına İlişkin Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde doğrudan meslek bilgisi derslerinden elde edilen notları inceleyen bir çalışmaya rastlanılamamıştır ancak öğretmen adaylarının genel akademik başarılarını inceleyen çalışmalar vardır. Örneğin Özder, Konedralı ve Zeki (2010) öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamasının 4,00 üzerinden 3,10 ile yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Bahar, Özen ve Gülaçtı (2009) öğretmen adaylarının akademik başarılarının 4,00 üzerinden 2,64 ile orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Yeşil, Korkmaz ve Kaya (2009) ise öğretmen adaylarının mezuniyet başarı puanlarının 100 üzerinden 70,84 ile yüksek sayılabilecek bir düzeyde olduğunu belirlemiştir. Öğretmen adaylarının genel akademik başarılarını konu alsalar da ilgili araştırma sonuçları, bu çalışmada meslek bilgisi derslerine ilişkin başarının yüksek olduğu yönündeki sonucu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi akımların sırasıyla; varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini daha çok geleneksel eğitim felsefelerini ise daha az benimsedikleri söylenebilir. Çağdaş eğitim felsefelerinin eğitimin amacı, okulun rolü ve işlevi, öğretmen ve öğrenci rolleri, bilgi, gerçeklik ve doğruluk kavramları ile öğretim programlarının boyutları hakkında sunduğu öneriler göz önüne alındığında (Ergün, 2009; Gutek, 2006; Kısakürek, 1992;

Sönmez, 2009) öğretmen adaylarının bu eğitim felsefelerini yüksek düzeyde benimsemeleri olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bu sonucu, kullanılan ölçme araçları ve örneklem türleri değişmekle birlikte literatürdeki ilgili araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Balcı, 2015; Bayrak, 2019; Berkant ve Özaslan, 2019; Biçer, Er ve Özel, 2013; Çalışkan, 2013; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kozikoğlu ve Erden, 2018), öğretmenler (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Doğanay ve Sarı, 2003; Koç, 2019; Türkeli, 2011), okul yöneticileri (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Kaya, 2007) ve öğretim görevlileri (Yargı, 2019; Yargı ve Sıvacı, 2021; Yazgı, 2020) ile yapılan birçok araştırmanın bulguları, en çok benimsenen eğitim felsefelerinin çağdaş eğitim felsefeleri ya da bu felsefelere dayanan akımlar olduğunu, en az benimsenen eğitim felsefelerinin ise geleneksel eğitim felsefeleri olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsemelerine bağlı olarak, öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran ve öğrencinin öğretim sürecinde aktif olduğu öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsedikleri söylenebilir. Bu eğilimde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir eğitim anlayışında öğrenim görmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. 2004 yılında çağdaş eğitim felsefeleriyle uyumlu olan yapılandırmacı yaklaşımın ilköğretim programlarının merkezine alınmasıyla birlikte, 2006 yılından itibaren öğretmen yetiştirme lisans programlarının da buna uygun olarak güncellenmesi araştırmada ortaya çıkan sonucu açıklaması beklenen önemli bir faktördür.

Eğitim aldıkları sistemde varoluşçu eğitim felsefesi yaygın olmamasına karşın öğretmen adayları tarafından en çok bu felsefenin benimsenmesi dikkat çekicidir. Bu durum, ders içeriklerinde sıklıkla vurgulanan öğrenci merkezli eğitim ve demokratik okul ortamı gibi unsurların yanı sıra, öğretmen adaylarının kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik ideallerinin etkisiyle ortaya çıkmış olabilir. Bu çalışmada en yüksek düzeyde benimsenen eğitim felsefesinin varoluşçuluk, en düşük düzeyde benimsenen eğitim felsefesinin esasicilik olması literatürde öğretmen adayları ve öğretmenlerle yürütülen bazı çalışma bulgularıyla paralellik gösterirken (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aslan, 2017; Bayrak, 2019; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Yaralı, 2020) bazılarıyla paralellik göstermemektedir.

(Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Tekin ve Üstün, 2008). Varoluşçuluk boyutuyla ilgili olarak, bu çalışmada ve benzer sonuçlara ulaşan diğer çalışmalarda kullanılan ölçek, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği”dir. Varoluşçuluk boyutu açısından araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen araştırmalarda ise Wiles ve Bondi (1993) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeğinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Literatürdeki ilgili çalışmaların bulgularının kullanılan ölçme araçlarına paralel olması, varoluşçuluk boyutuna dair elde edilen bulguların, bu ölçeklerin eğitim, öğretmen-öğrenci rolleri, okul ve bilgi kavramlarını farklı biçimlerde ele aldıklarını düşündürmektedir. Örneğin, sözü edilen ölçeklerden birinin varoluşçuluk felsefesini öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinden vurgularken, diğerinin bilgi kavramına odaklanarak açıklaması araştırma sonuçlarını farklılaştırabilir.

5.2.2. Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerindeki Başarılarının ve Eğitim İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının, cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Pehlevan (2019) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamakla birlikte, kadın öğretmen adaylarının başarılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çifçili, Derelioğlu ve İşmen-Gazioğlu (2009) ise öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı olarak farklılaştığını belirlemişlerdir. Alanyazında doğrudan meslek bilgisi derslerine ilişkin başarıyı inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Üniversite öğrencilerinin ağırlıklı genel not ortalamalarının ve akademik başarılarının kadın öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koyan çalışmalar ise (Arıç ve Ömerustaoğlu, 2018; Demirtaş ve Özer, 2007; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Doğan, 2018; Eryenen, 2008; Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004; Kösterelioğlu, Kösterelioğlu ve Kilmen, 2008; Özder, Konedra ve Zeki, 2010) araştırma sonucunu dolaylı olarak desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı, 4. sınıf öğretmen adaylarının başarılarının 3. sınıflardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özder, Konedra ve Zeki (2010)

tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının akademik başarılarının sınıf düzeyi arttıkça yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu artış, öğrencilerin üniversite eğitimine uyum sağlamaları, ders çalışma alışkanlıklarını geliştirmeleri ve zamanla akademik konularda daha yetkin hale gelmeleriyle ilişkilendirilebilir. Eğitim süresince elde edilen deneyim ve bilgi birikimi sınıf düzeyi arttıkça başarının artmasında rol oynayabilir. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyinin akademik başarılarını anlamlı olarak farklılaştırmadığını ortaya koyan çalışmalar ise (Eryenen, 2008; Özer ve Sarı, 2009) dolaylı da olsa araştırma sonucuyla örtüşmemesi açısından dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının branşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun olası nedenlerinden biri, bölümlerdeki meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim üyelerinin farklı olması, buna bağlı olarak meslek bilgisi dersleri kapsamında öğrencilerden beklenenlerin farklılaşması olabilir. Ayrıca, bu programlara kayıt yaptıran öğrencilerin giriş özellikleri ve akademik geçmişleri de farklılık göstermektedir. Bu faktörler, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli unsurlardır. Alanyazında doğrudan meslek bilgisi derslerinin branş değişkenine göre farklılaşmasını konu alan çalışmaya rastlanılmasa da, öğretmen adaylarının mezuniyet notlarının (Yeşil, Korkmaz ve Kaya, 2009) ve akademik başarılarının (Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Demirtaş ve Özer, 2007) branşa göre farklılaştığını ortaya koyan araştırma sonuçları, çalışmadan elde edilen bulguyu dolaylı da olsa desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının aile eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun aksine Arslantaş, Özkan ve Külekçi (2012) eğitim fakültesi öğrencilerinin ailelerinin eğitim düzeyi arttıkça akademik başarılarının da arttığını belirlemişlerdir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Alanyazında akademik başarının mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar (Dilekçi ve Ece, 2012; Uysal, 2015), ilgili çalışmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Çifçili, Derelioğlu ve İşmen-Gazioğlu (2009) ise 1. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının kitap bitirme sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okumanın öğrencilerin genel akademik başarılarına ve bilgi birikimine olumlu etkisi olduğu, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiği dikkate alındığında (Çetinkaya, Öksüz ve Öztürk, 2018; Gökkuş ve Delican, 2016; Kırmızı, Fenli ve Kasap, 2014; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009), meslek bilgisi ders başarılarını da farklılaştırması beklenmektedir. Beklentinin tersi yönünde çıkan bu sonuç, meslek bilgisi derslerinin, öğrencilerin bilişsel sınırlarını, kitap okumayla ilişkili olan örneğin genel kültüre ilişkin bilgi birikimine ya da üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları açısından ne kadar zorladığını sorgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinden elde ettikleri not ortalamalarının, günlük ortalama ders çalışma sürelerine göre, daha fazla süre ders çalışanların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Daha uzun süre ders çalışan öğretmen adaylarının, dersin içeriğini daha iyi kavrama, konuları derinlemesine inceleme ve öğrenme, içeriği gerektiğinde tekrar etme ve pekiştirme şansı daha yüksek olduğundan, bütün bunların ilgili derslerin sınavlarına katkıda bulunması da beklendik bir sonuçtur.

5.2.3. Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerinde kadın öğretmen adaylarının lehine, esasicilik eğitim felsefesinde ise erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre erkek öğretmen adaylarının esasicilik eğitim felsefesini, kadın öğretmen adaylarının ise ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Bu sonuç ilgili literatürdeki bazı araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterse de (Akgün, 2015; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aydemir ve Kaya, 2021; Bayrak, 2019; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Yaralı, 2020) öğretmen adaylarıyla (Berkant ve Özasan, 2019; Biçer, Er ve Özel, 2013; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013), öğretmenlerle (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Doğanay ve Sarı, 2003; Okut, 2009; Tuncel, 2002; Türkeli, 2011) ve okul yöneticileriyle (Karadağ, Baloglu ve Kaya, 2009; Kaya, 2007;

Temel, 2010) yürütülen pek çok çalışmada cinsiyetin eğitim felsefelerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca ilgili araştırmada ve yukarıda sözü edilen alanyazın taramasında öne çıkan bir diğer sonuç, anlamlı fark olup olmamasına bakılmaksızın, genel olarak erkek öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerine, kadın öğretmen adaylarının ise çağdaş eğitim felsefelerine yönelik inançlarının daha yüksek olduğudur. Örneğin Biçer, Er ve Özel (2013), sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla, Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmalarda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmasalar da daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinde erkek öğretmen adaylarının, ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde ise kadın öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erkeklerle toplumda yüklenen başarılı ve güçlü olma gibi normlar, cinsiyetlerinin eğitim inançlarında belirleyici olmasına; otoriteyi reddeden, hümanizm ve demokrasiyi vurgulayan pragmatizmi ve etkisinde olan eğitim felsefelerini daha az tercih etmelerine neden oluyor olabilir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefelerinde 4. sınıf, esasicilik eğitim felsefesinde 3. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonucu literatürdeki bazı çalışmalar desteklemektedir. Örneğin Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), daimicilik ve anlamlı fark çıkmasa da esasicilik eğitim felsefelerinde alt sınıfların; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefelerinde ise üst sınıfların ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çelik'in (2020), okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerini incelediği araştırmada, alt sınıflardaki öğretmen adaylarının üst sınıflardaki öğretmen adaylarına kıyasla geleneksel eğitim felsefelerini daha fazla tercih ettiği belirlenmiştir. Ekiz (2005) sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerini karşılaştırdığı çalışmasında, 1. Sınıf öğrencilerinin daimicilik ve özcülük akımlarının ilkelerini, 4. Sınıf öğrencilerinin ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının ilkelerini daha çok benimsediği sonucuna ulaşmıştır. Yaralı (2020) öğretmen adaylarının eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında, 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerini, üst sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla benimsediğini belirlemiştir. Bayrak (2019) fen edebiyat ve eğitim fakültesi

