Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi, 8(1), 2018, 01-22

www.ijocis.com

Effect of undergraduate education on the educational philosophies of prospective teachers: A longitudinal study

Ahmet Doğanay [*a], **Mediha Sarı** [**a]

[a] Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.001

Article History:
Received 21 February 2018
Revised 04 April 2018
Accepted 25 April 2018
Online 30 June 2018

Keywords:
Educational philosophy,
Philosophy preference,
Prospective teachers.

Article Type:
Research paper

Abstract

The aim of this study is to determine the change occurred in educational philosophies of prospective teachers in the process of a four-year undergraduate education. This study was designed as a longitudinal panel study. The sample of the study consists of 323 prospective teachers from Çukurova University Faculty of Education. In analyzing the data gathered by means of Philosophy Preference Assessment Form, one-way ANOVA for repeated measures and two-way ANOVA for mixed measures were used. According to the results, while there was a decrease in the perennialism and idealism, there was an increase in existentialism philosophical understandings of the prospective teachers from the 1st year towards the 4th year; and there were no significant changes in other philosophical understandings.

Lisans eğitiminin öğretmen adaylarının eğitim felsefesine etkisi: Boylamsal bir çalışma

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.001

Makale Geçmişi:
Geliş 21 Şubat 2018
Düzeltme 04 Nisan 2018
Kabul 25 Nisan 2018
Çevrimiçi 30 Haziran 2018

Anahtar Kelimeler:
Eğitim felsefesi,
Felsefi tercih,
Öğretmen adayları.

Makale Türü:
Özgün Makale

Öz

Araştırmanın amacı, eğitim fakültesindeki dört yıllık öğrenim sürecinde, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde oluşan değişimin incelenmesidir. Çalışma, boylamsal panel araştırması modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 323 öğretmen adayından oluşmaktadır. "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" ile toplanan verilerin analizinde yinelenmiş ölçümler için tek faktörlü ANOVA ile karışık ölçümler için ANOVA kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının daimicilik ve idealizm puan ortalamalarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş yaşanırken varoluşçuluk puan ortalamalarında yükseliş görülmekte; diğer felsefi anlayışlarda ise anlamlı bir değişim bulunmamaktadır.

[*] **Author:** adoganay@cu.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-8482-225X
[**] **Author:** msari@cu.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-1663-648X

Introduction

Despite the fact that various factors such as family, friends, and media have effects on individuals' development processes, schools have meanings much beyond these factors since they are institutions which give education professionally. Teachers are the main actors of the professional education services in schools. Characteristics of the type of people to be developed are indicated by teachers' professional knowledge and skills as well as their attitudes and values about education, school, and information; namely their educational philosophies. Hence, there is a consensus among educators about the fact that teachers' values and beliefs about education and learning affect the teaching practices (Austin & Reinhardt, 1999; Brown & Rose, 1995; Ediger, 2000; Elisasser, 2008; Kagan, 1992; Nespor, 1987). Philosophical view and understanding enable teachers to have a look at the outcomes of their decisions about education, learning and teaching from a wider perspective (Roosevelt, 2011). In order for teachers to make the right decisions about classroom practices, they should be aware of what they are doing and why they are doing so, which requires a solid philosophical approach (Winch, 2012).

According to Ertürk (1988, p.11), education philosophy as a product is a series of values and a system of premises which are used as a base in guiding and evaluating the practices; and educational philosophy as a process is a pursuit for reaching the "whole" in education by constantly investigating these values and premises in a critical way. Kumral (2014) sees education philosophy as ideas about all school-related dimensions and processes and efforts to explain these ideas. Teachers' education philosophy is formed by teachers' beliefs, views and values about how they should educate students and what the aim and content of education should be. Teaching practices in every school are affected by teachers' beliefs about school and teaching (Livingston, McClain & DeSpain, 1995). Gutek (1995) also states that the method and style chosen by the teacher is affected by philosophy, political theory, religion, art and literature. Questions such as

- What kind of a teacher should I be?
- What should I prioritize in education?
- How should I view students?
- How should I approach knowledge and how should I conceptualize it? Form base for the philosophical approach that should be developed in teachers.

What philosophical approaches could teachers have? An analysis of the related literature indicates the main educational approaches as perennialism, essentialism, progressivism, re-constructionism (Demirel, 1999; Ornstein & Hunkins, 2014; Keleş, 2013; Sönmez, 1996), and existentialism (Sönmez, 1996; Weshah, 2013). Wiles and Bondi (1984), in the Philosophy Preference Assessment Form they developed in order to investigate teachers' philosophical preferences, mentioned educational philosophies as perennialism, idealism, realism, experimentalism, and existentialism. When this form was adapted to Turkish by Doğanay and Sarı (2003), they were faithful to the original form. Despite the fact that researchers know that perennialism approach is based on idealism and realism, interfering with these five dimensions defined in the original study by Wilse and Bondi seemed inappropriate. As data were collected using this data collection tool, the education philosophies were dealt in line with the framework defined by Wiles and Bondi. However, the main drawback in this concept in terms of the Turkish national education system is that it did not include any items related to the constructivist philosophy, which has been used as a base in the curricula and practices in recent years. The data collection tool in question is not a scale; it is a form that enables to express views, which made it possible to add items reflecting constructivist views. In line with this, as the other educational philosophies were represented with 8 items for each, constructivist philosophy was also represented with eightv items. Identification of the items to be included in the data collection tool initially started with review of the related literature (Aldridge, Fraser & Taylor, 2000; Aydın, 2007; Brooks & Brooks, 1993; Defhlefs, 2002; Fosnot 1996; Hove & Berv, 2000; Kim, Fisher, Fraser, 1999; Marzano, 2000; Merill, 1991; Olsen, 2000; Taylor, Fraser & Fisher, 1997; Yager, 1991) and identification of the statements that reflected the fundamental principles of this philosophy. The identified principles were analyzed by five experts in the field of Education Programs and Instruction; eight items were chosen in line with these experts' feedback. Brief information about these philosophical thoughts is as follows:

***Perennialism*:** Perennialism, which highlights traditional values, sees the goal of education as developing students' mind and morality (Ornstein & Hunkins, 2014, p.52). For perennialists, as people have unchangeable nature, the real education should also be universal and unchangeable (Gutek, 2001, p.306). Students should be provided with knowledge and values that are valid every time and everywhere; therefore, importance should be given to the instruction of classics (Demirel, 2002, p.24-25).

***Idealism*:** Idealist educators, who believe that the good, right and beautiful are basically the same every time and everywhere, they have an educational understanding that is based on the truths that derive from religious, philosophical, historical, literal and artistic products. According to this approach, education is a process of grounding and developing the potential in people, and learning is a stimulation process which makes students recall the truth in their minds (Gutek, 2001, p.33-34). While the main role of school is to provide education and instruction, pursue knowledge, and develop mind, the main duty of the idealist teacher is to help young students about their mental development (Büyükdüvenci, 1988).

***Realism*:** According to realists, who claim that human knowledge exists independently and is real (Tozlu, 1997, p.50), mind gets information from the world instead of creating its own world; and instruction of real world knowledge to students is the duty of the teacher, who has the initiative and who decides what information students will learn (Büyükdüvenci, 1989). Information about all disciplines should reflect reality, be organized, and the content should be designed according to the students' development, readiness, and learning and teaching principles (Sönmez, 1996, p.95). While students are given the information required for expertise, classroom environments should be designed in a regular and strictly disciplined way like in the nature (Wiles and Bondi, 1984, p.52).

Experientialism (Progressivism): According to Dewey, one of the pioneers of this philosophy, schools and classrooms are the smallest social models where teachers work together and find solutions to the problems they encounter altogether (Kale, 2009, p.321). Statements such as always being open to growth, realizing and sustaining democracy, balancing both society and person, using scientific methods, recognizing no information as certain truth, improving students' minds and potential abilities through their own experiences, and teaching thinking are among the main educational goals of this philosophy (Sönmez, 1991, p.107). The teacher, whose main duty is to guide students, should regulate educational settings and in these settings encourage students to collaborate rather than compete (Demirel, 2002, p.27). Progressivists reject memorization, teacher and course book authority, and threat and beating as discipline; they also emphasize learner-centeredness and highlight activities and experiences rather than verbal and mathematical skills (Ornstein & Hunkins, 2014, p.62).

***Existentialism*:** According to existentialists, nature of knowledge depends on the individual's personal experiences; people form their ideas and thoughts based on their previous knowledge and experiences (Malik & Akhter, 2012). According to existentialists, who perceive education as an activity which enables people to experience success, failure, the ugly and beautiful, war, complexity, and pain honestly without exaggerating, people should choose and regulate their educational experiences by themselves and be responsible for bearing the consequences of these experiences (Sönmez, 1991, p.131, p.135). Students should be seen as individuals at school, and they should be allowed to take active roles in the formation of their own education; the teacher and student should work together in order to shape learning. In this philosophy, the education program does not include a set of rules or directions that should be followed. Students should have the right to decide what is worth learning; the teacher should decide on the thing that should be most beneficial for students to learn (Malik & Akhter, 2012).

Constructivism: This approach, which is related to the nature of knowledge and learning (Hove and Berv, 2000), has become an influential philosophical thought that has affected educational practices since 1990s (Marzano, 2000; Brooks & Brooks, 1993). According to constructivists, learning happens in mind as a result of the interaction of previous knowledge and experiences and new information and experiences (Defhlefs, 2002). Merill (1991) states that this process is a personal interpretation of the outer world. Constructivism gives importance to the learning process rather than the learning product, and in this process teachers have duties such as creating conditions that motivate students, creating problem situations, stimulating students' prior knowledge, and forming a social environment which supports positive attitudes towards learning to learn (Olsen, 2000). Aydın (2007, p.63) states that the constructivist approach, with its views about existence, involves deep disengagements from the traditional approach, information and value and reports that the most important of all these disengagements is the emphasis on subjectivity of information in a way that blunts the objectivity. In their undergraduate education or professional processes teachers might adopt one or more of these philosophies at various degrees. How do teachers gain the philosophical understanding? Limited number of studies show that undergraduate teacher education is an important factor for teachers to gain philosophical approach (Aslan, 2014; Austin & Reinhardt, 1999; Doğanay, 2011; Roosevelt, 2011). Roosevelt (2011) reports that Educational Philosophy course in the undergraduate teacher education program enables to identify teachers' educational purposes in various dimensions and levels and help them to think and evaluate reflectively.

The Gap in the Literature and the Notion for the Study

Review of the literature that has been accessed showed that philosophical understandings are mainly investigated in quantitative studies that are descriptive in nature. Various studies have investigated philosophical beliefs/views of pre-service teachers (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Doğanay & Sarı, 2002, Duman, 2008; Ekiz, 2005; 2007; Erbaş, 2013; Kanatlı & Schreglman, 2014; Livingston, McClain & DeSpain, 2001), philosophical views of teachers and education inspectors (Üstüner, 2008), and school administrates' philosophical understandings (Karadağ, Baloğlu & Kaya, 2009). Aslan (2014) investigated the effect of the Educational Philosophy course on prospective kindergarten teachers' philosophical preferences. Doğanay (2011) conducted a longitudinal study and investigated the effect of non-thesis master program on secondary school field teaching prospective teachers' philosophical preferences. Beside these, Roosevelt (2011) investigated the place and effect of Educational Philosophy course in the teacher education program. Winch (2012) investigated the place of the Educational Philosophy through document screening method in England and found that it decreased gradually.

National studies on the issue mainly focused on the description of educational philosophies of teachers, prospective teachers, and administrators. An investigation of the effects of prospective teachers' philosophical approaches via a longitudinal method might provide more detailed and clearer findings in relation to the effects of undergraduate teacher education on philosophical approaches. Some teaching departments (for instance pre-school teaching) have the Educational Philosophy course, but many departments do not. It is clear that an investigation of four-year pre-service teacher education on the philosophical approach would provide important findings. It is hoped that the study will shed light to curriculum development studies in relation to the place and importance of education philosophy in undergraduate teacher education.

