



Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ile Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The Investigation of the Relationship between Pre-Service Teachers' Opinions Concerning Critical Pedagogy and Beliefs of Educational Philosophies

İshak Kozikoğlu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ishakkozikoğlu@hotmail.com
Rezzan Zeliha Erden, Yunus Emre İlkokulu, rezzanzeliha@hotmail.com

Öz. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 341 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Eğitim İnançları Ölçeği' ve 'Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu ve eleştirel pedagoji ilkelerine orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefelerinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarındaki varyansın %12.8'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemesi yönüyle ilgili alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel Pedagoji, Eğitim Felsefeleri, Öğretmen Adayları

Abstract. The purpose of this research is to examine the relationship between the educational philosophical beliefs of the pre-service teachers and their opinions concerning the principles of critical pedagogy. This research was designed in a correlational survey model and was carried out with 341 pre-service teachers studying at Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education. 'Educational Beliefs Scale' and 'Critical Pedagogy Principles Scale' were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics, t test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the educational philosophies mostly adopted by the pre-service teachers are existentialism, progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism, respectively and their opinions concerning the principles of critical pedagogy are at moderate level. In this study, it was determined that there is a positive and significant relationship between pre-service teachers' concerning principles of critical pedagogy and their educational philosophies. It was also concluded that the pre-service teachers' educational philosophies of existentialism, progressivism and reconstructionism explain 12.8% of the variance in the opinions of the pre-service teachers concerning the principles of critical pedagogy. It is considered that this study will contribute to the target literature in determining the relationship between the educational philosophical beliefs of the pre-service teachers and their opinions concerning the principles of critical pedagogy.

Keywords: Critical pedagogy, educational philosophies, pre-service teachers

SUMMARY

Introduction

Critical pedagogy aims to raise individuals who are free, questionable, capable of social change and critical awareness. Similarly, educational philosophies play a decisive role in determining the characteristics of human being desired to be trained through education. In this case, it is thought that the educational philosophical beliefs of the individuals and the concepts of critical pedagogy are related to each other. Therefore, in this research, it is aimed to examine the relationship between the educational philosophical beliefs of the pre-service teachers and their opinions concerning the principles of critical pedagogy. For this purpose, the following questions are answered:

1. Which educational philosophies do the pre-service teachers most commonly adopt and at what level do they adopt the principles of critical pedagogy?
2. Do the opinions of the pre-service teachers concerning the educational philosophies and critical pedagogy differ significantly according to sex and grade level?
3. Is there a significant relationship between the educational philosophical beliefs of pre-service teachers and their opinions about the principles of critical pedagogy?
4. Do pre-service teachers' educational philosophical beliefs significantly predict their opinions about the principles of critical pedagogy?

Educational philosophy beliefs (Chai, Khine and Teo, 2006; Çakmak, Bulut and Taşkıran, 2016; Hayırsever and Oğuz, 2017; Ilgaz, Bülbül and Çuhadar, 2013; Kumral, 2015; Livingston, McClain and DeSpain, 1995; Northcote, 2009; Silvernail, 1992; Tondeur, Hermans, vanBraak and Valcke, 2008; Yılmaz, Altinkurt and Çokluk, 2011; Yokuş, 2016) and critical pedagogical principles (Aliakbari and Allahmoradi, 2012; Aslan and Kozikoğlu, 2015; Groves-Price and Mencke, 2013; Kesik and Bayram, 2015; Moss and Lee, 2010; Şahin, Demir and Arcagök, 2016; Taşgın and Küçüköğlü, 2017; Terzi, Şahan, Çelik and Zöğ, 2015; Yılmaz and Altinkurt, 2011) have been studied in many researches. When the studies are examined, it is found that these two variables are handled separately, but no study has been reached in which these two variables are discussed together and their relations with each other are examined. Only one of the studies (Aslan, 2014) examined the effect of the philosophy course on students' philosophical preferences and their opinions towards critical pedagogy, but the relationship between these two variables is not examined.

As mentioned before, education philosophy defines the characteristics of the students that are desired to be trained through education and the content of the educational program components. The role of the educational philosophy in education is great, as it determines the teacher's point of view of the student and his/her behaviors in the class. At the same time, educational philosophy affects the critical pedagogy approach. Therefore, it is thought that this research will contribute to literature as it determines the relationship between the educational philosophical beliefs of the pre-service teachers and their opinions concerning the principles of critical pedagogy.

Method

This research was designed in correlational survey model. The universe of the research constitutes a total of 2699 pre-service teachers who study at the Faculty of Education, Van Yüzüncü Yıl University in the academic year of 2017-2018. Since it is not possible to reach the whole universe in terms of time and facilities, it has been tried to take samples. In determining the sample, stratified sampling method is used. In this study, the strata were separated according to the divisions of the students, and the number of students was determined by taking into consideration the ratio in each strata. A total of 341 pre-service teachers have formed the sample of the study. The 'Educational Beliefs Scale' developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) and the 'Critical Pedagogical Principles Scale' developed by Yılmaz (2009) were used as data collection

tools in the research. Descriptive statistics, t test, ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used in the analysis of the data.

