


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi

## Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Investigating the Relationship Between Teachers' Educational Philosophy Beliefs and Teaching-Learning Approaches

Gülnur Candan Hamurcu  
Nazlı Altuncu

#### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1275803

Received: 02.04.2023

Revised: 24.09.2023

Accepted: 17.10.2023

#### Keywords:

Educational Philosophy,

Teaching-learning

Conception,

Education

Correlation

#### Abstract

Educational philosophies and teaching-learning conceptions adopted by teachers are among the most important factors affecting their classroom practices. For this reason, in this study, teachers' levels of educational philosophy, their levels of teaching-learning understanding, the relationship between these two variables and to what extent educational philosophies predict teaching-learning conceptions were examined. A correlational survey model was employed in the research. The sample of the study consists of teachers working in primary schools, secondary schools and high schools affiliated with the Ministry of Education in the 2022-2023 academic year. To collect data, a 40-item scale prepared by Ekiz (2005) to measure teachers' tendencies in educational philosophies and the "Teaching and Learning Conceptions Scale" adapted to Turkish by Aypay (2011) were used in the study. As a result of the research, it was seen that the teachers adopted the philosophy of progressivism at the highest level. This philosophy is followed by reconstructionism, perennialism and essentialism, respectively. It was determined that the teachers adopted the constructivist approach at a high level and the traditional approach at a moderate level. In the study, relations were found between the preferred educational philosophy and the teaching-learning approach at different levels and directions. According to the research findings, educational philosophies are a strong predictor of teaching-learning conceptions.

### Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

#### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1275803

Yükleme: 02.04.2023

Düzeltilme: 24.09.2023

Kabul: 17.10.2023

#### Anahtar Kelimeler:

Eğitim Felsefesi,

Öğretme-Öğrenme Anlayışı,

Eğitim

Korelasyon

#### Öz

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ve öğretme-öğrenme yaklaşımları, sınıf içi uygulamalarını etkileyen en önemli faktörler arasındadır. Bu sebeple bu çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesi düzeyleri, öğretme-öğrenme anlayışları düzeyleri, bu iki değişken arasındaki ilişki ve eğitim felsefelerinin öğretme-öğrenme anlayışını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Araştırmada korelasyonel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için Ekiz (2005) tarafından öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını ölçmeye yönelik hazırlanan 40 maddelik ölçek ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilerlemecilik felsefesini en yüksek düzeyde benimsedikleri görülmüştür. Bu felsefeyi sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasçılık takip etmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı yüksek düzeyde, geleneksel yaklaşımı ise orta düzeyde benimsedikleri saptanmıştır. Çalışmada tercih edilen eğitim felsefesi ile öğretme-öğrenme anlayışı arasında değişik düzey ve yönlerde ilişkiler bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre eğitim felsefeleri öğretme anlayışının güçlü bir yordayıcısıdır.

**Sorumlu Yazar:** Gülnur Candan Hamurcu, Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, gcandan@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6828-4538.

**Yazar2:** Nazlı Altuncu, Öğretmen, Mustafa Özkan Anadolu Lisesi, Türkiye, nazlialtuncu@yahoo.com, ORCID ID: 0009-0003-0283-3110.

**Atıf için:** Hamurcu, G. C. & Altuncu, N. (2023). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1681-1716.

## Giriş

Eğitimin niteliğini belirleyen önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. İçinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağı hem eğitime olan ihtiyacı sürekli artırmakta hem de çağın ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip bireylerin ancak etkili okul ve bu okulların en önemli unsuru olan etkili öğretmenlerle yetişebileceği gerçeğini ortaya koymaktadır (Doğan, 2020). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra eğitime ilişkin yaklaşımları, felsefeleri ve bunların sonucu olan uygulamaları eğitimin niteliğini büyük ölçüde etkilemektedir (Selçuk ve diğerleri., 2021). Öğretmenlerin programları işlevsel bir şekilde işe koşmalarını, sınıf uygulamalarında üstlendikleri rol ve sorumlulukları, düşünmeyi geliştirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirmelerini etkileyen kritik değişkenlerden biri benimsedikleri eğitim inançlarıdır (Tunca ve diğerleri., 2015). Öğretmenin meslekî becerileri ve benimsedikleri eğitim inançları programın beklentilerini karşılayacak nitelikte değilse, en iyi hazırlanan program bile uygulamada işlevsel olma özelliğini yitirir (Tunca, 2012). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının şekillendiricisi olan eğitim inançlarının tespit edilmesi, onların uygulamalarının anlaşılması ve açıklanması için önemli ve gereklidir (Altınkurt ve diğerleri., 2012).

Eğitsel amaçların oluşturulmasında, eğitim programının biçimlendirilmesinde, öğretim ortamının belirlenmesinde ihtiyaç duyulan çerçeveyi felsefe sağlar (Kumral, 2014). Eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını biçimlendirerek, programlara ve öğretim uygulamalarına yol gösterir (Tuncel, 2019, s. 42). Yargı'ya (2019) göre eğitim felsefesi eğitimde arzulanan hedefleri gerçekleştirmeyi sağlamak için sistemli bir biçimde düşündürmektir. Eğitim felsefesi, eğitimcilerin öğrenme ve öğretmeye dair ilkeleri, inançları ve kanıları şeklinde tanımlanmaktadır (Haney ve diğerleri., 2003). Eğitim felsefesi, her şeyden önce öğrenme eyleminin nasıl gerçekleştiği, öğretim sürecinde hangi yöntem ve materyallerin işe koşulmasının faydalı olduğu gibi konularda kararların felsefi yönelimlerle alınmasını sağlar (Karadağ ve diğerleri., 2009). En geniş tanımıyla sistemli ve kapsayıcı bir düşünme pratiği diyebileceğimiz felsefe ile bireylerin toplumsal hayatı geliştirmesi ve değiştirmesi amacıyla donanım kazanmasını sağlayan eğitimin birleştirilerek öğrencilerin en ideal şekilde yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim felsefesinde öğrencinin kendisine verilen bilgiyi nasıl işleyeceği, sorgulama süreçlerinden geçirecek bilgiye kendisinden neler katacağı ve o bilgiyi en iyi bir şekilde nasıl yansıtaçağının sistematikliğini kazandırmak en önemli gayedir.

Eğitim programları geliştirilirken, o programın bireylere kazandırmak istediği nitelikler programın temelindeki felsefeden etkilenir ve öğretme-öğrenme uygulamaları da yine felsefe dikkate alınarak düzenlenir (Hayırsever ve Oğuz, 2017). Eğitim felsefesi öğretmenin eğitim ile ilgili tüm unsurları dikkate alarak uygulamalarının anlamını ve önemini görmesini sağlar (Çoban, 2002). İnsanın değeri, eğitimin insan hayatındaki önemi, işlevi, bireyin ve toplumun hayat standartlarını yükseltmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklere ilişkin konularla ilgili sorulara verilen cevaplara göre çeşitli

eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır (Kozikoğlu ve Uygun, 2018). En temel eğitim felsefeleri şunlardır: Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık.

Daimicilik, realist ve idealist felsefelerini temele alan, mutlak ve değişmez evrensel ilkeler ile geleneğe değer veren bir eğitim yaklaşımıdır (Şimşek, 2020). Dört felsefe içinde en tutucu, en geleneksel ve değiştirilemez olan daimiciliktir (Çoban, 2002). Daimiciler Aristoteles'in insanları akıllı bireyler olarak tanımlamasından yola çıkarak, okulları insan zihninin geliştirilmesi için oluşturulmuş kurumlar olarak görürler (Tuncel, 2019). Daimicilik fiziksel ve kültürel farkları önemsemeyen insanı "insan" olarak ele alır ve insan doğasının değişmez olduğunu savunur (Akpınar, 2020, s. 71). Ahlaki ilkeler ve insan tabiatı değişmezdir ve insanların eğitiminde bu değişmez ilkeler yol gösterici olmalıdır. Öğrencinin pasif, öğretmenin aktif olduğu daimicilik akımına göre okul hayatın kendisi değil hayata hazırlıktır (Demirel, 2017, s. 19). Daimici akım için okul, kültürel mirasın korunduğu ve yeni nesillere aktarıldığı, manevi değerlerle nesillerin yetiştirildiği mekânlardır (Fer, 2020, s. 287).

