

**Article Type:**

Research Paper

**Original Title of Article:**

Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions

**Turkish Title of Article:**

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi

**Author(s):**

Serkan ASLAN

**For Cite in:**

Aslan, S. (2018). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 307-326, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.013>

**Makale Türü:**

Özgün Makale

**Orijinal Makale Başlığı:**

Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions

**Makalenin Türkçe Başlığı:**

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi

**Yazar(lar):**

Serkan ASLAN

**Kaynak Gösterimi İçin:**

Aslan, S. (2018). Investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 307-326, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2018.013>

## Investigating the Relation Between Educational Philosophies Adopted by Prospective Teachers and Their Teaching-Learning Conceptions

Serkan ASLAN <sup>\*a</sup>

<sup>a</sup> Süleyman Demirel University, Isparta/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2018.013

#### Article History:

Received 30 May 2017  
Revised 11 September 2017  
Accepted 16 November 2017  
Online 06 February 2018

#### Keywords:

Educational philosophy,  
Teaching-learning conception,  
Constructivism.

#### Article Type:

Research paper

### Abstract

The present study aims investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. In the study, relational screening model was used. In the study, simple random sampling method was used. The study included 431 prospective teachers studying in divisions of elementary school teaching, science, social studies, Turkish, preschool, English, psychological consultancy and guidance and computer teaching. The data in the study were collected by using the scale of teaching- learning conceptions and the scale of philosophic preference assessment. Descriptive statistics, multi-linear regression analysis and Pearson product moment correlation analysis took place in data analyses. As a result, it was seen that the prospective teachers responded as "I agree" to the contemporary educational philosophy dimension of the educational philosophy that they adopted while they responded as "I agree in part" to the traditional educational philosophy and as "I agree" to the constructive sub-dimension of the teaching-learning conceptions' scale and as "I agree in part" to the traditional sub-dimension. It was determined that there is a relation at low and moderate levels in the directions of positive and negative between the scores of the prospective teachers in the educational philosophy they adopted and their scores in teaching-learning conceptions while sub-dimensions of traditional and contemporary educational philosophies of the scale of philosophic preference assessment that they adopted has a significant relation with the teaching-learning conceptions.

## Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2018.013

#### Makale Geçmişi:

Geliş 30 Mayıs 2017  
Düzeltilme 11 Eylül 2017  
Kabul 16 Kasım 2017  
Çevrimiçi 06 Şubat 2018

#### Anahtar Kelimeler:

Eğitim felsefesi,  
Öğretme-öğrenme anlayışı,  
Yapılandırmacılık.

#### Makale Türü:

Özgün makale

### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya sınıf, fen bilimleri, sosyal bilgiler, Türkçe, okul öncesi, İngilizce, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile bilgisayar öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 431 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler, öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği ile felsefi tercih değerlendirme ölçeği kullanılarak toplanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, çoklu doğrusal regresyon analizi ve pearson çarpım momentler korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının; benimsedikleri eğitim felsefelerine ait çağdaş eğitim felsefesi boyutunda "katılıyorum", geleneksel eğitim felsefesi boyutunda "kısmen katılıyorum" düzeyinde; öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı alt boyutunda "katılıyorum", geleneksel alt boyutunda "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri puanları ile öğretme-öğrenme anlayışları puanları arasında pozitif ve negatif yönlü orta ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu; benimsedikleri felsefi tercih değerlendirme ölçeğine ait geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri alt boyutlarının öğretme-öğrenme anlayışları ile anlamlı bir ilişki sergilediği tespit edilmiştir.

\* Author: aslan.s1985@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8515-4233>

## Introduction

Educational philosophies assess all approaches and practices relating to education by considering them with an integrative point of view (Erden, 1998) and guide target/achievement, content, education and test states of teaching programs (Sonmez, 2005) and educational policies and practices (Buyukduvenci, 1987). Educational philosophy plays an effective role in many fields including determining achievements, arranging content, starting educational methods and techniques, selecting measurement-assessment tools, assessing programs and discipline models employed by teachers. Demirel (2012) stated that philosophy "occupies quite important place in program development activities also because it represents a school's mentality, views and beliefs; and it influences the target and the content". Wiles and Bondi (2007) explained educational philosophies in five forms. These are perennialism, essentialism, progressivism, existentialism and reconstructionism. Perennialism, and essentialism are generally known as traditional educational philosophies while reconstructionism, progressivism and existentialism are generally known as contemporary educational philosophies (Cetin, Ilhan & Arslan, 2012).

Perennialism is based on idealism and realism philosophies. According to this movement, education "must shape the individual according to universal qualifications. Human nature and moral principles do not vary. Then, human being must be raised according to these invariable moral principles." (Arslanoglu, 2012). Essentialism has been influenced by idealism and realism movements. Essentialism is teacher-centered. Teacher is the only authority in the class and he has the right to resort to punishment when required (Altinkurt, Yilmaz & Oguz, 2012; Sonmez, 2005). Progressivism has been developed based on pragmatism. It is student-centered. It advocates that student-centered methods and techniques must be used in teaching-learning settings. According to this movement, school is not preparation for life but it is life itself (Ergun, 2014; Kazu, 2007). The educational philosophy movement of reconstructionism completes progressivism movement. The most important point that makes it distinguishable from other educational philosophies is the fact that it aims to reconstruct the society. According to this movement, education "is not only feeder or creator of social order or a tool for change but also a tool for balance. According to the reconstructionism movement, education reconstructs the society to cope with cultural crisis" (Terzi, 2008). According to existentialism philosophy, stimulators that might concentrate the student's attention must be sought in a teaching-learning setting and must be offered in the educational setting. The student must select his experiences by himself and arrange his teaching-learning setting according to these experiences while he is held responsible for consequences caused by this arrangement (Ergun, 2014; Sonmez, 2005).

The concept of teaching-learning conception represents the ways and methods adopted by teachers in arranging teaching-learning settings (Chan & Elliot, 2004). According to Chan (2003), teaching-learning conception is beliefs of teachers about educational activities that they put into practice in the class. Teaching-learning conception in educational sciences has varied between periods during the historical process. Schunk (2008) has mentioned two different teaching-learning conceptions that are opposite to each other during this process: Traditional teaching-learning conception that puts the teacher in the center and constructive one that places the student in the center (Aypay, 2011; Bas, 2015; Chen & Elliot, 2004; Oguz, 2011; Schunk, 2008).

In case of traditional teaching-learning conception, the teacher is the only authority transferring information while the student is considered as a passive information receiver (Brooks & Brooks, 1999). On the other hand, according to the constructivist teaching-learning conception, the teacher's mission is not transfer of information. Instead he must provide guidance to the student. In case of a traditional teaching-learning setting, teacher-centered activities are arranged while students listen to the teacher and write down what they have heard. The teacher mostly uses the lecture method and question-answer technique, which are from traditional approaches (Barnier, 2005; Cheng, Chan, Tang & Cheng, 2009; Gunes, 2016). On the other hand, in a constructive teaching-learning setting, student-centered activities are arranged. The teacher assumes a different role in constructivist learning settings. In such setting including rich learning activities, the teacher is not the invariable and only resource of

information. The teacher stimulates his students to seek the information and to search alternative information resources. While he does so, he encourages them whenever they need, motivates them to use different tools, for team works, stimulates and supports them and appreciates their achievements. He establishes a two-way communication with them (Plourde & Alawiye, 2003). It may be said that traditional teaching-learning conception is supported by essentialism and perennialism educational philosophies, which are teacher-centered in general, while the constructivist teaching-learning conception is driven by the educational philosophies of progressivism, reconstructionism and existentialism, which consider the student as the dominant subject in general.

