

Müzik Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları

Educational Philosophy Beliefs of Music Teacher Candidates

Tarkan YAZICI

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Mersin,
Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 22.11.2015

Yayına Kabul Tarihi: 06.06.2016

Özet

Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının eğitim inançları belirlenmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 455 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; katılımcıların baskın eğitim felsefelerinin sırasıyla “varoluşçu eğitim”, “ilerlemecilik”, “yeniden kurmacılık” ve en düşük düzeyde “esasicilik” olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Öğretmeni, Eğitim, Eğitim İnançları

Abstract

Educational beliefs of the music teacher candidates were identified in this study for which survey research was used. “Educational Beliefs Scale”, which was developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011), was used as data collection tool in the research. The research was conducted with 455 undergraduate students studying in the departments of music education in 2014-2015 academic year in which are positioned in different geographical regions of Turkey and were selected via random sampling. At the end of the study it was established that the dominant educational philosophies of the participants are respectively “existentialist education”, “progressivism”, “reconstructionism” and “essentialism” being the lowest.

Keywords: Music, Music Teacher, Education, Educational Beliefs

1. Giriş

İnançlar, toplumsal ve örgütsel yaşamın önem taşıyan kültürel unsurlardır. Bandura (1977) inançların deneyimle elde edilen yaşantıların etkilerinden daha güçlü olduğunu ve birey davranışının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden çok daha fazla etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bireylerin sahip oldukları inançların, davranışlarını etkilemesi ve inançları doğrultusunda hareket etmelerinden dolayı öğretmenlerin-öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenmesi, söz konusu grubun davranışlarının anlaşılması-açıklanması için gerekli ve önemlidir; çünkü öğretmenlerin/öğretmen adaylarının sergiledikleri/ sergileyecekleri öğretim uygulamalarını eğitim inançları belirlemektedir (akt. Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011; Demirel, 2012). Eğitim miras bırakılan bir şey değil, insanın kendisinin kazandığı bir şeydir; bir ailenin kendisine miras kalmış toplumsal konununun bir sembolü değil, toplumsal yükselişin, bilgi aracılığıyla kendini özgürleştirmenin bir aracı ve sembolüdür (Popper, 2005). Ancak toplumlar, kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreçlerinde yetiştirmektedirler. Bu nedenle, bireyi tesadüflere ve kültürlemenin etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar, eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini kendi kontrolleri ve amaçları doğrultusunda belirlemişlerdir (Fidan, 2012). Bu sorun ile ilgili olarak Duruhan (2006) eğitimin amacının her devirde cemiyete bağlı olarak oluştuğunu ve cemiyetteki dini, ahlaki değerler değiştiçe bunlara bağlı olarak eğitim ideallerinin de değiştiğini; Türkoğlu da (1983) her ülkenin, yönetildiği siyasal rejimin amaçlarına uygun bir eğitim sistemini geliştirdiğini ve uyguladığını belirtmektedir. Read'e göre (1943) eğitim sistemimizin hatası, "ayrı bölümler ve bozulamayan cep-heler" kurma alışkanlığıdır. Bu nedenle eğitim sisteminde gerçek bir reform yapılamamaktadır (akt. San, 2008). Oysa Russell'e (2006) göre eğitimin kazandırabileceği en üst düzeyde canlılığa, duyarlılığa ve zekâyâ sahip bireylerden oluşan bir toplum şimdiye kadar olanlardan çok farklı olacaktır (akt. Sönmez, 2011.) Eğitim ve amacı nedir? Kimler eğitilmelidir? İnsanlara ne ya da neler; niçin, nasıl öğretilmelidir? Eğitimde önemli olan, insanların para kazanmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması mıdır yoksa kişiliklerinin, bireyselliklerinin, zevklerinin geliştirilmesi midir? Eğitim geleneksel değerlerde mi olmalıdır yoksa yaratıcı, yenileyici, icatçı mı olmalıdır (Arslan, 2001)? Livingston ve arkadaşlarına (1995) göre aslında tüm eğitimcilerin sahip oldukları belirli bir eğitim inancı bulunmaktadır ve inançlar, işlevsel bir biçimde öğretmenlerin sınıfa, bilgiye ve öğretim rollerine ilişkin bakış açılarını yönetmekte, öğrencileri nasıl eğiteceklerini etkilemektedir (akt. Yılmaz vd., 2011). Eğitim inançlarını beş felsefi akım aşağıda açıklanmıştır:

Daimicilik; eğitimin evrensel nitelikteki belli gerçeklere göre şekillendirilmesini savunur, temel ilkeleri; değişmeyen evrensel bir eğitim, entelektüel eğitim, hayata hazırlayan eğitim, dünyanın maddi-manevi gerçeklerini sunan eğitim, klasik eserler öğreten eğitimdir (Demirel, 2012). Bu görüşe göre eğitim, bireyin bilinçlice tanıya ulaşılabilmesini sağlamalıdır. Bu nedenle de içeriğinde felsefe, matematik ve teoloji yer almalı, diğer dersler bu içeriğe ters düşmemelidir (Sönmez, 2005).