Results, Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was determined that the educational philosophies most frequently adopted by the pre-service teachers are existentialism, progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism, respectively and they participate in the principles of critical pedagogy at moderate level. In this research, it was found that the opinions of the pre-service teachers about the principles of critical pedagogy did not show any significant difference according to the sex and grade level; in educational philosophical beliefs, the opinions of pre-service teachers did not show a significant difference according to the sex in the philosophy of reconstructionism, the male pre-service teachers adopted the philosophies of perennialism and essentialism more than females, while the female pre-service teachers adopted the philosophies of existentialism and progressivism more than males. It was found that educational philosophical beliefs of pre-service teachers did not show any significant difference according to grade level. In this study, it was determined that there is a positive and significant relationship between pre-service teachers' concerning principles of critical pedagogy and their educational philosophies. Based on the results of this research, it is seen that there are positive relations between contemporary educational philosophies (progressivism, reconstructionism, existentialism) and opinions concerning principles of critical pedagogy, while there are negative relations between traditional educational philosophies (perennialism and essentialism) and opinions concerning principles of critical pedagogy. It was also concluded that the pre-service teachers' educational philosophies of existentialism, progressivism and reconstructionism explain 12.8% of the variance in the opinions of the pre-service teachers concerning principles of critical pedagogy. In this case, it can be said that pre-service teachers' educational philosophies of existentialism, progressivism and reconstructionism are important variables in explaining their opinions concerning principles of critical pedagogy, but the philosophies of perennialism and essentialism are not significant variables.

Teachers should be aware of the educational philosophies and the new understanding of education which is related to the educational process in the world of constantly renewed and increasing knowledge through the development of science and technology. One of these new concepts of education is critical pedagogy. Based on the results of this research, the recommendations for teacher education are given below:

- The course of philosophy can be added as a compulsory course to teacher education programs and students can think about and implement them on the educational reflection of each philosophy.
- It may be advisable to add the course of "new orientations in education" to teacher training programs so that pre-service teachers have knowledge of new educational understandings such as critical pedagogy.
- Pre-service teachers can be provided with opportunities to develop critical thinking skills, thereby enabling them to grow up as open individuals.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca insanlar yaşamlarını sorgulayarak yeni kavramlar üretmeye çalışmışlar ve bu sayede yaşamlarını anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bu anlam bulma çalışması felsefe bilimini meydana getirmiştir. Platon felsefeyi, var olanı bilmek için düşüncenin yöntemli çabası olarak tanımlamıştır (Bilhan, 1991). Timuçin (2005) ise felsefenin insana doğru görebilme ve doğru düşünebilme gücü kazandırdığını söylemiştir. Dolayısıyla felsefenin yaşamın her alanında vazgeçilmez olduğu söylenebilir. Felsefi bilgi, bireyin dünyaya ve olaylara bakış açısını değiştirerek bireyi olgunlaştırır ve geliştirir.

Felsefe her bilimle bağlantı kurduğu gibi, her bilim de felsefe ile bağlantı kurmak zorundadır (Büyükdüvenci, 1991). Eğitim, bilimler arasında teori ve uygulamalarında felsefe ile en çok ilişki kuran bilimdir (Ergün, 2003). Eğitim felsefesi, tüm aşamalarda okullara ve eğitimcilere dayanak oluşturarak eğitim politikasına ve uygulamasına yön verir, eğitimin var olma nedenini ortaya koyarak toplumun ve bireylerin hangi yönde ve hangi biçimde şekilleneceğini, süreç içerisinde hangi yöntemlerin ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşım çerçevesinde kullanılacağını göstermektedir (Doğanay, 2011). Eğitim felsefesinin bu doğruları doğrultusunda, eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri oluşturulmaktadır.

Eğitim felsefesinin öğretmenlerin bakış açısını yönlendiren disiplin veya düşünme yöntemi olduğu bilinmektedir (Brauner ve Burns, 1982). Bütün eğitimciler farkında olarak ya da olmayarak belirli bir eğitim felsefesine sahip olarak bu felsefi düşüncesini sınıf içerisinde uygulamaktadır. Eğitim amaçlarının belirlenmesinde, öğretme-öğrenme ortamının düzenlenmesinde ve değerlendirme yöntemlerinin seçilmesinde öğretmene kılavuzluk eden öğretmenin felsefi düşüncesidir (Ediger, 2000; Akt. Doğanay ve Sarı, 2003). Bu yüzden, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde eğitim felsefelerini doğru anlamlandırmaları sağlanmalıdır. Bu çalışmada eğitim felsefeleri Daimici, Esasici, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı ve Varoluşçu eğitim olarak temel alınmıştır.

Daimicilik, temelde klasik idealizm ve realizme dayanmaktadır. Daimicilik, evrensel ilkelere ve değişmez geleneğe vurgu yaparak eğitimi değişmez olana uyum sağlamak olarak tanımlamıştır. Toplumda ve insanda değişmeyen temel bazı gerçekler vardır ve eğitimde bu değişmeyen gerçekler üzerinde odaklanılmalıdır. Bu durumda eğitimin temel amacı öğrencilere kalıcı değer ve fikirlerin aktarılmasıdır (Arslan, 1998; Cevzici, 2010; Sönmez, 2008). Daimiciliğe göre bilginin kaynağı akıldır, akıl da değişmez olduğu için öğrencilere her zaman ve her yerde değişmeyen bilgi ve değerler öğretilmelidir. Bu yüzden zihin gelişimine büyük önem verilmelidir (Demirel, 2017). *Esasicilik* ise realizm ve idealizmi temel almaktadır. İnsanın zihni doğuştan boştur ve bilgi sonradan tümevarım yoluyla kazandırılmaktadır. Esasicilikte öğretmenin rolü daimicilik ile benzerdir. Öğretmen her alanda uzmandır ve sınıfta tek otoritedir. Sınıf içerisindeki her şey öğretmenin kararıdır. Çünkü öğrenciler ne istediklerini ve neyin daha önemli olduğunu bilecek düzeyde değildirler (Erden, 2007). Eğitimde önemli olan öğrencinin istedik davranışları kazanması değil, belirlenen konuların eğitim süresinde işlenebilmesidir (Sönmez, 2008). Eğitimin temel hedefi, toplumun sahip olduğu bilgi birikimini ve kültürel mirasını öğrencilere öğretmektir.