When the relevant literature is reviewed, it is seen that certain studies have been conducted by evaluating educational philosophies adopted by prospective teachers (Alkin-Sahin, Tunca & Ulubey, 2014; Aybek & Aslan, 2016; Bicer, Er & Ozel, 2013; Cakmak, Bulut & Taskiran, 2016; Cetin, Ilhan & Arslan, 2012; Celik & Orcan, 2016; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008) and their teaching-learning conceptions (Aypay, 2011; Bas & Beyhan, 2013; Chai & Khine, 2008; Oguz, 2011) separately. However, no study has been observed investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. This has been seen as a lack by the researcher and the present study has been decided to be conducted. It is believed that this study will help discovering the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. It is believed that the present study will produce a feedback for teaching departments' programs by discovering whether the activities to be employed by prospective teachers in the class in the future are based on traditional approach or contemporary approach. Accordingly, it is expected that the present study shall contribute to the relevant literature.

Basic objective of the present study is to investigate the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. The following questions are attempted to be answered in the study based on this generic objective:

1. What is the level of educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions?
2. Is there a significant relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions?
3. Is there a predicting relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their constructive teaching-learning conceptions?
4. Is there a predictor relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their traditional teaching-learning conceptions?

## Method

### Model of the Research

In the study, relational screening model was used. Karakaya (2012) described relational screening model as "researches conducted to describe the relation between minimum two variables in which the relations are analyzed thoroughly". Tekbiyik (2014) reported that relational screening model provides an opportunity for explaining relations between variables and for predicting the results. Under the scope of the study, it was investigated which kind of relation exists between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions and whether or not sub-dimensions of the scale of philosophic preference assessment predict their teaching-learning conceptions.

### Population and Sampling

Population of the study consists of prospective teachers studying in teaching department of Cukurova University during fall term of 2016-2017 academic year. Sampling of the research consists of 431 prospective teachers studying in divisions of elementary school teaching, science, social studies,

Turkish, preschool, English, psychological consultancy and guidance and computer teaching picked through the method of simple random sampling. According to this method of sampling, each subject of the study must have equal chance to be included in the study (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014). Because prospective teachers were included in the study based on the equal chance, the simple random sampling method was employed. 287 of the prospective teachers were female while 144 of them were male.

### Data Collection Tools

Two types of data collection tool were used in the study. These are:

**The Scale of Philosophic Preference Assessment (SPPA):** The scale of philosophic preference assessment developed by Cetin, Ilhan and Arslan (2012) was used in the study. The scale had been applied previously to 310 prospective teachers studying in teaching department in the academic year of 2011-2012. Exploratory Factor Analysis (AFA) was conducted by the researchers to prove construct validity of the scale. It was determined in the Exploratory Factor Analysis that the scale consists of two factors and it explains 35.68% of the total variance (Cetin, Ilhan & Arslan, 2012). According to results of the conducted analysis, the first factor including reconstructionism and progressivism educational philosophies that are among contemporary educational philosophies consisted of 17 items and explained 22.91% of the total variance. The researchers determined that factor loads belonging to the items of the first factor varied between .34 and .76. On the other hand, it was determined that the second factor including essentialism and perennialism educational philosophies that are among traditional educational philosophies consisted of 22 items and explained 12.77% of the total variance. The researchers determined that factor loads belonging to the items of the second factor varied between .34 and .69 (Cetin, Ilhan & Arslan, 2012). The researchers used the term of "Traditional Educational Philosophy (GEF)" for the items including essentialism and perennialism educational philosophies while they used the term of "Contemporary Educational Philosophy (ÇEF)" for those including reconstructionism and progressivism educational philosophies. The items of "Teacher must transfer essential cultural values to students" and "In education, there is no need considering individual differences" may be examples for GEF while the items of "educational programs must include situations that might be encountered in real life" and "Object of education must be teaching values like cooperation and democratic lifestyle" may represent ÇEF items (Cetin, Ilhan & Arslan, 2012). In this scale developed by Cetin, Ilhan and Arslan (2012), to check reliability of the scale, internal consistency coefficient and split-half testing were used. Internal consistency coefficients of the scale were found as .90 for the first factor and .86 for the second factor. According to the split-half testing, it was found as .85 for the first factor and as .84 for the second factor (Cetin, Ilhan & Arslan, 2012). The scale was designed in the form of 5-point Likert.

**The Scale for Teaching-Learning Conceptions:** In the present study, "The scale for teaching-learning conceptions" adapted to Turkish by Aypay (2011) was used. 341 teaching students were included in the study. The scale was analyzed through the confirmatory factor analysis during its adaptation. According to the results from the analysis (AGFI=.91; GFI=.93; RMSEA=.54; RMR=.50), the scale has an acceptable fit indices. The first sub-dimension that is described as constructive teaching-learning conception consists of 12 items like "What learning means is that students have plenty of opportunities to discover, discuss and to express their opinions" while the second sub-dimension that is described as traditional teaching-learning conception consists of 18 items like "Traditional lecturing is the best method for learning because it includes more information". General internal consistency coefficient for the scale was found as .84. On the other hand, based on the sub-dimensions, internal consistency coefficient for the first sub-dimension was found as .88 and .83 for the second sub-dimension (Aypay, 2011). The scale was designed in the form of 5-point Likert.

Both scales were used in the present study after the required consents were obtained. Cronbach Alpha coefficient was found as .80 for the scale of philosophic preference assessment and the teaching-learning conceptions' scale. Accordingly, it may be said that both of the scales are reliable (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014).

### Data Analysis

A statistics software package was used in analyzing data during the study. To begin with, it was checked if the data meet the required conditions allowing parametric analyses of the data to be conducted. First of all, normal distribution of the data was studied. It was found that the scale of philosophic preference assessment shows normal distribution in Kolmogorov Smirnov test ( $KSW=.04$ ,  $p>.50$ ); however, the teaching-learning conceptions' scale does not show normal distribution ( $KSW=.06$ ,  $p<.50$ ). Ho (2006) and Secer (2015) propose that coefficients of skewness and kurtosis, Q-Q and histogram graphics of data should be investigated to see if they show normal distributions. The investigations conducted indicate that the data show a normal distribution. Pearson product moment correlation analysis was used in the study to determine the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions' scales. Green and Salkind (2013) reported that normal distribution must be ensured and data pairs must be selected by unbiased assignment in the population and the variables accounting for data pairs must be independent from each other to apply the correlation analysis. Because normal distribution was ensured and continuous variables independent from each other were used in this study, Pearson product moment correlation analysis was used. In the study, Multi Linear Regression Analysis (MLRA) was used in the study. It was checked if certain assumptions were met to conduct MLRA. To conduct MLRA, the sampling must be in adequate number. Pallant (2005) reported that at least 40 subjects are required for each predicting variable to conduct MLRA. It was determined that more than 40 subjects were available for each of dimensions of the educational philosophies' scale. There must not multi linear relation for MLRA (Field, 2009). In this study, it was determined that there is a relation between the scale of the philosophy adopted by the prospective teachers and the scale for teaching-learning conceptions at moderate level. It was reported that normality must be ensured and there must not end values to conduct MLRA (Secer, 2015). As mentioned above, single-variable normality was ensured in the study. Mahalanobis distance values were used to check if multi-variable normality assumption was ensured (Pallant, 2005). Mahalanobis values were examined in this study and no end value exceeding the given value was observed. Furthermore, descriptive statistics was employed in the study. Point ranges relating to the scales are: "Certainly disagree 1.00 – 1.80, Disagree 1.81 – 2.60, Agree in part 2.61 – 3.40, Agree 3.41 – 4.20, Absolutely agree 4.21 – 5.00."