Esasicilik; bir felsefeye dayalı olmaktan çok doğrudan doğruya bir eğitim hareketi olarak oraya çıkmıştır. Geçmişten gelen temel bilgi ve değerlerin önemli yanları korunup yeni kuşaklara öğretilirse, yeni kuşaklar için geçmişin başarıları üstüne daha mükemmel bir uygarlık yaratılabilir (Demirel, 2012). Esasiciliğe göre eğitim, doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmayan bireyin bilgi-becerisini temel almalıdır. Doğru bilgiye de ancak tümevarım ile ulaşılır. Okulun görevi de kesin ve doğru bilgileri öğrenciye aktarmaktır (Hançerlioğlu, 1987). Dolayısıyla üzerinde anlaşma sağlanmamış, çözülmemiş ve gelecekle ilgili sorunlar içerikte yer almamalı ve sınıf ortamına getirilmemelidir (Sönmez, 2005). Bu bilgilerin öğrenciye aktarılmasında ise öğretmen gerekirse zor kullanılmalıdır (Varış, 1994). Bu görüşün dayandığı temel ilkeler şunlardır: Öğrenmenin doğasında çok sıkı çalışma ve çoğu zaman zorlama bulunmalı, eğitimde-öğretimde girişim öğrenciden çok öğretmende olmalı, eğitim sürecinin özü ve konu/alanı çok iyi özümlemeli, okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılmalıdır (Demirel, 2012).

İlerlemecilik; pragmatik felsefenin eğitime uygulanişdır. Pragmatik felsefe, değişmeyi gerçeğin esası olarak görür. Bu nedenle de eğitim sürekli değişmekte ve gelişmektedir. İlerlemecilere göre eğitimin özü topluma, dış dünyaya, iyilik, güzellik ve doğruluğa uyumda değil; tecrübenin sürekli olarak yeniden yapılanmasındadır (Demirel, 2012). Bu akıma göre bilgi, beceriden önce gelmemelidir. Kuramsal bilgiler, okulun ikinci derecede amacı olmalı ve okul; çocukların başarı gösterecekleri yer değil, yetenek elde edecekleri bir yer, toplumun aynası olmalı ve okulda toplum taklit edilmelidir (Sönmez, 2005). İlerlemeciliğin kapsadığı belli başlı ilkeler; eğitimin aktif ve çocuğun ilgilerine göre olması, öğretimde problem çözme yönteminin esas alınması, okulun yaşama hazırlık olmasından çok yaşamın kendisi olması, öğretmenin yönetici değil rehber olması, okulun öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmesi-yönlendirmesi ve demokratik eğitim ortamının sağlanmasıdır (Demirel, 2012).

Yeniden kurmacılık; ilerlemeciliğin bir devamı olup son gelişen akımlardan biridir ve yararcılık (pragmatizm) felsefesine dayanmaktadır. Bu akımın temel görüşlerine göre eğitim bir sosyal reform hareketi geliştirmenin en önemli aracıdır ve eğitimin temel amacı toplumu yeniden düzenlemek, toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Yeniden kurmacılara göre toplumsal değişimde temel sorumluluk okullardadır. Bu akımın en önemli özelliği, eğitimin davranış bilimlerinin bulgularına dayalı olarak, yeniden inşa edileceğine inanmasıdır (Demirel, 2012). Ayrıca bu akıma göre insanlık bir yol ayrımına gelmiştir. İnsanlık ya yok olacaktır ya da yeni bir uygarlığa geçecektir. Dolayısıyla eğitim, sadece yaşam değil, aynı zamanda gelecek olmalıdır (Sönmez, 2005).

Varoluşçuluk; varoluşçu felsefenin eğitime yansması olup eğitimin amacının özgürlüklerin artması olduğunu savunmaktadır. Bu akıma göre her öğrenci kendi değerler sistemini özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirebilmelidir (Demirel, 2012). Kaufmann'a (1995) göre varoluşçuluk, ne bir düşünce okuludur, ne de

herhangi bir öğretimin dar kalıpları içinde sıkışmış bir felsefi harekettir; çünkü varoluş felsefenin kendisidir (akt. Yılmaz vd., 2011). Varoluşçuluğa göre toplumsal ve doğal olgu-olaylar, geniş ve çeşitli bir biçimde öğrencinin seçimine sunulmalıdır; çünkü bunlar bireyin kendi kendini gerçekleştirmesini sağlayan araçlardır. Varoluşçuluk eğitime en uygun yöntem “Sokratik Tartışma”dır. Bu yönetime göre öğretmen, öğrenciye doğru cevabı empoze edecek sorular sormamalı hatta kendisi de doğru cevabı bilmemelidir. Bunu için ise “Açık Okul” sistemi gerekmektedir. Varoluşçulara göre eğitimin hedefleri; insanın kendi kendisini yaratmasını sağlama, tek tek her insanın varoluşunu gerçekleştirme, özgür eylemde bulunma, toplumsal değerlerden kurtulma, anı yaşama, sadece insanda varoluşun özden önce geldiğini savunmadır (Sönmez, 2005).