İlerlemecilik, daimicilik ve esasiciliğin aksine, değişmez ve evrensel mutlak değerleri reddederek değişimi eğitimin merkezine almış ve eğitimi hayata hazırlık değil yaşamın kendisi olarak tanımlamıştır. Bunun için de öğrencinin eğitim süreci boyunca aktif olmasını öğretmenin ise rehber konumunda olması gerektiğini savunmuştur. Buna göre eğitim süreci, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler olarak düzenlenmelidir (Ornstein ve Levine, 2008). Bu etkinlikler rekabet değil, işbirliği çerçevesinde yürütülmelidir (Yayla, 2010). *Yeniden kurmacılık*, ilerlemeciliğin devamı niteliğindedir. Fakat öğrenen merkezli eğitim anlayışını savunan ilerlemeciliğin aksine toplum merkezli eğitim anlayışını savunmaktadır. Eğitimin amacı, çağımızın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitim anlık yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Eğitim yoluyla toplum sürekli olarak yenilenmeli ve düzenlenmelidir (Sönmez, 2008; Yayla, 2010). Tüm toplumsal sınıfların ihtiyaçlarının eğitim sürecinde önemli olduğu vurgulanmaktadır (Erden, 2007). *Varoluşçuluk* ise insan özgürlüğüne önem vererek; her insanın kendine özgü benzersiz olduğunu vurgulamakta ve bireyselciliği ön plana çıkarmaktadır (Şişman,

2001). Varoluşçu eğitimde, birey kendi tercihlerini kendi yapmalıdır. Bunun için de yaşama bakış açısını zenginleştirip seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir (Tozlu, 1997).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki seçim ve davranışlarını etkileyen başlıca unsurlardan biri eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi, eğitim programının temel dayanak noktasını oluşturmakta ve tüm eğitim sürecindeki kararları etkilemektedir. Ayrıca, bireylerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançları, bireyin eğitime yönelik bakış açısını ve benimsedikleri eğitim yaklaşımını da etkileyeceği düşünülmektedir. Bu eğitim yaklaşımlarından biri eleştirel pedagojidir.

Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim yaklaşımına karşı oluşturulmuş alternatif bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, okulları hem tarihsel bağlamda hem de içinde buldukları baskın toplumun sosyal ve siyasal dokusunun bir parçası olarak incelemektedir (İnal, 2010; McLaren, 2001). Eğitimi bir araya getiren değişkenlerin felsefi akımlar tarafından kendi içinde değerlendirilmesi bu oluşan durumun nedeni olarak gösterilebilir (Aslan, 2014). Geleneksel eğitimin baskıcı ve otoriter tutumuna karşı çıkan bazı eleştirel pedagoglar, okul yoluyla eğitimin yaygınlaşmadığını (Illich, 2009), bankacı eğitim modeli (eğitim 'tasarruf yatırımı', öğrenciler 'yatırım nesnelere', öğretmenler ise 'yatırımcı' olarak görülmektedir) olarak nitelendirilen mevcut eğitim anlayışının olumsuz yanlarının olduğunu (Freire, 2010) ve zorunlu eğitimin kaldırılması (Baker, 2006) gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda, eğitimin politik güçlerin elinde bir araç olarak kullanıldığını ve bu araç sayesinde bireylerin ve toplumun istenilen şekle dönüştürüldüğünü savunmaktadırlar. Mevcut eğitim anlayışına alternatif bir çözüm olarak eleştirel pedagoji öne sürülmektedir. Öğrenci ile öğretmen arasındaki hiyerarşik ve otoriter düzenin kaldırılarak öğretmenin aynı zamanda öğrenci, öğrencinin de aynı zamanda öğretmen olarak görüldüğü diyalog üzerine temellendirilen yeni bir düzenin getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durumda bireylerin kendisini tanıması, olayları geniş bir bağlamda ele alabilmesi ve değerlendirme yapabilmesi sağlanacaktır (Aslan, 2014).

McLaren (2001), eleştirel pedagojinin önemi üzerinde durarak eğitim sisteminde okulların pasif ve risklerden uzak bir öğrenci mi, yoksa toplumsal yaşamda başarabilen, eşitlikçi ve adaletli öğrenciler mi yetiştirmesi konusunun sorgulanması gerektiğini öne sürmüştür. Aynı zamanda sınıf ortamını özgürlük alanına dönüştürerek öğrencilerin toplumdaki reformun temsilcileri olması gerektiğini ve bunun da ancak eleştirel pedagoji ile gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Özetle, eleştirel pedagoji, eşitlik ve ezilenlerin hakkını gözetme üzerine temellenen, bireyin özgürleşmesi gerektiğini öne süren, bilginin diyalog ve sorgulama süreci sonucunda oluşması gerektiğine inanan bir eğitim anlayışı olarak nitelendirilebilir (Ayhan, 2009; Freire, 2010; İnal, 2010; Kincheloe, 2004; Yıldırım, 2013; Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Bu araştırmada eleştirel pedagoji "eğitim sistemi", "okulun işlevleri" ve "özgürleştirici okul" olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Eğitim sistemi boyutunda; eğitimin bir eşitlik kaynağı olduğuna, eğitim sisteminde tek tip bireyler yetiştirmek yerine özgür, eleştirel bilince sahip bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığına vurgu yapılmaktadır. Okulun işlevleri boyutunda; okulun reformun ve sosyal adaletin öncüsü olarak görüldüğü, öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşik düzenin kaldırıldığı, okulun öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı diyalogun olduğu bir ortam olarak görüldüğü vurgulanmaktadır. Özgürleştirici okul boyutunda ise öğretmenin sınıftaki yetki ve sorumluluğu öğrencilerle paylaşması ve okulun öğrencilerin özgürleşme alanı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2009).