### Results

This part of the article includes findings about agreement levels of the prospective teachers with the scale of the educational philosophy adopted by them and the scale of teaching-learning conceptions, whether or not there is a significant relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions and whether or not dimensions of the philosophy adopted by them predict their teaching-learning conceptions.

Based on the first sub-problem of the study, Table 1 shows agreement levels of the prospective teachers with the scale of the educational philosophy adopted by them and the scale of teaching-learning conceptions as well as the sub-dimensions. According to Table 1, the prospective teachers said "Agree" with the philosophical preference evaluation scale's contemporary educational philosophy sub-dimension ( $\bar{x}=3.43$ ); "Agree in part" with the traditional education sub-dimension ( $\bar{x}=2.85$ ); "Agree" with the teaching-learning scale's constructive sub-dimension ( $\bar{x}=4.20$ ); and finally "Agree in part" with the traditional sub-dimension ( $\bar{x}=2.92$ ).

**Table 1.**

*Agreement Levels of the Prospective Teachers with the Scale of the Educational Philosophy Adopted by Them and the Scale of Teaching-Learning Conceptions as well as the Sub-Dimensions.*

| Variables                        |                                     | N   | $\bar{x}$ | sd  | Max  | Min  | Levels        |
|----------------------------------|-------------------------------------|-----|-----------|-----|------|------|---------------|
| Educational philosophies adopted | Contemporary educational philosophy | 431 | 4.20      | .47 | 5.00 | 2.65 | Agree         |
|                                  | Traditional educational philosophy  | 431 | 2.85      | .58 | 4.68 | 1.41 | Agree in part |
| Teaching-learning conceptions    | Constructive                        | 431 | 4.20      | .54 | 5.00 | 2.50 | Agree         |
|                                  | Traditional                         | 431 | 2.92      | .71 | 4.78 | 1.39 | Agree in part |

The relation between the prospective teachers' adopted educational philosophies and their teaching-learning conception was investigated. Table 2 shows the results.

**Table 2.**

*Distribution of the Relation Between the Prospective Teachers' Adopted Educational Philosophies and Their Teaching-Learning Conception.*

| Variables                               | $\bar{x}$ | sd  | 1    | 2    | 3     | 4     |
|---|-----------|-----|------|------|-------|-------|
| Adopted educational philosophies        |           |     |      |      |       |       |
| Contemporary educational philosophy (1) | 4.20      | .47 | -    | -.08 | .50*  | -.05  |
| Traditional educational philosophy (2)  | 2.85      | .58 | -.08 | -    | .00   | .64*  |
| Teaching-learning conceptions           |           |     |      |      |       |       |
| Constructive (3)                        | 4.20      | .54 | .50* | .00  | -     | -.11* |
| Traditional (4)                         | 2.92      | .71 | -.05 | .64* | -.11* | -     |

N=431, \*p<.01

Table 2 shows that there is a relation between the subjects' adopted educational philosophies and their teaching-learning conception at low and moderate levels. According the results from Pearson correlation analysis, it was determined that there is a significant relation between contemporary educational philosophy and constructive teaching-learning conception in the positive direction at moderate level (Tuna, 2016) ( $r=.50$ ,  $p < .01$ ) while the relation with the traditional teaching-learning conception is negative and insignificant ( $r=-.05$ ,  $p > .01$ ). On the other hand, there is a low-level positive insignificant relation between traditional educational philosophy and constructive teaching-learning conception ( $r=.00$ ,  $p > .01$ ) while the relation with traditional teaching-learning conception is significant at moderate level and positive direction ( $r=.64$ ,  $p < .01$ ). These findings show that there is a close relation between the prospective teachers' adopted educational philosophy and their teaching learning conception.

**Table 3.**

*Results of Multi-Linear Regression Analysis Relating to Whether or not the Sub-Dimensions of the Adopted Educational Philosophies Predict Constructive Teaching-Learning Conception.*

| Predicting variable                       | Predicting variables                | B                    | Standard error               | $\beta$ | t      | p   | Double r | Partial r |
|---|-------------------------------------|----------------------|------------------------------|---------|--------|-----|----------|-----------|
| Constructive teaching-learning conception | Constant                            | 1.68                 | .24                          |         | 7.15   | .00 |          |           |
|   | Contemporary educational philosophy | .57                  | .05                          | .51     | 12.09  | .00 | .50      | .51       |
|   | Traditional educational philosophy  | .04                  | .04                          | .05     | 1.10   | .27 | .00      | .05       |
|   | R= .51                              | R <sup>2</sup> = .26 | F <sub>(2-428)</sub> = 73.19 |         | p= .00 |     |          |           |

Whether or not the sub-dimensions of traditional and contemporary educational philosophies taking place in the prospective teachers' philosophic preference evaluation scale predict constructive teaching-learning conception was investigated. The results are seen in Table 3. According to the results from multi linear regression analysis that was conducted to discover whether or not the sub-dimensions of traditional and contemporary educational philosophies taking place in the prospective teachers' philosophic preference evaluation scale predict constructive teaching-learning conception, traditional and contemporary educational philosophies variables, together, show a significant relation with constructive teaching-learning conception ( $R=.51$   $R^2=.26$ ) ( $F_{(2-428)}=73.19$ ,  $p<.05$ ). These two variables, together, explain approximately 26.00% of constructive teaching-learning conception. According to the standardized regression coefficients, significance order of the predicting variables on constructive teaching-learning conception is contemporary educational philosophy ( $\beta=.51$ ) and traditional educational philosophy ( $\beta=.05$ ). According to the significance tests of the regression coefficients, the variable of contemporary educational philosophy of the predicting variables is a significant predictor for constructive teaching-learning conception.

Whether or not the sub-dimensions of traditional and contemporary educational philosophies taking place in the prospective teachers' philosophic preference evaluation scale predict traditional teaching-learning conception was investigated. The results are seen in Table 4.

**Table 4.**

*Results of Multi-Linear Regression Analysis Relating to Whether or not the Sub-Dimensions of the Adopted Educational Philosophies Predict Traditional Teaching-Learning Conception.*

| Predicting variable                      | Predicting variables                | Standard              |                             |               |           | Double     |      |           |
|--|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|---------------|-----------|------------|------|-----------|
|  |                                     | B                     | error                       | $\beta$       | t         | p          | r    | Partial r |
| Traditional teaching-learning conception | Constant                            | .68                   | .27                         |               | 2.49      | .01        |      |           |
|  | Contemporary educational philosophy | .00                   | .06                         | .00           | .04       | .97        | -.05 | .00       |
|  | Traditional educational philosophy  | .78                   | .05                         | .64           | 17.36     | .00        | .64  | .64       |
| <b>R= .64</b>                            |                                     | <b>R<sup>2</sup>=</b> | <b>F<sub>(2-428)</sub>=</b> | <b>151.75</b> | <b>p=</b> | <b>.00</b> |      |           |
|  |                                     | <b>.42</b>            |                             |               |           |            |      |           |

According to the results from multi linear regression analysis that was conducted to discover whether or not the sub-dimensions of traditional and contemporary educational philosophies taking place in the prospective teachers' philosophic preference evaluation scale predict traditional teaching-learning conception, traditional and contemporary educational philosophies variables, together, show a significant relation with traditional teaching-learning conception ( $R=.64$ ,  $R^2=.42$ ) ( $F_{(2-428)}=151.75$ ,  $p<.05$ ). These two variables, together, explain approximately 42.00% of traditional teaching-learning conception. According to the standardized regression coefficients, significance order of the predicting variables on traditional teaching-learning conception is traditional educational philosophy ( $\beta=.64$ ) and contemporary educational philosophy ( $\beta=.00$ ). According to the significance tests of the regression coefficients, the variable of traditional educational philosophy of the predicting variables is a significant predictor for traditional teaching-learning conception.