1930'larda ortaya çıkan esasicilik akımının kurucusu William C. Bagley'dir (Akpınar, 2020, s. 73). Esasiciliğe göre insan doğuştan bilgiye sahip değildir, sonradan birey tarafından bilgi edinilir (Altinkurt ve diğerleri., 2012). Doğuştan hiçbir bilgi ve beceriye sahip olmayan öğrenci sorgulamaktan çok bilgiyi pasif olarak alır (Güçlü, 2018, s. 144). Öğretmen merkezli olan esasicilik yaklaşımında, ezber dayalı bilgi tümevarım yoluyla öğrencilere aktarılır (Yargı, 2019). Bu felsefeye göre eğitimin bireyleri toplumsallaştırmak, kültürel değerleri aktarmak, kültürel mirasa sahip çıkmak ve potansiyel toplumsal çatışmayı engellemek gibi toplumsal görevleri vardır (Kaygısız, 1997). Esasicilik okulda ve toplumda kabul edilmiş kurallara uygun olan otoriteye saygı gösterilmesinin bir değer olarak verilmesini fikrini savunur. Daimiciliğe benzer olarak programın konu ve öğretmen merkezli geliştirilmesinin gerekliliğini savunan esasicilik, eğitim kurumlarının en temel görevinin, bireylere temel ilmi disiplinleri ve ihtiyaç duydukları bilgileri kazandırmak olduğunu öne sürer (Coşkun, 2019).

İlerlemecilik, toplumsal ilerlemenin hızına göre ayarlanan bir eğitim sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır (Radu, 2011). Pragmatik felsefenin eğitimdeki uygulaması olan ilerlemecilik, evrendeki esas gerçekliğin süreklilik göstermediği ve değişim içinde olduğu ana savından yola çıkar (Tuncel, 2019). Daimicilik ve esasicilikten farklı olarak değişmez ve evrensel kesin doğruları reddeder, bilginin mutlak değil yeni durumlarda değişebileceğini vurgular (Altinkurt ve diğerleri., 2012). İlerlemecilik felsefesine göre eğitim, önceden belirlenen bir konuyu doğrudan aktarmak yerine, öğrencilere konuyu öğrenmek için gerekli olan becerileri öğretmek; aktif katılım sağlayarak kendi kendine öğrenmeyi cesaretlendirmek anlamına gelir (Labaree, 2005). Eğitim felsefesi olarak ilerlemecilik, öğrencilerin ilgi duydukları öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katıldıklarında anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini inancını savunur. Öğretim durumları olarak öğrenci merkezli yaklaşımların kullanılmasını savunur (Aslan, 2017). İlerlemeci yaklaşıma göre, okullar toplumu minyatür halidir ve öğrencilerin gelecekte karşılarına çıkabilecek gerçek yaşam problemlerine odaklanmaları gerekir (Moss ve Lee, 2010).

İlerlemecilik akımının devamı niteliğinde olan yeniden kurmacılık felsefesinin ayırt edici özelliği yeni bir toplum inşa etme amacıdır (Aslan, 2017). Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi pragmatik ve varoluşçu felsefelerine dayanmaktadır (Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Yeniden kurmacılık, geçmişin toplumsal değer ve olgularına dayalı olan muhafazakâr kuramlara tamamen bir karşı çıkar (Biçer ve diğerleri., 2013). Bu yaklaşım, okullarda değişim ve dönüşüm gerçekleştirerek, toplumu yeniden düzenlemeyi ve demokratik esaslara dayanan yeni bir düzen kurmayı hedefler. Yeniden kurmacılık reformist bir yaklaşımla toplumun okullar vasıtasıyla sürekli olarak değiştirilmesinin gerekliliğini savunur (Yargı, 2019). Yeniden kurmacılar okulları sadece problemlerin analiz edildiği değil aynı zamanda önemli meselelere çözüm tavsiyelerinin önerildiği ve ihtiyaç halinde değişim için harekete geçilen yerler olarak görmektedir (Karadağ ve diğerleri., 2009). Sosyal reformların gerçekleştirilmesi için bir değişim vasıtası olarak kabul edilen eğitimin öncelikli amacı, öğrencileri bu değişimde aktif rol oynayacak şekilde hazırlamaktır (Abalı-Öztürk ve Bilgen, 2018). Öğretmenlerin rolü öğrencileri sosyal reformlar için teşvik etmek ve yönlendirmektir (Magulod, 2017).

Öğretmenler hizmet öncesinde belirli bir felsefi yaklaşıma göre eğitim alsalar da onların görüş ve inanışlarının gelişmesinde kişisel özellikleri, içinde buldukları sosyal çevre ve okul ortamı gibi faktörler de etkili olmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003). Bu sebeple benzer eğitim alan öğretmenler, farklı felsefi görüşe sahip olabilmektedir ve onların bu görüşleri onların sınıf içi uygulamalarında belirleyicidir. Öğretmenlerin eğitim hakkındaki görüş ve inançları, verdikleri eğitimin üzerinde büyük etkiye sahiptir. Ülkemizin her köşesinde aynı eğitim programı uygulanmasına rağmen, sınıf ortamında öğretmen uygulamaları arasında farklılıklar vardır ki bunun en belirgin sebebi öğretmenin bilgi, beceri ve inanışlarının uygulamasına yansımalarıdır (Duman, 2008). Eğitim programları hangi eğitim felsefesi temel alınarak hazırlanırsa hazırlansın, programın uygulanma aşamasında öğretmenin benimsediği felsefe de önemlidir. Eğer eğitim programları ile onu işe koşan öğretmenin felsefeleri uyuşmuyorsa, uygulamaya koyulan eğitim programının ve nihayetinde yeni düzenlemelerin istenilen sonuca ulaşması mümkün olmayacaktır (Kumral, 2014). Öğretmenler bilinçli olarak yapmasalar da benimsedikleri eğitim felsefesi onlara eğitim ve öğretime bir bakış açısı sağlamakta ve uygulamalarını şekillendirmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını etkileyen bir diğer faktör de onların öğretme-öğrenme anlayışıdır. Öğretme-öğrenme anlayışları eğitimcilerin uygulamada sıklıkla kullandıkları öğretme ve öğrenme yöntemlerine dair inançlarını ifade etmektedir (Chan, 2004). Öğretmenlerin bu inançları, öğretme ve öğrenmenin ne anlama geldiği ve öğretmen ile öğrencilerin bu süreçte üsteledikleri rolleri kapsamaktadır (Chan ve Elliot, 2004). Öğretim faaliyetlerini uygulayan eğitimcilerin öğretme-öğrenme anlayışları, programın temelindeki anlayışa uygun ders faaliyetleri yürütmesinde önemlidir. Öğrenme ve öğretmede geleneksel ve yapılandırmacı olarak adlandırılan ve birbirine tamamen zıt olan iki temel anlayış vardır (Aypay, 2011; Chan, 2004).

Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışında öğrenciler, bilgiyi alma sürecinde pasifken, bilginin aktarıcısı olan öğretmen sınıfta tek otorite konumuna sahiptir (Aytaç ve Uyangör, 2020; Fox, 2001). Geleneksel sınıflarda, bilgiler didaktik olarak verilir, temel becerilerin öğretimi vurgulanır (Sönmez-Ektem, 2018). Sabit, net, değişmeyen bir değer olarak algılanan bilgi bireysel farklılıklar göz ardı edilerek öğretmen tarafından öğrenciye aktarılır (Yıldızlı ve diğerleri., 2017). Ancak değişen ve gelişen toplumsal ve küresel yaşamın ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gereken bilgi ve yeterliliklerin de farklılaştığı, bu yeni bilgi ve becerileri kazanmanın yolunun ise eğitim anlayışının değişmesinden geçtiği anlaşılmıştır (Yıldızlı ve diğerleri., 2017). Bu süreçte daha fazla bilmek yerine yaşama yansıtılabilen becerilere sahip olmak önemli hale gelmiş (Baş ve diğerleri., 2021), öğrenme sürecinde öğrenenin merkezde olduğu, rol ve sorumluluklarının arttığı yaklaşımlar programlara yön vermeye başlamıştır. Öğretim programlarına yansıyan bu yönelimlerden biri de yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışıdır. 1980'lerde gündeme gelen bu yaklaşım, bireyin dünyayı, gerçekliği ve içinde bulunduğu çevreyi geçmiş yaşantılarına dayalı bir biçimde yorumlayarak anlamlandırdığı görüşüne dayanır (Duman, 2020). Temellerini Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarından alan yapılandırmacı anlayışa göre bilginin yapılandırılması sürecinde denetim önemlidir (Aypay, 2011) ve öğrenenler öğrenme sürecinde aktif katılım göstermelidir (Aypay, 2011; Brooks ve Brooks, 1999; Richardson, 2003). Yapılandırmacı anlayışa göre birey dış uyaranları pasif bir şekilde almaz, onları özümseyerek bilgiyi etkin olarak oluşturur (Baş ve Beyhan, 2013). Kısaca yapılandırmacılık, yeni deneyimlerimiz ile önceki bilgilerimizi ilişkilendirerek öğrenmenin gerçekleştiği anlayışına dayanır; bildiklerimize dayanarak yeni anlayışlar inşa edilir (Fox, 2001; Sherman ve Kurshan, 2005). Ülkemizde 2005 yılından itibaren öğrenen merkezli eğitim anlayışına eğitim programlarında yer verilerek, yapılandırmacı yaklaşım benimsenmeye başlanmıştır. Yapılandırmacılıkla birlikte öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alacakları ortamlar hazırlanarak, iş birliğine dayalı olarak çalışmalarına olanak verilmektedir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılan programlar ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerini temel aldığına göre hali hazırda görev yapan tüm öğretmenlerin uygulamalarının bu yönde olması beklenir. Ancak birçok araştırmacı teorik olarak programlarda ilerlemecilik akımı temel alınsa da okullarda çoğunlukla esasicilik ve daimicilik akımlarının uygulandığını ileri sürmektedir (Baş, 2011; Bulut, 2008; Duman ve Ulubey, 2008). Teoride geleneksel felsefi inançlardan çağdaş felsefi inançlara ve öğretimde yapılandırmacı yaklaşıma bir geçiş varken, alan yazında bu geçişin uygulamada ne kadar sağlandığını inceleyen çalışma sayısı azdır. Öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi eğilimlerinin ve öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi, onların öğretmenlik mesleklerini uygularken oluşturdukları sınıf ortamı hakkında bilgi verebilir.

Alanyazın incelendiğine öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını (Altınkurt ve diğerleri., 2012; Aslan, 2017; Kumral, 2015; Yaralı, 2020), öğretme-öğrenme anlayışlarını (Baş, 2014; Doğanay ve Sarı, 2003; Engin ve Daşdemir, 2015; Baş, 2019; Işıkgöz, 2020) ve bu niteliklerin

başka olgularla ilişkilerini belirlemeye yönelik (Aytaç ve Uyangör, 2020; Baş ve Beyhan, 2013; Bıkmaz, 2017; Duman ve Ulubey, 2008; Ekinci, 2016; Sönmez-Ektem, 2018; Yıldızlı ve diğerleri., 2017; Yılmaz ve Şahin, 2011) pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Ancak bu iki değişkenin birbirleri ile ilişkisini inceleyen çok az araştırma mevcuttur. Alan yazındaki mevcut çalışmalar öğretmen adaylarına (Aslan, 2018; Aytaç, 2020), matematik öğretmenlerine (Meral, 2014), liselerde görev yapan öğretmenlere (Baş, 2015; Yalçın İncik, 2018) yapılmışken, bu araştırma tüm kademelerde (sınıf öğretmenleri, ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenleri) görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Geniş bir örnekleme çalışılması bütüncül bir bakış açısı sunması açısından önemlidir. Bu çalışma, öğretmenlerin öğretme yaklaşımları ile eğitim felsefeleri arasında teorik olarak var olduğu düşünülen ilişkiyi elde edilen verilere dayalı olarak bilimsel olarak ortaya koyması açısından ilgili literatüre katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını etkileyen faktörlerden en önemlisi öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesidir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli ve gerekli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin felsefi tercihleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler farklı eğitim felsefelerini hangi düzeyde benimsemektedir?
2. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi, öğretme-öğrenme anlayışlarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ve öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma nicel araştırmalardan tarama modelindedir. Tarama araştırmaları herhangi bir değişiklik yapmadan, var olan durum veya olayları olduğu şekliyle betimleyen çalışmalardır (Tuncer, 2020, s. 223). Tarama modelinde yapılan bu çalışmada tarama modelinin alt boyutu olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde amaç birden fazla değişkenin arasında ilişkinin var olup olmadığını belirlemektir (Büyüköztürk ve diğerleri., 2018, s. 16).

## Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri ilinde MEB'e bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Maliyet, emek ve zaman açısından evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından, evreni temsilen örneklem belirlenmesine karar verilmiştir. Örneklem "basit seçkisiz örnekleme" yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, evrende bulunan tüm birimlerin örneklem olarak seçilme şansının eşit ve bağımsız olduğu bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri., 2018, s. 88). 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan toplam 18185 öğretmen bulunmaktadır (Akman ve diğerleri., 2021). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) bu sayıdaki bir örneklem için %5 örneklem hatasında en az 278 kişiye ulaşılması gerektiğini hesaplamışlardır. Çalışma bu hesaplama göz önünde bulundurularak toplamda 471 katılımcı ile yürütülmüştür. Tablo 1'de belirlenen örneklemin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	271	57,5
	Erkek	200	42,5
Meslekteki Kıdem Yılı	1-5 Yıl	39	8,3
	6-10 Yıl	108	22,9
	11-15 Yıl	106	22,5
	16-20 Yıl	83	17,6
	21 yıl ve üzeri	135	28,7
Kademe	İlkokul	156	33,1
	Ortaokul	119	25,3
	Lise	196	41,6
Mezun Olduğu Lisans Programı	Eğitim Fakültesi	296	62,8
	Fen-Edebiyat F.	175	37,2
Toplam		471	100

Tablo 1 incelendiğinde 271 katılımcının kadın (%57,5), 200 katılımcının erkek (%42,5) olduğu görülmektedir. 39 öğretmen 1-5 yıl mesleki kıdeme (%8,3), 108 öğretmen 6-10 yıl kıdeme (%22,9), 106 öğretmen 11-15 yıl kıdeme (%22,5), 83 öğretmen 16-20 yıl kıdeme (%17,6) ve 135 öğretmen 21 yıl ve üzeri kıdeme (%28,7) sahiptir. 156 öğretmen ilkökulda (%33,1), 119 öğretmen ortaokulda (%25,3) ve 196 öğretmen lisede (%41,6) çalışmaktadır. Katılımcılardan 296 (%62,8) öğretmen Eğitim Fakültesi mezunu iken, 175 öğretmen (%37,2) Fen-Edebiyat fakültesi mezunudur.

## Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde MEB'e bağlı ilkököl, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerden okullarını ziyaret ederek yüz yüze toplanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını belirlemek amacıyla Ekiz (2005) tarafından geliştirilen 40 felsefi maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçekte, dört eğitim felsefesinin her biri için 10 madde bulunmaktadır. Ölçekte ifadeler "Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1)" olmak üzere 5'li Likert tipi derecelendirilerek değerlendirilmiştir. Ekiz (2005) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, ölçeğin tamamı

için .719, daimicilik boyutu için .581, esasıcılık boyutu için .510, ilerlemecilik boyutu için .650, yeniden kurmacılık boyutu için .486 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ölçeğin tamamı için .826, daimicilik boyutu için .750, esasıcılık boyutu için .776, ilerlemecilik boyutu için .737, yeniden kurmacılık boyutu için .576 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışlarını belirlemek için kullanılan ölçek Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilmiş ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. "Öğretim ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği" 2 faktörlüdür ve ölçeğin 18 maddesi geleneksel anlayışı, 12 maddesi ise yapılandırmacı anlayışı yansıtmaktadır. Ölçek maddeleri "1 = Hiç katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum ve 5 = Çok katılıyorum" olmak üzere 5'li Likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanan versiyonunun iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve uyum iyiliği indeksleri AGFI= 0.90, GFI= 0.93, CFI= 0.96, NFI= 0.95 ve RMSEA= 0.079 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değerleri yapılandırmacı anlayış boyutu için .84, geleneksel anlayış boyutu için ise .84 olarak belirlenmiştir. Mevcut çalışmada yapılandırmacı anlayış boyutu için .86, geleneksel anlayış boyutu için ise .91 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını ve öğretim-öğrenme anlayışını belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma verilerinin hangi yöntem (parametrik ya da non-parametrik) kullanılarak analiz edileceğinin belirlenmesi için verilerin normallik dağılımına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısının +1/-1 sınırları arasında yer aldığı görülmektedir. Çarpıklığın bu sınırlar içinde olması normal dağılımın sağlandığının bir göstergesidir (Büyüköztürk ve diğerleri., 2018, s. 40). Ölçeğin ortalama, ortanca ve modu da birbirine yakın olduğundan, bu araştırma için verilerin normal dağıldığına karar verilmiş ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretim-öğrenme anlayışları arasındaki karşılıklı ilişki incelenirken Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Pearson korelasyon analizinde katsayı değerleri -1 ile +1 arasında değerlendirilmiş ve sıfıra yaklaştıkça ilişki azaldığı kabul edilmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 221). Öğretmenlerin felsefi eğilimlerin öğretim-öğrenme anlayışındaki değişimi ne ölçüde açıkladığını belirlemek için ise basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yapılabilmesi için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığından, bu analiz için diğer varsayımlar test edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkiyi belirlemek için saçılım grafikleri incelenmiş ve değişkenler arasında doğrusal ilişkinin olduğu görülmüştür. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olup olmadığını belirlemek için değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0,79 ve 0,33 arasında olduğu görülmüş ve korelasyon kat sayısı 0,80'den küçük olduğu için çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı sonucuna varılmıştır (Can, 2018). Gözlem değerleri içinde uç değerleri belirlemek için hata istatistikleri tablosu incenmiş ve Cook Distance değerinin 1'den küçük



olduğu görülmüştür. Bu değerın 1'den küçük olması uç değerlerin olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda eldeki verilerin regresyon analizi için uygun olduğu görülmüştür.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 31.01.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 35

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde 4 alt boyuttan oluşan "eğitim felsefesi inançları" ölçeğinden elde edilen verilerin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik betimsel istatistikler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS	Düzye
Daimicilik	471	2,7953	,62117	Kararsızım
Esasicilik	471	2,6815	,66603	Kararsızım
İlerlemecilik	471	3,8450	,52130	Katılıyorum
Yeniden Kurmacılık	471	3,4815	,49433	Katılıyorum

Tablo 2'de öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerine ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır. Her alt faktör için elde edilen puanların ortalamaları büyükten küçüğe sıralandığında, Kayseri ilinde görev yapan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya ilerlemecilik felsefesi alt boyutunda sahip olduğu ( $\bar{x}=3,8450$ ) görülmüştür. Bu ortalamayı sırasıyla yeniden kurmacılık ( $\bar{x}=3,4815$ ), daimicilik ( $\bar{x}=2,7953$ ) ve esasicilik ( $\bar{x}=2,6815$ ) felsefelerinin izlediği belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine göre öğretmenlerin öğrenme öğretme anlayışları incelenmiş, bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretme-öğrenme anlayışına ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	SS	Düzye
Yapılandırmacı	471	4,2753	,55930	Tamamen Katılıyorum
Geleneksel	471	2,7427	,75137	Kararsızım

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı ( $\bar{x}=4,2753$ ) yüksek düzeyde ve geleneksel yaklaşımı orta düzeyde ( $\bar{x}=2,7427$ ) benimsedikleri görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğretmen benimsedikleri felsefeler ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki de incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi ve öğretme-öğrenme anlayışına yönelik korelasyon analizi sonuçları

		Yapılandırmacı	Geleneksel
Daimicilik	r	-,194**	,704**
	p	,000	,000
	n	471	471
Esasicilik	r	-,217**	,768**
	p	,000	,000
	n	471	471
İlerlemecilik	r	,636**	-,108*
	p	,000	,019
	n	471	471
Yeniden Kurmacılık	r	,478**	,036
	p	,000	,173
	n	471	471

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin felsefi eğilimleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin var olduğu görülmüştür. Daimicilik ( $r=,194$ ;  $p<,01$ ) ve esasicilik ( $r=-,217$ ;  $p<,01$ ) ile yapılandırmacı yaklaşım arasında ters yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İlerlemecilik ( $r=-,636$ ;  $p<,01$ ) ve yeniden kurmacılık ( $r=,478$ ;  $p<,01$ ) felsefeleri ile yapılandırmacılık arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde daimicilik ( $r=-,704$ ;  $p<,01$ ) ve esasicilik ile ( $r=-,768$ ;  $p<,01$ ) geleneksel yaklaşım arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki belirlenirken, ilerlemecilik ( $r=-,108$ ;  $p<,05$ ) ile geleneksel anlayış arasında ters yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, yeniden kurmacılık ( $r=-,194$ ;  $p>,05$ ) ve geleneksel öğretme-öğrenme yaklaşımı arasında ilişki belirlenememiştir. Araştırmanın alt amaçlarından biri olan eğitim felsefelerinin öğretme-öğrenme anlayışını yordama durumunu belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim felsefelerinin öğretme-öğrenme anlayışını yordamasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	t	p
Sabit	,747	,144		5,199	,000
Eğitim Felsefesi	,815	,045	,645	,255	,000
R=,645 R <sup>2</sup> =,415 F <sub>(1,469)</sub> = 334,58 p=,000					

Öğretmenlerin felsefi eğilimlerin öğretme-öğrenme anlayışındaki değişimi ne ölçüde açıkladığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu ( $F_{(1,469)}= 334,587$ ,  $p < 0.01$ ) ve eğitim felsefelerinin öğretme-öğrenme anlayışındaki varyansın yaklaşık %41,5’ini açıkladığı görülmüştür ( $R=,645$ ,  $R^2=,415$ ). Bu bulgu, eğitim felsefesi inançlarının öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları için güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Dört eğitim felsefesinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yapılandırmacı anlayış düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	Beta	t	p
Sabit	2,044	,178		11,467	,000
Daimicilik	-,135	,052	-,150	-2,604	,010
Esasicilik	-,036	,048	-,043	-,746	,456
İlerlemecilik	,572	,054	,533	10,649	,000
Yeniden Kurmacılık	,146	,057	,129	2,567	,011
R=,663 R <sup>2</sup> =,434 F <sub>(4,466)</sub> = 91,194 p=,000					