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to conduct a longitudinal analysis of the changes in pre-service teachers' educational philosophies throughout their education in the Faculty of Education. In line with this general purpose, the study aimed to find answers to the following questions:

- Does the undergraduate education at the Faculty of Education have a significant change in prospective teachers' educational philosophy?
- Does four-year undergraduate education at the Faculty of Education cause a significant change in pre-service teachers' educational philosophy according to gender?
- Does four-year undergraduate education at the Faculty of Education cause a significant change in pre-service teachers' educational philosophy according to according to the departments?

Method

Study Design

The study adopted panel study model of longitudinal research method, which is one of the developmental research model. Panel research is based on the comparison of measurements taken from the same sample in different times (Borg & Gall, 1989). Dependent variable of the study is prospective teachers' philosophical understandings. Class level, gender and the department they attended were the independent variables. Educational philosophies of the pre-service teachers in various departments of the Faculty of Education were measured at the end of every academic year. This way, four different measurements were obtained from the same group throughout four years.

Target Population and Sample

Target population of the study was first year students who were enrolled in Çukurova University Education Faculty in the 2009-2010 academic year. Sample was formed using proportional cluster sampling method considering the total number of first year students from each department. Although initially more students were selected, analysis was conducted with 323 students from four groups who completed the data collection tools in all four groups because it would not be possible to reach some students in the following measurement times. Of all the students, 185 were female (57.30%), 138 were male (42.70%). Prospective teachers' ages were found to range from 17 and 35. In addition, 23 (7.10%) of the teachers were enrolled in the Turkish Teaching department, 32 (9.90%) were in Social Studies Teaching department, 27 (8.40%) were in Art Teaching department, 29 (9.90%) were in Education of Religion and Ethics teaching department, 28 (8.70%) were in Computer and Instructional Technologies department, 16 (5.00%) were in English Language Teaching department, 35(10.80%) were in Psychological Counselling and Guidance department, 66 (20.40%) were in

Primary Teaching department, 24 (7.40%) were in Science Teaching department, and 43% (13.30) were in Pre-school Teaching department.

Data were collected using the "Philosophy Preference Assessment Form" (PPAF) developed by Wiles and Bondi (1992, p.80) and adapted to Turkish by Doğanay and Sarı (2003). The form is a 40-item measurement tool responded on a 5-point Likert scale. Items 6, 8, 10, 13, 15, 31, 34 and 37 are about perennialism; items 9, 11, 19, 21, 24, 27, 29 and 33 are about idealism; items 4, 7, 12, 20, 22, 23, 26 and 28 are about realism; items 2, 3, 14, 17, 25, 35, 39 and 40 are about experientialism, and items 1, 5, 16, 18, 30, 32, 36 and 38 are about existentialism. This study added 8 items about constructivism to the Philosophy Preference Assessment Form; a 48-item form was then applied. Total score and arithmetic mean score of each educational philosophy were calculated by adding teachers' responses given on a 5-point Likert scale. Accordingly, the educational philosophy with the highest mean score was accepted as their first preference, and the assessments were done accordingly. The lowest score to be obtained from each sub-scale is 5 while the highest score is 40.00 Reliability of the scale was retested in this study. Table 1 demonstrates Cronbach's alpha internal consistency coefficients as a result of this analyses, four different practices, and the values obtained from the adaptation conducted by Doganay and Sarı (2003).

Table 1.

Reliability values for Philosophy Preference Assessment Form.

Applications	Cronbach's Alpha
Original application (Doğanay & Sarı, 2003)	.81
Application in the first year	.84
Application in the second year	.83
Application in the third year	.86
Application in the fourth year	.84

Analysis of the Data

Existence of any significant changes in pre-service teachers' philosophical views from the first through the fourth year was identified using one-factor ANOVA for repeated measures. To assess whether gender and department factors created a significant change throughout four years, ANOVA for mixed measures was performed.

Findings

Findings about the Changes in Prospective Teachers' Educational Philosophies formed by the Undergraduate Program

One-factor ANOVA for repeated measures was used in order to identify whether there were significant changes in the philosophical views of prospective teachers from the first through the fourth year. Table 2 presents arithmetic mean and standard deviation values that reflect changes in prospective teachers' philosophical understandings throughout their undergraduate education.

An analysis of the ANOVA results of the repeated measures in relation to the changes in prospective teachers' philosophical approaches indicated no significant differences in the realism ($F(2.87\text{-}630.22] = .35$, $p>.05$], experientialism ($F(3\text{-}696) =.12$, $p>.05$] and constructivism ($F(3\text{-}735) = 2.31$, $p>.05$] philosophies; however, there was a significant difference in perennialism ($F(3\text{-}645) = 10.24$, $p>.001$], idealism ($F(3\text{-}696) = 7.79$, $p<.001$]and existentialism ($F(3\text{-}729) = 12.29$, $p<.001$] philosophies from the first through the fourth year. Changes in the perennialism and idealism philosophies demonstrate a decrease from the first through the fourth year. In both philosophies the highest means were obtained in the first year and the lowest means were obtained in the fourth year (for perennialism first measure $\bar{X} = 27.69$- fourth measure: $\bar{X}=25.77$; for idealism first measure: $\bar{X}= 26.30$- fourth measure: $\bar{X}=25.02$]. Another philosophy that showed a significant change in pre-service teachers' understanding was existentialism. For this philosophy, measurements for arithmetic mean scores from the first through the fourth year were 24.76, 26.08, 25.52, and 26.42 respectively. ANOVA results indicate that the changes in the four measurements were significant in the existentialism approach. These differences between the means were in favor of the second year measurement in the measurements between the first year and second year and in favor of the fourth year measurement in the measurements between the first and third year measurements.

Table 2.

Means and Standard Deviation Values and Variance Analysis Results about PPAF.

Measure		1th year		2nd year		3rd year		4th year				
Philosophy	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	F	Difference	η^2
Perennial.	216	27.69	4.34	26.69	4.36	26.35	4.25	25.77	4.23	$F_{(3-645)} = 10.24$*	1>2 1>3 1>4	.04
Idealism	233	26.30	3.49	25.61	3.29	25.17	3.14	25.02	3.26	$F_{(3-696)} = 7.79$*	1>3 1>4	.03
Realism	220	28.87	3.90	29.05	3.85	29.20	3.31	29.05	3.60	$F_{(2.87-630.22)} = .35$	P>.05	.00
Experiment.	233	31.69	4.46	31.75	4.19	31.73	3.73	31.90	3.74	$F_{(3-696)} = .12$	P>.05	.00
Existential.	244	24.76	3.59	26.08	3.84	25.52	3.31	26.42	3.36	$F_{(3-729)} = 12.29$*	2>1 4>1 4>3	.04
Constructiv.	246	32.76	3.83	32.02	4.32	32.44	4.06	32.82	4.11	$F_{(3-735)} = 2.31$	P>.05	.00

*p<.00

Findings about the Changes in Prospective Teachers' Educational Philosophies throughout the Undergraduate Program according to Gender

The second research question aimed to explore whether the four-year undergraduate program indicated any differences in the Philosophy Preference Assessment Form (PPAF) according to gender. Table 3 demonstrates the results of the two-factor variance analysis for mixed measures performed for this purpose.

According to the two-factor variance analysis results shown in Table 3, no significant differences were found in prospective teachers' perennialism [F(3-642) =.83, p>.05), realism [F(2.88-629.57)=2.04, p>.05], experientialism [F(3-693) =1.36, p>.05], existentialism [F(3-726)=1.70, p>.05] and constructivism [F(3-732)=2.23, p>.05] philosophical approaches throughout four years. In other words, interaction of gender and the scores in four measurements displayed no significant differences [F (3-693) =2.77, p>.05]. The only philosophical approach that displayed significant difference throughout the undergraduate program was idealism [F(3-693) =2.77, p>.05]. Throughout four years, mean scores of female students in the idealism philosophy were 26.40, 25.64, 25.18 and 24.55 respectively and those of male students were 26.05, 25.56, 25.16 and 25.73 respectively. Here, while there was a similar decrease in the second and third year female and male prospective teachers, in the fourth year males had higher idealism scores in comparison to females.

Table 3.

Two-way ANOVA Results for Mixed Measures belonging to PPAF Scores according to Gender.

	Measure		1st year		2nd year		3rd year		4th year		Group X Factor	
Philosophy	Gender	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	F	η^2
Perenn.	Female	130	27.44	3.93	26.03	4.10	26.01	4.30	25.22	4.01	$F_{(3-642)}$ =.83	.00
	Male	86	28.08	4.91	27.68	4.57	26.86	4.13	26.61	4.42	p>.05)	
Idealism	Female	140	26.46	3.41	25.64	3.42	25.18	3.01	24.55	3.34	$F_{(3-693)}$ =2.77*	.01
	Male	93	26.05	3.6	25.56	3.10	25.16	3.35	25.73	3.03	P<.05	
Realism	Female	125	29.17	3.64	28.76	3.98	29.30	3.15	28.81	3.78	$F_{(2.88-629.57)}$=2.04	.00
	Male	95	28.47	4.21	29.43	3.66	29.07	3.52	29.36	3.34	p>.05	
Experim.	Female	135	32.13	3.42	32.11	3.69	31.92	3.36	31.77	3.94	$F_{(3-693)}$ =1.36	.00
	Male	98	31.10	5.55	31.24	4.77	31.47	4.18	32.08	3.48	p>.05)	
Existent.	Female	143	24.95	3.27	26.45	3.75	25.55	3.19	26.26	3.37	$F_{(3-726)}$=1.70	.00
	Male	101	24.49	4.01	25.56	3.94	25.49	3.50	26.65	3.34	p>.05)	
Construc.	Female	147	33.10	3.36	32.30	4.10	32.82	3.80	32.57	4.56	$F_{(3-732)}$=2.23	.00
	Male	99	32.26	4.39	31.60	4.63	31.86	4.38	33.20	3.31	p>.05)	

*P<.05

Findings about the Changes in Prospective Teachers' Educational Philosophies throughout the Undergraduate Program according to the Departments they attended

Another variable investigated in the study was the departments pre-service teachers attended. Two-way ANOVA for mixed measures was conducted in order to identify whether there were any significant differences in prospective teachers' educational philosophies throughout their education and to compare this change according to departments. Results are demonstrated in Table 4.

Table 4.