Eğitim felsefesi inançları (Chai, Khine ve Teo, 2006; Çakmak, Bulut ve Taşkıran, 2016; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Kumral, 2015; Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Northcote, 2009; Silvernail, 1992; Tondeur, Hermans, vanBraak ve Valcke, 2008; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011; Yokuş, 2016) ve eleştirel pedagoji ilkeleri (Aliakbari ve Allahmoradi, 2012; Aslan ve Kozikoğlu, 2015; Groves-Price ve Mencke, 2013; Kesik ve Bayram, 2015; Moss ve Lee, 2010; Şahin, Demir ve Arcagök, 2016; Taşgın ve Küçüköğlü, 2017; Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ, 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2011) alanyazında birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu iki değişkenin ayrı ayrı ele alındığı, ancak bu iki değişkenin bir arada ele alındığı, birbiri ile ilişkilerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ulaşılan çalışmalardan yalnızca birinde (Aslan, 2014), eğitim felsefesi dersinin öğrencilerin felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine etkisinin incelendiği fakat bu iki değişkenin birbiri ile ilişkisinin incelenmediği görülmüştür.

Alanyazında belirtildiği üzere, eleştirel pedagoji özgür, sorgulayabilen, toplumsal değişimi sağlayabilen ve eleştirel bilince sahip bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Benzer şekilde, eğitim felsefeleri eğitim aracılığıyla yetiştirilmek istenen insan tipinde bulunması gereken özelliklerin saptanmasında belirleyici bir role sahiptir. Bu durumda, bireylerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji anlayışlarının ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları en çok hangi eğitim felsefelerini benimsemektedirler ve eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ve eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Daha öncede bahsedildiği gibi eğitim felsefesi eğitim aracılığıyla yetiştirilmek istenen öğrenci özelliklerini ve eğitim programı öğelerinin içeriğini belirlemektedir. Öğretmenin öğrenciye bakış açısını, sınıftaki davranışlarını belirlemesi yönüyle eğitim felsefesinin eğitimdeki rolü büyüktür. Aynı zamanda eğitim felsefesi inancı benimsenecek eleştirel pedagoji yaklaşımını da etkilemektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi yönüyle ilgili alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modellerinden ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli iki ve daha çok sayıda değişken arasındaki değişim varlığını ve derecesini tanımlamayı amaçlamaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlandığı için ilişki tarama modelinin araştırmanın amacına uygun olacağı düşünülmektedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 2699 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma evrenine ulaşmak zaman ve olanaklar bakımından mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki bireylerin özelliklerini temsil edecek alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırmada, çalışma evreni bölümlere göre tabakalara ayrılmış ve her bölümden evrendeki oranı dikkate alınarak öğrenci sayısı belirlenmiştir. Öğretmen adayları "Eğitim Felsefesi" dersini 2.sınıfta aldıkları için araştırmaya 1.sınıf öğrencileri dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın örneklemini Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 341 öğretmen adayı oluşturmuştur. Örnekleme yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Demografik Özellik	Kategori	Sayı (N)	Yüzde (%)
--------------------	----------	----------	-----------

Cinsiyet	Kadın	196	57.5
	Erkek	145	42.5
Sınıf Düzeyi	2. sınıf	46	13.5
	3. sınıf	161	47.2
	4. sınıf	134	39.3
Bölüm	Temel Eğitim	96	28.2
	Türkçe ve Sosyal Bilimler	87	25.5
	PDR	31	9.1
	Yabancı Diller	36	10.6
	BÖTE	30	8.8
	Matematik ve Fen Bilimleri	30	8.8
	Görsel Sanatlar	31	9.1

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 196’sı (%57.5) kadın, 145’i (%42.5) erkektir. Katılımcıların 46’sı (%13.5) 2.sınıf, 161’i (%47.2) 3.sınıf ve 134’ü (%39.3) ise 4.sınıf öğrencisidir. Temel Eğitim bölümünden 96 (%28.2), Türkçe ve Sosyal Bilimler bölümünden 87 (%25.5), PDR bölümünden 31 (%9.1), Yabancı Diller bölümünden 36 (%10.6), BÖTE bölümünden 30 (%8.8), Matematik ve Fen Bilimleri bölümünden 30 (%8.8) ve Görsel Sanatlar bölümünden ise 31 (%9.1) öğretmen adayının katılımcı olarak çalışmada yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını belirlemek amacıyla “*Eğitim İnançları Ölçeği*” ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarını belirlemek amacıyla “*Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği*” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