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Öğretmenlerin felsefi eğilimlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışındaki değişimi ne ölçüde açıkladığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu (F(4,466)= 91,194, p<.01) ve eğitim felsefelerinin yapılandırmacı anlayış düzeyindeki varyansın yaklaşık % 43,4'ünü açıkladığı görülmüştür (R=,663, R<sup>2</sup> =,434). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin, yapılandırmacı yaklaşım düzeyi üzerindeki görece önem sırası; ilerlemecilik ( $\beta = ,533$ ), daimicilik ( $\beta = -,150$ ), yeniden kurmacılık ( $\beta = ,129$ ) ve esasicilik ( $\beta = -,043$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Regresyon katsayısının anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi sonuçları incelenmiştir. Test sonuçlarına göre yapılandırmacı yaklaşım için ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık pozitif yönlü ve daimicilik ise ters yönlü anlamlı bir yordayıcı iken esasicilik felsefesinin yapılandırmacı yaklaşımı yordamakta etkili olmadığı görülmüştür. Dört eğitim felsefesinin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Geleneksel anlayış düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	Beta	t	p
Sabit	,315	,198		1,588	,113
Daimicilik	,309	,058	,255	5,339	,000
Esasicilik	,630	,054	,559	11,746	,000
İlerlemecilik	-,063	,060	-,044	-1,056	,292
Yeniden Kurmacılık	,033	,063	-,044	,529	,597
R=,784 R <sup>2</sup> =,612 F <sub>(4,466)</sub> = 185,994 p=,000					

Öğretmenlerin felsefi eğilimlerinin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışındaki değişimi ne ölçüde açıkladığını belirlemek için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu (F(4,466)= 185,994, p<.01) ve eğitim felsefelerinin geleneksel anlayış düzeyindeki varyansın yaklaşık % 61,2'sini açıkladığı görülmüştür (R= ,784, R<sup>2</sup> =,612). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin, geleneksel yaklaşım düzeyi üzerindeki görece önem sırası; esasicilik ( $\beta = ,559$ ), daimicilik ( $\beta = ,255$ ), ilerlemecilik ( $\beta = -,044$ ) ve yeniden kurmacılık ( $\beta = -,044$ ) şeklindedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşım için daimicilik ve esasicilik akımları anlamlı bir yordayıcı iken

ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin geleneksel yaklaşımı yordamakta etkili olmadıkları görülmüştür.

### Tartışma ve Sonuç

Tüm eğitimcilerin bir profesyonel olarak kim olduklarını, neye inandıklarını ve bu eğitim yolculuğunda inançlarının öğretimlerini nasıl etkilediğini sorması gerekir (Crews ve Glascott, 1998). Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefe inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları ve bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin dört eğitim felsefesini benimseme düzeyleri incelenmiştir. Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeğinin alt boyutlarının ortalamalarına göre, öğretmen görüşlerinin ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, çağdaş eğitim felsefeleri olarak adlandırılan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarında yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, geleneksel felsefeler olarak kabul edilen daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında ise orta düzeyde katılım gösterdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri sınıf yönetimi, kullanılan yöntem gibi öğretim sürecinin birçok unsuru üzerinde etkiye sahiptir (Conti, 2007). Çağdaş felsefeler eğitim sürecinin tam merkezinde konunun değil öğrencilerin yer alması gerektiğini savunurlar (Karhoff, 2003; Kooli, ve diğerleri., 2019). Bu sebeple, çalışmaya katılan öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerini benimsedikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin gerçek yaşam etkinlikleri ile sorgulamanın teşvik edildiği öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir. 2005 yılı itibariyle uygulanan eğitim programları da çağdaş eğitim felsefelerinin ışığında geliştirilmiştir. Güncel olarak uygulanan programların temel aldığı felsefe ile öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesinin ortak oluşu, öğretmenlerin bu programları uygulamalarında kolaylaştırıcı bir etken olarak görülebilir. Zira Zöğ (2022) çalışmasında çağdaş eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin geleneksel felsefeyi benimseyenlere kıyasla programa bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan birçok araştırmada çağdaş eğitim felsefelerinin geleneksel felsefelere oranla daha yüksek düzeyde benimsendiği sonucuna varılmıştır (Aslan, 2018; Altinkurt ve diğerleri., 2012; Bingöl ve Kinay, 2018; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman ve diğerleri., 2021; Eğmir ve diğerleri., 2021; Hayırsever ve Oğuz, 2017; Karadağ ve diğerleri., 2009; Kumral, 2015; Magulod, 2017; Yapıcı, 2013). Literatür taraması sonucunda bu araştırmaların bulgularına tezat oluşturan sonuçlara da ulaşılmıştır. Çetin ve diğerleri. (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının geleneksel eğitim felsefelerini orta düzeyde ve çağdaş eğitim felsefelerini düşük düzeyde benimsedikleri sonucuna varmışlardır. Biçer ve diğerleri. (2013) araştırmalarında daimiciliği ilerlemecilikten sonra tercih edilen ikinci felsefe olarak belirlemişlerdir. Alanyazın incelemesi öğretmenlerin daimici eğitim felsefesinden tamamen kopmadıklarını göstermektedir (Aslan, 2017; Berkant ve Özaslan, 2019; Dağ ve Çalık, 2020; Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Taşkın, 2020; Tunca ve diğerleri., 2015). Bu çalışmada da daimici ve esasicilik eğitimi felsefesi eğiliminin

kararsızım düzeyinde oluşu, öğretmenlerin bu felsefelerden tam anlamıyla uzaklaşmadıklarının göstergesi olabilir. Alt (2018) öğretmenlerin inançlarının, kendi öğrencilik hayatlarında bilgi edinimine ilişkin kişisel geçmişlerinden etkilendiğini ileri sürmektedir. Bu sebeple, çoğunlukla geleneksel eğitim felsefelerinin hâkim olduğu geçmiş programlarla eğitim almış olan öğretmenlerde bu felsefelerin izlerinin görülmesi normal karşılanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre Kayseri ilinde görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dair görüşlerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde ve geleneksel yaklaşıma dair görüşlerinin ise “kararsızım” düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgular ışığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı geleneksel yaklaşıma tercih ettikleri söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara sahip çalışmalara ulaşmak mümkündür (Alt, 2018; Aypay, 2011; Aslan, 2018; Aytaç ve Uyangör, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Ekinci, 2016; Engin ve Daşdemir, 2015; Işıkgöz, 2020; Sönmez-Ektem, 2018; Yener ve Yılmaz, 2017). Aypay (2011) ve Sönmez-Ektem (2018) yapılandırmacı yaklaşım lehine elde ettikleri bu sonucu 2005 yılı itibariyle uygulanan programın yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmasına bağlamıştır. Son 18 yıldır uygulanan programlarda yapılandırmacı yaklaşımının öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışını şekillendirmiş olması ve yapılandırmacı öğretime yönelmelerini sağlaması çok olası bir sonuçtur. Baş ve Şentürk (2019), yapılandırmacı yaklaşım ile program bağlılığı arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ve yapılandırmacı yaklaşım anlayışının program bağlılığının önemli bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Programlar hangi görüş ile hazırlanmış olursa olsun, onu işe koşacak öğretmenlerin benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışı onların sınıf uygulamalarını ve dolayısıyla programın nasıl işe koşulduğunu etkiler.