Araştırmanın Amacı ve Problemi

Quinlan’a (1997) göre birçok eğitim araştırması, eğitim inançlarının öğretmenlerin seçimlerini ve eylemlerini şekillendirdiğini vurgulasa da, eğitim inançları konusundaki araştırma sayısı oldukça azdır (akt. Yılmaz vd., 2011). Elisasser de (2008) eğitim inançlarının öğrenme-öğretme sürecini etkilediğini, pedagojik eylemleri kategorileştirdiğini belirtmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda, birçok öğretmenin bir eğitim inancına sahip olmadıkları ya da sahip oldukları eğitim inançlarının çok soyut olduğu ve buna da bilinçsizce sahip oldukları ortaya çıkmaktadır (akt. Doğanay, 2011). Dolayısıyla bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının eğitim inançlarının saptanabilmesi ve değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır; çünkü erkek öğretmen adayları geleneksel eğitim felsefesine ilişkin inancını benimsemektedirler (Beytekin ve Kadı, 2015). Oysa okulların amacına, hangi konuların değerli olacağına, öğrencilerin öğrenme biçimlerine ve hangi yöntem-tekniklerin kullanılacağına yön veren eğitim inançları; eğitimin hedeflerini, içeriğin seçilerek örgütlenmesini, öğrenme-öğretme sürecini, genel olarak okulda-sınıflarda gerçekleştirilmek istenen etkinliklerin belirlenmesini sağlamaktadır (Demirel, 2012). Klein (1977) okul politikalarının ve uygulamalarının seçimine eğitim inançlarının yön verdiğini; Youngs da (2001) entelektüel gelişim, okuma-yazma-matematiksel beceriler, ekonomik-sosyal-politik problemler ve yazma becerileri gibi insanların güçlü inançları olan konulara yoğunlaşabilmemiz için kendi eğitim inancımızı oluşturmamız gerektiğini belirtmektedir (akt. Doğanay, 2011). Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançları mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançları yaşamın çoğunun geçirildiği yer değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançları ailenin yaşadığı coğrafi bölge değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançları ailenin ekonomik durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançları anne-baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançları aile tipi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırma, betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubunun eğitim inançlarının saptanabilmesi ve değerlendirilebilmesi için araştırma türü olarak tarama yöntemi seçilmiştir. Nicel araştırmanın en temel prensibi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülmesidir. Ayrıca araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri test etmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu en belirgin prensiptir. Nicel araştırmada en yaygın kullanılan yöntem survey (tarama) yöntemidir. Survey yöntemi içerisinde hem sosyal bilimlerde hem de eğitimde en çok yararlanılan veri toplama aracı da ankettir. Bu veri toplama aracı; araştırmacının katılımı ve etkisi olmadan, kişisel olmayan, doğrudan araştırılmak istenen kişilere sunulan bazı sorulardan oluşmaktadır. Bir araştırmada, anket kullanılmadan önce neden ankete ihtiyaç duyulduğu konusu üzerine karar verilmesi gerekmektedir. Bunun için de, araştırmanın doğasının, konusu ve amacının detaylı bir biçimde düşünülmesi, daha sonra da konunun araştırılabilir hale getirilmesi gerekmektedir (Ekiz, 2003).

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen Burdur, Denizli, Malatya, Samsun, Sivas, Trabzon, Urfa ve Van illerinde bulunan müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan 455 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu tür örnekleme seçiminde popülasyon içindeki her bir bireyin örnekleme gruplarına seçilme şansı eşittir ve bireylerin tamamı benzer özelliklere sahiptir (Çepni, 2009). Çalışma grubunun demografik özelliklerine ve öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin görüşlerine göre dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

| Demografik Özellik | Gruplar | Toplam | |
|---------------------------------|-----------------------|--------|------|
| | | n | % |
| Cinsiyet | Erkek | 192 | 42,2 |
| | Kadın | 263 | 57,8 |
| Mezun olunan lise türü | Güzel sanatlar lisesi | 290 | 63,7 |
| | Genel lise | 110 | 24,2 |
| | Fen/Anadolu lisesi | 28 | 6,2 |
| | Meslek lisesi | 27 | 5,9 |
| Yaş | 17-19 yaş | 143 | 31,4 |
| | 20-21 yaş | 170 | 37,4 |
| | 22-23 yaş | 85 | 18,7 |
| | 24 yaş ve üzeri | 57 | 12,5 |
| Yaşamın çoğunun geçirildiği yer | Köy-kasaba | 19 | 4,2 |
| | İlçe | 56 | 12,3 |
| | Şehir | 248 | 54,5 |
| | Büyükşehir | 132 | 29,0 |
| Ailenin yaşadığı coğrafi bölge | Marmara | 14 | 3,1 |
| | İç Anadolu | 79 | 17,4 |
| | Ege | 58 | 12,7 |
| | Doğu Anadolu | 111 | 24,4 |
| | Güneydoğu Anadolu | 76 | 16,7 |
| | Karadeniz | 61 | 13,4 |
| Ailenin ekonomik durumu | Akdeniz | 56 | 12,3 |
| | Alt gelir | 30 | 6,6 |
| | Orta gelir | 395 | 86,8 |
| Anne öğrenim düzeyi | Üst gelir | 30 | 6,6 |
| | Okur-yazar değil | 40 | 8,8 |
| | Okur-yazar | 44 | 9,7 |
| | İlkokul | 116 | 25,5 |
| | Ortaokul | 69 | 15,2 |
| | Lise | 124 | 27,3 |
| Baba öğrenim düzeyi | Üniversite | 62 | 13,6 |
| | Okur-yazar değil | 9 | 2,0 |
| | Okur-yazar | 15 | 3,3 |
| | İlkokul | 102 | 22,4 |
| | Ortaokul | 67 | 14,7 |
| Aile tipi | Lise | 155 | 34,1 |
| | Üniversite | 107 | 23,5 |
| | Baskıcı | 38 | 8,4 |
| Aile tipi | Demokratik | 305 | 67,0 |
| | Serbest | 112 | 24,6 |