Eğitim İnançları Ölçeği: Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen ölçek beş alt boyuttan (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Varoluşçuluk ve Yeniden Kurmacılık) oluşmaktadır. Daimicilik alt boyutunda “*Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.*”, “*Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.*” gibi maddeler; esasicilik alt boyutunda “*Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.*”, “*Eğitim konu merkezli bir süreçtir.*” gibi maddeler; ilerlemecilik alt boyutunda “*Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.*”, “*Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.*” gibi maddeler; varoluşçuluk alt boyutunda “*Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.*”, “*Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.*” gibi maddeler; yeniden kurmacılık alt boyutunda ise “*Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.*”, “*Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.*” gibi maddeler yer almaktadır. Beşli Likert tipi olan ölçekte 40 madde bulunmaktadır. Maddeler 1-Kesinlikle katılmıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum aralığında puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; “daimicilik” boyutu için .70, “esasicilik” boyutu için .70, “ilerlemecilik” boyutu için .91, “yeniden kurmacılık” boyutu için .81, “varoluşçu eğitim” boyutu için .89 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; .72, .85, .83, .80, .86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği: Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen beşli Likert türündeki ölçek 31 madde ve üç alt boyuttan (Eğitim Sistemi, Okulun İşlevleri, Özgürleştirici Okul) oluşmaktadır. Eğitim sistemi alt boyutunda “*Eğitim önemli bir eşitsizlik kaynağıdır.*”, “*Okullar devletin istediği tipte insan yetiştiren yerlerdir.*” gibi ters maddeler; okulun işlevleri alt boyutunda “*Okullar sosyal adaletin sağlanması için çalışmalıdır.*”, “*Öğrencilerden bir eleştiri geldiğinde öğretmen kendini sorgulamalıdır.*” gibi maddeler; özgürleştirici okul alt boyutunda ise “*Okul, öğrencilerin özgürleşme alanı olmalıdır.*”, “*Öğretmenler sınıftaki yetki ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmalıdır.*” gibi maddeler yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .75; eğitim sistemi alt boyutu için .88; okulun işlevleri alt boyutu için .78; özgürleştirici okul alt boyutu için ise .61 olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2009). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tamamı için .70; eğitim sistemi alt boyutu için .75; okulun işlevleri alt boyutu

için .68; özgürleştirici okul alt boyutu için .72 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarını belirlemek amacıyla ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucu bu değerler eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinde; '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60- 3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' ise çok yüksek düzey olarak yorumlanmıştır. Eğitim felsefesi inançları ölçeğinde ise katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, katılımcıların o alt boyuttaki eğitim felsefesine inandığını ve benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye olan inancının az olduğunu göstermektedir.

Ölçek puanlarından elde edilen ortalamaların cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda, tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve bağımlı değişkenlere ait puanların çarpıklık (skewness) değerlerinin -.129 ile 0.722 arasında değiştiği, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise -.094 ile 0.953 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre, normallik varsayımı için bağımlı değişkenlere ait puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması gerektiği (Büyüköztürk, 2016) göz önüne alındığında verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için cinsiyet değişkeni için t-testi, sınıf düzeyi değişkeni için ise ANOVA kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları incelenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançlarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basamaklı regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz öncesinde, basamaklı regresyon analizinin temel varsayımları incelenmiş, bu doğrultuda çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, çoklu bağlantı probleminin olmadığı saptanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Öğretmen adayları en çok hangi eğitim felsefelerini benimsemektedirler ve eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları ne düzeydedir?" sorusuna yönelik olarak öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtlara göre hesaplanan ortalama ve standart sapma puanları

Ölçekler	Alt boyutlar	\bar{X}	S
Eleştirel Pedagoji İlkeleri	Eleştirel Pedagoji (Toplam)	3.21	0.39
	Eğitim Sistemi	3.24	0.60
	Okulun İşlevleri	3.34	0.59
	Özgürleştirici Okul	2.85	0.51
Eğitim Felsefesi İnançları	Daimicilik	3.98	0.67
	Esasicilik	2.29	1.10
	İlerlemecilik	4.44	0.48
	Yeniden Kurmacılık	4.16	0.69
	Varoluşçuluk	4.63	0.51

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sırasıyla en çok varoluşçuluk (\bar{X} =4.63), ilerlemecilik (\bar{X} =4.44), yeniden kurmacılık (\bar{X} =4.16), daimicilik (\bar{X} =3.98) ve esasicilik (\bar{X}

=2.29) felsefelerini benimsedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji katılma durumları incelendiğinde; öğretmen adaylarının genel olarak eleştirel pedagoji ilkelerine ($\bar{X}=3.21$) orta düzeyde katıldıkları, benzer şekilde ölçeğin eğitim sistemi ($\bar{X}=3.24$), okulun işlevleri ($\bar{X}=3.34$) ve özgülleştirici okul ($\bar{X}=2.85$) alt boyutlarındaki ilkelere katılım durumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ve eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi ve eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	S	sd	t	p
Eleştirel Pedagoji	Kadın	196	3.22	0.38	339	0.40	.691
	Erkek	145	3.20	0.39			
Daimicilik	Kadın	196	3.91	0.68	339	-2.30	.022
	Erkek	145	4.08	0.64			
Esasicilik	Kadın	196	2.13	1.05	339	-3.17	.002
	Erkek	145	2.51	1.13			
İlerlemecilik	Kadın	196	4.49	0.42	339	2.29	.023
	Erkek	145	4.37	0.54			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	196	4.16	0.66	339	-0.06	.956
	Erkek	145	4.16	0.73			
Varoluşçuluk	Kadın	196	4.70	0.46	339	2.72	.007
	Erkek	145	4.55	0.57			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ($t_{(339)}=0.40$, $p>.05$) ve yeniden kurmacılık felsefesine ($t_{(339)}=-0.06$, $p>.05$) yönelik görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Daimicilik ($t_{(339)}=-2.30$, $p<.05$) ve esasicilik ($t_{(339)}=-3.17$, $p<.05$) ölçeklerinde erkek öğrenciler lehine anlamlı fark görülürken, ilerlemecilik ($t_{(339)}=2.29$, $p<.05$) ve varoluşçuluk ($t_{(339)}=2.72$, $p<.05$) ölçeklerinde ise kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi ve eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin sınıf düzeyine göre ANOVA testi sonuçları

Betimsel İstatistikler				Anova Sonuçları						
Ölçekler	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KO	KT	sd	F	P
Eleştirel Pedagoji	2. sınıf	46	3.15	.41	Gruplar arası	.205	.102	2	.685	.505
	3. sınıf	161	3.22	.40	Gruplar içi	50.583	.150	338		
	4. sınıf	134	3.23	.36	Toplam	50.578		340		
Daimicilik	2. sınıf	46	3.82	.76	Gruplar arası	1.432	.716	2	1.619	.200
	3. sınıf	161	3.99	.62	Gruplar içi	149.528	.442	338		
	4. sınıf	134	4.02	.68	Toplam	150.961		340		