Öğretmenlerin eğitim felsefesi yönelimleri ile öğretme-öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler incelendiğinde istatistiksel olarak manidar ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırmacı yaklaşım ile ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin inandıkları ile uygulamaları arasında pozitif yönlü bir ilişki olması beklenen bir durumdur. Benzer şekilde, Kauchak ve Eggen (2011) de, ilerlemecilik felsefesini, yapılandırmacı öğretim, sorgulayıcı öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim stili kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın daimicilik ve esasicilik felsefi akımları ile arasında ise düşük düzeyde ters yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşım ile öğretmenin otoriter olduğu ezbere dayalı öğretimi savunan geleneksel felsefeler (Conti, 2007) arasında ters yönlü bir ilişkinin olması, literatürde var olan teorik bilgiyi desteklemektedir. Geleneksel yaklaşım ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, daimicilik ve esasicilik ile geleneksel yaklaşım arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ve ilerlemecilik ile arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Yeniden kurmacılık ile geleneksel yaklaşım arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Öğretmenin sınıf içinde rolü, genellikle benimsenen eğitim felsefesi tarafından şekillenir (Fries, 2012). Bu sebeple, geleneksel

yaklaşım ile daimici ve esasici felsefe arasında pozitif yönlü ilişki şaşartıcı değildir ve literatür tarafından destenlenmektedir (Erdem ve Demirel, 2002; Fries, 2012). Sonuç olarak, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini benimseyen öğretmenlerin sınıf uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşımı tercih etme ve daimici ve esasici öğretmenlerin ise geleneksel yaklaşımı kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, benzer sonuçlara sahip araştırmalara rastlanmıştır (Aslan, 2018; Aytaç, 2020; Baş, 2015; İncik, 2018; Meral, 2014). Trigwell ve Prosser'a (1996) göre eğitimciler öğretime ilişkin inançlarıyla tutarlı öğretim yaklaşımlarını benimserler. Bu çalışmada da benzer şekilde geleneksel felsefeler ile geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı arasında ve çağdaş felsefelerle yapılandırmacı yaklaşım arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları, öğrenme öğretme anlayışlarının anlamlı bir yordayıcısıdır ve bu değişkenin toplam varyansının %41,5'ini açıklamaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde, eğitim felsefelerinin yapılandırmacı anlayış düzeyindeki varyansın yaklaşık %43,4'ünü açıkladığı ve yapılandırmacı anlayışın en önemli yordayıcısının ilerlemecilik eğitim felsefesi olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı anlayış için sırasıyla daimicilik ve yeniden kurmacılık da yordayıcı değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Baş (2015) yaptığı çalışmada yapılandırmacı anlayışın en önemli yordayıcısı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesini belirlemiş ve bu değişkeni varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefi akımlarının takip ettiği sonucuna varmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak daimicilik akımının yapılandırmacı anlayışın yordayıcısı olmadığı sonucuna varmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, eğitim felsefelerinin geleneksel yaklaşım için varyansın %61,2'sini açıkladığı, esasicilik ve daimicilik akımlarının geleneksel anlayışın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının geleneksel anlayışın yordanmasında etkili olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Aslan (2018) ve İncik (2018) de araştırmalarında geleneksel öğretim-öğrenme anlayışının geleneksel felsefeler tarafından ve yapılandırmacı yaklaşımın ise çağdaş eğitim felsefeler tarafından yordandığı sonucuna varmışlardır. Geleneksel öğretim anlayışının temelinde daimicilik ve esasicilik felsefesinin olduğu, yapılandırmacı yaklaşımın temelinde ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerinin olduğu bilinen bir gerçektir. Bu doğrultuda, daimici ve esasici öğretmenlerin geleneksel, ilerlemeci ve yeniden kurmacılık felsefelerini benimseyen öğretmenlerin ise yapılandırmacı yaklaşımı sınıflarında yansıtılmaları beklenir. Araştırmanın sonuçları bu bilgi ile uyumludur.

## Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında, aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ve öğretme-öğrenme anlayışları ölçekler vasıtası ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu iki değişkene yönelik düzeyleri farklı ölçme araçları kullanılarak belirlenebilir.

2. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefeleri benimsemelerine rağmen geleneksel felsefelere karşı hala kararsız bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Özellikle daimicilik felsefesinin hala etkili olmasının sebepleri araştırılabilir.

3. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin sınıf uygulamalarında bu yaklaşımı ne derece yansıttıklarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Geleneksel yaklaşımı benimseme orta düzeyde olduğundan, bu bulgu sınıflarda hala geleneksel yaklaşımın etkilerinin devam ettiğini göstermektedir. Öğretmenlere yönelik yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik eğitimler düzenlenebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

One of the crucial elements which determine the quality of education is teachers. The information and communication age we live in not only increases the need for education continuously but also reveals the fact that individuals equipped with the requirements of the era can be raised only with effective schools and effective teachers, which are the most important elements of these schools (Doğan, 2020). In addition to the professional knowledge and ability of teachers, their attitudes towards education, their philosophies and thus their practices greatly affect the quality of education (Selçuk et al., 2021). The educational philosophy adopted by the teachers is among the critical variables that affect teachers' implementation of the programs, the roles and responsibilities they undertake in classroom practices, and the execution of practices to develop thinking (Tunca et al., 2015). If the professional skills of the teacher and the educational beliefs they adopt are not qualified to meet the expectations of the program, even the best prepared program loses its functionality in practice (Tunca, 2012). Determining the educational beliefs that shape teachers' classroom practices is important and necessary for understanding and explaining their practices (Altinkurt et al., 2012).

Philosophy provides the framework needed in the process of creating educational goals, shaping the education program, and determining the teaching environment (Kumral, 2014). Educational philosophy is a discipline that shapes the aims of education and thus guides education programs and teaching practices (Tuncel, 2019, p. 42). According to Yargı (2019), the philosophy of education is the act of thinking systematically to attain the desired goals in education. Educational philosophy can be described as educators' principles, beliefs and opinions about learning and teaching (Haney et al., 2003). Philosophy of education, first of all, enables decisions to be taken with philosophical orientations on issues such as how the learning action takes place, and which methods and materials are useful in the teaching process (Karadağ et al., 2009). It is aimed to educate students in the most ideal way by combining philosophy, which we can call a systematic and comprehensive thinking practice in its broadest definition, with the education that helps individuals to develop and change social life. In the philosophy of education, the most important goal is to provide students with the systematics of how



to process the information given to them, what they can add to the information by going through questioning processes, and how to reflect that information in the best way.

While developing educational programs, the qualifications acquired by the individuals through the programs are affected by the philosophy underlying the program, and teaching-learning practices are also organized by taking philosophy into account (Hayırsever and Oğuz, 2017). Philosophy of education enables the teacher to see the meaning and importance of their practices by taking into account all the elements related to education (Çoban, 2002). Various educational philosophies have emerged in line with the responses given to the questions about the worthiness of human beings, the significance of education in human life, its function and the knowledge, skills and abilities necessary to raise the life standards of the individual and society (Kozikoğlu and Uygun, 2018). The most basic educational philosophies are perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism.

Perennialism is an educational approach that is based on realist and idealist philosophies and values traditions as well as absolute and unchanging universal principles (Şimşek, 2020). Perennialism is the most conservative, traditional and unchangeable among the four philosophies (Çoban, 2002). Perennialists see schools as institutions established for the development of the human mind, based on Aristotle's definition of people as intelligent individuals (Tuncel, 2019). Perennialism treats people as "human" without caring about physical and cultural differences and argues that human nature is unchangeable (Akpınar, 2020, p. 71). Moral principles and human nature are immutable, and these immutable principles should guide people's education. Perennialism, one of the traditional educational philosophies, aims to raise a single type of person (Yargı, 2019). According to the perennialism approach, school is not life itself but preparation for life (Demirel, 2017, p. 19). For the perennial movement, schools are places where cultural heritage is preserved and transferred to new generations, and where generations are raised with spiritual values (Fer, 2020, p. 287).

The founder of the essentialism is William C. Bagley (Akpınar, 2020, p. 73). According to essentialism, people do not have innate knowledge, knowledge is acquired later by the individual (Altinkurt et al., 2012). The student, who does not have any innate knowledge and skills, receives information passively rather than questioning (Güçlü, 2018, p. 144). In the teacher-centred essentialism approach, rote-based knowledge is transferred to students through induction (Yargı, 2019). According to this philosophy, education has social duties such as socializing individuals, transferring cultural values, protecting cultural heritage and preventing potential social conflict (Kaygısız, 1997). Essentialism advocates the idea of teaching to show respect to the legitimate authority in schools and society as a value (Tuncel, 2019). Similar to perennialism, essentialism, which argues that the curriculum should be developed subject and teacher-centred, argues that the most basic duty of educational institutions is to provide individuals with basic scientific disciplines and the information they need (Coşkun, 2019).