Tablo 2. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin görüşlerine göre dağılımı

| Öğrenim Gördükleri Bölüme İlişkin Görüşler | Gruplar | Toplam | |
|--|--|--------|------|
| | | n | % |
| Bölümden memnun olma durumu | Hiç memnun değil | 55 | 12,1 |
| | Pek memnun değil | 60 | 13,2 |
| | Memnun | 169 | 37,1 |
| | Biraz memnun | 68 | 14,9 |
| | Çok memnun | 103 | 22,6 |
| Bölümü değiştirme isteği durumu | Yine aynı bölümde öğrenim görmek istiyor | 295 | 64,8 |
| | Başka bölümde öğrenim görmek istiyor | 160 | 35,2 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde cinsiyet, mezun olunan lise, yaş, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, ailenin yaşadığı coğrafi bölge, ailenin ekonomik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile tipi, genel olarak bölümünden memnuniyet düzeyi, bölüm değiştirme mümkün olsa okumak istenen bölüm bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formu yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen; yapı geçerliğinin belirlenmesi için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanan ölçek; daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı, varoluşçu eğitim felsefelerini içeren beş alt boyuttan ve beşli Likert tipi 40 maddeden oluşan ve öğretmen adaylarının felsefi eğitim inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır (Yılmaz ve diğerleri, 2011).

Bu çalışmada “Eğitim İnançları Ölçeği” için yapılan faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0,94 ve Barlett’s Küresellik Testi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuş olup örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu tespit edildiğinden yapılan açılımlayıcı faktör analizinde ölçekteki maddelerin açıkladığı toplam varyans %76,4; alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla %20,1 - %17,1 - %16,3 - %11,8 ve %11,1 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0,95; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,92-0,91-0,88-0,85 ve 0,85 olarak bulunmuş olup, madde toplam korelasyonlarının 0,44 ile 0,85 aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyutları puanlarının ortalama, standart sapma betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur. Eğitim İnançları Ölçeği alt boyut puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness) ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal

dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011, s. 40). Yapılan normallik sınavında Esasicilik alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği; İlerlemecilik, Varoluşçu Eğitim, Yeniden Kurmacılık ve Daimicilik alt boyut puanlarının negatif çarpıklık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğer dağılım normalden saçıyorsa, araştırmacılar dağılımları normale daha yakın hale getirmek için veri dönüştürme yapmayı düşünmelidir. Veriler dönüştürüldüğünde, diğer tüm sayıların karşılandığı görülebilir ve istatistiksel analiz sonuçları daha doğru hale gelir. Negatif çarpıklık durumunda çarpıklığın düzeyine göre yansıtma ve karekök, yansıtma ve logaritmik dönüşüm veya aşırı negatif çarpıklıkta yansıtma ve ters çevirme dönüşümleri yapılabilir. Dönüşümlerden sonra tekrar normal dağılım kontrol edilmelidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Negatif çarpıklık gösteren alt boyut puanlarına ilk olarak yansıtma ve karekök dönüşümü uygulanmıştır. Yapılan dönüşüm sonrası tüm alt boyutların normal dağılıma uygun hale geldiği tespit edilmiş olup karşılaştırma testlerinde normal dağılım puanları kullanılmıştır. Ölçek alt boyut puanlarının cinsiyet ve başka bölümde okuma isteği değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Bağımsız İki Örneklem t Testi; mezun olunan lise türü, yaş, yaşamın çoğunun geçirildiği yer, ailesinin yaşadığı coğrafi bölge, ailenin ekonomik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile tipi, genel olarak bölümden memnuniyet değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edildiğinde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışma sonucunda; ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik alt boyut puanlarının yaş gruplarına, yaşamın çoğunun geçirildiği yere, ailenin yaşadığı coğrafi bölgeye, anne öğrenim düzeyine, aile tipine, öğrenim görülen bölümden memnuniyet düzeyine ve öğrencilerin imkânları olsa başka bölüm tercih etme isteklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Eğitim inançları ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

| Alt Boyutlar | Madde Sayısı | Min. | Maks. | \bar{X} | SS | Düzye | Çarpıklık* (Skewness) |
|--------------------|--------------|------|-------|-----------|------|--------------------------|-----------------------|
| İlerlemecilik | 13 | 1 | 5 | 4,13 | 0,77 | Katlıyorum | -1,58/0,06 |
| Varoluşçu Eğitim | 7 | 1 | 5 | 4,27 | 0,81 | Kesinlikle Katlıyorum | -1,70/0,26 |
| Yeniden Kurmacılık | 7 | 1 | 5 | 3,99 | 0,80 | Katlıyorum | -1,00/-0,42 |
| Daimicilik | 8 | 1 | 5 | 4,00 | 0,77 | Katlıyorum | 0,09 |
| Esasicilik | 5 | 1 | 5 | 3,03 | 1,09 | Orta Derecede Katlıyorum | -1,00/0,30 |

Tablo 3'e göre katılımcıların baskın eğitim felsefeleri sırasıyla varoluşçu eğitim (4,27±0,81), ilerlemecilik (4,13±0,77), yeniden kurmacılık (3,99±0,80) ve en düşük

düzeyde esasıcılıktır (3,03±01,09). Katılımcılar, varoluşçu eğitim felsefesine kesinlikle katılıyorum düzeyinde; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve daimicilik felsefelerine katılıyorum düzeyinde; esasıcılık felsefesine ise orta derecede katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4. Eğitim inançları puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | SS | t | p |
|--------------------|----------|-----|-----------|------|--------|--------------|
| İlerlemecilik | Erkek | 192 | 4,13 | 0,82 | -0,151 | 0,880 |
| | Kadın | 263 | 4,14 | 0,74 | | |
| Varoluşçu Eğitim | Erkek | 192 | 4,21 | 0,89 | 1,184 | 0,237 |
| | Kadın | 263 | 4,33 | 0,76 | | |
| Yeniden Kurmacılık | Erkek | 192 | 3,96 | 0,84 | 0,359 | 0,719 |
| | Kadın | 263 | 4,02 | 0,78 | | |
| Daimicilik | Erkek | 192 | 4,03 | 0,79 | -0,752 | 0,452 |
| | Kadın | 263 | 3,99 | 0,77 | | |
| Esasıcılık | Erkek | 192 | 3,19 | 1,11 | 2,727 | 0,007 |
| | Kadın | 263 | 2,91 | 1,07 | | |