öğrencilerinin eğitim felsefesi inançlarını belirlediği çalışmasında, 4. sınıfta öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerinin 1. sınıftakilere göre ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini daha çok benimsediğini belirlemiştir. Bu bağlamda hem araştırma sonucu hem de yürütülen tartışma, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri yükseldikçe benimsedikleri eğitim felsefelerinin geleneksel anlayıştan çağdaş eğitim felsefelerine doğru değişim gösterdiğini işaret etmektedir. Bu değişimin nedenleri arasında, öğretmen adaylarının eğitim süreçleri boyunca maruz kaldıkları farklı teorik ve pratik bilgi birikimleri, öğretim yöntemleri, pedagojik formasyon dersleri ve özellikle eğitimlerinin son yılında aldıkları öğretmenlik uygulaması dersleri sayılabilir. Eğitim fakültelerinde üst sınıflara doğru ilerledikçe, adayların farklı eğitim yaklaşımlarını ve felsefi görüşleri daha derinlemesine incelemesi ve bunlara ilişkin daha fazla deneyim kazanması da ilgili sonucu etkileyebilir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğrenim görülen branş değişkenine göre genel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aydemir ve Kaya, 2021; Bayrak, 2019; Ekiz, 2007; Yaralı, 2020). Hem bu araştırmanın hem de diğer araştırmaların sonuçları incelendiğinde branşa göre gözlenen farklılaşmaların, eğitim felsefesi boyutlarına göre çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Örneğin bu çalışmada, daimicilik boyutunda Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin, esasicilik boyutunda ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin puanlarının diğer bütün bölümlerdeki öğrencilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Branşın her bir eğitim felsefesinde farklı branşlar lehine farklılığa neden olması; eğitim fakültelerindeki bölümlerin öğrencilere yansıttığı ve onları yakınlıktırdığı felsefi eğilimlerin farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, farklı bölümlerdeki öğrencilerin eğitim felsefelerini benimsemelerinde, bölümlerinde açılan seçmeli derslerin, her bölümün kendine özgü olan alan bilgisi derslerinin, bölümlerde ders yürüten öğretim elemanlarının yarattıkları sınıf atmosferinin, benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının, kullandıkları öğretim ilke, yöntem ve tekniklerinin ve her bölümün kendi içinde oluşturduğu örtük programın etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) ve Akgün (2015) de öğretmen

adaylarının eğitim inançlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Farklı çalışma sonuçlarıyla da örtüşen ilgili araştırma sonucu, beklentinin tersi yönündedir. Çünkü ailelerin eğitim durumlarına göre geliştirdikleri ilgi, sevgi, disiplin, ödül ve ceza anlayışlarının, çocukların düşünme eğilimleri ve eğitim inançları üzerinde etkili olması beklenmektedir. Aynı şekilde, ailelerin eğitim düzeyine bağlı olarak geliştirdikleri demokratik, güven verici, destekleyici, ilgisiz, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü, dengesiz, baskıcı ve otoriter tutumların da çocukların düşünme eğilimleri ve eğitim inançları üzerinde etkili olması öngörülmektedir (Erkan, 2002; Kaya, 1997; Özcan, 1996; Yilmazer, 2007). Ayrıca çocuğun sosyal rolleri ve değerleri ilk olarak gözlemlediği ve kazanmaya başladığı kurum olan ailenin eğitim düzeyinin, bireylerin eğitim felsefelerini etkilemesi; eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenmeyi teşvik ederken, eğitim düzeyi düşük ailelerin daha geleneksel ve katı yaklaşımları benimseme eğilimlerine bağlı olarak çocukların eğitim anlayışlarını ve felsefelerini şekillendirmesi beklenmektedir (Tunca, 2012). Bu gerekçelere karşın ilgili çalışmada ailenin eğitim durumunun öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini etkilemediği yönünde ortaya çıkan bulgunun olası bir nedeni, toplumsal yapının ve aile yapısının değişmesiyle birlikte ailenin etkililiğinin azalması olabilir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Özbaş'ın (2015), "Felsefi Tercih Değerlendirme" ölçeğini (Doğanay ve Sarı, 2003) kullanarak sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının felsefi bakış açılarını incelediği çalışmasında da öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin mezun olunan lise türüne göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak Balcı'nın (2015) "Eğitim İnançları Ölçeği"ni (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011) kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında, meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini daha çok benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da anlamlı fark çıkmasa da meslek lisesinden mezun öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarından elde ettikleri ortalamaların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Bayrak (2019) da öğretmen adaylarının varoluşçuluğu benimsemelerinde, anadolu lisesi ve temel lise arasında anadolu lisesi lehine, daimicilik alt boyutunda ise imam hatip lisesi ile temel lise arasında imam hatip lisesi lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmada, haftada bir kitap bitiren öğretmen adaylarının, varoluşçuluk boyutunu, daha az kitap okuyan ve hiç kitap okumayanlara göre daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırma sonucunun, beklenilenin tersi yönünde olduğu söylenebilir. Okumak, insanın kendi kendini eğitmesine katkıda bulunan, olumlu ilgiler geliştirmesine yardımcı olan bir süreçtir. Bireylerin yaşamboyu öğrenmelerine önemli katkılar sağlayan okuma, bilgi edinmeyi artırıp zihinsel aktiviteleri geliştirerek, bireyin olay, durum ve fikirlere analitik ve eleştirel düşünme becerilerini işe katarak bakmasını sağlar. Okuduğunu tam ve doğru anlama, bilgileri günlük hayatta uygulama ve yaşantıyla değerlendirme sürecini içerir; dil ve düşünce yönünden eleştirel yargılama alışkanlığı kazandırır, böylece okuyucular bilgiyi sorgulayıp değerlendirebilirler (Akçamete, 1989). Kitap okumak, kişilikleri gelişmiş, demokratik tutumlara ve çağdaş yaşama eğilimlerine sahip bireylerin oluşmasında önemli bir rol oynar; farklı bakış açılarını anlamayı, empati yeteneğini ve eleştirel düşünmeyi geliştirir. Kitap okuyan bireyler, demokratik değerler ve insan hakları konularında bilinçlenir, toplumsal olaylara duyarlı hale gelir, zengin kelime dağarcığı ve dil becerileri sayesinde kendilerini daha iyi ifade ederler. Böylece, kitap okuyan bireyler hem kişisel hem de toplumsal alanda daha etkili ve bilinçli roller üstlenirler (Aslatürk, 2008). Dolayısıyla kitap okumanın, öğretmen adaylarının hayata ve eğitime bakış açılarını etkileyen inançlarını etkilemesi beklenmektedir. İlgili araştırma sonucu, gelecek araştırmalarda kitap okuma sıklığı kadar okunan kitap türünün de incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin, günlük ortalama ders çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmadaki hipotezin aksine, yine beklenilenin tersi yönünde bir bulguyu ortaya koymaktadır. Derslerine daha fazla zaman ayıran ve zihin yoran öğrencilerin teorik bilgiyi daha fazla içselleştirmelerine ve bilgiyi analiz-sentez düzeyinde işlemelerine bağlı olarak, daha az çalışan ya da ders çalışmayan öğrencilerden benimsedikleri eğitim felsefesi açısından farklılaşmaları beklenmektedir. Araştırma sonucunun beklenilenin tersi yönde çıkması, öğretmen adaylarının ders çalışmalarını gerektirecek ödevlerin, proje görevlerinin, sınavların niteliğini, türünü ve bilişsel zorluk düzeyini sorgulatmaktadır. Gelecek araştırmalarda öğretmen adaylarının ders çalışma süreleri ve