Progressivism aims to create an education system that is adjusted to the speed of social progress (Radu, 2011). Progressionism, which is the application of pragmatic philosophy in education, starts from the main argument that the main reality in the universe is not continuous and is in a state of flux (Tuncel, 2019). Unlike perennialism and essentialism, it rejects immutable and universal absolute truths, emphasizing that knowledge can change in new situations and is not absolute (Altinkurt et al., 2012). According to the philosophy of progressivism, education is to teach students the skills necessary to learn the subject, rather than directly conveying a predetermined subject and to encourage self-learning by providing active participation (Labaree, 2005). As a philosophy of education, progressivism advocates the belief that for meaningful learning to occur, students should actively be involved in the learning activities which draw their attention. It advocates the use of student-centred approaches in teaching situations (Aslan, 2017). Progressivism, one of the contemporary educational philosophies, is an educational philosophy that eliminates competition, prioritizes individuality and rejects absolute truths (Yargı, 2019). Progressives claim that students should concentrate on real-life matters that they will face at school and in the future as schools are the micro version of society (Moss and Lee, 2010).

The distinctive feature of the philosophy of reconstructionism, which is considered to be a follow-up of the progressive movement, is its aim to build a new society (Aslan, 2017). Reconstructionist education philosophy is based on pragmatic and existential philosophies (Kozikoğlu and Uygun, 2018). Reconstructionism completely opposes conservative theories based on social values and facts of the past (Biçer et al., 2013). This approach aims to reorganize society and establish a new order based on democratic principles by realizing change and transformation in schools. Reconstructionism, which includes all the features of the progressive education philosophy, advocates the necessity of constantly changing society through education with a reformist approach (Yargı, 2019). Reconstructors see schools as places where not only problems are analyzed, but also solutions are suggested for important issues and action is taken for change when needed (Karadağ et al., 2009). The primary purpose of education, which is accepted as a means of change for the realization of social reforms, is to prepare students to play an active role in this change (Abalı-Öztürk and Bilgen, 2018). The role of teachers is to encourage and guide students for social reforms (Magulod, 2017).

Although teachers receive education according to a certain philosophical approach before service, factors such as their personal characteristics, social environment and school environment are also influential in the improvement of their views and beliefs (Doğanay and Sarı, 2003). For this reason, teachers with similar education may have different philosophical views, and these views are determinative in their classroom practices. Teachers' views and beliefs about education have a great influence on the education they give. Although the same education program is implemented in every corner of our country, there are differences between teacher practices in the classroom environment, the most obvious reason of which is the reflection of the teacher's knowledge, skills and beliefs on the practice (Duman, 2008). Regardless of which educational philosophy educational programs are based

on, the philosophy adopted by the teacher is also important during the implementation phase. If the philosophies of the curriculum and the teacher implementing it do not match, it will not be possible to achieve the desired result of the program and eventually the new regulations (Kumral, 2014). Although teachers do not do it consciously, the educational philosophy they adopt provides them with a perspective on education and shapes their practices.

Another factor affecting teachers' in-class practices is their teaching and learning conceptions. Teaching-learning conceptions express the beliefs of educators about the teaching and learning methods they frequently use in practice (Chan, 2004). These beliefs of teachers include what teaching and learning mean and the roles of the teachers and students in this process (Chan and Elliot, 2004). The teaching-learning conceptions of the educators who implement the teaching activities are important in carrying out the course activities following the perspective at the base of the program. There are two basic conceptions of learning and teaching, called traditional and constructivist, which are opposite to each other (Aypay, 2011; Chan, 2004).

In the traditional teaching-learning approach, while pupils are passive in the process of acquiring knowledge, the teacher, who is the transmitter of knowledge, has the sole authority in the classroom (Aytaç and Uyangör, 2020; Fox, 2001). In traditional classrooms, information is given didactically and teaching basic skills is emphasized (Sönmez-Ektem, 2018). Knowledge, perceived as a fixed, clear, unchanging value, is transferred to the student by the teacher, ignoring individual differences (Yıldızlı et al., 2017). However, it has been understood that the knowledge and competencies required to meet the necessities of the ever-changing and developing social and global life also change in accordance, and the way to gain this new knowledge and skills is through a change in the educational approach (Yıldızlı et al., 2017). In this process, it has become important to have skills that can be reflected in life instead of knowing more (Baş et al., 2021), and approaches in which the learner is at the centre and their roles and responsibilities increase in the learning process have begun to shape the programs. One of the tendencies is the constructivist teaching-learning approach. This approach, which came to the fore in the 1980s, is based on the view that the individual interprets the world, reality and the environment he lives in based on his past experiences (Duman, 2020). According to the constructivist approach, which takes its foundations from the theories of Piaget and Vygotsky, supervision constitutes an important part of the process of knowledge construction (Aypay, 2011) and learners should actively participate in the learning process (Aypay, 2011; Brooks ve Brooks, 1999; Richardson, 2003). The constructivist approach argues that the individual does not passively receive external stimuli, but constructs the knowledge actively by internalizing them (Baş and Beyhan, 2013). In short, constructivism supports the idea that learning takes place by associating our new experiences with previous knowledge; new understandings can be built based on what we already know (Fox, 2001; Sherman and Kurshan, 2005).

In our country, since 2005, the learner-centered education approach has been included in educational programs and the constructivist approach has begun to be adopted. With constructivism, environments are created in a way to leads students to take responsibility for their learning and to work collaboratively. Since the programs used since the 2005-2006 academic year are based on progressive and reconstructionist philosophies, it is expected that the practices of all teachers who are currently working will be in this direction. However, many researchers argue that although the curriculum is theoretically based on progressivism, essentialism and perennialism are mostly applied in schools (Duman and Ulubey, 2008; Baş, 2011; Bulut, 2008). While there is a transition from traditional philosophical beliefs to contemporary philosophical beliefs and a constructivist approach to teaching in theory, there are few studies in the literature examining how this transition has been achieved in practice. Examining teachers' philosophical tendencies towards education and teaching-learning conceptions and determining the relationships between them can provide information about the classroom environment they create while practising their teaching profession.

A thorough examination of the literature has shown that there are some studies about the teachers and prospective teachers' educational philosophy (Altinkurt et al., 2012; Aslan, 2017; Kumral, 2015; Yaralı, 2020), their conception of teaching-learning (Baş, 2014; Doğanay and Sarı, 2003; Engin and Daşdemir, 2015; Işıkgöz, 2020) and the relationships of these qualities with other phenomena (Aytaç and Uyangör, 2020; Baş and Beyhan, 2013; Bıkmaz, 2017; Duman and Ulubey, 2008; Ekinci, 2016; Sönmez-Ektem, 2018; Yıldızlı et al., 2017; Yılmaz and Şahin, 2011) have been found in many studies. However, there are not many studies examining the relationship between these two variables. When the existing studies in the literature were examined, it was seen that they were conducted on teacher candidates (Aslan, 2018; Aytaç, 2020), mathematics teachers (Meral, 2014), and teachers working at high schools (Baş, 2015; Yalçın İncik, 2018). This research was conducted on all levels (classroom teachers, secondary school and high school branch teachers working in high schools). Working with a large sample is important in terms of providing a holistic perspective. This study will contribute to the relevant literature in terms of scientifically revealing the theoretical thought to exist relationship between teachers' teaching approaches and educational philosophies, based on the data obtained.

One of the most important factors affecting teachers' teaching-learning conceptions is the educational philosophy adopted by teachers. For this reason, it is significant and essential to analyze the relationship between teachers' educational beliefs and their teaching-learning conceptions. Thus, the primary purpose of this research is to determine the relationship between teachers' educational beliefs and their teaching-learning conceptions. Within the framework of this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. At what level do teachers adopt different educational philosophies?
2. What is the level of teachers' teaching-learning conceptions?

3. Is there a relationship between the educational philosophy adopted by the teachers and their teaching-learning understanding?