Tablo 4’de ilerlemecilik (t=-0,151), varoluşçu eğitim (t=1,181), yeniden kurmacılık (t=0,359) ve daimicilik (t=-0,752) alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği (p>0,05); esasıcılık alt boyut puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir (t=2,727; p<0,05). Buna göre erkek öğrencilerin esasıcılık eğitim felsefesi puanları, kadın öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 5. Eğitim inançları puanlarının mezun olunan lise türüne göre ANOVA sonuçları

| Alt Boyutlar | Mezun Olunan Lise | N | \bar{X} | SS | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-------------------------|-----|-----------|------|-------|-------|--------------|
| İlerlemecilik | A-Güzel sanatlar lisesi | 290 | 4,07 | 0,77 | 2,293 | 0,077 | - |
| | B-Genel lise | 110 | 4,26 | 0,75 | | | |
| | C-Fen/Anadolu lisesi | 28 | 4,17 | 0,90 | | | |
| Varoluşçu Eğitim | A-Güzel sanatlar lisesi | 290 | 4,23 | 0,82 | 1,073 | 0,360 | - |
| | B-Genel lise | 110 | 4,36 | 0,81 | | | |
| | C-Fen/Anadolu lisesi | 28 | 4,33 | 0,83 | | | |
| | D-Meslek lisesi | 27 | 4,37 | 0,84 | | | |
| Yeniden Kurmacılık | A-Güzel sanatlar lisesi | 290 | 3,90 | 0,80 | 4,727 | 0,003 | B>A |
| | B-Genel lise | 110 | 4,17 | 0,81 | | | |
| | C-Fen/Anadolu lisesi | 28 | 4,10 | 0,72 | | | |
| | D-Meslek lisesi | 27 | 4,13 | 0,83 | | | |

| Alt Boyutlar | Mezun Olunan Lise | N | SS | F | p | Anlamlı Fark | |
|--------------|-------------------------|-----|------|------|-------|--------------|---|
| Daimicilik | A-Güzel sanatlar lisesi | 290 | 3,97 | 0,78 | 1,147 | 0,330 | - |
| | B-Genel lise | 110 | 4,07 | 0,78 | | | - |
| | C-Fen/Anadolu lisesi | 28 | 4,01 | 0,76 | | | - |
| | D-Meslek lisesi | 27 | 4,20 | 0,79 | | | - |
| Esasicilik | A-Güzel sanatlar lisesi | 290 | 3,06 | 1,11 | 1,547 | 0,202 | - |
| | B-Genel lise | 110 | 3,10 | 1,07 | | | - |
| | C-Fen/Anadolu lisesi | 28 | 2,69 | 1,07 | | | - |
| | D-Meslek lisesi | 27 | 2,80 | 0,94 | | | - |

Tablo 5’de ilerlemecilik ($F=1,332$), varoluşçu eğitim ($F=2,088$), daimicilik ($F=1,096$) ve esasicilik ($F=0,942$) alt boyut puanlarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($p>0,05$); yeniden kurmacılık alt boyut puanlarının ise mezun olunan lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=4,727$; $p<0,05$).

Tablo 6. Eğitim inançları puanlarının ailenin ekonomik durumuna göre ANOVA sonuçları

| Alt Boyutlar | Ailenin Ekonomik Durumu | N | \bar{X} | SS | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|-------------------------|-----|-----------|------|-------|-------|--------------|
| İlerlemecilik | A-Alt gelir | 30 | 4,36 | 0,48 | 1,993 | 0,137 | - |
| | B-Orta gelir | 395 | 4,11 | 0,78 | | | - |
| | C-Üst gelir | 30 | 4,18 | 0,89 | | | - |
| Varoluşçu Eğitim | A-Alt gelir | 30 | 4,60 | 0,50 | 3,268 | 0,039 | A>B |
| | B-Orta gelir | 395 | 4,25 | 0,83 | | | A>C |
| | C-Üst gelir | 30 | 4,30 | 0,84 | | | - |
| Yeniden Kurmacılık | A-Alt gelir | 30 | 4,30 | 0,61 | 2,752 | 0,065 | - |
| | B-Orta gelir | 395 | 3,96 | 0,82 | | | - |
| | C-Üst gelir | 30 | 4,10 | 0,70 | | | - |
| Daimicilik | A-Alt gelir | 30 | 4,18 | 0,49 | 0,943 | 0,390 | - |
| | B-Orta gelir | 395 | 3,99 | 0,79 | | | - |
| | C-Üst gelir | 30 | 4,08 | 0,86 | | | - |
| Esasicilik | A-Alt gelir | 30 | 3,34 | 1,02 | 1,692 | 0,185 | - |
| | B-Orta gelir | 395 | 3,00 | 1,08 | | | - |
| | C-Üst gelir | 30 | 3,18 | 1,34 | | | - |

Tablo 6’da ilerlemecilik ($f=1,993$), yeniden kurmacılık ($f=2,752$), daimicilik ($f=0,943$) ve esasicilik ($f=1,692$) alt boyut puanlarının ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($p>0,05$); varoluşçu eğitim alt boyut puanlarının ise ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=3,268$; $p<0,05$).