Two-way ANOVA Results for Mixed Measures belonging to PPAF Scores according to Departments

			1st year		2nd year		3rd year		4th year		Group X Factor		
	Department	N	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	F	Difference	η^2
Perennialism	TR	19	28.00	3.52	28.57	3.92	25.47	4.53	24.89	3.58	$F_{(27-618)}$ = .75**	ERAE>ART	.10
	SS	20	28.00	4.26	27.85	3.92	24.55	4.96	25.75	4.25		ERAE>PCG	
	ART	15	26.53	3.39	25.00	3.66	26.06	3.93	23.40	3.22		ERAE K>PST	
	ERAE	21	31.47	3.64	28.90	4.26	27.85	3.88	28.04	4.80			
	CET	17	25.94	5.81	26.88	5.41	27.41	3.58	27.47	4.03			
	ELT	12	28.83	3.29	26.08	3.62	25.16	5.73	24.00	3.97			
	PCG	23	28.21	4.39	23.34	4.96	24.56	2.74	25.39	4.32			
	PT	36	26.69	4.40	26.38	4.03	27.16	3.33	27.33	4.00			
	ST	17	28.47	5.03	29.23	4.17	26.88	5.36	25.88	4.12			
	PST	36	26.41	3.35	25.83	3.04	27.02	4.34	24.36	3.89			
Idealism	TR	20	25.50	3.39	25.45	2.68	24.25	3.04	24.50	3.72	$F_{(27-669)}$ =1.69*	ART>TR	.06
	SS	22	26.22	3.57	26.27	2.60	24.40	3.99	26.18	2.66		ART>ELT	
	ART	18	27.88	4.11	25.33	3.48	27.00	3.21	24.77	3.84		ART>PCG	
	ERAE	22	26.00	3.30	25.77	3.80	23.86	3.10	24.90	3.49		ART>PST	
	CET	15	25.33	4.18	26.00	3.89	25.93	2.81	26.53	3.64		PT>TR	
	ELT	12	24.83	2.97	25.33	2.74	24.66	3.77	24.33	2.64		PT>ELT	
	PCG	29	27.27	3.54	24.24	3.84	24.03	3.25	24.55	3.01		PT>PCG	
	PT	44	26.00	3.77	26.18	2.80	26.56	2.51	25.40	3.11		ST>TR	
	ST	16	27.18	2.94	27.50	3.36	24.93	2.74	25.18	2.97		ST>ELT	
	PST	35	26.25	2.70	24.82	3.21	25.22	2.38	24.22	3.34		ST>PCG	
Realism	TR	18	29.44	3.03	30.61	3.38	29.50	3.18	29.61	3.77	$F_{(25.89-604.28)}$ =2.03**	TR>ART	.08
	SS	25	29.68	4.12	30.12	3.38	28.60	4.88	30.52	2.98		TR>ELT	
	ART	15	28.20	3.40	26.33	4.67	30.00	2.56	27.86	2.41		SS>ART	
	ERAE	22	29.63	3.04	28.54	3.43	28.90	1.99	28.27	3.56		SS>ELT	
	CET	16	25.62	5.61	29.31	4.75	29.00	2.68	30.06	3.23		PT>ART	
	ELT	11	29.09	2.80	28.00	3.49	28.90	3.85	25.54	5.27		PT>CET	
	PCG	23	29.34	4.16	28.26	2.68	27.91	3.66	28.73	3.48		PT>ELT	
	PT	39	29.25	4.21	30.05	3.48	29.76	2.53	30.07	3.27		PT>PCG	
	ST	13	28.38	2.78	30.07	3.01	28.69	4.28	27.38	4.40			
	PST	38	28.68	3.65	28.26	4.48	29.86	3.17	29.05	3.17			
Experientialism	TR	19	31.84	2.54	30.94	2.69	30.47	3.18	30.42	3.22	$F_{(27-669)}$ =2.05***	PT>TR	.07
	SS	25	32.68	3.02	32.36	4.00	30.20	6.00	31.96	3.14		PT>ART	
	ART	19	31.89	3.85	29.47	6.00	32.47	3.23	31.89	2.42		PT>CET	
	ERAE	21	33.19	3.82	32.23	2.84	31.47	2.33	30.66	3.81		PT>ST	
	CET	18	27.55	8.05	31.55	6.68	31.11	5.10	32.72	3.06		PT>PCG	
	ELT	12	33.50	2.39	30.75	5.04	32.50	4.01	29.50	7.65		PST>TR	
	PCG	27	31.07	3.94	31.03	3.24	31.25	3.20	30.92	4.49		PST>PCG	
	PT	43	31.62	5.16	32.62	4.82	32.95	2.52	33.88	2.92		PST> CET	
	ST	14	31.07	3.49	31.64	1.59	31.57	3.89	31.07	2.99			
	PST	35	32.25	3.55	32.65	2.54	32.28	3.13	32.48	2.77			
Existentialism	TR	22	24.54	3.03	24.18	4.44	24.95	3.19	25.90	2.75	$F_{(26.14-679.78)}$ =1.57*	PST>TR	.57
	SS	23	25.21	4.86	26.69	2.49	26.13	4.66	25.56	3.53			
	ART	17	25.58	4.74	25.00	2.78	25.05	3.07	26.41	3.77			
	ERAE	26	24.42	3.28	25.19	3.61	24.46	2.84	26.50	3.58			
	CET	18	24.72	4.18	24.33	3.88	24.83	3.34	26.00	3.14			
	ELT	13	25.76	1.64	25.69	2.95	26.38	3.22	24.46	4.15			
	PCG	26	24.53	3.13	25.07	3.69	24.84	3.67	26.61	3.28			
	PT	43	24.30	3.73	27.44	4.23	25.76	3.12	27.60	3.02			
	ST	16	23.81	3.25	25.00	3.26	25.00	2.52	25.62	2.84			
	PST	40	25.22	3.26	28.37	3.43	26.82	2.84	26.92	3.39			
Constructivism	TR	20	33.65	2.83	32.00	3.35	32.60	2.77	32.90	3.17	$F_{(27-708)}$ =2.28**	PT>ST	.08
	SS	25	33.84	3.61	32.32	3.61	30.36	6.44	33.28	3.18		PST>ST	
	ART	17	32.23	3.81	30.58	6.01	31.76	3.32	31.88	3.19			
	ERAE	26	33.19	2.60	32.19	3.41	32.65	2.97	31.80	4.62			
	CET	16	28.75	6.87	32.18	5.29	32.43	3.53	33.50	2.33			
	ELT	15	34.73	3.30	32.40	5.51	33.66	4.25	29.60	7.95			
	PCG	28	32.14	3.94	31.92	3.99	31.67	4.63	33.21	3.24			
	PT	40	32.75	3.43	31.97	4.95	33.55	3.20	34.90	2.77			
	ST	18	31.00	2.54	31.11	2.16	30.11	3.73	30.61	5.19			
	PST	41	33.70	3.16	32.65	4.49	33.80	3.42	33.17	3.61			

Note: *TR: Turkish; SS: Social Studies, ART: Art, ERAE: Education of Religion and Ethics; CET: Computer and Educational Technology; ELT: English Language; PCG: Psychological Counseling and Guidance; PT: Primary Teaching; ST: Sciences Teaching; PST: Pre-school Teaching departments.*

An overall analysis of Table 4 indicates that all the philosophies demonstrated a significant increase according to departments throughout four years. An analysis of the results in terms of perennialism philosophy showed an increase in CET and primary teaching departments from the first through the last year. All the other departments apart from these showed a general decrease through the fourth year. In the fourth year, when the last measurements were performed, the highest score belonged to ERAE department prospective teachers, and the lowest score belonged to Art teaching department. In this philosophy, the differences according to departments were significant; in other words, the common effect of being in different departments and repeated measurement factors had significant effects on prospective teachers' educational philosophies [F(27-618) = 2.75, P<.00, η^2 = .10]. According to the results of Bonferroni multiple comparison test, which was performed in order to analyze the source of the difference, indicated significant differences in favor of the ERAE teaching department among the departments of ERAE teaching and art teaching, PCG and pre-school teaching.

An analysis of the results in terms of the idealism philosophy showed that while there was a significant decrease in all dimensions throughout the years, there was an increase in the idealism scores of the prospective teachers who attended to the CET department. While CET was the department that had the highest idealism score in the fourth year, the department that had the lowest score was Pre-school teaching. ANOVA results showed that the changes in prospective teachers' idealism scores had significant differences according to the departments [F(27-669) = 1.69, p<.05, η2 = .06]. Results of the LSD multiple comparison test, which aimed to examine between which departments these differences existed, showed that there were significant differences in favor of the Art teaching department among the Turkish, English, PCG and pre-school teaching departments; in favor of the primary teaching department among the primary teaching and Turkish, English and PCG departments; and in favor of the Science teaching department among Science teaching, Turkish, English and PCG departments. An analysis of Table 4 in terms of realism philosophy indicated significant changes in pre-service teachers' PPAF scores throughout the four years according to the departments they attended [F(25.89-604.28) =2.03, P<.05, η^2 = .08]. While in this approach there was an increase in Social Studies, Pre-school and CET from the first through the fourth year, a decrease was noted in PCG and Science teaching departments. While the department with the highest realism score in the fourth year, when the latest measurement was performed, was Social Studies ($\bar{X}$= 30.52), English Language Teaching department had the lowest score ($\bar{X}$= 25.54). Significant differences between the groups were analyzed using LSD multiple comparison test, which indicated significant differences in favor of the Turkish teaching department among Turkish teaching and Art and English Language teaching departments; in favor of the Social Studies teaching among Social Studies teaching and Art and English Language teaching; and in favor of primary teaching among primary teaching, Art, CET, PCG, and English Language teaching.

An analysis of the results in terms of experientialism philosophy indicated a decrease from the first through the fourth year in prospective teachers' scores in the Turkish, Social Studies, Education of Religion and Ethics, and English Language teaching departments; there was an increase in CET and primary teaching departments. As for the Art, Science, and Pre-school teaching departments, no significant changes were found throughout the undergraduate education; the mean scores were almost the same throughout the years. In the fourth year, when the last measurements were performed, the department that had the highest experientialism score was primary teaching, and the department that had the lowest score was English Language teaching. An analysis of the ANOVA results throughout the four years for the comparison of the changes that happened in groups indicated significant differences [F(27-669) =2.05, p<.00, η^2 = .07]. Results of the LSD multiple comparison test which aimed to find out the reasons for these differences between the groups showed significant differences in favor of the primary teaching department among priary teaching, Turkish, Art, CET, Science, and PCG departments and in favor of the Pre-school teaching department among Pre-school teaching, Turkish, PCG and CET departments.

ANOVA results were analyzed in terms of the existentialism approach, which indicated a decrease in the English Language teaching department from the first through the fourth year and an increase in the other departments. While the department with the highest existentialism mean score in the fourth year was primary teaching ($\bar{X}$= 27.60), the department with the lowest score was English Language teaching ($\bar{X}$= 24.46). Table 5 demonstrates the comparison of the changes in prospective teachers' educational philosophies according to departments throughout their undergraduate education, which indicated significant differences [F(26.14-679.78) =1.57, p<.05, η^2 = .05]. According to the Bonferroni multiple comparison test results which aimed to examine the sources of these differences and find out the departments which demonstrated differences

indicated that the difference was significant in favor of the Pre-school teaching department between the Pre-school teaching and Turkish teaching departments.

An analysis of pre-service teachers' scores in relation to the constructivism philosophy indicated significant differences according to the departments throughout the years [F (27-708) =2.28, p<.00, η^2 = .08]. In this philosophical approach, there was an increase from the first through the fourth year in the CET, PCG, and primary teaching departments; a decrease, however, was noted in English Language teaching and Science teaching departments. While in the fourth year the department with the highest constructivism score was primary teaching ($\bar{X}$=34.90), English Language Teaching was the department with the lowest score ($\bar{X}$=29.60). Results of Bonferroni multiple comparison test, which aimed to investigate the source of the differences showed that the difference was in favor of the primary teaching department between the primary teaching and Science teaching departments and in favor of the Pre-school teaching department between Pre-school and Science teaching departments.

Discussion and Conclusion

The initial result of the present study was about the change in prospective teachers' educational approaches that happened throughout four years. Accordingly, while there were no significant changes in the realism, experientialism and constructivism philosophies; perennialism, idealism and existentialism philosophies showed significant changes from the first through the fourth year. While there was a decrease in prospective teachers' perennialism and idealism mean scores throughout four years, there was an increase in the existentialism mean scores. These findings are in line with the findings reported by Doğanay (2011**).** Doğanay also reported a decrease in the proportion of pre-service teachers who preferred perennialism and idealism philosophies first in the second measurement; there was an increase in the proportion of those who adopted existentialism as the first preference. These results signal that educational philosophies of primary teachers go through a change from the traditional through a modern one throughout their undergraduate education.