alışkanlıklarıyla ilgili olabilecek ve eğitim felsefeleri üzerinde etkili olabilecek örneğin verilen ödevlerin/görevlerin türü ve bilişsel zorluk düzeyi, sınavların türü ve bilişsel zorluk düzeyi, bireysel ya da grupta çalışma eğilimleri, öğrenme stilleri ya da öğrenme stratejileri gibi değişkenler konu edilerek ders çalışma süresi değişkenine ilişkin fikir yürütülmesine olanak sağlayacak veriler elde edilebilir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin, bir projede görev alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu, projelerde aktif rol alan öğretmen adaylarının teorik bilgiyi uygulamaya dökme fırsatı buldukları ve bu sayede aldıkları eğitimi daha fazla içselleştirmeleri yönündeki beklentiyle çelişmektedir. Projelere katılım gösterme, bireylere teorik bilgileri gerçek yaşam alanlarında uygulamaya yansıtma fırsatı vermeleri ve bireyleri sorun çözme becerisini kullanmaya zorlamaları nedeniyle eğitim felsefeleri üzerinde etkili olması beklenen bir değişkendir. Ancak şüphesiz bu değişken, öğretmen adaylarının projeye katılım yoğunluğuyla, projeye katılmaya istekleri ve motivasyonlarıyla ve projelerin konusu ve niteliğiyle de ilgilidir. Bu durumda araştırmada öğretmen adaylarına “bir projede görev alma durumu” olarak yöneltilen bu değişken ölçmede hataya neden olmuş olabilir.

5.2.4. Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Başarıları ile Eğitim İnançları Arasındaki Yordamsal İlişkilere Yönelik Tartışma

Öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarıları ile yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim inançları arasında anlamlı ilişki yokken, esasicilik eğitim inançları arasında negatif, varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim inançları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarılarının ilerlemecilik eğitim inançlarını anlamlı şekilde yordamadığı; varoluşçuluğu pozitif yönde, esasiciliği negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı; ancak her iki boyutta da varyansın çok küçük bir kısmını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili sonuçların dış tartışma bağlamında yorumlanması amacıyla alanyazın tarandığında, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin farklı bir değişkenle ilişkisini konu alan ya da yordamsal ilişkini ele alan çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak araştırmanın diğer değişkeni olan eğitim inançlarının farklı değişkenlerle ilişkisini ele alan çok sayıda çalışma vardır. Örneğin Kozikoğlu ve Erden (2018) öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarını, Hayırsever ve

Oğuz (2017) eleştirel düşünme eğilimlerini, Yılmaz (2017) başarı motivasyonlarını, Aslan (2018) öğretme-öğrenme anlayışlarını, öğretmenlerin ise Baş (2015) öğretme-öğrenme anlayışlarını, Kurt (2022) üst düzey düşünme becerilerini, Kozikoğlu ve Uygun (2018) eğitim programı tasarım yaklaşımlarını, Eğmir, Göres ve Beycan (2021) mesleki yeterlilik algılarını ve Berkant ve Tamer (2022) öğretim programına bağlılıklarını eğitim inançlarıyla ilişkisi açısından ele almış ve bütün bu araştırmalarda eğitim inançları ile ilgili değişkenler arasında, eğitim inançlarının boyutlarına göre pozitif ya da negatif, farklı düzeylerde ve anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Şüphesiz öğretmen adaylarının yaşama ve olaylara bakış açısı, içinde yetiştikleri aile ve toplum, geçmişte gördükleri okul türleri ve öğretmen tipleri ve bunlara bağlı olarak deneyimledikleri öğrenme yaşantıları, benimsedikleri eğitim felsefesini etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları, eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak da eğitim inançlarını geliştirmektedirler (Doğanay ve Sarı, 2003). Bir başka deyişle öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelik inançları, aldıkları eğitimden doğrudan etkilenir. Hatta Sönmez (2009) eğitim programlarının içeriğinin, özellikle eğitim kuramları ve meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarının düşüncelerini şekillendirmede oldukça önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Sönmez, 2009). Buna karşın araştırmada ortaya konan ilişki miktarları ve yordamsal ilişkiler, öğretmen eğitimi programlarında %30-35 oranında yer verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim inançları üzerinde oldukça küçük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim fakültelerinde alınan eğitimin, benimsenen eğitim felsefesini nasıl, ne yönde ve ne kadar şekillendirdiğini anlamak için örneğin fakültelerdeki alan bilgisi dersleri, genel kültür bilgisi dersleri, seçmeli meslek bilgisi dersleri, sözü edilen derslerde öğretim elemanlarının benimsediği yaklaşımlar, fakültelerin örtük programları gibi değişkenlerin çalışılması gerektiğini düşündürmektedir.

Meslek bilgisi derslerinin eğitim inançlarındaki değişkenliği bazı eğitim felsefelerinde hiç açıklamamasının bazılarındaysa çok az açıklamasının nedenlerinden biri, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiğinin düşük olması olabilir. Alanyazın bu açıdan tarandığında, derslerde uygulamaya dönük örneklerin kullanılmamasının, derslerin farklı yöntem ve tekniklerle işlenmemesinin, öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmamasının (Ekici, 2008; Ünver ve Demirel, 2004), sınıfların kalabalık olmasının (Atik-Kara, 2023; Karakaya vd., 2019) ve öğretim elemanı

yetersizliğinin (Koçyiğit ve Eğimir, 2019) eğitim fakültelerindeki meslek bilgisi derslerinin etkililiğini azalttığı yönünde vurgulara rastlanmaktadır.