Tablo 7. Eğitim inançları puanlarının baba öğrenim düzeyine göre ANOVA sonuçları

| Alt Boyutlar | Baba Öğrenim Düzeyi | N | \bar{X} | SS | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------------|---------------------|-----|-----------|------|-------|-------|--------------|
| İlerlemecilik | A-Okur-yazar değil | 9 | 4,27 | 0,99 | 1,893 | 0,094 | |
| | B-Okur-yazar | 15 | 3,72 | 1,20 | | | |
| | C-İlkokul | 102 | 4,26 | 0,67 | | | |
| | D-Ortaokul | 67 | 4,19 | 0,71 | | | |
| | E-Lise | 155 | 4,07 | 0,75 | | | |
| | F-Üniversite | 107 | 4,12 | 0,84 | | | |
| Varoluşçu Eğitim | A-Okur-yazar değil | 9 | 4,35 | 1,05 | 4,100 | 0,001 | A>B |
| | B-Okur-yazar | 15 | 3,68 | 1,27 | | | C>B |
| | C-İlkokul | 102 | 4,43 | 0,73 | | | D>B |
| | D-Ortaokul | 67 | 4,30 | 0,68 | | | E>B |
| | E-Lise | 155 | 4,18 | 0,78 | | | F>B |
| | F-Üniversite | 107 | 4,35 | 0,90 | | | C>E |
| Yeniden Kurmacılık | A-Okur-yazar değil | 9 | 4,05 | 1,28 | 1,821 | 0,107 | |
| | B-Okur-yazar | 15 | 3,81 | 0,98 | | | - |
| | C-İlkokul | 102 | 4,18 | 0,73 | | | - |
| | D-Ortaokul | 67 | 3,90 | 0,80 | | | - |
| | E-Lise | 155 | 3,92 | 0,77 | | | - |
| | F-Üniversite | 107 | 4,00 | 0,84 | | | - |
| Daimicilik | A-Okur-yazar değil | 9 | 4,04 | 1,05 | 0,907 | 0,476 | - |
| | B-Okur-yazar | 15 | 3,89 | 0,90 | | | - |
| | C-İlkokul | 102 | 4,18 | 0,67 | | | - |
| | D-Ortaokul | 67 | 3,98 | 0,62 | | | - |
| | E-Lise | 155 | 3,97 | 0,77 | | | - |
| | F-Üniversite | 107 | 3,93 | 0,90 | | | - |
| Esasicilik | A-Okur-yazar değil | 9 | 3,60 | 1,24 | 1,786 | 0,114 | - |
| | B-Okur-yazar | 15 | 3,01 | 1,13 | | | - |
| | C-İlkokul | 102 | 3,17 | 1,00 | | | - |
| | D-Ortaokul | 67 | 2,76 | 1,06 | | | - |
| | E-Lise | 155 | 3,07 | 1,11 | | | - |
| | F-Üniversite | 107 | 2,96 | 1,14 | | | - |

Tablo 7’de ilerlemecilik ($f=1,893$), yeniden kurmacılık ($f=1,821$), daimicilik ($f=0,907$) ve esasicilik ($F=1,786$) alt boyut puanlarının baba öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ($p>0,05$); varoluşçu eğitim alt boyut puanlarının ise baba öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ($F=4,100$; $p<0,05$).

4. Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların baskın eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve en düşük düzeyde

esasicilik olduğu saptamıştır. Ekiz'in (2007) araştırmasında da ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleri çalışma grubu tarafından en çok benimsenen akım olmuş; Üstüner'in (2008) araştırmasında cinsiyet ve okul türü değişkenleri de bireylerin eğitim inançlarında etkili olmuştur. Ayrıca ailenin ekonomik durumu alt gelir düzeyinde olan öğrencilerin varoluşçu eğitim felsefesi puanlarının, ailenin ekonomik durumu orta gelir ve üst gelir olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; babası okur-yazar olmayan öğrencilerin varoluşçu eğitim felsefesi puanlarının, babası okur-yazar olan öğrencilerin puanlarından, babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin varoluşçu eğitim felsefesi puanlarının ise babası lise mezunu olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da ailenin ekonomik ve okur-yazarlık durumunun katılımcıların değişime açık/kapalı, geleneksel düşünce-uygulamaları savunan/savunmayan akımları destekleme/desteklememe durumlarında etkili olduğunu göstermektedir (Ekiz, 2007).

Katılımcıların en baskın eğitim felsefelerinin varoluşçu eğitim olması, bu akımın eğitim özgürlüğünü, anı yaşamayı, sorumlu olmayı, seçme yeteneğini bireye kazandırmayı hedeflemesi, her bir öğrencinin kendi değerler sistemini özgürce geliştirmesini, eğitim ortamını sokratik tartışma ve yaratıcı etkinliklerde bulunmaya dayandırması bakımından önem taşımaktadır (Magill, 1992; akt. Kaygısız, 1997). Çünkü eğitim sürecine yaklaşımındaki radikal tutumlar, bilgi düzeyini, eğitim sürecini, birey-grup etkileşimini, öğretmen ve öğrenciye ilişkin var olan uygulamaları olumsuz biçimde etkilemektedir (Kaygısız, 1997). Oysa varoluşçu eğitimin hedefleri; bireyin kendi kendisini yaratmasını, tek tek her bireyin kendi varoluşunu gerçekleştirmesini, bireyin özgür eylemde bulunmasını ve seçme-seçtiklerinden sorumlu olmasını, toplumsal değerlerden kurtulmasını, bilimsel yöntemleri kullanmasını sağlamaktır (Sönmez, 2005).