Very close mean scores of pre-service teachers in the first and fourth years in the experientialism and constructivism philosophies might first indicate a negative judgement. However, it is important to note that the highest mean scores all the measurements throughout four years belonged to experimental and constructivist education philosophies, and all mean scores were over 30. When it is considered that the highest scores to be obtained from the scales is 40, the case could become clearer. In this regard, what could be regarded as a positive finding is that this approach is at least preserved in education faculties. On the other hand, the highest scores were found to be related to experientialism and constructivism, which are closely related to experientialism. This finding is supported with other studies in the literature. For instance, Aslan (2014), Çağırgan-Gülten and Batdal-Karaduman (2010), Çalışkan (2013), Çoban (2007), Doğanay and Sarı (2001), Duman (2008), Livingston and Mc Clain (1995), Tekin and Üstün (2008) also reported that experientialism was the first philosophy preference of teachers and pre-service teachers. Studies conducted by Altınkurt, Yılmaz and Oğuz (2012) and Tunca, Alkın-Şahin and Oğuz (2015) also reported that experientialism was one of the philosophies that had the highest scores. This case might have resulted from the fact that although in practice there are examples of traditional philosophies such as perennialism and essentialism, despite the fact that many times things are written on paper only, Turkish education system from pre-school to university is constructed with the expressions of the progressivist educational philosophy.

It was found that prospective teachers' philosophical approaches displayed no significant changes according to gender throughout four years except from the idealism philosophy. For the idealism philosophy, mean scores for female and male prospective teachers showed a similar decrease in the first, second and third year female and male prospective teachers' idealism scores. In the fourth year, the decrease in male prospective teachers' idealism scores demonstrated a slight increase, and they had higher idealism scores in comparison to female prospective teachers. On the other hand, given the idealism scores of prospective teachers in four years and closer mean scores in all measurements, gender does not seem to be an important variable in education philosophies. Similar findings reported by Doğanay and Sarı (2003) also support this finding.

Pre-service teachers' educational philosophies throughout four years indicated significant differences in terms of all education philosophies. This case might indicate that the undergraduate education created a change in pre-service teachers' education philosophies in all departments. However, of course the direction of change is as important as the change itself. Throughout the undergraduate education, one expects to see a general decrease in traditional educational philosophies and an increase in modern educational philosophies. An analysis of the changes in pre-service teachers' educational philosophies according to departments in terms

of this general expectation showed that there was an increase throughout four years in the department of CET and primary teaching in the perennialism philosophy, in CET in idealism philosophy, and in Turkish, Social Studies, Pre-school and CET in the realism philosophy. There was a decrease in other departments. On the other hand, from the first through the fourth year, there was a decrease in Turkish, Social studies, ERAE, PCG and English Language teaching departments in the experientialism philosophy, which is accepted as modern understandings; in English language teaching department in existentialism philosophy, in Turkish, Social Studies, Art, ERAE, English and Science teaching departments in the constructivism philosophy. There was an increase in the other department. These findings suggest that the changes in prospective teachers' educational philosophies throughout four years in their undergraduate program might not be in the direction of increasing modern education philosophies in all departments. However, this judgement should not be exaggerated because the highest scores in pre-service teachers' last measurements were found to focus on experientialism and constructivism approaches almost in all departments. Hence, it can be expected that in their professional life after graduation pre-service teachers will not experience important problems about adapting educational programs that are prepared in line with the progressivist and constructivist approaches.

On the other hand, an analysis of the change in pre-service teachers' education philosophies according to departments throughout their education indicated that idealism, realism and experientialism philosophies had differences mainly between the departments; other philosophies showed no significant differences according to most departments. For instance, in the perennialism philosophy, only ERAE, Art, PCG and pre-school teaching departments displayed differences; the other departments showed no differences. In a similar vein, in the existentialism approach while only pre-school and Turkish language teaching departments displayed differences, in the constructivism approach only Science teaching department was found to differ from primary teaching and Pre-school teaching departments; there were no significant differences between the other departments. From this point of view, results of the present study seem to be in line with the other studies in the literature. Teachers who participated in the studies conducted by Doğanay and Sarı (2003), Üstüner (2008), Tunca, Alkın-Şahin and Oğuz (2015) displayed no differences in their educational philosophies according to their fields. Similarly, Doğanay (2011) found that educational philosophies of prospective teachers in the non-thesis master program displayed no significant differences according to departments; Duman (2008) found that only one department was different from others. On the other hand, Ekiz (2007), Alkın-Şahin, Tunca and Ulubey (2014) reported that pre-service teachers displayed significant differences in their philosophical approaches according to their departments. These findings which are different in the related literature might be an indicator of the fact that it is still too early to reach any judgements about this issue and that there are so many other studies needed.

In line with the results of the present study, throughout the four-year education in education faculties, there seemed to be a generally positive change in prospective teachers' educational philosophies in the framework of the modern educational approach. On the other hand, given the progressivism philosophy which forms base for the curriculum in the Turkish education system, the change pre-service teachers' educational philosophies was found to be inadequate; with the increase in class level, some departments displayed an increase in the mean scores of perennialism, idealism and realism philosophies, which are accepted as traditional philosophies. An analysis of the findings in terms of the pre-school teaching department which has the educational philosophy course in its program showed that it was among the highest two departments in the experientialism, existentialism and constructivism philosophies. This finding suggests that educational philosophy course might have effects on the development of modern philosophical approaches. In this regard, education faculty programs should be revised, and precautions should be taken both on paper and in practice in order to help pre-service teachers to internalize the modern educationan approach. Instructors to prepare these programs should be equipped with the modern educational approach so that they can educate teachers who have the required qualities. In this regard, it could be beneficial to conduct similar studies with the participation of teachers, prospective teachers and instructors.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Bireylerin yetişme süreçlerinde aile, arkadaş çevresi, medya gibi birçok faktör etkili olsa da okul, profesyonelce eğitim verilen bir kurum olduğundan bütün bu faktörlerin ötesinde bir anlam taşımaktadır. Okullardaki profesyonel eğitim hizmetlerinin baş aktörleri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin profesyonel düzeyde sahip oldukları bilgi ve beceriler kadar eğitime, okula, öğrencilere, bilgiye vb. yönelik tutum ve değerleri kısaca eğitim anlayışları da yetişecek insan tipinin niteliklerinin önemli bir belirleyicisidir. Nitekim öğretmenlerin eğitim ve öğrenmeyle ilgili sahip oldukları değer ve inanışların öğretim uygulamalarını etkilediği konusunda eğitimciler arasında bir görüş birliği oluşmuştur (Austin & Reinhardt, 1999; Brown & Rose, 1995; Ediger, 2000; Elisasser, 2008; Kagan, 1992; Nespor, 1987). Felsefi bakış açısı ve anlayış öğretmenlerin eğitim, öğrenme ve öğretme hakkında verecekleri kararların doğurgularına daha geniş bir perspektiften bakma fırsatı verir (Roosevelt, 2011). Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalar hakkında doğru kararlar verebilmeleri için, neyi niçin yaptıklarının bilincinde olmaları gerekir. Bu da sağlam bir felsefi anlayışı gerekli kılar (Winch, 2012).

Ertürk'e (1988, p.11) göre ürün olarak eğitim felsefesi, eğitim etkinliklerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayıltılar dizgesi; süreç olarak ise, bu değerler ve sayıltıları eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde "tüme" ulaşma uğraşıdır". Kumral (2014) eğitim felsefesini, okulla ilgili tüm boyut ve süreçlerle ilgili fikirler ve bu fikirleri açıklama çabaları olarak görmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin nasıl eğitilmeleri gerektiği, eğitimin amaç ve içeriğinin ne olması gerektiği konusundaki inanç, görüş ve değerleri onların eğitim felsefesini oluşturur. Her sınıftaki öğretim uygulamaları öğretmenlerin okul ve öğrenme hakkındaki inançlarından etkilenir (Livingston, McClain & DeSpain, 1995). Gutek'in (1995) de belirttiği gibi öğretmenin seçtiği yöntem ve stili felsefe, siyasal kuram, din, sanat ve edebiyattan etkilenir.

- Ben nasıl bir öğretmen olmalıyım?
- Eğitimde neleri ön planda tutmalıyım?
- Öğrencileri nasıl görmeliyim?
- Bilgiye nasıl yaklaşmalıyım ve onu nasıl kavramsallaştırmalıyım? vb. sorular öğretmenlerde geliştirilmesi gereken felsefi anlayışın temelini oluşturur.

Öğretmenler hangi felsefi anlayışlara sahip olabilirler? Alanyazın incelendiğinde belli başlı eğitim anlayışlarının daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık (Demirel, 1999; Ornstein & Hunkins, 2014; Keleş, 2013; Sönmez, 1996) ve varoluşçuluk (Weshah, 2013; Sönmez, 1996) şeklinde ele alındığı görülmektedir. Wiles ve Bondi (1984) ise öğretmenlerin felsefi tercihlerini incelemek üzere geliştirdikleri Felsefi Tercih Değerlendirme Formu'nda eğitim felsefelerini daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk şeklinde ele almışlardır. Bu form Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanırken orijinaline sadık kalınmıştır. Her ne kadar daimicilik anlayışının idealizm ve realizm felsefelerine dayalı bir anlayış olduğu araştırmacılar tarafından bilinse de Wilse ve Bondi'nin orijinal çalışmasında tanımladığı bu beş boyuta müdahale edilmesi uygun bulunmamıştır. Çalışmada da veri toplama aracı olarak bu form kullanıldığından, eğitim felsefeleri Wiles ve Bondi'nin tanımladığı çerçevede ele alınmıştır. Ancak, Türkiye milli eğitim sistemi açısından formda görülen temel eksiklik, son yıllarda eğitim programları ve uygulamalarda temel alınan yapılandırmacı anlayışla ilgili madde içermemesi olmuştur. Söz konusu veri toplama aracı, bir ölçek değil bir görüş belirleme formu olduğundan yapılandırmacı anlayışı yansıtan maddeler eklenmesinde sakınca görülmemiştir. Bu doğrultuda diğer eğitim anlayışları formda sekizer madde ile temsil edildiklerinden, yapılandırmacılıkla ilgili olarak da sekiz madde eklenmiştir. Görüş formuna eklenecek maddelerin belirlenmesinde öncelikle alanyazın taramaları yapılmış (Aldridge, Fraser & Taylor, 2000; Aydın, 2007; Brooks & Brooks, 1993; Defhlefs, 2002; Fosnot 1996; Hove & Berv, 2000; Kim, Fisher, Fraser, 1999; Marzano, 2000; Merill, 1991; Olsen, 2000; Taylor, Fraser & Fisher, 1997; Yager, 1991) bu anlayışın temel ilkelerini yansıtan ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen bu ilkeler Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmakta olan beş uzmana inceletilerek gelen görüşler doğrultusunda en çok benimsenen sekiz madde seçilmiştir. Aşağıda bu akımlarla ilgili kısa bilgiler yer almaktadır.

Daimicilik: Geleneksel değerlere vurgu yapan daimicilik, eğitimin hedefini öğrencilerin zihnini ve ahlakını geliştirmek olarak görür (Ornstein & Hunkins, 2014, p.52). Daimicilere göre insan doğasının değişmez bir yapısı olduğundan, temel eğitim modelleri de değişmez; doğru, evrensel ve değişmez olduğu için gerçek eğitim de

evrensel ve değişmez olmalıdır (Gutek, 2001, p.306). Öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalı, bunun için de klasiklerin öğretimine önem verilmelidir (Demirel, 2002, p.24-25).

İdealizm: İyi, doğru ve güzelin temelde değişmediğini, her zaman her yerde aynı olduğunu savunan idealist eğitimciler, dinsel, felsefi, tarihsel, edebi ve sanatsal eserlerden çıkarılan doğruları temel alan bir eğitim anlayışına sahiptir. Bu anlayışa göre eğitim, insandaki potansiyeli temellendirme ve geliştirme süreci iken; öğrenme, öğrencinin zihnindeki doğruları hatırlaması için uyarılması sürecidir (Gutek, 2001, p.33-34). Okulun temel görevi eğitim ve öğretimde bulunmak, bilgi peşinde koşmak ve aklı geliştirmek iken; idealist öğretmenin esas işlevi, gençlerin akıl gelişimlerine yardımcı olmaktır (Büyükdüvenci, 1988).