Meslek bilgisi derslerinin eğitim inançlarındaki değişkenliği yordama düzeyinin düşük olmasının olası bir diğer nedeni ise bu derslerde izlenen ölçme ve değerlendirme sürecinin yetersizliği (Arslantaş, 2011; Atik-kara, 2023; Türkan ve Çetin; 2022) olabilir. Meslek bilgisi derslerinin etkililiği, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri ve öğretim süreçlerindeki başarılarıyla değerlendirilmelidir. Bu derslerin niteliği, öğretmen adaylarının bu derslerden edindikleri bilgileri eğitim-öğretim sürecine nasıl yansıttıklarıyla ölçülür. Ayrıca, öğretmen adaylarının geri bildirimleri ve mezuniyet sonrası mesleki performansları, bu derslerin etkililiğini değerlendirmede önemli ölçütler olmalıdır. Ancak, Türkiye'de meslek bilgisi derslerinde öğretmen adaylarının başarıları, pek çok nedene bağlı olarak, sözü edildiği gibi ölçülememektedir. Bunun yerine meslek bilgisi derslerindeki başarının ölçülmesi, daha yüzeysel gerçekleşmekte, kuramsal bilgiyi yoklamaya odaklanmakta ve ölçmede geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (Sever ve İflazoğlu-Saban, 2015). Bu durumda meslek bilgisi derslerinin gerçek etkililiğini ve adayların bu derslerdeki gelişimini tam anlamıyla yansıtmak zorlaşmaktadır.

Son olarak, Eğitim Fakültelerinde önce Koronavirüs (COVID-19) salgını ve ardından ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılının 2. yarısında yaşanan Kahramanmaraş depremi nedeniyle derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi, meslek bilgisi derslerinin hem öğrenme-öğretme sürecini hem de ölçme değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Araştırma sonuçlarının da (Özalkan, 2021; Sarı, 2020) desteklediği bu gerekçe, ilgili araştırmada beklenen güçlü yordamsal ilişkilere ulaşılamamasının önemli nedenlerinden biri olabilir.

5.3. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çalışmada erkek öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerini benimsedikleri ve meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda erkek öğretmen adayları, meslek bilgisi derslerine ve fakülte bünyesinde eğitim bilimleri alanında

gerçekleştirilen etkinliklere (seminerler, projeler) aktif katılım göstermeleri konusunda desteklenebilir.

- Çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça, hem öğretmenlik meslek bilgisi başarılarının yükseldiği hem de çağdaş felsefelere yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda liseden üniversite eğitimine geçişte ve üniversite eğitiminin ilk yıllarında, öğretmen adayları için, örneğin mesleki motivasyonun önemini, ders çalışma alışkanlığı geliştirmenin önemini, eğitim inançlarını geliştirmenin önemini, meslek bilgisi derslerinin önemini konu alan etkinlikler düzenlenebilir.
- Çalışmada branş değişkeninin hem meslek bilgisi ders başarısını hem de eğitim inançlarını anlamlı olarak farklılaştırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ilgili değişkenler açısından güçlü olan bölümlerde gözlenen iyi uygulama örnekleri, örneğin kullanılan ve diğer bölümlere göre ayırt edici olan öğretim yöntem ve materyalleri, diğer bölümlere yansıtılabilir.

5.3.2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada öğretmen adaylarının meslek bilgisi ders başarıları ile eğitim inançları arasında belirlenen ilişkilerin miktarı ve yordamsal ilişkiler, kuramsal olarak iki değişken arasında olması beklenen ilişkinin oldukça altındadır. Bu bağlamda (1) Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının eğitim inançlarındaki değişkenliği açıklamamasının altında yatan nedenler, örneğin meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim üyelerinin görüşlerine başvurularak ya da meslek bilgisi derslerinde uzun süreli gözlemler yapılarak, nitel ya da karma yöntem araştırmalarıyla incelenebilir. (2) Gelecekte, eğitim fakültelerinde alınan eğitimin, benimsenen eğitim felsefesini nasıl, ne yönde ve ne düzeyde şekillendirdiğini anlamak amacıyla öğretmen adaylarının eğitim inançları ile diğer değişkenlerin (örneğin alan bilgisi dersleri, genel kültür bilgisi dersleri, seçmeli meslek bilgisi dersleri, uygulamalı meslek bilgisi dersleri, sözü edilen derslerde öğretim elemanlarının öğrenme öğretme sürecinde ve ölçme değerlendirme sürecinde benimsediği yaklaşımlar, fakültelerin örtük programları) yordamsal ilişkilerini konu alan araştırmalar gerçekleştirilebilir. Böylece öğretmen eğitimi araştırmalarına, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerindeki çeşitliliğin fakültedeki kaynaklarına ilişkin veri temelli bir katkı sağlanabilir. (3)

Araştırmada beklenen ilişki düzeyinin ortaya konamaması, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiğinin düşük olmasıyla, bu derslerde izlenen ölçme ve değerlendirme sürecinin yetersizliğiyle ve derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi sonucu, meslek bilgisi derslerinin hem öğrenme-öğretme sürecinin hem de ölçme değerlendirme sürecinin olumsuz yönde etkilenmiş olabileceğiyle ilişkilendirilmiştir. Bütün bu nedenlerin test edildiği veriye dayalı araştırmalar yapılabilir.

- Meslek bilgisi derslerinde öğretim üyeleri tarafından izlenen ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin araştırmalar yapılabilir; örneğin bu derslerde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yaklaşımlara, yöntem ve tekniklere, sınav türlerine ilişkin betimsel araştırmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenmesi, ölçeğe verdiği yanıtlarla sınırlıdır. Ancak şüphesiz eğitim inancı ölçülmesi oldukça zor ve karmaşık bir kavramdır. Gelecekte, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının uygulamaya nasıl yansıdığını, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerine başvurarak inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Cinsiyetin iki değişken üzerinde de kadın öğrenciler lehine farklılaşma yaratmasına bağlı olarak, gelecekte, bu durumun nedenini derinlemesine inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir. Kadınların bu derslerde neden daha başarılı olduğunu ve neden çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini anlamak, eğitimin genelini iyileştirebilecek ipuçlarının elde edilmesini sağlayabilir.
- Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine ilişkin başarılarının, üst bilişsel düşünme becerileri, sınıf yönetimi yeterlikleri, ölçme değerlendirme yeterlikleri gibi farklı değişkenlerle ilişkisini konu alan çalışmalar gerçekleştirilebilir.



EKLER

Ek1: Veri Toplama Aracı

Adınızın ve Soyadınızın İlk Üç Harfi:

Öğrenci Numaranızın Son Üç Harfi:

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu veri toplama aracı, bilimsel bir çalışmanın verilerini toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Kendi görüş ve düşüncelerinizi içten ve samimi bir şekilde yansıtarak katkı sunmanız beklenmektedir. Göstermiş olduğunuz ilgi, ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınız için her birinize teşekkür ederim.