Elde edilen diğer bir sonuç da erkek öğrencilerin esasicilik eğitim felsefesi puanlarının, kadın öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Biçer, Er ve Özel'in (2013) araştırmalarında da erkek öğretmen adaylarının en çok benimsedikleri eğitim felsefesi esasicilik olmuştur. Erkek öğrencilerin bu akımın içerdiği öğretmen merkezli olma, ceza, otorite gibi kavramlara sahip oldukları düşünüldüğünde elde edilen bu sonuç olumsuz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır; çünkü bu akıma göre konular ve dersler önemli olduğu için, öğrenci değil; kültürel mirasın temsilcisi olduğu için öğretmen merkezdedir. Öğretme işini öğretmen yaptığından ve bu iş ondan beklendiğinden, o, etken; öğrenci ise, edilgendir. Önemli olan öğrencinin istedik davranışları kazanması değil; konuların belli süre içerisinde işlenmesidir. Bu akımda öğretmen, eğitim ortamında gerektiğinde cezaya başvurmalı ve otoriteyi elden bırakmamalıdır (Sönmez, 2005). Ancak eğitim, bireye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi ve beceriler kazandırarak onu değiştirme ve yeniden biçimlendirme sürecidir. Eğitim yolu ile bireylere ya yeni davranışlar kazandırılır ya önceden kazandığı fakat yanlış olan davranışlar değiştirilir ya da önceden kazandığı ama yetersiz olan davranışlara ilaveler yapılarak zenginleştirilir (Kızılloluk, 2013). Dolayısıyla öğretim uygu-

lamalarında öğrenci merkeze alınmalıdır; çünkü öğrenecek olan kendisidir. Öğrencinin sorular sorması, tartışması, mantığını kullanması sağlanmalıdır ki; öğrenci önce dinleyecek, sonra görecektir, öğrendikleri üzerinde tartışacak, öğrendiklerini yapıp gösterecek, yani uygulayacak, daha sonra da başkasına öğretebilecektir (Sönmez, 2011).

Diğer yandan genel lise mezunu öğrencilerin yeniden kurmacılık eğitim felsefesi puanlarının, güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptamıştır. Bu sonuç, eğitimin sadece yaşam değil, aynı zamanda gelecek olmasını; öğrencinin gizli güçlerinin gelişmesini ve bilimsel yöntemi-eleştirel düşünmeyi geliştirecek nicel-nitelikte olmasını savunan yeniden kurmacılık açısından önemlidir; çünkü toplumun değişiminde temel sorumluluk okuldadır ve eğitimde ceza kesinlikle kullanılmamalı; öğretmen doğruyu takip etmeli, mükemmelliğe odaklanmalı, demokratik prensipleri geliştirmeli, öğrenme-öğretme özgürlüğünü korumalı, en üst etik standartlara bağlı kalmalıdır (Sönmez, 2005; Akyüz, 2012). Unutulmamalıdır ki; farklı öğrenme yolları sunulan, zevkli ve heyecanlı öğrenme deneyimlerinden oluşan ortamlar, öğrencilerin öğrenmesi için kuşkusuz daha etkili olacaktır. Öğrenme, yaşayarak daha kalıcı olur; öğrenciler zihinlerini ve birikimlerini kullanırlar; öğrenme eyleminin içinde olurlar ve öğrendikleri bilgileri uygulamaya yönelirler (Fer, 2011). Bu da eğitim programını başarılı kılacaktır; çünkü bir eğitim programının başarısı, öğrencinin edindiği bilgileri ne ölçüde kullanabildiği, üretebildiği, toplumu ne şekilde yönlendirebildiği ile ilgilidir. Dolayısıyla müzik eğitim programının hedefi de felsefi temelli düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmek olmalıdır. Felsefi temeli olmayan bir müzik öğretmeni; eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen bireyler yetiştirememekte, doğru temelde kültürel ve sanatsal kazanımlar elde edilememektedir (Yazıcı, 2015).

Elde edilen bu sonuçlar ışığında; müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının, staj uygulamalarındaki yöntemleri ve tutumları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna yönelik nitel çalışmaların yapılması; benzer araştırmanın farklı öğretmen adaylarından oluşan daha geniş örneklemelerle gerçekleştirilmesi; müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefeleri/inançları hakkında bilgi sahibi olabilmelerinin sağlanması önerilebilir. Ayrıca benzer araştırmalar sadece müzik öğretmeni adaylarıyla sınırlandırılmadan görev yapmakta olan müzik öğretmenleri ile gerçekleştirilebilir. Böylece müzik öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi inançlarının, öğretim uygulamalarına etkileri de saptanabilir.

5. Kaynakça

- Akyüz, Y. (2012). Öğretmenleri toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950). Ankara: PEGEM Akademi.
- Arslan, A. (2001). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- BeYTEKİN, O. F. ve KADİ, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.