### Discussion, Conclusion & Suggestions

The present study aims investigating the relation between educational philosophies adopted by prospective teachers and their teaching-learning conceptions. Thus, first of all, it was attempted to find the prospective teachers' agreement levels with their adopted educational philosophies and teaching-learning conceptions. As a result, it was seen that the prospective teachers said "Agree" with the philosophical preference evaluation scale's contemporary educational philosophy sub-dimension;



"Agree in part" with the traditional education sub-dimension; "Agree" with the teaching-learning scale's constructive sub-dimension; and finally "Agree in part" with the traditional sub-dimension. Accordingly, it may be said that the prospective teachers have highly adopted contemporary educational philosophies and constructive conception. This is considered a favorite result by the researcher. Teaching programs have been arranged based on constructive foundation in Turkey since the academic year of 2005. New education programs' basic philosophy has been developed based on Progressivism, which places the student in the center. Furthermore, teaching programs provide information about contemporary educational philosophy and constructivist approach; and it may be said that teaching-learning settings have been arranged based on contemporary educational philosophies and constructivist approach. Thus, it may be said that prospective teachers generally have adopted contemporary educational philosophy and constructivist approach. The fact that prospective teachers adopt contemporary educational philosophy and constructivist conception is important. Doganay (2011) emphasizes that teaching programs should be so designed that they raise philosophic awareness. When a teacher starts to work, one of the factors having effect on shaping teaching-learning setting is the philosophy that he has adopted. Thus, the fact that prospective teachers generally have adopted contemporary educational philosophy and constructivist teaching-learning approaches suggests that they will practice student-centered activities in teaching-learning settings when they start to work. Thus, it is believed that this results in the fact that education programs are implemented effectively to grow contemporary individuals. Reviewing the relevant literature, studies supporting this finding of the study were observed. Cakmak, Bulut and Taskiran (2016), Duman (2008), Ilgaz, Bulbul and Cuhadar (2013), Kocak, Ulusoy and Onen (2012), Livingston, McClain and DeSpain (1995) and Minor, Onwuegbuzie, Witcher and James (2002) reported that prospective teachers have adopted contemporary educational philosophies. Oguz (2011) reported that prospective teachers have mostly adopted constructivist conception. Results of all these studies support the result of this study.

In the study, the relation between the prospective teachers' teaching-learning conceptions and their adopted philosophies was also investigated. It was seen as a result of the study that there is a relation between the prospective teachers' teaching-learning conceptions and their adopted philosophies at low and moderate levels. According the results from the analysis, it was determined that there is a significant relation between contemporary educational philosophy and constructive teaching-learning conception in the positive direction at moderate level while the relation with the traditional teaching-learning conception is negative and insignificant. On the other hand, there is a low-level positive insignificant relation between traditional educational philosophy and constructive teaching-learning conception while the relation with traditional teaching-learning conception is significant at moderate level and positive direction. These findings clearly show that there is relation between the prospective teachers' adopted educational philosophy and their teaching learning conceptions. In other words, the educational philosophy adopted by a prospective teacher represents his teaching-learning conception. It may be said that prospective teachers will arrange teaching-learning settings based on their adopted educational philosophies and they will practice teacher- or student-centered activities in teaching-learning settings. Bas (2015) reported a relation between teachers' teaching-learning conceptions and their educational beliefs. This also supports our findings.

Whether or not there is a predictive relation between educational philosophies adopted by the prospective teachers' and their teaching-learning conceptions was also investigated. According to the result of the study, traditional and contemporary educational philosophies variables, together, show a significant relation with constructive teaching-learning conception. These two variables, together, explain approximately 26.00% of constructive teaching-learning conception. According to the standardized regression coefficients, significance order of the predicting variables on constructive teaching-learning conception is contemporary educational philosophy and traditional educational philosophy. According to the significance tests of the regression coefficients, the variable of contemporary educational philosophy of the predicting variables is a significant predictor for constructive teaching-learning conception. This result shows that prospective teachers' constructive teaching-learning conception is explained by progressivism, reconstructionism and existentialism

philosophies, which are known as contemporary educational philosophies. The fact that prospective teachers' constructive teaching-learning conception is explained by contemporary educational philosophies is highly important because the constructivist conception, which is one of the most important approaches of 21<sup>st</sup> century, has been developed based on progressivism, which is known as a contemporary educational philosophy (Oliva, 2005). Thus, it may be said that there is a relation between progressivism, which is one of contemporary educational philosophies, and constructivism, which is a contemporary teaching-learning conception. Contemporary educational philosophies consider the individual's experiences and highlight learning by doing/experiencing in the teaching-learning process. It also advocates that the student should be placed center of teaching-learning setting while mission of the teacher is to provide guidance. Furthermore, it advocates democratic education conception existing in teaching-learning settings (Cevizci, 2012; Demirel, 2012; Gutek, 1988). Although constructivist teaching-learning conception highlights the aforementioned qualities, it also states that the individual is required to be active in teaching setting and it supports student-centered activities in teaching-learning setting (Brooks & Brooks, 1999). Thus, it may be said that prospective teachers adopting contemporary educational philosophies simultaneously have constructivist teaching-learning conceptions. Similar results were observed during review of the relevant literature (Bas & Beyhan, 2013; Bas, 2015; Levin & Waldman, 2005; Yilmaz, 2009).

Whether or not the sub-dimensions of traditional and contemporary educational philosophies taking place in the prospective teachers' philosophic preference evaluation scale predict traditional teaching-learning conception, traditional and contemporary educational philosophies variables, together, show a significant relation with traditional teaching-learning conception. These two variables, together, explain approximately 42% of traditional teaching-learning conception. According to the standardized regression coefficients, significance order of the predicting variables on traditional teaching-learning conception is traditional educational philosophy and contemporary educational philosophy. According to the significance tests of the regression coefficients, the variable of traditional educational philosophy of the predicting variables is a significant predictor for traditional teaching-learning conception. At the end of the study, it is important that the most important variable in predicting traditional teaching-learning conceptions is traditional educational philosophy because the educational philosophies of perennialism and essentialism, which are featured as traditional educational philosophies, is the foundation of traditional teaching-learning conception. Thus, they have many features in common. Essentialist educational philosophy is based on hardworking, a teacher-centered conception, studying basic books and punishment (Sonmez, 2005). Similarly, perennialist educational philosophy advocates that teacher-centered activities must exist in teaching-learning settings and teacher is the only authority (Arslanoglu, 2012). Traditional teaching-learning conception also uses traditional methods and techniques in teaching-learning settings and a concept placing teacher in the place is adopted (Cheng et. al., 2009). As a result, it may be said that prospective teachers adopting traditional educational philosophies have traditional teaching-learning conception.