Esasicilik	2. sınıf	46	2.25	1.25	Gruplar arası	2.935	1.467	2	1.210	.299	
	3. sınıf	161	2.21	1.01		Gruplar içi	409.803	1.212	338	340	
	4. sınıf	134	2.40	1.15							
	Toplam										
İlerlemecilik	2. sınıf	46	4.35	.56	Gruplar arası	.525	.263	2	1.141	.321	
	3. sınıf	161	4.43	.44		Gruplar içi	77.791	.230	338	340	
	4. sınıf	134	4.47	.50							
	Toplam										
Yeniden Kurmacılık	2. sınıf	46	4.05	.78	Gruplar arası	6.232	3.116	2	6.770	.061	
	3. sınıf	161	4.14	.68		Gruplar içi	155.574	1.460	338	340	
	4. sınıf	134	4.17	.64							
	Toplam										
Varoluşçuluk	2. sınıf	46	4.64	.50	Gruplar arası	.008	.004	2	.016	.985	
	3. sınıf	161	4.63	.50		Gruplar içi	89.459	.265	338	340	
	4. sınıf	134	4.63	.54							
	Toplam										

Tablo 4 bulgularına göre, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri ve benimsedikleri eğitim felsefeleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının "daimicilik", "esasicilik", "ilerlemecilik", "yeniden kurmacılık" ve "varoluşçuluk" ölçeklerinden aldıkları puanlar ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Araştırmaya dâhil edilen değişkenlere ilişkin pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1.Eleştirel Pedagoji	1.00					
2.Daimicilik	-.055	1.00				
3.Esasicilik	-.212**	.226**	1.00			
4.İlerlemecilik	.301**	.281**	-.308**	1.00		
5.Yeniden Kurmacılık	.196**	.547**	-.004	.536**	1.00	
6.Varoluşçuluk	.248**	.290**	-.315**	.658**	.467**	1.00

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 5 verilerine göre, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları ile daimicilik ($r=-.055$; $p<.01$) ve esasicilik ($r=-.212$; $p<.01$) felsefeleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, yeniden kurmacılık ($r=.196$; $p<.01$) ve varoluşçuluk ($r=.248$; $p<.01$) felsefeleri arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları ile ilerlemecilik felsefesi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r=.301$; $p<.01$) görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarının yordanmasına ilişkin basamaklı regresyon analizi sonuçları

<i>Basamaklar</i>	<i>Yordayıcı değişkenler</i>	β	<i>Yordama Gücü (R)</i>	<i>Açıklanan Varyans (R²)</i>
1.	İlerlemecilik	.301	.301	.090
2.	Varoluşçuluk	-.152	.334	.112
3.	Yeniden Kurmacılık	.175	.358	.128

Tablo 6 verilerine göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefelerinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarındaki varyansın %12.8'ini açıkladığı görülmektedir. Tablo 6'daki basamaklı regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarının yordanmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

<i>Model</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Regresyon	6.513	3	2.171	16.524	.000
Artık (Residual)	44.275	337	0.131		

Tablo 7 incelendiğinde, Tablo 6'da verilen basamaklı regresyon analizinde elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(3,337)}=16.524$, $p<.000$). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarının yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi üç basamakta gerçekleşmiştir ve öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım durumlarına ilişkin varyansa katkıları bakımından üç değişkenin önemli yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcı olarak giren öğretmen adaylarının ilerlemecilik felsefesine ilişkin inancın eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarına ilişkin varyansın %9'unu açıklayacak güçte olduğunu, yeniden kurmacılık felsefesine ilişkin inancın eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarına ilişkin varyansın %2.2'sini, varoluşçuluk felsefesine ilişkin inancın ise eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarına ilişkin varyansın %1.6'sını açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik felsefelerine ilişkin inancın toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefesinin varoluşçuluk olduğu, varoluşçuluğu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefesinin izlediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Hayırsever ve Oğuz (2017), Ilgaz vd. (2013), Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey'in (2014) öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir sıralamaya ulaştıkları görülmektedir. Altinkurt vd. (2012), Oğuz vd. (2014) ile Çakmak vd. (2016) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği eğitim felsefesi varoluşçuluk, en düşük katılımın olduğu eğitim felsefesi esasicilik olmakla birlikte en çok benimsenen eğitim felsefesinin genel sıralamaları farklılık göstermektedir. Altinkurt vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada en çok benimsenen eğitim felsefesi sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik iken Oğuz vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada sırasıyla varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik, Çakmak vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada ise sıralama varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklindedir. Yokuş (2016) araştırmasında eğitim inançlarını; daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk alt boyutlarına göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, en çok benimsenen eğitim inancı deneyselcilik, en az benimsenen eğitim felsefesi ise daimicilik olmuştur. Benzer şekilde, Livingston vd. (1995) tarafından yapılan çalışmada en çok