Yaşar Hasan ÖNSAY(Yüksek Lisans Öğrencisi)

BÖLÜM I -- KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen, her bir soruya ilişkin yanıtınızı (X) işaretleyerek belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

2. Sınıfınız:

3. Öğrenim Gördüğünüz Branş:

() Okul Öncesi Ö. () Sınıf Ö. () Fen Bilgisi Ö. () İlköğretim Matematik Ö. () Türkçe Ö. () Sosyal Bilgiler Ö.

4. Annenizin eğitim durumu:

() Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü

5. Babanızın eğitim durumu:

() Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisans üstü

6. Mezun Olduğunuz Ortaöğretim Kurumu:

() Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () Öğretmen Lisesi () Meslek Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Diğer Belirtiniz

7. Bir Kitap Bitirme Sıklığınız:

() Hiç okumam () İki haftada bir () Ayda ya da daha uzun sürede bir

8. Günlük ortalama ders çalışma/araştırma yapma süresiniz:

() Hiç () 1 saat () 2 saat () 3 saat ve üzeri

9. Daha Önce Ulusal/Uluslararası Bir Projede Görev Aldınız mı? () Evet () Hayır

Bölüm 2

Soruların doğru/yanlış cevabı yoktur, önemli olan sorulara içten ve samimi cevaplar vermenizdir.

	Kesinlikle Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Derecede Orta Katılıyorum (3)	Katılıyorum n(4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1.Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
2.Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.	1	2	3	4	5
3.Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.	1	2	3	4	5
4.Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.	1	2	3	4	5
5.Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.	1	2	3	4	5
6.Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.	1	2	3	4	5
7.Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.	1	2	3	4	5
8.Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.	1	2	3	4	5
9.Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
10.Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
11.Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.	1	2	3	4	5
12.Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.	1	2	3	4	5
13.Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.	1	2	3	4	5

Bölüm 2

Soruların doğru/yanlış cevabı yoktur, önemli olan sorulara içten ve samimi cevaplar vermenizdir.

	Kesinlikle Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Orta Derecede Katılmıyorum (3)	Katılmıyorum(4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)
14.Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.	1	2	3	4	5
15.Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.	1	2	3	4	5
16.Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.	1	2	3	4	5
17.Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.	1	2	3	4	5
18.Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.	1	2	3	4	5
19.Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.	1	2	3	4	5
20.Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.	1	2	3	4	5
21.Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.	1	2	3	4	5
22.Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.	1	2	3	4	5
23.Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.	1	2	3	4	5
24.Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.	1	2	3	4	5
25.Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
26.Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
27.Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.	1	2	3	4	5

28.Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.	1	2	3	4	5
29.Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.	1	2	3	4	5
30.Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.	1	2	3	4	5
31.Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.	1	2	3	4	5
32.İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.	1	2	3	4	5
33.Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.	1	2	3	4	5
34.Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.	1	2	3	4	5
35.Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5
36.Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
37.Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.	1	2	3	4	5
38.Eğitim konu merkezli bir süreçtir.	1	2	3	4	5
39.Okulda temel güç öğretmendedir.	1	2	3	4	5
40.Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.	1	2	3	4	5

Uygulama bitmiştir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ek2: Transkript İzin Dilekçesi**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'NA**

Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi derslerinden aldıkları puanlarının, eğitim inançlarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesini amaçlayan bir araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Fen bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dallarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının transkriptine ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili bilimsel çalışmada, öğrencilerin derslerden aldıkları puanların ortalamaları ile eğitim inançları arasındaki korelasyon ve regresyon miktarı belirleneceği için, öğrencilerin transkript bilgilerinde yer alan kişisel bilgilerinin maskelenmesi ihtiyacı karşılayacaktır.

Öğrencilerin maskelenen örneğin isim soyisim bilgilerinin ilk iki ve kimlik ya da öğrenci numaralarının son üç hanesi, araştırma değişkenleri açısından kişilerin eşleştirilmesinde kullanılacak olup, bunun dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak ve bilimsel araştırma gereği gizli tutulacaktır.

Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

03.11.2023

Prof. Dr. Senar Alkın Şahin

Ek3: Ölçek İzni

Turk Telekom 13:09 %76

Ölçek İzni Gelen kutusu

ben 22 Kas 2023
alıcı: Kürşad, kursadyilmaz, yahy... v

Hocam merhabalar öncelikle iyi olmanızı dilerim.

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ ABD'de yüksek lisans öğrencisiyim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergisinde yayınlanan Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması başlıklı çalışmanızda geliştirdiğiniz ölçeğinizi izniniz olursa tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Aracı atıfta bulunarak kullanmama izin verirseniz, makalenizden ulaştığımız bilgiler dışında dikkat etmemiz gerektiğini vurgulayacağınız herhangi bir nokta var mı? Teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.

ömay çokluk 22 Kas 2023
alıcı: ben v

Nerhabalar, çok teşekkür ederim. Dilerim siz de iyisinizdir. Elbette kullanabilirsiniz. Başarılar diliyorum, hoşça kalın.



Ek4: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.05.2024-204



KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 2024/04
Toplantı Tarihi : 29.04.2024
Toplantı Saati : 14:00
Toplantı Yeri : Spor Bilimleri Fakültesi Toplantı Salonu

GÜNDEM

17: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 19.04.2024 tarih ve 286285 sayılı yazısı gereğince öğretim üyesi Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN'in "*Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Bilgisi Derslerinin Not Ortalamalarının Eğitim İnançlarını Yordama Düzeyi*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme

KARAR

17: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 19.04.2024 tarih ve 286285 sayılı yazısı gereğince öğretim üyesi Prof. Dr. Senar ALKIN ŞAHİN'in "*Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Bilgisi Derslerinin Not Ortalamalarının Eğitim İnançlarını Yordama Düzeyi*" başlıklı akademik çalışmasında kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında yapılacak olan uygulama, anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Çetin Özdilek
Başkan

Prof. Dr. Metin DEMİR
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Emin ZEYTİNOĞLU
Üye

Prof. Dr. Emre SEZİCİ
Üye

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU
ÜNAL
Üye

Prof. Dr. Levent MERCİN
Üye

Prof. Dr. Niyazi KURNAZ
Üye

Adres: Evliya Çelebi Yolu, 43100 KÜTAHYA
Telefon: (0 274) 443 43 43 Faks: 2742153014
e-Posta: etikkurul@dpu.edu.tr Web: http://www.dpu.edu.tr
Kep Adresi: dumlupinaruniversitesi@hsul.kep.tr

Bilgi için: Emir Özekmekçi
Unvanı: Raportör



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim 1. kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ahn, S. & Choi, J. (2004). *Teachers' subject matter knowledge as a teacher qualification: A synthesis of the quantitative literature on students' mathematics achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, San Diego, CA. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490006.pdf>
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(2), 735-754.
- Akdeniz, A. R. ve Küçük, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Akgün, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- 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.
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M. ve Çakır, S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 17-49.
- 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.