Based on the research findings, the following recommendations have been developed:

1. Research results have revealed a significant relationship between prospective teachers' teaching philosophies and their teaching-learning attitudes, and that the teaching philosophies predicted their teaching-learning attitudes. In this respect, it will be useful for academicians to organize activities taking into consideration the contemporary educational philosophies. In this way, they will ensure that prospective teachers have a constructive teaching-learning attitude and they will be able to arrange the teaching-learning environment depending on this understanding when they start working.
2. Experimental, qualitative, mixed pattern researches related to teaching philosophies and teaching-learning attitudes of prospective teachers will contribute to the literature.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

Eğitim felsefeleri, eğitime ait tüm yaklaşım ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak değerlendirmekte (Erden, 1998), öğretim programlarının hedef/kazanım, içerik, eğitim ve sınav durumlarına (Sönmez, 2005) ve eğitim politikaları ile uygulamalarına yön vermektedir (Büyükdüvenci, 1987). Eğitim felsefesi, kazanımların belirlenmesinde, içeriğin düzenlenmesinde, öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulmasında, ölçme değerlendirme araçlarının seçilmesinde, programların değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kullandıkları disiplin modellerine kadar birçok yerde etkin rol oynamaktadır. Demirel (2012) tarafından felsefenin "bir okul için düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediği için program geliştirme faaliyetlerinde de oldukça önemli bir yer tuttuğu" belirtilmiştir. Wiles ve Bondi (2007) eğitim felsefelerini beş şekilde açıklamıştır. Bunlar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılıktır. Daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri daha çok geleneksel eğitim felsefeleri olarak; yeniden kurmacılık, ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri çağdaş eğitim felsefeleri olarak bilinmektedir (Çetin, İlhan & Arslan, 2012).

Daimicilik, idealizm ve realizm felsefelerine dayanır. Bu akıma göre eğitim "Bireyi, evrensel niteliklere göre şekillendirilmelidir. İnsanın doğası ve ahlaki ilkeler değişmez. İnsanda bu değişmez ahlaki ilkelere göre yetiştirilmelidir." (Arslanoğlu, 2012). Esasicilik, idealizm ve realizm akımlarından etkilenmiştir. Esasicilik, öğretmen merkezlidir. Öğretmen sınıfta tek otoritedir ve gerektiğinde cezaya başvurabilir (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Sönmez, 2005). İlerlemecilik, pragmatizme dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğrenci merkezli bir anlayışa sahiptir. Öğretme-öğrenme ortamında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğini savunur. Bu akıma göre okul yaşama hazırlık değil, yaşamın bizzat kendisidir (Ergün, 2014; Kazu, 2007). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımı ilerlemecilik akımının devamı niteliğindedir. Diğer eğitim felsefelerinden ayrılan en önemli noktası yeni bir toplum oluşturma amacıyla olmasıdır. Bu akıma göre eğitim "Toplumsal düzenin besleyicisi değil yaratıcısı ve değişme aracı değil, aynı zamanda bir denge aracıdır. Yeniden kurmacılık akımına göre eğitim kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden kurmaktır." (Terzi, 2008). Varoluşçuluk felsefesine göre, öğretme-öğrenme ortamında öğrencinin dikkatini yoğunlaştıracak uyarıcılar aranmalı ve eğitim ortamında sunulmalıdır. Öğrenci kendi yaşantılarını kendisi seçmeli ve bu yaşantılara göre öğretme-öğrenme ortamını düzenlemeli, bu düzenlemeye dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlardan da kendileri sorumlu olmalıdır (Ergün, 2014; Sönmez, 2005).

Öğretme-öğrenme anlayışı kavramı, öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamlarını düzenlemede tercih ettikleri yolları, yöntemleri ifade etmektedir (Chan & Elliot, 2004). Chan (2003) ise öğretme-öğrenme anlayışını öğretmenlerin sınıf içerisinde uyguladıkları eğitsel etkinlikler hakkında sahip oldukları inançlar şeklinde tanımlamıştır. Tarihsel süreç içerisinde eğitim bilimlerinde farklı dönemlerde farklı öğretme-öğrenme anlayışı meydana gelmiştir. Schunk (2008) bu süreç içerisinde birbirine zıt durumda olan farklı iki öğretme-öğrenme anlayışından bahsetmektedir. Eğitimdeki bu iki farklı öğretme-öğrenme anlayışı, öğretmeni merkeze alarak geleneksel ve öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları olarak ifade edilebilir (Aypay, 2011; Baş, 2015; Chen & Elliot, 2004; Oğuz, 2011; Schunk, 2008).

Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışında, öğretmenler bilgiyi aktaran tek otorite olarak görülmekte ve öğrencilerin de bilgiyi pasif bir şekilde aldığı savunulmaktadır (Brooks & Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışında ise öğretmenlerin bilgiyi aktaran olarak değil, öğrencilere rehberlik eden bir görevinin olduğunu savunulmaktadır. Geleneksel öğretme-öğrenme ortamında öğretmen merkezli etkinlikler düzenlenir, öğrenciler öğretmeni dinler ve not alırlar. Öğretmen daha çok geleneksel yaklaşımlardan biri olan anlatım ve soru-cevap yöntem ve tekniğini kullanır (Barnier, 2005; Cheng, Chan, Tang & Cheng, 2009; Güneş, 2016). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme ortamında öğrenci merkezli

etkinlikler düzenlenir. Öğretmenler, yapısalcı öğrenme ortamlarında farklı bir rol üstlenmektedir. Zengin öğrenme etkinliklerinin yer aldığı bu sınıflarda, öğretmen bilginin tek ve şaşmaz kaynağı değildir. Öğretmen, öğrencilerini bilgiyi aramaya, alternatif bilgi kaynaklarını araştırmaya sevk eder. Bunu yaparken de, ihtiyaçları olduğunda onları yüreklendirir, öğrencileri farklı araçlar kullanmaları, grupla çalışmaları için özendirir, teşvik eder, destekler ve başarılarını takdir eder, onlarla çift yönlü iletişim kurar (Plourde & Alawiye, 2003). Geleneksel öğretim-öğrenme anlayışının daha çok öğretmen merkezli olan esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerinden, yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışının ise daha çok öğrenci başat özne olarak kabul eden ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefelerinden beslendiği ileri sürülebilir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini (Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Aybek & Aslan, 2016; Biçer, Er & Özel, 2013; Çakmak, Bulut & Taşkiran, 2016; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Çelik & Orçan, 2016; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008) ve öğretim-öğrenme anlayışlarını (Aypay, 2011; Baş & Beyhan, 2013; Chai & Khine, 2008; Oğuz, 2011) ayrı ayrı ele alarak inceleyen bazı araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu da, araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmanın öğretmen adaylarının sınıf içerisinde uygulayacakları etkinliklerin çağdaş mı yoksa geleneksel mi bir anlayışa dayandıklarının ortaya çıkarılması bakımından öğretmen yetiştirme programlarına bir dönüt sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada bu genel amaca dayalı olarak, aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim-öğrenme anlayışlarının düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışı arasında yordayıcı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı arasında yordayıcı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karakaya (2012) tarafından ilişkisel tarama modeli "iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla yürütülen ve ilişkilerin derinlemesine analiz edildiği araştırmalardır." şeklinde tanımlanmıştır. Tekbıyık (2014) ilişkisel araştırma yönteminin, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasında nasıl bir ilişkinin olduğu ve felsefi tercih değerlendirme ölçeğine ait alt boyutların öğretim-öğrenme anlayışlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2016-2017 eğitim-öğretim akademik yılının sonbahar döneminde eğitim-öğretime devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş sınıf, fen bilimleri, sosyal bilgiler, Türkçe, okul öncesi, İngilizce, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile bilgisayar öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 431 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu örnekleme yöntemine göre araştırmada yer alan her bir katılımcının araştırmaya katılmasında eşit şansa sahip olmaları gerekmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının eşit şansa dayalı olarak araştırmaya dahil edilmelerinden dolayı basit tesadüfi örnekleme yöntemi seçilmiştir. Öğretmen adaylarının 287'si kadın, 144'ü erkektir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

**Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği (FTDÖ):** Araştırmada Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından geliştirilen felsefi tercih değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 310 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin, iki faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %35.68'ini açıkladığı tespit edilmiştir (Çetin, İlhan & Arslan, 2012). Yapılan analiz sonucunda, çağdaş eğitim felsefelerinden olan yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefelerini kapsayan birinci faktörün 17 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın %22.91'ini açıkladığı belirlenmiştir. Birinci faktördeki maddelere ait faktör yüklerinin .34 ile .76 arasında değiştiği araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Geleneksel eğitim felsefeleri olan esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerini kapsayan ikinci faktörün 22 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın %12.77'sini açıkladığı tespit edilmiştir. İkinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .34 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür (Çetin, İlhan & Arslan, 2012). Araştırmacılar tarafından daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini içeren maddeler "Geleneksel Eğitim Felsefesi (GEF)", yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefelerinin ise "Çağdaş Eğitim Felsefesi (ÇEF)" olarak adlandırılmıştır. GEF'ye "Öğretmen öğrencilere temel kültürel değerleri aktarmalıdır." ile "Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasına gerek yoktur." maddeleri örnek verilebilir. ÇEF'ye ise "Öğretim programlarında gerçek yaşamda karşılaşılabilecek durumlara yer verilemelidir." ile "Eğitimin hedefi, iş birliği, demokratik yaşam biçimi gibi değerleri öğretmek olmalıdır." maddeleri örnek verilebilir (Çetin, İlhan & Arslan, 2012). Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından geliştirilen bu ölçekte, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayısına ve iki yarı güvenilirlik analizi yöntemine bakılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, birinci faktör için .90 ve ikinci faktör için .86 olarak bulunmuştur. Yapılan iki yarı güvenilirlik analizinde ise birinci faktör için .85 ve ikinci faktör için .84 olarak bulunmuştur (Çetin, İlhan & Arslan, 2012). Ölçek 5'li likert şeklinde hazırlanmıştır.

**Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği:** Yapılan bu araştırmada Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya 341 öğretmen adayı katılmıştır. Ölçek uyarlanırken doğrulayıcı faktör analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına dayalı olarak (AGFI=.91; GFI=.93; RMSEA=.54; RMR=.50), ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı olarak ifade edilen birinci alt boyut 12 maddeden oluşmakta "Öğrenme demek, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve düşüncelerini ifade etmek için bol fırsatlara sahip olmaları demektir.", geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı olarak ifade edilen ikinci alt boyut 18 maddeden oluşmaktadır "Öğretme için geleneksel ders verme yöntemi en iyi yöntemdir. Çünkü daha fazla bilgi içermektedir." Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında ise; birinci alt boyut için iç tutarlılık katsayısı değeri .88, ikinci alt boyut için iç tutarlılık katsayısı değeri ise .83 olarak hesaplanmıştır (Aypay, 2011). Ölçek 5'li likert şeklinde hazırlanmıştır.

Gerekli izin alındıktan sonra her iki ölçekte bu araştırmada kullanılmıştır. Felsefi tercih değerlendirme ölçeği ile öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .80 bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak her iki ölçekte güvenilir olduğu söylenebilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014).

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri analiz edilirken istatistik paket programından yararlanılmıştır. Öncelikle verilerin parametrik analizlerin yapılması için gerekli koşulları sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılımı incelenmiştir. Kolmogorov Smirnov testinde felsefi tercih değerlendirme ölçeğinin normal dağılım gösterdiği (KSW=.04,  $p>.50$ ), ancak öğretme-öğrenme anlayışı ölçeğinin normal dağılım göstermediği (KSW=.06,  $p<.50$ ) tespit edilmiştir. Ho (2006) ve Seçer (2015) verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarını, Q-Q ve histogram grafiklerini incelenmesi gerektiğini önermektedirler. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal bir dağılım sağladığı görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları ölçekleri arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi kullanılmıştır. Green ve Salkind (2013) korelasyon analizini uygulanması için normal dağılımın olması gerektiğini, veri çiftlerinin evrende yansız atamayla seçilmiş ve veri çiftlerini oluşturan değişkenlerin birbirinden bağımsız olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da, normal dağılım sağlandığından ve birbirinden bağımsız sürekli değişkenler kullanıldığından pearson çarpım momentler korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi (ÇDRA) kullanılmıştır. ÇDRA yapabilmek için bazı varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. ÇDRA yapabilmek için örneklemin yeterli sayıda olması gerekmektedir. Pallant (2005) ÇDRA yapabilmek için her bir yordayan değişken için en az 40 katılımcının olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada benimsedikleri eğitim felsefeleri ölçeğine ait boyutların her biri için 40'tan fazla kişinin olduğu belirlenmiştir. ÇDRA için çoklu doğrusal bağıntının olmaması gerekmektedir (Field, 2009). Bu araştırmada, benimsedikleri eğitim felsefeleri ölçeği ile öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. ÇDRA yapabilmek için normalliğin sağlanması ve uç değerlerin olmaması gerektiği belirtilmektedir (Seçer, 2015). Araştırmada tek değişkenli normalliğin sağlandığı yukarıda belirtilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Mahalanobis uzaklık değerleri yardımıyla incelenmiştir (Pallant, 2005). Bu araştırmada, mahalanobis değerleri incelenmiş ve verilen değerlerin üstünde uç değere rastlanılmamıştır. Araştırmada betimsel istatistikte kullanılmıştır. Ölçeklere ait puan aralıkları ise şu şekildedir: "Kesinlikle katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen katılmıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Kesinlikle katılıyorum 4.21 – 5.00."

### Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının; benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları ölçeklerine katılım düzeylerinin ne olduğuna, benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına ve benimsedikleri eğitim felsefelerine ait boyutların öğretme-öğrenme anlayışlarını yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları ölçeklerine ve alt boyutlarına ait katılım düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının felsefi tercih değerlendirme ölçeğinin çağdaş eğitim felsefesi alt boyutuna ( $\bar{x}=3.43$ ) "*katılıyorum*" düzeyinde, geleneksel eğitim felsefesi alt boyutuna ( $\bar{x}=2.85$ ) "*kısmen katılıyorum*" düzeyinde; öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı alt boyutuna ( $\bar{x}=4.20$ ) "*katılıyorum*", geleneksel alt boyutuna ( $\bar{x}=2.92$ ) "*kısmen katılıyorum*" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

**Tablo 1.**

*Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeklerine Ve Alt Boyutlarına Ait Katılım Düzeyleri.*

| Değişkenler                   |                             | N   | $\bar{x}$ | ss  | Max  | Min  | Düzye              |
|-------------------------------|-----------------------------|-----|-----------|-----|------|------|--------------------|
| Benimsenen Eğitim Felsefeleri | Çağdaş Eğitim Felsefesi     | 431 | 4.20      | .47 | 5.00 | 2.65 | Katılıyorum        |
|                               | Geleneksel Eğitim Felsefesi | 431 | 2.85      | .58 | 4.68 | 1.41 | Kısmen katılıyorum |
| Öğretme-Öğrenme Anlayışları   | Yapılandırmacı              | 431 | 4.20      | .54 | 5.00 | 2.50 | Katılıyorum        |
|                               | Geleneksel                  | 431 | 2.92      | .71 | 4.78 | 1.39 | Kısmen katılıyorum |

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki incelenip Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin Dağılımı.*

| Değişkenler                          | $\bar{x}$ | ss  | 1    | 2    | 3     | 4     |
|--------------------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-------|
| <b>Benimsenen Eğitim Felsefeleri</b> |           |     |      |      |       |       |
| Çağdaş Eğitim Felsefesi (1)          | 4.20      | .47 | -    | -.08 | .50*  | -.05  |
| Geleneksel Eğitim Felsefesin (2)     | 2.85      | .58 | -.08 | -    | .00   | .64*  |
| <b>Öğretme-Öğrenme Anlayışları</b>   |           |     |      |      |       |       |
| Yapılandırmacı (3)                   | 4.20      | .54 | .50* | .00  | -     | -.11* |
| Geleneksel (4)                       | 2.92      | .71 | -.05 | .64* | -.11* | -     |

N=431, \*p<.01

Tablo 2'de öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında düşük ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının; çağdaş eğitim felsefesi ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönde orta düzeyde (Tuna, 2016) anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $r=.50$ ,  $p<.01$ ), geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamsız bir ilişkinin olduğu ( $r=-.05$ ,  $p>.01$ ); geleneksel eğitim felsefesi ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamsız bir ilişkinin olduğu ( $r=.00$ ,  $p>.01$ ), geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ( $r=.64$ ,  $p<.01$ ) tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının felsefi tercih değerlendirme ölçeğine ait geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri alt boyutlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını yordayıp yordamadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Benimsenen Eğitim Felsefelerine Ait Alt Boyutların Yapılandırmacı Öğretme-Öğrenme Anlayışını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.*

| Yordanan Değişken                       | Yordayan Değişkenler        | B                         | Standart Hata                     | $\beta$       | t     | p   | İkili r | Kısmi r |
|---|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------|-------|-----|---------|---------|
| Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı | Sabit                       | 1.68                      | .24                               |               | 7.15  | .00 |         |         |
|   | Çağdaş Eğitim Felsefesi     | .57                       | .05                               | .51           | 12.09 | .00 | .50     | .51     |
|   | Geleneksel Eğitim Felsefesi | .04                       | .04                               | .05           | 1.10  | .27 | .00     | .05     |
| <b>R= .51</b>                           |                             | <b>R<sup>2</sup>= .26</b> | <b>F<sub>(2-428)</sub>= 73.19</b> | <b>p= .00</b> |       |     |         |         |

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının, felsefi tercih değerlendirme ölçeğine ait çağdaş ve geleneksel eğitim felsefeleri alt boyutlarının ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda çağdaş ve geleneksel eğitim felsefeleri değişkenleri birlikte yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile anlamlı bir ilişki ( $R=.51$   $R^2=.26$ ) sergilemişlerdir ( $F_{(2-428)}=73.19$ ,  $p<.05$ ). Söz konusu iki değişken birlikte, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı üzerindeki önem sırası çağdaş eğitim felsefesi ( $\beta=.51$ ) ve geleneksel eğitim felsefesidir ( $\beta=.05$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden çağdaş eğitim felsefesi değişkeninin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının felsefi tercih değerlendirme ölçeğine ait geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri alt boyutlarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını yordayıp yordamadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Benimsenen Eğitim Felsefelerine Ait Alt Boyutların Geleneksel Öğretme-Öğrenme Anlayışını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.*

| Yordanan Değişken        | Yordayan Değişkenler        | B                          | Standart Hata                       | $\beta$        | t     | p   | İkili r | Kısmi r |
|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|-------------------------------------|----------------|-------|-----|---------|---------|
| Geleneksel               | Sabit                       | .68                        | .27                                 |                | 2.49  | .01 |         |         |
| öğretme-öğrenme anlayışı | Çağdaş Eğitim Felsefesi     | .00                        | .06                                 | .00            | .04   | .97 | -.05    | .00     |
|                          | Geleneksel Eğitim Felsefesi | .78                        | .05                                 | .64            | 17.36 | .00 | .64     | .64     |
|                          | <b>R= .64</b>               | <b>R<sup>2</sup> = .42</b> | <b>F<sub>(2-428)</sub> = 151.75</b> | <b>p = .00</b> |       |     |         |         |

Öğretmen adaylarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının, felsefi tercih değerlendirme ölçeğine ait çağdaş ve geleneksel eğitim felsefeleri alt boyutlarının ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda çağdaş ve geleneksel eğitim felsefeleri değişkenleri birlikte geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile anlamlı bir ilişki ( $R=.64$ ,  $R^2=.42$ ) sergilemişlerdir ( $F_{(2-428)}=151.75$ ,  $p<.05$ ). Söz konusu iki değişken birlikte, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının yaklaşık %42.00'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı üzerindeki önem sırası geleneksel eğitim felsefesi ( $\beta=.64$ ) ve çağdaş eğitim felsefesidir ( $\beta=.00$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden geleneksel eğitim felsefesi değişkeninin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla, ilk olarak öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışlarına katılım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının felsefi tercih değerlendirme ölçeğinin çağdaş eğitim felsefesi alt boyutuna "katılıyorum" düzeyinde, geleneksel eğitim felsefesi alt boyutuna "kısmen katılıyorum" düzeyinde; öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı alt boyutuna "katılıyorum", geleneksel alt boyutuna "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini ve yapılandırmacı anlayışı yüksek düzeyde benimsedikleri söylenebilir. Bu sonuç, araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de 2005 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım temele alarak düzenlenmiştir. Yeni öğretim programlarının temel felsefesi ise öğrenciyi merkeze alan ilerlemecilik felsefesine dayalı olarak geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme



programlarında da eğitim felsefeleri ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili bilgi verilmekte ve öğretme-öğrenme ortamları çağdaş eğitim felsefelerini ve yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak düzenlenmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının daha çok çağdaş eğitim felsefelerini ve yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini ve yapılandırmacı anlayışı benimsemeleri önem arz etmektedir. Doğanay (2011) tarafından öğretmen yetiştirme programlarının felsefi farkındalık oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen adayları göreve başladıklarında benimsemiş oldukları felsefi görüş, öğretme-öğrenme ortamını şekillendirmelerini etkileyen faktörlerden biridir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının daha çok çağdaş eğitim felsefelerini ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarını benimsemeleri, öğretmen adaylarının göreve başladıkları takdirde, öğretme-öğrenme ortamında öğrenci merkezli etkinlikler uygulayacaklarını düşündürmektedir. Bu şekilde, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanacağı ve çağa ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesinin de sağlanacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalara rastlanılmıştır. Çakmak, Bulut ve Taşkıran (2016), Duman (2008), Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), Koçak, Ulusoy ve Önen (2012), Livingston, McClain ve DeSpain (1995) ile Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğretmen adaylarının çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri sonucu elde edilmiştir. Oğuz (2011) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmen adaylarının daha çok yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri sonucu elde edilmiştir. Tüm bu araştırmalarının sonucu, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında düşük ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda öğretmen adaylarının; yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile çağdaş eğitim felsefesi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamsız bir ilişkinin olduğu; yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile geleneksel eğitim felsefesi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamsız bir ilişkinin olduğu, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında bir ilişkinin olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin, onların öğretme-öğrenme anlayışlarını da yansıttıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesine dayalı olarak öğretme-öğrenme ortamını düzenleyecekleri ve öğretme-öğrenme ortamında öğretmen ya da öğrenci merkezli etkinlikler uygulayabilecekleri söylenebilir. Baş (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile eğitim inançları arasında bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç da, yapılan bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları ile arasında yordayıcı bir ilişkinin olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri çağdaş ve geleneksel eğitim felsefeleri değişkenleri birlikte yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir. Söz konusu iki değişken birlikte, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı üzerindeki önem sırası çağdaş eğitim felsefesi ve geleneksel eğitim felsefesidir. Regresyon katsayısının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden çağdaş eğitim felsefesinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının sahip oldukları yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının çağdaş eğitim felsefeleri olarak bilinen ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk tarafından açıklandığını ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarının çağdaş eğitim felsefeler tarafından açıklanması oldukça önemlidir. Çünkü 21. yüzyılın en önemli yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı anlayış, çağdaş eğitim felsefesi olarak bilinen ilerlemeci eğitim felsefesine dayalı olarak geliştirilmiştir (Oliva, 2005). Bu nedenle, çağdaş eğitim felsefelerinden biri olan ilerlemecilik eğitim felsefesi ile çağdaş öğretme-öğrenme anlayışı olan yapılandırmacılığın paralel bir ilişki gösterdiği söylenebilir. Çağdaş eğitim

felsefeleri; bireyin deneyimlerine önem vermekte ve öğretme-öğrenme sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ön plana çıkarmakta; öğrenciyi öğretme-öğrenme ortamının merkezine alınmasını savunmakta, öğretmenin bir rehber olarak görev yapmasını söylemekte, öğretme-öğrenme ortamında demokratik bir eğitim anlayışının olmasını savunmaktadır (Cevizci, 2012; Demirel, 2012; Gutek, 1988). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı da, yukarıda bahsedilen özellikleri vurgulamakla birlikte, öğretme ortamında bireyi etkin olması gerektiğini belirtmekte ve öğretme-öğrenme ortamında öğrenci merkezli etkinlikleri desteklemektedir (Brooks & Brooks, 1999). Bu bakımdan, çağdaş eğitim felsefelerini benimseyen öğretmen adaylarının aynı zamanda yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğu tespit edilmiştir (Baş & Beyhan, 2013; Baş, 2015; Levin & Waldmany, 2005; Yılmaz, 2009).

Öğretmen adaylarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının, benimsedikleri eğitim felsefeleri ölçeğine ait çağdaş ve geleneksel eğitim felsefeleri alt boyutlarının ne şekilde yordadığı da araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çağdaş ve geleneksel eğitim felsefeleri değişkenleri birlikte geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir. Söz konusu iki değişken birlikte, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının yaklaşık %42'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı üzerindeki önem sırası geleneksel eğitim felsefesi ve çağdaş eğitim felsefesidir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden geleneksel eğitim felsefesi değişkeninin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışlarının yordanmasında en önemli değişkenin geleneksel eğitim felsefesi olması oldukça önemlidir. Çünkü geleneksel eğitim felsefeleri olarak nitelendirilen daimici ve esasici eğitim felsefeleri, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının kaynağıdır ve bu yüzden ortak birçok özellikleri vardır. Esasici eğitim felsefesinin temelinde sıkı çalışma, öğretmen merkezli bir anlayış, temel eserlerin okutulması ve ceza vardır (Sönmez, 2005). Aynı şekilde daimici eğitim felsefesi, öğretme-öğrenme ortamında öğretmen merkezli etkinliklerin olması gerektiğini, öğretmenin tek otorite olduğunu savunmaktadır (Arslanoğlu, 2012). Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışında da, geleneksel yöntem ve teknikler öğretme-öğrenme ortamında işe koşulmakta ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmektedir (Cheng et. al., 2009). Sonuç olarak, geleneksel eğitim felsefelerini benimseyen öğretmen adaylarının geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını yordadığı sonucu elde edilmiştir. Bu bakımdan, öğretim üyeleri derslerinde çağdaş eğitim felsefelerini dikkate alarak etkinlikler düzenlemeleri faydalı olacaktır. Bu şekilde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip olmalarını sağlayacaklardır ve öğretmen adayları göreve başladıkları takdirde öğretme-öğrenme ortamını bu anlayışa göre düzenleyebileceklerdir.
2. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları ile ilgili deneysel, nitel, karma desenli araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

### References

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2016). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları, Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Barnier, G. (2005). *L'approche socio-constructive des apprentissages scolaires*. Psychologie de l'education, Theme 2. IUFM d'aix-Marseille.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 14-26.
- Bıçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi: "Yazılar"*. Ankara: Yargıcioğlu Matbaası.
- Cevizci, A. (2012). *Felsefe*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çakmak, Z., Bulut, B., & Taşkiran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1190-1205.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M., & Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.
- Chai, C.S., & Khine, M.S. (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among preservice teachers in Singapore. In Khine, M.S. (Ed.). *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 287-299). Amsterdam: Springer.
- Chan, K.W., & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K.W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Cheng, M.M.H., Chan, K-W., Tang, S.Y.F., & Cheng, A.Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- 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*, 36(161), 332-348.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkim.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Green, S.B., & Salkind, N.J. (2013). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Gutek, G.L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Güneş, F. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with spss*. London & New York: Chapman & Hall.
- Ilgaz G., Bülbül T., & 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.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. In A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 557-83). Ankara: Anı.
- Kazu, H. (2007). Eğitim ve felsefe. In M. Taşpınar (Edt.). *Eğitim bilimine giriş* (pp.72-89). Ankara: Data Üniversite Kitabevi.
- Koçak, C., Ulusoy, F.M., & Önen, A.S. (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (27-30 Haziran 2012), Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Levin, T., & Waldmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281-308.
- Livingston, M.J. McClain, B.R., & DeSpain, B.C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Minor, L.C., Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A.E., & James, T.L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Oğuz, A. (2011). *Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi*. XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (8-10 Eylül 2011), Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Oliva, P.F. (2005). *Developing the curriculum*. Boston, MA: Pearson.

- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Plourde, A.L., & Alawiye, O. (2003). Constructivism and elementary preservice science teacher preparation: Knowledge to application. *College Student Journal*, 37(3), 334-342.
- Schunk, D.H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. In M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 99-114). Ankara: Pegem.
- Terzi, A.R. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 157-167.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. New Jersey: Pearson Merrill Orentice Hall Inc.