benimsenen eğitim inancı deneyselcilik; Silvernail'in (1992) ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada da en çok benimsenen felsefe ilerlemecilik olmuştur. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının en fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesi inançlarını benimsemeleri, en az benimsedikleri eğitim felsefelerinin de daimicilik ve esasicilik olması öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini daha fazla benimsediklerini doğrular niteliktedir. Bu durumda, öğretmen adaylarının bireyi merkeze alan, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan, öğrencinin süreçte aktif olduğu öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını savundukları söylenebilir. Bu durum üzerinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı bir eğitim anlayışında öğrenim görmelerinin etkili olduğu düşünülebilir. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları eğitim sisteminde varoluşçu eğitim felsefesi benimsenmemekle birlikte öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim felsefesini benimsemeleri dikkat çekicidir. Bu durumun oluşmasında, ders içeriklerinde sıklıkla vurgulanan öğrenci merkezli eğitim, demokratik okul ortamı gibi unsurların etkili olduğu veya öğretmen adaylarının kendilerini gerçekleştirmelerine yönelik ideallerinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkeleri ölçeğinin alt boyutlarının (özgürleştirici okul, okulun işlevleri ve eğitim sistemi) tümüne orta düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri boyutlar sırasıyla okulun işlevleri, eğitim sistemi ve özgürleştirici okul şeklindedir. Benzer şekilde, Kozikoğlu ve Aslan'ın (2015) yaptıkları çalışmada da pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılım durumları orta düzeyde çıkmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak, Aliakbari ve Allahmoradi'nin (2012) İranlı öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine genel olarak yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Yılmaz'ın (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine katılımları bu araştırmadan farklı olarak düşük düzeyde çıkarken, eleştirel pedagoji ilkelerinin alt boyutlarına katılım sırası bu araştırma ile benzer çıkmıştır. Alanyazında birçok çalışmada (Aslan, 2014; Kesik ve Bayram, 2015; Şahin vd., 2016; Taşgın ve Küçükoğlu, 2017; Terzi vd., 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2011) öğretmen veya öğrencilerin eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarının düşük veya orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının okulun, bireyi ve toplumu özgürleştirilmesi gerektiği fikrini tam olarak benimsemedikleri ve mevcut eğitim sistemini sürdürme eğiliminde oldukları söylenebilir. Eleştirel pedagojinin amacı; gençlerin eleştiren, sorgulayan bireyler olmaktan ziyade, tüketen bireyler haline geldiği mevcut süreçte (Giroux, 2009), toplumda gözlenen ilişkiler hakkında soru sorma arzusuna ve yeterliliğine sahip, eleştirel vatandaşlar yetiştirmektir. Ayrıca, eleştirel pedagojiyi benimseyen öğretmen adayları, mesleğe başladıkları zaman öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha fazla önemseyeceklerdir (Freire, 2010). Dolayısıyla öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine istenilen düzeyde katılım göstermedikleri düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Yılmaz (2009) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülen çalışma sonuçları ve Şahin vd. (2016) tarafından öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçları Sarıgöz ve Özkara (2015) tarafından farklı anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırma sonuçlarıyla örtüşürken; Terzi vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, Aliakbari ve Allahmoradi'nin (2012), Aslan ve Kozikoğlu'nun (2015) yaptıkları çalışmada erkek katılımcıların kadın katılımcılara oranla eleştirel pedagoji ilkelerine daha çok katıldıkları belirlenmiştir. Bu durumda, bu araştırma sonuçlarından hareketle kadın ve erkek öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarına yönelik görüşlerinde ise her alt boyutta farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının yeniden kurmacılık felsefesine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği

saptanırken daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefelerine ilişkin görüşlerin ise cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna göre, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daimicilik ve esasicilik felsefelerini daha çok benimsedikleri, kadın öğretmen adaylarının ise erkek öğretmen adaylarına kıyasla ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefelerini daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefelerinde kadın öğretmen adayları lehine çıkan anlamlı farklılık, Çakmak vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Bu araştırmadan farklı olarak, Çakmak vd. (2016) tarafından yapılan araştırmada daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Silvernail'in (1992) yaptığı araştırmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla gelenekselciliği daha çok benimsedikleri, fakat ilerlemecilik felsefesinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yokuş'un (2016) yaptığı araştırmada ise cinsiyete göre hiçbir eğitim inancında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle (Altinkurt vd., 2012; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003) ve eğitim yöneticileri ile (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) yürütülen diğer çalışmalarda da eğitim inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu durumda, cinsiyet değişkenine göre eğitim felsefesi inançlarının değişkenlik gösterip göstermediğine ilişkin alanyazındaki çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durumun çalışılan örneklem veya çalışma grubunun özelliklerinin farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırma ve alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarından hareketle, kadın öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini, erkeklerin ise geleneksel eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Çakmak vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının "varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik" eğitim inançları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Yokuş'un (2016) yaptığı çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi tercihlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak, Biçer, Er ve Özel (2013), Alkın-Şahin vd. (2014) tarafından yapılan çalışmalarda alt sınıftaki öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerini, üst sınıftaki öğretmen adaylarının ise çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Her ne kadar hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının eğitime dair görüşlerini, inanışlarını geliştirdiğine (Doğanay, 2011) ve onların felsefi anlayışlarını etkilediğine inanan eğitimciler olsa da (Austin ve Reinhardt, 1999), bu araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi inançlarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum üzerinde, daha önceki eğitim süreçlerinde de benzer eğitim felsefelerinin temel alınmasının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca, araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarına yönelik görüşlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, Sarıgöz ve Özkara (2015), Şahin vd. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak, Taşgın ve Küçüköğlü'nün (2017) yaptıkları çalışmada birinci sınıf öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine dördüncü sınıf öğretmen adaylarından daha fazla katıldıkları, Yılmaz ve Altinkurt'un (2011) yaptıkları çalışmada ise dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre okulun işlevleri alt boyutundaki ilkelere daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin onların eleştirel bir bilince sahip olmalarına katkı sunamaması açısından düşündürücüdür ve

öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen eğitimi sürecindeki uygulamalarının gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları ile benimsedikleri eğitim felsefelerinden daimicilik ve esasicilik felsefeleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk felsefeleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; ilerlemecilik felsefesi arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, benimsenen eğitim felsefeleri ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasında ilişkinin olup olmadığını araştıran bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmen adaylarının benimsedikleri çağdaş eğitim felsefeleri (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk) ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasında olumlu yönde ilişkilerin olduğu, buna karşın öğretmen adaylarının benimsedikleri geleneksel eğitim felsefeleri (daimicilik, esasicilik) ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasında ise ters yönde ilişkilerin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, çağdaş eğitim felsefelerini benimseyen öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine daha çok katıldıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefelerinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarındaki varyansın %12.8'ini yordadığı, daimicilik ve esasicilik felsefelerinin ise anlamlı düzeyde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinden ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefelerinin öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumlarını açıklamada önemli değişkenler olduğu, daimicilik ve esasicilik felsefelerinin ise anlamlı değişkenler olmadığı söylenebilir. Geleneksel eğitim anlayışına karşı olarak çıkması (Illich, 2009; İnal, 2010; McLaren, 2001), öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını (Aslan, 2014) ve bireyin özgürleşmesini savunması, eleştirel düşünme becerisine vurgu yapması gibi özellikleri yönüyle eleştirel pedagoji, çağdaş eğitim felsefelerinin ilkeleriyle daha çok örtüşmektedir. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, beklenen bir durumdur ve ilgili alanyazını destekler niteliktedir.

İnsanların yaşamlarını, düşünme tarzlarını, davranışlarını etkileyen en önemli öğelerden biri kişinin benimsediği felsefedir. İnsan yaşamının her anında etkili olan felsefe; eğitim sürecinin öncesinde, eğitim sürecinde ve eğitim sürecinin sonunda etkili olan ve bu süreçlerin yönünü şekillendiren alandır. Bu yüzden öğretmenin benimsediği eğitim felsefesi eğitimde öğrencileri de aynı yönde etkilemektedir. Öğretmenler, göreve başlamadan önce eğitim felsefelerinden ve bilim ile teknolojinin gelişimiyle sürekli yenilenen ve artan bilgi dünyasında eğitim süreciyle ilgili oluşan yeni eğitim anlayışlarından haberdar olmalıdırlar. Bu yeni eğitim anlayışlarından biri de eleştirel pedagojidir. Bu araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak öğretmen eğitimine yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir:

- Öğretmen eğitimi programlarına eklenen eğitim felsefesi derslerinde her felsefenin eğitime yansımaları üzerine öğrencilerin düşünmeleri ve uygulama yapmaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji gibi yeni eğitim anlayışları hakkında bilgi sahibi olmaları için öğretmen eğitimi programlarına "Eğitimde Yeni Yönelimler" dersinin en azından seçmeli ders olarak eklenmesi önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek ortamlar (soru-cevap, tartışma, altı şapkalı düşünme vb. yöntemlerin kullanılması) sağlanarak yeniliklere açık bireyler olarak yetişmeleri sağlanabilir.
- İleriki çalışmalarda; farklı örneklem gruplarının (öğretmen, yönetici, vb.) eğitim felsefesi inançları ve eleştirel pedagoji yaklaşımları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aliakbari, M., & Allahmoradi, N. (2012). On Iranian school teachers' perceptions of the principles of critical pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 154-171.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslan, A. (1998). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-14.
- 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. C. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18-30.
- Ayhan, S. (2009). Paulo Friere: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. Meral Özbek ve Ahmet Yıldız (Ed.), *Yetişkin eğitimi içinde* (s.193-205). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Baker, C. (2006). *Zorunlu eğitime hayır* (Çev. A. Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bıçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Brauner, C. J., & Burns, H. W. (1982). *Eğitim felsefesi* (Çev. S. Büyükdüvenci). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15(2), 291-298.
- Büyükdüvenci, S. (1991). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (22. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim felsefesi (2. baskı)*. Ankara: Say Yayınları.
- Chai, C. S., Khine, M. S., & Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*, 13(4), 285- 298.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1190-1205.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4), 1-11.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme (25. baskı)*. 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. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 0-0.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi (5. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. A. (2009). *Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? Eleştirel pedagoji söyleşileri* (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Groves-Price, P., & Mencke, P. D. (2013). Critical pedagogy and praxis with native American youth: Cultivating change through participatory action research. *Educational Foundations*, 27, 85-102.

- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- İlgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Illich, I. (2009). *Okulsuz toplum* (Çev. M. Özay). İstanbul: Şule yayınları.
- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-23.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesik, F. ve Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.
- Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kumral, O. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 73-80.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- McLaren, P. (2001). Che Guevara, Paulo Freire, and the politics of hope: Reclaiming critical pedagogy. *Critical Methodologies*, 1(1), 108-131.
- Moss, G., & Lee, C. J. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 36-46.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 68-81.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, K. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2008). *Foundations of education (10th ed.)*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Sarıgöz, O. ve Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(39), 710-716.
- Silvernail, D. L. (1992). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 75(3), 162-167.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1187-1205.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş (3.baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşgın, A. ve Küçüköğlü, A. (2017). Öğretmen adayı perspektifinden eleştirel pedagoji (Atatürk üniversitesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1189-1204.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H. ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344-356.
- Timuçin, A. (2005). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tondeur, J., Hermans, R., vanBraak, J. V., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Yayla, A. (2010). Eğitim felsefi temelleri, *Eğitim bilimine giriş* (Ed: H. B. Memduhođlu ve K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine (3.baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Elementary school teachers' views about the critical pedagogy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(1), 139-149.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açasından incelenmesi. *Muđla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 3(1), 26-36.