Realizm: İnsan bilgisinin bağımsız olarak var ve gerçek olduğunu savunan realistlere (Tozlu, 1997, p.50) göre akıl, kendi dünyasını oluşturmak yerine dünyadan bilgi almaktadır; dünyanın gerçek bilgisini öğrenciye kazandırmak da inisiyatifi elinde bulunduran ve öğrencinin hangi bilgileri öğreneceğine karar veren öğretmenin görevidir (Büyükdüvenci, 1989). Her disiplinle ilgili öğretilecek bilgi, gerçeği yansıtmalı, organize edilmiş olmalı ve içerik; öğrencinin gelişimine, hazırbulunuşluğuna, öğrenme-öğretme ilkelerine göre düzenlenmelidir (Sönmez, 1996, p.95). Öğrencilere uzmanlık için gereken bilgiler kazandırılırken, sınıf ortamları doğadaki gibi düzenli ve katı disiplinli bir şekilde düzenlenmelidir (Wiles & Bondi, 1984, p.52).

Deneyselcilik (ilerlemecilik): Bu akımın öncülerinden olan Dewey'e göre okul ve sınıf kavramları, öğrenenlerin birlikte çalıştıkları, karşılaştıkları problemlere hep beraber çözümler buldukları en küçük toplum modelleridir (Kale, 2009, p.321). Sürekli değişmeye açık olma, demokrasiyi gerçekleştirme ve yaşatma, hem toplum hem de kişiyi dengede tutma, bilimsel yöntemi kullanma, hiçbir bilgiyi mutlak doğru kabul etmeme, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla zihnini ve gizil yeteneklerini geliştirme, düşünmeyi öğretme gibi ifadeler bu anlayışın temel eğitim hedefleri arasında yer almaktadır (Sönmez, 1991, p.107). Temel görevi öğrencilere rehberlik etmek olan öğretmen, demokratik eğitim ortamları düzenlemeli ve bu ortamlarda öğrencileri yarışmaya değil, işbirliğine özendirmelidir (Demirel, 2002, p.27). İlerlemeciler ezbere dayalı öğrenmeyi, öğretmen ve kitap otoritesini, disiplin olarak gözdağı ve dayağı reddederek öğrenen üzerinde odaklanmış; sözel ya da matematiksel beceriler yerine etkinlik ve deneyimlere vurgu yapmışlardır (Ornstein & Hunkins, 2014, p.62).

Varoluşçuluk: Varoluşçulara göre bilginin doğası, kişinin bireysel deneyimlerine bağlıdır; insanlar fikir ve düşüncelerini önceki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak şekillendirirler (Malik & Akhter, 2012). Eğitimi, insanın başarıyı, başarısızlığı, çirkini, güzeli, savaşımı, karmaşıklığı, acıyı abartmadan; fakat dürüstçe karşılayan yaşantılar geçirmesini sağlayan bir etkinlik olarak ele alan varoluşçuluğa göre insan, kendi eğitim yaşantılarını kendisi seçmeli ve düzenlemeli, bunların sonuçlarından da kendisi sorumlu olmalıdır (Sönmez, 1991, p.131, p.135). Okulda çocuklar birer birey olarak görülmeli ve kendi eğitimlerinin şekillendirilmesinde etkin rol almalarına izin verilmelidir; öğretmen ve öğrenen öğrenmeyi gerçekleştirmek için birlikte çalışmalıdır. Bu anlayışta eğitim programı izlenmesi gereken bir dizi kurallar veya direktifler içermez. Öğrenciler kendileri için neyin öğrenilmeye değer olduğu konusunda seçme hakkına sahip olmalı; öğretmen, neyin öğretilmesinin öğrenciler için en yararlı olacağını kararlaştırmalıdır (Malik & Akhter, 2012).

Yapılandırmacılık: Bilginin doğasına ve öğrenmeye ilişkin bir felsefi yaklaşım olan (Hove & Berv, 2000) bu anlayış, 1990'lardan sonra eğitim uygulamalarını etkileyen güçlü bir akım haline gelmiştir (Marzano, 2000; Brooks & Brooks, 1993). Yapılandırmacılığa göre öğrenme, önceki bilgi ve deneyimlerle yeni bilgi ve deneyimlerin etkileşimi sonucunda, zihinde gerçekleştirilir (Defhlefs, 2002). Merill'e (1991) göre bu süreç dış dünyanın kişisel bir yorumudur. Yapılandırmacılıkta öğrenme ürününden çok öğrenme süreci önemsenir ve bu süreçte öğretmenin, öğrencileri güdüleyecek koşullar yaratma; problem durumları yaratma; öğrencilerin ön bilgilerini uyarma; öğrenmeyi öğrenmeye karşı olumlu tutumları destekleyen sosyal bir ortam yaratma gibi temel görevleri vardır (Olsen, 2000). Yapılandırmacı yaklaşımın varlık, bilgi ve değere bakışıyla geleneksel anlayıştan köklü kopuşlar içerdiğini belirten Aydın (2007, p.63), bu kopuşlardan en önemlisinin bilgideki nesnelliği örseleyecek kadar öznelliğe yapılan vurgu olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler gerek hizmet öncesi eğitimlerinde gerekse hizmet sürecinde bu anlayışlardan bir veya birkaçını çeşitli derecelerde benimseyebilirler. Acaba öğretmenler felsefi anlayışı nasıl kazanırlar? Yapılan sınırlı sayıda araştırma, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmenlerin felsefi anlayış kazanmalarında önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Aslan, 2014; Austin & Reinhardt, 1999; Doğanay, 2011; Roosevelt, 2011). Roosevelt (2011) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki eğitim felsefesi dersinin öğretmen adaylarının çok farklı

boyut ve düzeylerdeki eğitim amaçlarını belirleyip, üzerinde yansıtıcı düşünmelerini ve değerlendirmelerini sağladığını belirtmektedir.

Alanyazındaki Boşluk ve Araştırmanın Gerekçesi

Ulaşılabilen kaynaklara dayalı olarak yapılan alan yazın taramasında, felsefi anlayışların daha çok betimsel nitelikteki nicel araştırmalarla ele alındığı görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda ilk ve ortaöğretim öğretmenleri ile öğretmen adaylarının felsefi inançları/görüşleri (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Doğanay & Sarı, 2002, Duman, 2008; Ekiz, 2005; 2007; Erbaş, 2013; Kanatlı & Schreglman, 2014; Livingston, McClain & DeSpain, 2001), öğretmen ve eğitim müfettişlerinin (Maarif müfettişi) felsefi anlayışları (Üstüner, 2008) ve okul yöneticilerinin felsefi anlayışları (Karadağ, Baloğlu & Kaya, 2009) incelenmiştir. Aslan (2014) deneysel bir çalışmada, eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine etkisini araştırmıştır. Doğanay (2011) ise tezsiz yüksek lisans eğitiminin ortaöğretim alan öğretmenliği öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine etkisini boylamsal bir çalışma ile incelemiştir. Bunların dışında, Roosevelt (2011) eğitim felsefesi dersinin öğretmen eğitimi programındaki yerini ve etkisini nitel bir bakış açısıyla incelemiştir. Winch (2012) ise, belgesel tarama yöntemiyle İngiltere'de öğretmen eğitiminde eğitim felsefesi dersinin yerini incelemiş ve gittikçe azaldığı saptamasını yapmıştır.

Yurt içinde konuyla ilgili yapılan çalışmaların daha çok öğretmen, öğretmen adayları ve yöneticilerin felsefi anlayışlarının betimlenmesi şeklinde yapıldığı görülmektedir. Dört yıllık lisans eğitiminin boylamsal bir yöntemle, öğretmen adaylarının felsefi anlayışları üzerindeki etkisinin incelenmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin felsefi anlayışlara etkisini değerlendirme konusunda daha ayrıntılı ve net bir bulgu sunabilir. Bazı öğretmenlik bölümlerinde (örneğin okul öncesi öğretmenliği) eğitim felsefesi dersi bulunmasına karşın birçok bölümde bu ders bulunmamaktadır. Bölümler açısından dört yıllık hizmet öncesi öğretmen eğitiminin felsefi anlayışlara etkisinin incelenmesinin de önemli bulgular ortaya koyacağı açıktır. Çalışmanın hizmet öncesi öğretmen eğitiminde eğitim felsefesinin yeri ve önemi konusunda, program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı umulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim fakültesindeki öğrenim sürecinde, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde oluşan değişimin boylamsal bir şekilde incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Eğitim fakültesindeki lisans eğitimi öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?
- Eğitim fakültesindeki dört yıllık lisans eğitimi öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde cinsiyete göre anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?
- Eğitim fakültesindeki dört yıllık lisans eğitimi öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde bölüme göre anlamlı bir değişime neden olmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, gelişimsel araştırma modellerinden boylamsal araştırma yönteminin panel araştırması modeline göre desenlenmiştir. Panel araştırması bir örneklemden aynı değişkene ait farklı zamanlarda yapılan ölçümlerin karşılaştırılması esasına dayanmaktadır (Borg & Gall, 1989). Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarıdır. Sınıf düzeyi, cinsiyet ve eğitim görülen bölüm bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarından oluşan bir örneklemin felsefi anlayışları, her öğretim yılının sonunda ölçülmüştür. Böylelikle aynı gruptan dört yıl boyunca dört ölçüm elde edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 Eğitim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinin birinci sınıfında eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma evreninden her bölümün birinci sınıftaki toplam öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak oranlı küme örnekleme yöntemiyle örneklem oluşturulmuştur. Başlangıçta daha fazla sayıda öğrenci seçilmesine karşın, ilerleyen zaman içindeki ölçümlerde bazı öğrencilere ulaşmak mümkün olmadığından, her dört sınıfta da ölçme aracını yanıtlayan toplam 323 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının 185'i (%57.30) kadın, 138'i (%42.70) erkektir. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının yaşları 17-35 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının 23'ü (%7.10) Türkçe Öğretmenliği, 32'si (%9.90) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 27'si (%8.40) Resim Öğretmenliği, 29'u

(%9.90) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 28'i (%8.70) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Öğretmenliği, 16'sı (%5.00) İngilizce Öğretmenliği, 35'i (%10.80) Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR), 66'sı (%20.40) Sınıf Öğretmenliği, 24'ü (%7.40) Fen Bilgisi Öğretmenliği ve 43'ü (%13.30) Okulöncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, Wiles ve Bondi (1993, 80) tarafından geliştirilen ve Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu" (FTDF) kullanılarak toplanmıştır. Bu form beşli Likert tipinde 40 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekteki 6, 8, 10, 13, 15, 31, 34 ve 37. maddeler daimicilik; 9, 11, 19, 21, 24, 27, 29 ve 33. maddeler idealizm; 4, 7, 12, 20, 22, 23, 26 ve 28. maddeler realizm; 2, 3, 14, 17, 25, 35, 39 ve 40. maddeler deneyselcilik; 1, 5, 16, 18, 30, 32, 36 ve 38. maddeler de varoluşçu felsefeye ilişkindir. Bu araştırmada Felsefi Görüş Değerlendirme Formuna yapılandırmacılıkla ilgili 8 madde eklenerek toplam 48 maddelik bir form uygulanmıştır. Öğretmenlerin beşli bir derecelendirme üzerinden bu maddelere verdikleri yanıtlar toplanarak her bir eğitim felsefesinin toplam puanı ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip eğitim felsefesi öğretmenlerin ilk tercihleri olarak kabul edilmiş ve değerlendirmeler de bunun üzerinden yapılmıştır. Her bir alt boyuttan alınabilecek en düşük değer 5, en yüksek değer ise 40'tır. Çalışmada ölçeğin güvenirliği yeniden incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, yapılan dört ayrı uygulama ile Doğanay ve Sarı'nın (2003) uyarlama çalışmasında elde edilen değerleri gösterecek şekilde Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Felsefi Görüş Değerlendirme Formundan Elde Edilen Güvenirlik Değerleri.