- ArıÇ, S. ve Ömerustaoğlu, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Biruni Sağlık ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 2-15.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş*. Ankara: BB101 Yayınları.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Arslantaş, H. İ., Özkan, M. ve Külekçi, E. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(39), 395-407.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.
- Aslan, S. (2018). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 307-326
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Atık Kara, D. (2023). 1997, 2006 ve 2018 öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi derslerinin işlenişine yönelik öğretmen adayı görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1236-1273.
- Ayaz, M. A. (2022). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Aydemir, A. ve Kaya, M. (2021). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (50), 679-711.

- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bahar, H. H., Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 69-86.
- Bakır, K. (2015). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Başaran, İ. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bimaş Matbaacılık.
- Batır, B. (2007). *İkinci Meşrutiyetten Tevhid-i Tedrisata Türkiye'de ilköğretim (1908 1924)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrak, E. N. (2019). *Fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları (Sakarya üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Berkant, H. G. ve Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 923-940.

- Berkant, H.G. ve Tamer, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(90), 2447-2473.
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99–116.
- Brauner, C. J. & Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298. (1965)
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cook, R. D. & Weisberg, S. (1983). Diagnostics for heteroscedasticity in regression. *Biometrika*, 70(1), 1-10.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(Özel Sayı), 68-83.
- Çalışkan, M. (2018). Eğitim bilimine giriş. İçinde M. Yavuz (Editör), *Felsefe ve eğitim* (89- 116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çardak, M. (2019). *Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, M. (2020). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yönelimlerinin incelenmesi (Malatya örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çelikkaya, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki derslerin öğrenilme düzeyleri (Öğretmen adaylarının öznel algıları). *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(2), 300-315.
- Çetin, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 58-64.
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ. ve Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715.
- Çiğçili, V., Derelioğlu, Y. ve İşmen-Gazioğlu, E. İ. (2012). Anadolu öğretmen lisesi ve diğer liselerden mezun eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 6(2), 63-80.
- Değirmencioğlu, C. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 230-249.
- Dilekçi, N. ve Ece, A. S. (2012). Resim iş öğretmeni adaylarının akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 21-41.
- Doğan, Ö. (2018). Zaman yönetimi ve akademik başarı ilişkisi: Artvin Çoruh üniversitesi, Hopa iktisadi ve idari bilimler fakültesinde bir uygulama. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 149-174.

- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 595-623.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B., Göral, G. N. ve Yakar, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 674-689.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 95-114.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Eğmir, E., Göres, A. ve Beycan, F. (2021). Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 663-684.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 1-12.

- Ellis, A. K. (2015). Bilgi merkezli program. İçinde A. Arı (Çev. Ed.) ve B. Y. Yılmaz, S. Orhan ve M. Alemdar (Çev.) *Eğitim programı modelleri* (s. 77-127). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ellis, A. K. (2015). Toplum merkezli program. İçinde A. Arı (Çev. Ed.) ve T. İnci (Çev.) *Eğitim programı modelleri* (s. 57-77). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Epçaçan, C. (2017). Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde A. Arslan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 3-22). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ercan, R. (2014). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde N. Saylan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 39-77). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, Z. (2002). *Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri, ana-baba tutumları ve ailede görülen risk faktörleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış, Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erkılıç, T.A. (2019). Eğitim felsefesi akımları. İçinde Boyacı, A. (Editör), *Eğitim Felsefesi* (s. 49 – 69). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlilikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evens, M., Elen, J., Larmuseau, C. & Depaepe, F. (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244-258.
- George, D. & P. Mallery (2001). *Spss for windows: A simple guide and reference 10.0 update*. Boston: Allyn & Bacon Company.

- Gilik-Güleç, D. (2012). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Gökkuş, İ. ve Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28.
- Gutok, L. G. (2006). *Eğitim felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. & 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.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., Czerniak, C. M. & Egan, V. (2002). From beliefs to actions: The beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of science teacher education*, 13(3), 171-187.
- 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.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J. & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499-1509.
- Hook, S., Kurtz, P. & Todorovich, M. (1975). *The philosophy of the curriculum: The need for the general education*. New York: Prometheus Books.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Education administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw Hill.
- İzalan, Z. (2017), *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- İlgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.

- Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karaduman, B. ve Uçar, S. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ve program yönelimleri üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 1343-1380.
- Karakaya, F., Uzel, N., Gül, A. ve Yılmaz, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 373-396.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1977). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika, eğitim, kalkınma*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış*. Ankara: Yargı Basımevi.
- Kazu, H. (2002). Eğitim ve felsefe. M. Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik mesleği*. Elâzığ: Elâzığ Üniversitesi Kitabevi.

- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 136-145.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A. ve Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim felsefe ilişkileri üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 67-75.
- Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 483-498.
- Koç, O. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582
- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Köktaş, Ş. K. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- König, J., Lammerding, S., Nold, G., Rohde, A., Strauß, S. & Tachtsoglou, S. (2016). Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language:

- Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of teacher education*, 67(4), 320-337.
- Kösterelioğlu, İ., Kösterelioğlu, M. A. ve Kilmen, S. (2008). Kamu personeli seçme sınavı puanları ile lisans diploma notu arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 151-160.
- Kulgemeyer, C. & Riese, J. (2018). From professional knowledge to professional performance: The impact of CK and PCK on teaching quality in explaining situations. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(10), 1393-1418.
- Kuran, K. ve Aktaş, İ. (2010). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 740-750.
- Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 319-333.
- Levin, T. & Wadmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281-308.
- Livingston, M. J., McClain, B. R. & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Meral, Y. D. (2014), *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 68-81.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulamaların yapılandırmacılığa uygunluğunun öğretmen yetiştiricilerin görüşlerine bağlı olarak değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 42(1), 129-156.

- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (2008). *Foundations of educations*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Ornstein A. C. & Hunkins P. F. (2014). Programın felsefi temelleri. İçinde A. Arı (Çev. Ed.) ve S. Demiral (Çev.) *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* (s. 43-84). Konya: Eğitim Yayınevi
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimi yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4, 18-26.
- Özbaş, B. Ç. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitimi sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 117-138.
- Özcan, H. (1996). *İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, H. ve Sarı, A. (2009). Kovaryans analizi modelleriyle üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi İİBF öğrencileri için bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.
- Özder, H., Konedraı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 253-275.
- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 47-60.
- Özkan, B. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. M. Erden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

- Pallant, J. (2015). *Spss survival manual*. Berkshire: Open University Press.
- Pehlevan, Z. (2019). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik başarılarında yükseköğretime geçiş sınavı, ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı ve özel yetenek sınav puanlarının etkisi: Mersin üniversitesi örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 84-94.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Rideout, G. (2006). Teacher beliefs about technology in the classroom. *Journal of Educational Technology*, 22(2), 14-25.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J. & Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363-377.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız?. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 121-128.
- Sarpkaya, R. (2004). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde C. Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 157-201). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Segall, W. H. & Wilson, A. V. (2004). *Introduction to education: Teaching in a diverse society* (Second Edition). USA: Rowman & Littlefield.
- Seshadri, C. (2008). *Philosophy of education as a knowledge field*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- Sever, I. ve İflazoğlu Saban, A. (2015). Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 173-204.
- Silvernail, D. L. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 55-66.
- Sönmez -Ektem, İ. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2391-2402.

- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde M. Gültekin (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 57-75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stürmer, K., Könings, K. D. & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483.
- Şahin, İ. (2005). Hümanizm ve eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 47-55.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Temel, D. (2010). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tondeur, J., Hermans, R., Van Braak, J. & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541-2553.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi üzerine makaleler*. Ankara: Elis Yayınları.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.

- Tuncel, G. (2002). *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine: Felsefi bir deneme*. İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Türkan, A. ve Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 164-173.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, E. B. (2005). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri ile matematiksel alan bilgileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 21, 234 – 247.
- Uysal, H. (2015). *BÖTE öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve akademik başarı tahmin modelinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünver, G. ve Demirel, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama becerilerini geliştirme üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 188-195.
- Varış, F. (1992) Yüzyılın sonunda öğretmen eğitimi sorunları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 19-28.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yaralı, D. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 160-185.
- Yargı, E. (2019). *Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Yargı, E. ve Sıvacı, S. Y. (2021). Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 65-84.
- Yazgı, K. (2020). *Examination of the philosophies of English instructors working at English preparatory units* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşil, R., Korkmaz, Ö. ve Kaya, S. (2009). Eğitim fakültesindeki akademik başarının kamu personeli seçme sınavındaki başarı üzerinde etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 149-160.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.
- Yılmaz, E. (2017). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile başarı motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1420-1429.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982 2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Wiles J. (1999). *Curriculum essentials*. Boston: Allyn and Bacon.

Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. New York: MacMillan Publishing Company.



DİZİN

A

anne eğitim düzeyi, 7, 36, 47, 51, 59, 60

B

baba eğitim düzeyi, 7, 36, 47, 51, 61,
62, 63, 79

bir projede görev alma durumu, 7, 47,
51, 73, 89

C

cinsiyet, 7, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 47,
51, 52, 82, 84, 104

D

daimicilik, v, 22, 32, 33, 38, 47, 51, 52,
53, 58, 61, 64, 67, 69, 72, 73, 78, 79,
80, 85, 86, 87, 89

E

eğitim felsefesi, 10, 14, 15, 17, 18, 25,
32, 39, 80, 81, 85, 86, 88, 104, 105,
107, 110, 111, 112, 114, 116

eğitim inancı, v, 8, 32, 33, 79, 93

eğitim psikolojisi, 3, 10, 14, 15, 39

eğitim sosyolojisi, 8, 10, 14, 15, 39

eğitimde ahlak ve etik, 10, 39

eğitimde araştırma yöntemleri, 10, 15,
39

eğitimde ölçme değerlendirme, 10, 39

eğitime giriş, 10, 39

esasicilik, v, 24, 31, 32, 33, 38, 47, 51,
59, 61, 64, 67, 69, 72, 74, 75, 76, 78,
79, 80, 81, 84, 85, 86, 89

G

günlük ortalama ders çalışma süresi, 7,
36, 47, 51, 69, 70, 71, 72

İ

ilerlemecilik, v, 6, 26, 27, 31, 32, 33,
38, 47, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 61, 63,
64, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 78,
79, 80, 84, 85, 87, 89

K

kitap okuma sıklığı, 7, 36, 47, 51, 67,
79, 88

M

meslek bilgisi, v, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10,
13, 14, 15, 16, 27, 28, 29, 36, 39, 40,
46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 61,
62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75,
76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 89, 90, 91,
92, 93, 99, 103, 105, 106, 107, 109,
110, 112, 113

mezun olunan lise türü, 7, 65

Ö

öğrenim görülen branş, 7, 29, 36, 47,
53, 55, 86

öğrenim görülen sınıf düzeyi, 7, 36, 47,
52

öğretim ilke yöntemleri, 10, 39

öğretim teknolojileri, 10, 15, 39

öğretmen, v, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13,

14, 15, 16, 20, 23, 24, 27, 28, 29, 30,

31, 32, 33, 36, 39, 40, 50, 51, 54, 57,

60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,

71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82,

83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93,

98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 112,

114, 115, 116, 117

Öğretmen adayları, 8

öğretmen eğitimi, v, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 12,

13, 14, 15, 16, 39, 90, 93, 103, 104,

116, 117

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, 10

ölçme ve değerlendirme, 3, 8, 10, 15,

16, 91, 93, 113, 114

S

sınıf yönetimi, 3, 10, 14, 15, 16, 39, 93

T

Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi,

10, 15, 39

Türk eğitim tarihi, 10, 15, 39, 102

V

varoluşçuluk, v, 31, 32, 33, 39, 51, 53,

58, 61, 64, 67, 69, 72, 73, 74, 75, 78,

79, 80, 81, 84, 85, 88, 89

Y

yeniden kurmacılık, 26, 32, 38, 47, 51,

52, 53, 58, 61, 64, 67, 69, 72, 73, 78,

79, 80, 85, 87, 89