- Biçer, 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.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Kişisel Yayınlar.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme-kuramdan uygulamaya*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 161(36), 332-348.
- Duruhan, K. (2006). *Felsefe ve eğitim*. A. Solak (Ed.), Türk düşünürleri ve eğitim felsefeleri içinde (s. 263-301), Ankara: Hegem Yayınları.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Fer, S. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. S. Fer (Ed.) içinde, Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımlarına giriş (ss. xiii), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Hançerlioğlu, O. (1987). *Düşünce tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, Kış, 5-15.
- Kızılluluk, H. (2013). *Eğitimin toplumsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Popper, K. R. (2005). *Hayat problem çözmektir: Bilgi, tarih ve politika üzerine*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim: Yaratıcılık temel sanat kuramları sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Timuçin, A. (2005). *Estetik bakış*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tozlu, N. (2006). *Felsefe ve eğitim*. A. Solak (Ed.) içinde, Felsefe ve sosyal bilimler (ss. 41-45). HEGEM Yayınları, Ankara.
- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya eğitim sistemleri: "Karşılaştırmalı bir araştırma"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-192.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*, Konya: Atlas Kitabevi.
- Yazıcı, T. (2015). Felsefi temelli müzik eğitiminin gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 77-88.
- Yıldırım, V. ve Koç, T. (2011). *Müzik felsefesine giriş*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.

Extended Abstract

Since the beliefs of individuals influence their behaviours and because they act in line with their beliefs, it is necessary and important to identify the educational beliefs of teachers and music teachers for understanding and explaining the behaviours of mentioned groups (as cited in Yılmaz and others, 2011). Educational practices performed or to be performed by teachers or teacher candidates are directed by educational beliefs, while educational beliefs are directed by educational philosophies. Because, philosophy enables us to concern about our personal beliefs and values and to understand who we are, our reason to exist and where we are going and thus it determines the quality of education in a country (Demirel, 2012). Education is the field of application for philosophy. Education renders the development of philosophy and creation of new philosophy areas by presenting new and scientific knowledge. In this context, there is a consistent linkage between philosophy and education. This feature should always be taken into consideration and should be used properly and at the right time and place. Such an approach will enable both philosophy and education to be more consistent and to develop effectively and efficiently (Sönmez, 2005). Philosophy, which answers the questions such as why schools exist, which subjects are valuable, how students learn and which methods-techniques are used, provides the basis for the goals of education, selection and organization of the content, the learning-teaching process and determination of the activities that are generally intended to be performed in schools-classrooms. For this reason, there must be a specific philosophical view in the basis of the establishment of educational policies and their reflection in education programmes. The quality of education in a country should be in line with its educational philosophy. Therefore, it will be beneficial to examine the educational philosophy influencing education (Demirel, 2012). According to Livingston and others (1995), all educators have a specific educational philosophy indeed and these educational philosophies functionally direct the perspectives of teachers about classroom, knowledge and teaching roles and influence their way of educating students (as cited in Yılmaz and others, 2011). According to Quinlan (1997), although a plenty of studies highlight that educational beliefs shape the choices and actions of teachers, the number of studies on educational beliefs is pretty low (as cited in Yılmaz and others, 2011). Elisasser (2008) also states that philosophy influences learning-teaching process and categorizes pedagogical actions. Yet, conducted researches show that many teachers do not have an educational philosophy or that their educational philosophy is too intangible and learnt unintentionally (as cited in Doğanay, 2011). The spectrum of the musical education will as broad as the spectrum of the philosophy. By reason, an insensible educator, who is unable

to think and question, will always be in a rush for matching things (as cited in Timuçin, 2005). Besides, philosophy has a service that supports cognitive substructure of the music educators. For this reason, it is not possible to think music education apart from philosophy (Yıldırım and Koç, 2011). However, lack of teachers, who are able to philosophize, is an important problem (San, 2008). Bertocci (1956) concluded that educators without philosophers and philosophers without educators cannot continue either philosophizing or educating. Because of this, teachers have to reach a philosophical understanding (as cited in Tozlu, 2006).

When the findings of the research are examined, it was determined that the dominant educational philosophies of the participants are respectively existentialist education, progressivism, reconstructionism and essentialism being the lowest. Existentialist education being the most dominant educational philosophy among participants matters in the sense that this trend aims to bring individuals the freedom of education, living the moment, being responsible, the skill of election and freely develop their own value system and predicates environment of education on Socratic debate and creative activities (Magill, 1992; as cited in Kaygısız, 1997).

Another result is that the essentialism educational philosophy scores of the male participants are significantly higher than the female participants. According to this trend, subjects and courses are important and thus teachers, rather than students, are in the centre since they are the representatives of cultural heritage. Because the teaching task is performed and is expected to be performed by teachers, they are determinants while the students are passive. What really matter is to teach the course subjects in a certain period of time rather than students to acquire desired behaviours. In this trend, teachers should resort to punishment when necessary and should not lose his/her authority (Sönmez, 2005). Yet, education is a process for transforming and reshaping individuals by making them acquire knowledge and skills in line with their interests and abilities. Through education, individuals are enabled to acquire new behaviours or their acquired wrong behaviours are transformed or their acquired inadequate behaviours are enriched with additions (Kızılluluk, 2013).

On the other hand, it was also determined that the reconstructionism educational philosophy scores of the graduates of regular high schools are significantly higher than the graduates of fine arts high schools. This result is important with regard to reconstructionism, which advocates that education should not only be life but also the future; potentials of students should be developed; and education should be qualitatively and quantitatively adequate for strengthening scientific method-critical thinking; as the primary responsibility in the transformation of society is on schools and in any case punishment should not be used in education, teacher should follow the truth, focus on perfection, develop democratic principles, preserve freedom of learning-teaching and be loyal to highest ethical standards (Sönmez, 2005; Akyüz, 2012).

In the light of these results; conducting qualitative studies on the nature of the impacts of the music teacher candidates' educational beliefs on their methods and attitudes in their internship practices; conducting similar researches with larger sample groups consisting of different teacher candidates; enabling music teacher candidates to have knowledge about educational philosophies/beliefs become important; since the success of an education programme is related with to what extent can the students use and produce what they learnt and with how can they lead the society.