Uygulamalar	Cronbach Alpha
Original application (Doğanay & Sarı, 2003)	.81
Birinci sınıftaki uygulama	.84
İkinci sınıftaki uygulama	.83
Üçüncü sınıftaki uygulama	.86
Dördüncü sınıftaki uygulama	.84

Verilerin Analizi

Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa felsefi anlayışlarında anlamlı bir değişim olup olmadığını belirlemek için yinelenmiş ölçümler için tek faktörlü ANOVA testi kullanılmıştır. Cinsiyet ve bölüm faktörlerinin dört yıl boyunca ölçülen felsefi anlayışlarda anlamlı bir değişim yaratıp yaratmadığını belirlemek için ise karışık ölçümler için ANOVA tercih edilmiştir.

Bulgular

Lisans Programının Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefelerinde Yarattığı Değişime İlişkin Bulgular

Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa felsefi anlayışlarında anlamlı bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla yinelenmiş ölçümler için tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarında lisans eğitimi boyunca gerçekleşen değişimi yansıtan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Yıllara göre öğretmen adaylarının felsefi anlayışlardaki değişime ilişkin yinelenmiş ölçümler ANOVA sonuçları incelendiğinde realizm ($F(2.87\text{-}630.22]= .35$, $p>.05$], deneyselcilik ($F(3\text{-}696) =.12$, $p>.05$] ve yapılandırmacılık ($F(3\text{-}735) = 2.31$, $p>.05$] anlayışlarında anlamlı bir değişimin gerçekleşmediği; daimicilik ($F(3\text{-}645) = 10.24$, $p>.00$], idealizm ($F(3\text{-}696) = 7.79$, $p<.00$] ve varoluşçuluk ($F(3\text{-}729) = 12.29$, $p<.00$] anlayışlarında ise birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru anlamlı bir farklılaşmanın gerçekleştiği görülmektedir. Daimicilik ve idealizm anlayışlarında görülen değişim, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru düşüş yönündedir. Her iki anlayışta da en yüksek ortalamalar birinci sınıfta en düşük ortalamalar ise dördüncü sınıfta elde edilmiştir (Daimicilik için I. Ölçüm $\bar{X}$ = 27.69-IV. Ölçüm $\bar{X}$=25.77; İdealizm için I. Ölçüm $\bar{X}$= 26.30-IV. Ölçüm $\bar{X}$=25.02]. Öğretmen adaylarının anlayışlarında anlamlı değişim oluşan diğer felsefe ise varoluşçuluktur. Bu anlayışta birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru yapılan dört ölçüme ait aritmetik ortalamalar sırasıyla 24.76, 26.08, 25.52, 26.42'dir. Yapılan ANOVA sonuçları varoluşçuluk felsefesinde dört ölçüm için elde edilen bu ortalamalardaki değişimin anlamlı

olduğunu göstermektedir. Ortalamalar arasındaki bu farklar, ikinci sınıftaki ölçümle birinci sınıftaki ölçüm arasında, ikinci sınıftaki ölçüm lehine; dördüncü sınıftaki ölçümle birinci ve üçüncü sınıftaki ölçümler arasında dördüncü sınıftaki ölçüm lehine gerçeklemiştir.

Tablo 2.

FTDF Puanlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Varyans Analizi Sonuçları

Ölçüm		I. Sınıf		II. Sınıf		III. Sınıf		IV. Sınıf				
Felsefe	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	F	Fark	η^2
Daimicilik	216	27.69	4.34	26.69	4.36	26.35	4.25	25.77	4.23	F(3-645) = 10.24*	S1>S2 S1>S3 S1>S4	.04
İdealizm	233	26.30	3.49	25.61	3.29	25.17	3.14	25.02	3.26	F(3-696) = 7.79*	S1>S3 S1>S4	.03
Realizm	220	28.87	3.90	29.05	3.85	29.20	3.31	29.05	3.60	F(2.87-630.22) = .357	P>.05	.00
Deneyselcilik	233	31.69	4.46	31.75	4.19	31.73	3.73	31.90	3.74	F(3-696) = .12	P>.05	.00
Varoluşçuluk	244	24.76	3.59	26.08	3.84	25.52	3.31	26.42	3.36	F(3-729) = 12.29*	S2>S1 S4>S1 S4>S3	.04
Yapılandır-macılık	246	32.76	3.83	32.02	4.32	32.44	4.06	32.82	4.11	F(3-735) = 2.31	P>.05	.00

*p<.001

Lisans Programının Başından Sonuna Öğretmen Adaylarının Eğitim Anlayışlarında Cinsiyete Göre Oluşan Değişime İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu dört yıllık lisans programının Felsefi Tercih Değerlendirme Formuna (FTDF) göre öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında cinsiyet açısından bir değişim yaratıp yaratmadığını incelemeye yöneliktir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'te gösterilen iki faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının daimicilik [F(3-642) =.83, p>.05), realizm [F(2.88-629.57)=2.04, p>.05], deneyselcilik [F(3-693) =1.36, p>.05], varoluşçuluk [F(3-726)=1.70, p>.05] ve yapılandırmacılık [F(3-732)=2.23, p>.05] felsefi anlayışlarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Bir başka deyişle cinsiyet ile dört ölçüm puanları etkileşimi anlamlı fark yaratmamıştır. Lisans programı boyunca anlamlı fark gerçekleşen tek felsefi anlayış idealizm olmuştur [F(3-693) =2.77, p>.05]. İdealizm anlayışında kadın öğrencilere ait ortalamalar dört yıl boyunca sırasıyla, 26.40, 25.64, 25.18 ve 24.55 iken; erkek öğrencilere ait ortalamalar 26.05, 25.56, 25.16 ve 25.73'tür. Burada birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kadın ve erkek öğretmen adaylarında benzer bir düşüş yaşanırken dördüncü sınıfta erkeklerin kadınlardan daha yüksek idealizm puanına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.

Cinsiyete Göre FTDF Puanlarına Ait Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.

	Ölçüm		I. Sınıf		II. Sınıf		III. Sınıf		IV. Sınıf		Grup X Faktör	
Felsefe	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	F	η^2
Daimicilik.	Kadın	130	27.44	3.93	26.03	4.10	26.01	4.30	25.22	4.01	F(3-642) =.83	.00
	Erkek	86	28.08	4.91	27.68	4.57	26.86	4.13	26.61	4.42	p>.05)	
İdealizm	Kadın	140	26.46	3.41	25.64	3.42	25.18	3.01	24.55	3.34	F(3-693) =2.77*	.01
	Erkek	93	26.05	3.6	25.56	3.10	25.16	3.35	25.73	3.03	P<.05	
Realizm	Kadın	125	29.17	3.64	28.76	3.98	29.30	3.15	28.81	3.78	F(2.88-629.57)=2.04	.00
	Erkek	95	28.47	4.21	29.43	3.66	29.07	3.52	29.36	3.34	p>.05	
Deneysel-cilik	Kadın	135	32.13	3.42	32.11	3.69	31.92	3.36	31.77	3.94	F(3-693) =1.36	.00
	Erkek	98	31.10	5.55	31.24	4.77	31.47	4.18	32.08	3.48	p>.05)	
Varoluşçu-luk	Kadın	143	24.95	3.27	26.45	3.75	25.55	3.19	26.26	3.37	F(3-726)=1.70	.00
	Erkek	101	24.49	4.01	25.56	3.94	25.49	3.50	26.65	3.34	p>.05)	
Yapılandır macılık	Kadın	147	33.10	3.36	32.30	4.10	32.82	3.80	32.57	4.56	F(3-732)=2.23	.00
	Erkek	99	32.26	4.39	31.60	4.63	31.86	4.38	33.20	3.31	p>.05)	

*P<.05

Lisans programının başından sonuna öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında okudukları bölüme göre oluşan değişime ilişkin bulgular

Çalışmada ele alınan bir diğer değişken öğretmen adaylarının okudukları bölümdür. Eğitim fakültesindeki dört yıllık lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde bölümlere göre anlamlı bir değişimin oluşup oluşmadığını incelemek ve bu değişimi bölümlere göre karşılaştırmak amacıyla karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Bölüme Göre FTDF Puanlarına Ait Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü ANOVA Sonuçları.

	Ölçüm		I. Sınıf		II. Sınıf		III. Sınıf		IV. Sınıf		Grup X Faktör		
	Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	F	Fark	η^2
Daimicilik	TR	19	28.00	3.52	28.57	3.92	25.47	4.53	24.89	3.58	F(27-618) = 2.75**	DKAB>RS DKAB>PDR DKAB K>OÖ	.10
	SB	20	28.00	4.26	27.85	3.92	24.55	4.96	25.75	4.25			
	RS	15	26.53	3.39	25.00	3.66	26.06	3.93	23.40	3.22			
	DKAB	21	31.47	3.64	28.90	4.26	27.85	3.88	28.04	4.80			
	BÖTE	17	25.94	5.81	26.88	5.41	27.41	3.58	27.47	4.03			
	İNG.	12	28.83	3.29	26.08	3.62	25.16	5.73	24.00	3.97			
	PDR	23	28.21	4.39	23.34	4.96	24.56	2.74	25.39	4.32			
	SÖ	36	26.69	4.40	26.38	4.03	27.16	3.33	27.33	4.00			
	FB	17	28.47	5.03	29.23	4.17	26.88	5.36	25.88	4.12			
	OÖ	36	26.41	3.35	25.83	3.04	27.02	4.34	24.36	3.89			
İdealizm	TR	20	25.50	3.39	25.45	2.68	24.25	3.04	24.50	3.72	F(27-669) =1.69*	RS>TR RS>ING RS>PDR RS>OÖ SÖ>TR SÖ>ING SÖ>PDR FB>TR FB>ING FB>PDR	.06
	SB	22	26.22	3.57	26.27	2.60	24.40	3.99	26.18	2.66			
	RS	18	27.88	4.11	25.33	3.48	27.00	3.21	24.77	3.84			
	DKAB	22	26.00	3.30	25.77	3.80	23.86	3.10	24.90	3.49			
	BÖTE	15	25.33	4.18	26.00	3.89	25.93	2.81	26.53	3.64			
	İNG.	12	24.83	2.97	25.33	2.74	24.66	3.77	24.33	2.64			
	PDR	29	27.27	3.54	24.24	3.84	24.03	3.25	24.55	3.01			
	SÖ	44	26.00	3.77	26.18	2.80	26.56	2.51	25.40	3.11			
	FB	16	27.18	2.94	27.50	3.36	24.93	2.74	25.18	2.97			
	OÖ	35	26.25	2.70	24.82	3.21	25.22	2.38	24.22	3.34			
Realizm	TR	18	29.44	3.03	30.61	3.38	29.50	3.18	29.61	3.77	F(25.89-604.28) =2.03**	TR>RS TR>ING SB>RS SB>ING SÖ>RS SÖ>BÖTE SÖ>ING SÖ>PDR	.08
	SB	25	29.68	4.12	30.12	3.38	28.60	4.88	30.52	2.98			
	RS	15	28.20	3.40	26.33	4.67	30.00	2.56	27.86	2.41			
	DKAB	22	29.63	3.04	28.54	3.43	28.90	1.99	28.27	3.56			
	BÖTE	16	25.62	5.61	29.31	4.75	29.00	2.68	30.06	3.23			
	İNG.	11	29.09	2.80	28.00	3.49	28.90	3.85	25.54	5.27			
	PDR	23	29.34	4.16	28.26	2.68	27.91	3.66	28.73	3.48			
	SÖ	39	29.25	4.21	30.05	3.48	29.76	2.53	30.07	3.27			
	FB	13	28.38	2.78	30.07	3.01	28.69	4.28	27.38	4.40			
	OÖ	38	28.68	3.65	28.26	4.48	29.86	3.17	29.05	3.17			
Deneyselcilik	TR	19	31.84	2.54	30.94	2.69	30.47	3.18	30.42	3.22	F(27-669) =2.05***	SÖ>TR SÖ>RS SÖ>BÖTE SÖ>FB SÖ>PDR OÖ>TR OÖ>PDR OÖ> BÖTE	.07
	SB	25	32.68	3.02	32.36	4.00	30.20	6.00	31.96	3.14			
	RS	19	31.89	3.85	29.47	6.00	32.47	3.23	31.89	2.42			
	DKAB	21	33.19	3.82	32.23	2.84	31.47	2.33	30.66	3.81			
	BÖTE	18	27.55	8.05	31.55	6.68	31.11	5.10	32.72	3.06			
	İNG.	12	33.50	2.39	30.75	5.04	32.50	4.01	29.50	7.65			
	PDR	27	31.07	3.94	31.03	3.24	31.25	3.20	30.92	4.49			
	SÖ	43	31.62	5.16	32.62	4.82	32.95	2.52	33.88	2.92			
	FB	14	31.07	3.49	31.64	1.59	31.57	3.89	31.07	2.99			
	OÖ	35	32.25	3.55	32.65	2.54	32.28	3.13	32.48	2.77			
Varoluşçuluk	TR	22	24.54	3.03	24.18	4.44	24.95	3.19	25.90	2.75	F(26.14-679.78) =1.57*	OÖ>TR	.57
	SB	23	25.21	4.86	26.69	2.49	26.13	4.66	25.56	3.53			
	RS	17	25.58	4.74	25.00	2.78	25.05	3.07	26.41	3.77			
	DKAB	26	24.42	3.28	25.19	3.61	24.46	2.84	26.50	3.58			
	BÖTE	18	24.72	4.18	24.33	3.88	24.83	3.34	26.00	3.14			
	İNG.	13	25.76	1.64	25.69	2.95	26.38	3.22	24.46	4.15			
	PDR	26	24.53	3.13	25.07	3.69	24.84	3.67	26.61	3.28			
	SÖ	43	24.30	3.73	27.44	4.23	25.76	3.12	27.60	3.02			
	FB	16	23.81	3.25	25.00	3.26	25.00	2.52	25.62	2.84			
	OÖ	40	25.22	3.26	28.37	3.43	26.82	2.84	26.92	3.39			
Yapılandırmacılık	TR	20	33.65	2.83	32.00	3.35	32.60	2.77	32.90	3.17	F(27-708) =2.28**	SÖ>FB OÖ>FB	.08
	SB	25	33.84	3.61	32.32	3.61	30.36	6.44	33.28	3.18			
	RS	17	32.23	3.81	30.58	6.01	31.76	3.32	31.88	3.19			
	DKAB	26	33.19	2.60	32.19	3.41	32.65	2.97	31.80	4.62			
	BÖTE	16	28.75	6.87	32.18	5.29	32.43	3.53	33.50	2.33			
	İNG.	15	34.73	3.30	32.40	5.51	33.66	4.25	29.60	7.95			
	PDR	28	32.14	3.94	31.92	3.99	31.67	4.63	33.21	3.24			
	SÖ	40	32.75	3.43	31.97	4.95	33.55	3.20	34.90	2.77			
	FB	18	31.00	2.54	31.11	2.16	30.11	3.73	30.61	5.19			
	OÖ	41	33.70	3.16	32.65	4.49	33.80	3.42	33.17	3.61			

Not: TR: Türkçe; SB: Sosyal Bilgiler, RS: Resim; DKAB: Din kültürü ve ahlak bilgisi; BÖTE: Bilgisayar ve öğretim teknolojileri; ING: İngilizce; PDR: Psikolojik danışma ve rehberlik; SÖ: Sınıf öğretmenliği; FB: Fen bilimleri; OÖ: Okulöncesi öğretmenliği bölümlerini ifade etmektedir.

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde, birinci sınıftan dördüncü sınıfa bütün felsefi anlayışlarda bölüme göre anlamlı değişimler oluştuğu görülmektedir. Analiz sonuçları daimicilik felsefesi açısından incelendiğinde BÖTE ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde dördüncü sınıfa doğru puanlarda bir artış görülürken, bunlar dışındaki diğer bütün bölümlerde dördüncü sınıfa doğru genel olarak bir düşüş olduğu anlaşılmaktadır. Son ölçümün yapıldığı dördüncü sınıfta en yüksek ortalama DKAB bölümündeki, en düşük ortalama ise resim öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına aittir. Bu anlayışta bölümlere göre elde edilen farkların anlamlı olduğu; bir başka deyişle farklı bölümlerde olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi anlayışları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [F(27-618) = 2.75, P<.00, η^2 = .10]. Bu farkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre DKAB öğretmenliği ile resim öğretmenliği, PDR ve okulöncesi öğretmenliği bölümleri arasından DKAB öğretmenliği lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

Sonuçlar idealizm anlayışı açısından incelendiğinde diğer tüm bölümlerde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş eğilimi gözlenirken BÖTE'de okuyan öğretmen adaylarının idealizm puanlarında artış olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıfta en yüksek idealizm puanına sahip bölüm BÖTE iken en düşük puana sahip bölüm okulöncesi öğretmenliğidir. ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının idealizm puanlarındaki değişimde bölümlere göre anlamlı farklar bulunmaktadır [F(27-669) = 1.69, p<.05, η2 = .06]. Bu farkların hangi bölümler arasında olduğu incelemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre resim ile Türkçe, İngilizce, PDR ve okulöncesi öğretmenliği bölümleri arasında resim öğretmenliği lehine; sınıf öğretmenliği ile Türkçe, İngilizce ve PDR bölümleri arasında sınıf öğretmenliği lehine; fen bilimleri öğretmenliği ile Türkçe, İngilizce ve PDR bölümleri arasında fen bilimleri öğretmenliği bölümü lehine olacak şekilde anlamlı farklar bulunmaktadır.

Tablo 4 realizm anlayışı bakımından incelendiğinde öğretmen adaylarının FTDF puanlarında okudukları bölüme göre birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru anlamlı değişimler yaşandığı görülmektedir [F(25.89-604.28) =.2.03, P<.05, η^2 = .08]. Bu felsefede sosyal bilgiler, okulöncesi ve BÖTE'de birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir artış gözlenirken, PDR ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Son ölçümün yapıldığı dördüncü sınıfta en yüksek realizm puanına sahip bölüm sosyal bilgiler ($\bar{X}$= 30.52) iken en düşük puana sahip bölüm İngilizce öğretmenliğidir ($\bar{X}$= 25.54). Gruplar arasında elde edilen anlamlı farklar LSD çoklu karşılaştırma testiyle incelendiğinde, Türkçe öğretmenliği ile resim ve İngilizce öğretmenliği arasında Türkçe öğretmenliği lehine; sosyal bilgiler öğretmenliği ile resim ve İngilizce öğretmenliği arasında sosyal bilgiler öğretmenliği lehine; sınıf öğretmenliği ile resim, BÖTE, PDR ve İngilizce öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine olacak şekilde anlamlı farklar bulunduğu gözlenmiştir.

Sonuçlar deneyselcilik felsefesi açısından incelendiğinde de öğretmen adaylarının puanlarında Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş; BÖTE ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde ise bir artış görülmektedir. Resim, fen bilimleri ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinde ise lisans programının başından sonuna bir değişimden söz edilemeyeceği, ortalamaların dört yıl boyunca neredeyse aynen korunduğu gözlenmektedir. Son ölçümlerin yapıldığı dördüncü sınıfta en yüksek deneyselcilik puanına sahip bölüm sınıf öğretmenliği iken en düşük puana sahip bölüm İngilizce öğretmenliğidir. ANOVA sonuçları birinci sınıftan dördüncü sınıfa gruplarda yaşanan değişimin karşılaştırılması bakımından incelendiğinde anlamlı farkların bulunduğu görülmektedir [F(27-669) =2.05, p<.00, η^2 = .07]. Gruplar arasındaki bu farkların kaynağı incelemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise sınıf öğretmenliği ile Türkçe, resim, BÖTE, fen bilimleri ve PDR bölümleri arasında sınıf öğretmenliği bölümü lehine; okulöncesi öğretmenliği ile Türkçe, PDR ve BÖTE bölümleri arasında okulöncesi öğretmenliği bölümü lehine anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır.

ANOVA sonuçları varoluşçuluk felsefesi bakımından incelendiğinde İngilizce öğretmenliği bölümünde birinci sınıftan dördüncü sınıfa bir düşüş gözlemlenirken diğer bölümlerde artış olduğu anlaşılmaktadır. Dördüncü sınıfta en yüksek varoluşçuluk ortalamasına sahip bölüm sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$= 27.60) iken, en düşük ortalamaya sahip bölüm İngilizce öğretmenliğidir ($\bar{X}$= 24.46). Tablo 5, öğretmen adaylarının lisans programı boyunca, eğitim anlayışlarında gerçekleşen değişimin okudukları bölüme göre karşılaştırılması bakımından incelendiğinde gerçekleşen değişimin anlamlı olduğu görülmektedir [F(26.14-679.78) =1.57, p<.05, η^2 = .05]. Bu farkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Gruplar arasındaki bu farkın hangi bölümler arasında olduğunu incelemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları incelendiğinde ise farkın, okul öncesi öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği bölümü arasında okulöncesi öğretmenliği lehine anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yapılandırmacılık anlayışına ilişkin puanları incelendiğinde birinci yıldan dördüncü yıla gerçekleşen değişimin bölümlere göre anlamlı farlılıklar gösterdiği belirlenmiştir [F(27-708) =2.28, p<.00, η^2 = .08]. Bu felsefi anlayışta BÖTE, PDR ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir yükseliş görülürken; İngilizce ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde puanlarda bir düşüş gözlenmektedir. Dördüncü sınıfta en yüksek yapılandırmacılık puanına sahip bölüm sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$=34.90) iken en düşük puana sahip bölüm İngilizce öğretmenliğidir ($\bar{X}$=29.60). Eğitim felsefesi puanlarında belirlenen farkların kaynağını incelemek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği ile fen bilimleri öğretmenliği arasında sınıf öğretmenliği lehine; okul öncesi ile fen bilimleri öğretmenliği arasında ise okulöncesi öğretmenliği lehine anlamlı farklar bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ulaşılan ilk sonuç öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarında dört yıl boyunca oluşan değişime ilişkindir. Buna göre realizm, deneyselcilik ve yapılandırmacılık anlayışlarında anlamlı bir değişim söz konusu değilken; daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk felsefi anlayışlarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru anlamlı bir farklılaşma oluşmuştur. Öğretmen adaylarının daimicilik ve idealizm puan ortalamalarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş yaşanırken varoluşçuluk puan ortalamalarında yükseliş görülmektedir. Bu bulgular Doğanay'ın (2011) elde ettiği bulgulara paraleldir. Doğanay'ın çalışmasında da birinci ölçümden ikinci ölçüme daimicilik ve idealizm anlayışlarını birinci tercih olarak belirten öğretmen adaylarının oranı düşmüşken; varoluşçuluğu birinci tercih olarak benimseyenlerin oranında artış belirlenmiştir. Bu sonuçlar, lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarının gelenekselden çağdaşa doğru bir değişim geçirdiğine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının deneyselcilik ve yapılandırmacılık anlayışlarında birinci ve dördüncü yıllara ait ortalamaların oldukça yakın olması ilk bakışta olumsuz bir kanıya yol açabilir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki, dört yıl boyunca yapılan bütün ölçümlerde en yüksek ortalamalar zaten deneyselci ve yapılandırmacı eğitim felsefelerine aittir ve tüm ortalamalar 30'un üzerindedir. Ölçeklerden alınabilecek en yüksek puanın 40 olduğu düşünüldüğünde durum daha da netlik kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim fakültelerinde bu anlayışların en azından korunmuş olması da olumlu kabul edilebilir. Öte yandan en yüksek ortalamaların deneyselcilik ve onunla yakın ilişkili olan yapılandırmacılığa ait olması, alanyazındaki başka araştırmalarla da desteklenen bir bulgudur. Örneğin Aslan (2014), Çağırgan-Gülten ve Batdal-Karaduman (2010), Çalışkan (2013), Çoban (2007), Doğanay ve Sarı (2003), Duman (2008) Livingston ve McClain (1995), Tekin ve Üstün'ün (2008) yaptığı araştırmalarda da öğretmen ve öğretmen adaylarının ilk felsefi tercihlerinin deneyselcilik olduğu belirlenmiştir. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) ile Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da en yüksek ortalamalara sahip anlayışlardan birinin deneyselcilik olduğu görülmüştür. Bu durum, uygulamada daimicilik ve esasicilik gibi geleneksel felsefelerin örneklerine sıklıkla rastlansa da Türkiye eğitim sisteminin okulöncesinden yükseköğretime tüm kademelerde, çoğu zaman kâğıt üzerinde de olsa, ilerlemeci eğitim anlayışının söylemleri doğrultusunda yapılandırılmış olmasının bir sonucu olabilir.

Öğretmen adaylarının felsefi anlayışlarında cinsiyete göre birinci sınıftan dördüncü sınıfa idealizm felsefesi dışındaki diğer bütün felsefi anlayışlarda anlamlı bir değişimin söz konusu olmadığı belirlenmiştir. İdealizm anlayışında ise kadın ve erkek öğretmen adayları için hesaplanan aritmetik ortalamalar incelendiğinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kadın ve erkek öğretmen adaylarının idealizm puanlarında benzer bir düşüş yaşandığı; dördüncü sınıfta ise erkek öğretmen adaylarının idealizm puanlarındaki düşüşün hafif bir artışa dönüştüğü ve kadınlardan daha yüksek idealizm puanına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının dört yıla ait idealizm puanları dikkate alındığında, ortalamaların tüm ölçümlerde birbirine oldukça yakın olması, cinsiyetin eğitim felsefesi üzerinde önemli etkileri olan bir değişken olmadığına işaret etmektedir. Doğanay ve Sarı'nın (2003) yaptığı çalışmada da cinsiyete göre öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarında anlamlı farklar bulunmamış olması bu yargıyı desteklemektedir.

Bölümlere göre öğretmen adaylarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa eğitim anlayışlarında tüm felsefeler açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum, lisans eğitiminin tüm bölümlerde öğretmen adaylarının eğitim anlayışında değişim yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak elbette önemli olan değişim kadar, bu değişimin yönüdür. Lisans eğitimi boyunca genel olarak geleneksel eğitim anlayışlarında düşme, çağdaş eğitim anlayışlarında ise yükselme yönünde bir değişimin olması beklenir. Bu genel beklenti açısından öğretmen adaylarının eğitim felsefelerindeki değişim bölümlere göre incelendiğinde, geleneksel anlayışlar olarak kabul edilen daimicilik felsefesinde BÖTE ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde; idealizm felsefesinde BÖTE'de; realizm felsefesinde ise Türkçe, sosyal bilgiler, okul öncesi ve BÖTE'de birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir artış; diğer bölümlerde düşüş yaşandığı görülmektedir. Öte yandan çağdaş anlayışlar olarak kabul

edilen deneyselcilik felsefesinde Türkçe, sosyal bilgiler, DKAB, PDR ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde; varoluşçuluk felsefesinde İngilizce öğretmenliği bölümünde, yapılandırmacılık felsefesinde ise Türkçe, Sosyal bilgiler, resim, DKAB, İngilizce ve fen bilimleri öğretmenliği bölümlerinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru bir düşüş, diğer bölümlerde bir artış gözlenmektedir. Bu bulgular öğretmen adaylarının eğitim felsefesi anlayışlarında eğitim fakültesindeki dört yıl boyunca gerçekleşen değişimin her bölümde çağdaş eğitim anlayışını yükseltmek yönünde olmayabileceğine işaret etmektedir. Ancak bu yargıyı da abartmamak gerekmektedir. Çünkü nihayetinde öğretmen adaylarının son ölçümlerinde en yüksek ortalamalar neredeyse bütün bölümler için deneyselcilik ve yapılandırmacılık anlayışlarında yoğunlaşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası meslek yaşamlarında ilerlemeci ve yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanan eğitim programlarına uyum sağlamada önemli problemler yaşamayacakları umulabilir.

Öte yandan, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi anlayışlarında birinci sınıftan dördüncü sınıfa bölümlere göre gerçekleşen değişim, eğitim felsefesi akımları bakımından incelendiğinde idealizm, realizm ve deneyselcilik anlayışlarında daha çok bölüm arasında farklar olduğu; diğer felsefelerde ise bölümlerin çoğunun diğerlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülebilir. Örneğin daimicilik anlayışında sadece DKAB öğretmenliği bölümü resim, PDR ve okulöncesi öğretmenliğinden farklılaşırken diğer bölümler birbirinden farklılaşmamıştır. Benzer şekilde varoluşçuluk felsefesinde sadece okul öncesi ile Türkçe öğretmenliği bölümleri birbirinden farklılaşmışken, Yapılandırmacılıkta sadece fen bilimleri öğretmenliğinin sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinden farklılaştığı, diğer bölümler arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulgularının alanyazındaki diğer araştırma bulgularına paralellik gösterdiği söylenebilir. Doğanay ve Sarı (2003), Üstüner (2008), Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz'un (2015) çalışmalarına katılan öğretmenlerin eğitim felsefeleri branşlarına göre anlamlı fark göstermemiştir. Benzer şekilde Doğanay (2011) da tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmen adaylarının eğitim anlayışlarının bölüme göre anlamlı fark göstermediğini bulgulamış; Duman (2008) ise sadece bir bölümün diğerlerinden farklılaştığını ortaya koymuştur. Öte yandan Ekiz (2007), Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) ise öğretmen adaylarının, eğitim felsefesi anlayışlarında okudukları bölümlere göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında farklı yönlerde olan bu bulgular, bu konuda yargıya varmak için henüz erken olduğunun, çok sayıda başka araştırmalara gereksinim duyulduğunun birer göstergesi olarak ele alınabilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, eğitim fakültelerindeki dört yıllık eğitim sürecinde, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde genel olarak olumlu kabul edilebilecek bir değişimin gerçekleştiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde, Türkiye eğitim sisteminde uygulanmakta olan eğitim programlarının dayandığı ilerlemecilik felsefesi bakımından gerçekleşen değişimin yeterli düzeyde olmadığı; bazı bölümlerde ise sınıf düzeyi yükseldikçe geleneksel anlayışlar olarak kabul edilen daimicilik, idealizm ve realizm puan ortalamalarında bir artış gözlendiği belirlenmiştir. Programında eğitim felsefesi dersi bulunan okul öncesi öğretmenliği bölümü açısından bulgular değerlendirildiğinde; deneyselcilik, varoluşçuluk ve yapılandırmacılık anlayışlarında en yüksek ilk iki bölüm arasında olduğu göze çarpmaktadır. Bu da eğitim felsefesi dersinin çağdaş felsefi anlayışlar geliştirme konusunda bir etkisinin olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim fakültesi programlarının gözden geçirilerek öğretmen adaylarının çağdaş eğitim anlayışını içselleştirmelerini sağlayacak şekilde, hem kâğıt üzerinde hem de uygulamada gereken önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir. Hazırlanacak bu programların uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının da çağdaş eğitim anlayışıyla donatılması, yetiştirecekleri öğretmenlerin istenen niteliklere kavuşturulmasında önemlidir. Bu bakımdan benzer konuda yapılacak araştırmaların, öğretmenleri, öğretmen adaylarını ve öğretim elemanlarını kapsayacak şekilde artırılmasında da yarar görülmektedir.

References

Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Taylor, P.C. (2000) Constructivist learning environments in a cross-national study in Taiwan and Australia. *International Journal of Science Education*, *22*(1), 37-55.

Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, *13*(4), 1473-1492.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 1-19.

Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(48), 1-14.

Austin J. R., & Reinhardt D. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of pre service music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, *47*(1), 18-30.

Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Borg, W. R. & Gall, M. (1989). *Educational research* (5th ed.). London: Longman Group.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Brown, D.F., & Rose, T.D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, *17*(1), 20-29.

Büyükdüvenci, S. (1988). İdealizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 343-365.

Büyükdüvenci, S. (1989). Realizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *22*(1), 135-149.

Çağırgan-Gülten, D., & Batdal-Karaduman, G. (2010, November). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Paper presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye. Abstract retrieved from https://updoc.site/download/lkretim-matematik-retmen-adaylarnn-eitim-sreci_pdf.

Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Özel Sayı* (1), 68-83.

Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4). Retrieved from http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf.

Defhlefs, T. M. (2002). *Relationship of constructivist learning environment to student attitudes and achievement in high school mathematics and science*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska, Nebraska.

Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme* (4th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay A (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(161), 332-348.

Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının 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.

Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2). Retrieved from http://www.findarticles.com/cf 0/m0FCG/2.

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. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 1-12.

Elisasser, C. W. (2008). Teaching educational philosophy: A response to the problem of first year urban teacher transfer. *Education and Urban Society*, *40*(4), 476-493.

Erbaş, M. K. (2013). Determination of physical education teachers' educational beliefs. *International Journal of Academic Research*, *5*(5), 386-392.

Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, 11-16.

Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (pp. 8-33). New York: Teacher College Press.

Gutek, G. L. (2001). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (2nd ed.) (Trans. Nesrin Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Hove, K. R., & Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In D.C. Philips (Ed.), *Constructivism in education* (pp. 19-40). Chicago: University of Chicago Pres.

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, *27*(1), 65-90.

Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.

Kanatlı, F. & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, *9*, 128-138.

Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, *12*, 181–200.

Kim, H. B.; Fisher, D. L, & Fraser, B. J. (1999). Assessment and investigation of constructivist science learning environment in Korea. *Research in Science and Technological Education*, *17*(2), 239-250.

Kumral, O. (2014). Philosophical change in education: A desired primary school model of primary school student teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 524-532.

Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, *116* (1), 124-129.

Malik, G. M., & Akhter, R. (2012). Existentialism and present educational scenario. *Researcher*, *4*(10), 94-97.

Marzano, R. J. (2000). 20th century advances in instruction. In R. S. Brandt (Ed.), *Education in a new era* (pp. 67-96). Alexandria, VI: ASCD.

Merrill, D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, *31*(5), 45-53.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, *19*(4), 317-328.

Olsen, D.G. (2000). Constructivist principles of learning and teaching methods. *Education*, *122* (2), 347-354.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F., P. (2014). *Eğitim programı temeller ilkeler ve sorunlar* (Trans Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Roosevelt, G. (2011). Values added: The uses of educational philosophies in an accelerated teacher training program. *Educational Studies*, *47*(6), 545-560.

Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi* (4th. ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taylor, P.C., Fraser, B.J., & Fisher, D.L. (1997). Monitoring constructivist learning environment. *International Journal of Educational Research*, *27*, 293-302.

Tekin, S., & Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 145-158.

Tunca, N., Alkın-Şahin, S, & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *5*(1), 11-47.

Üstüner, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, *33*, 177-192.

Weshah, H. A. (2013). Investigating the effects of professional practice program on teacher education students' ability to articulate educational philosophy. *College Student Journal*, *47*(3), 547-559.

Wiles, J., & Bondi, J. (1984). *Curriculum development: A guide to practice* (2nd ed.). New York: Charles E. Merrill Publishing Company.

Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, *38*(3), 305-322.

Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *The Science Teacher*, *58*, 52-57.