4. Does the educational philosophy adopted by the teachers significantly predict their teaching-learning conceptions?

## **Method**

### **Model of the Research**

This research, which was carried out to analyze the relationship between teachers' philosophy of education beliefs and their understanding of teaching-learning, is in the survey model of quantitative research. Survey studies are studies that describe existing situations or events as they are, without making any changes (Tuncer, 2020, p. 223). In this study, the correlational survey model, one of the sub-dimension of the survey model, was used. The relational screening model aims to identify whether or not there is a significant relationship between more than two variables (Büyüköztürk et al., 2018, p. 16). In this study, the relational survey model was employed to determine the relationship between teachers' educational philosophies and their teaching-learning understanding.

### **Universe and sample**

The universe of the study is composed of teachers working at primary, secondary and high schools in the Ministry of National Education in Kayseri. Since it is not possible to reach the whole universe in terms of cost, labour and time, it was decided to determine a sample representing the universe. The sample was picked employing the "simple random sampling" method. "Simple random sampling" is a method in which an equal and independent chance of being chosen as the sample is provided all the units of the universe (Büyüköztürk et al., 2018, p. 88). In the 2021-2022 academic year, there are a total of 18185 teachers working in Kayseri at schools affiliated with the Ministry of National Education (Akman et al., 2021). Yazıcıoğlu and Erdoğan (2004) calculated that for a sample of this number, at least 278 people should be reached at 5% sampling error. Considering this calculation, the study was conducted with a total of 471 participants. The frequency and percentage values of the sample are given in Table 1.

Table 1. Demographic features of the sample

		f	%
Gender	Female	271	57,5
	Male	200	42,5
Years of Seniority	1-5 years	39	8,3
	6-10 years	108	22,9
	11-15 years	106	22,5
	15-20 years	83	17,6
	20 years and above	135	28,7
Grade Level	Primary School	156	33,1
	Secondary School	119	25,3
	High School	196	41,6
Undergraduate Program	Faculty of Education	296	62,8
	Faculty of Science and Literature	175	37,2
Total		471	100

When Table 1 is examined, it is seen that 271 participants are female (57.5%) and 200 participants are male (42.5%). 39 of the teachers have 1-5 years of seniority (8.3%), 108 teachers have 6-10 years of seniority (22.9%), 106 teachers have 11-15 years of seniority (22.5%), 83 teachers have 16-20 years of seniority (17.6%) and 135 teachers have 21 years or more seniority (28.7%). 156 teachers work at primary school (33.1%), 119 teachers at secondary school (25.3%) and 196 teachers work at high school (41.6%). Among the participants, 296 teachers (62.8%) were graduated from the Faculty of Education, while 175 teachers (37.2%) were graduated from the Faculty of Arts and Sciences.

#### Data collection tool

The data of the research was collected face to face from teachers working in primary, secondary and high schools affiliated with the Ministry of Education in Kayseri in the 2022-2023 academic year by visiting their schools. In the current study, a scale consisting of 40 philosophical principles developed by Ekiz (2005) was utilized to analyze teachers' educational philosophies. The scale includes 10 items for each of the four educational philosophies and a total of 40 philosophical items. The statements in the scale were evaluated by grading a 5-point Likert type as "Strongly Agree (5), Agree (4), Partly Agree (3), Disagree (2), Strongly Disagree (1)". The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .719 by Ekiz (2005) for the whole scale, .581 for the perennialism dimension, .510 for the essentialism dimension, .650 for the progressivism dimension and .486 for the reconstructionist dimension. In the current study, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as .826 for the entire scale, .750 for the perennialism dimension, .776 for the essentialism dimension, .737 for the progressivism dimension, and .576 for the reconstructionism dimension.

The scale used to analyze the teaching-learning understanding of teachers was developed by Chan and Elliot and adapted into Turkish by Aypay (2011). "The Teaching-Learning Conceptions Questionnaire" has 2 factors and 18 items of the scale reflect the traditional understanding and 12 items reflect the constructivist understanding. The Cronbach alpha values of the Turkish version of the scale were determined as .86 for the overall scale, .84 for the constructivist understanding dimension, and .84

for the traditional approach dimension. The scale items are in 5-point Likert type (I strongly agree=5, I strongly disagree=1). The two-factor structure of the version of the scale adapted to Turkish was examined with confirmatory factor analysis and goodness of fit indices were found to be AGFI = 0.90, GFI = 0.93, CFI = 0.96, NFI = 0.95 and RMSEA = 0.079. Cronbach Alpha values of the scale were determined as .84 for the constructivist understanding dimension and .84 for the traditional understanding dimension. In the current study, it was calculated as .86 for the constructivist understanding dimension and .91 for the traditional understanding dimension.

### **Data Analysis**

Descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were used to determine teachers' philosophy of educational beliefs and their teaching-learning conceptions. The normality distribution of the data was examined to determine which tests (parametric or non-parametric) were appropriate to analyze the research data. As a result of the calculations, it was seen that the skewness and kurtosis coefficients were within the limits of +1/-1. The fact that skewness and kurtosis are within these limits is an indication that normal distribution is achieved (Büyüköztürk et al., 2018, p. 40). Since the mean, median and mode of the scale were close to each other, it was decided that the data for this research was normally distributed and parametric tests were used to analyze the data. Pearson correlation analysis was used when examining the relationship between teachers' educational philosophy tendencies and their teaching-learning understanding. In the Pearson correlation analysis, the coefficient values were evaluated between -1 and +1, and it was accepted that the correlation decreased as it approached zero (Sönmez and Alacapınar, 2019, p. 221). Simple linear regression and multiple linear regression analysis were conducted to determine to what extent teachers' philosophical tendencies explained the change in their conception of teaching-learning. Since a sufficient sample size was reached to perform regression analyses, other assumptions were tested. Scatter plots were examined to determine the relationship between dependent and independent variables and it was seen that there was a linear relationship between the variables. Correlation coefficients between variables were calculated to determine whether there was a multicollinearity problem between the variables. It was seen that these values were between 0.79 and 0.33, and since the correlation coefficient was less than 0.80, it was concluded that there was no multicollinearity problem. The error statistics table was examined to determine the outliers among the observed values and the Cook Distance calculated for the data was found smaller than 1. If this value is less than 1, it is interpreted as the absence of extreme values. As a result of the analysis, it was seen that the available data was suitable for regression analysis.

### **Findings**

Within the framework of the first problem of the research, the mean and standard deviation values of the data obtained from the "philosophy of education beliefs" scale, which consists of 4 sub-dimensions, were examined. The findings about the teachers' levels of educational philosophies are shown in Table 2.

Table 2. *Descriptive statistics for teachers' educational philosophies*

DIMENSIONS	n	$\bar{x}$	SS	Level
Perennialism	471	2,7953	,62117	Agree in part
Essentialism	471	2,6815	,66603	Agree in part
Progressivism	471	3,8450	,52130	Agree
Reconstructionism	471	3,4815	,49433	Agree

Table 2 shows the evaluations of the teachers regarding the educational philosophies they adopted. When the averages of the scores obtained for each sub-factor were ranked from the highest to the lowest, it was seen that the teachers working in the province of Kayseri have the highest average in the philosophy of progressivism sub-dimension ( $\bar{x}=3,8450$ ). It was also determined that this average was followed by the philosophies of reconstructionism ( $\bar{x}=3.4815$ ), perennialism ( $\bar{x}=2.7953$ ) and essentialism ( $\bar{x}=2.6815$ ). According to the second sub-problem of the study, teachers' teaching and learning conceptions were examined, and the findings are given in Table 3.

Table 3. *Descriptive statistics on teaching-learning understanding*

Dimensions	n	$\bar{x}$	SS	Level
Constructive	471	4,2753	,55930	Agree
traditional	471	2,7427	,75137	Agree in part

Table 3 shows that teachers adopt the constructivist approach ( $\bar{x}=4.2753$ ) at a high level and the traditional approach at a moderate level ( $\bar{x}=2.7427$ ). In the study, the relationship between the philosophies adopted by the teachers and their teaching-learning understanding was also examined and the obtained results were given in Table 4.

Table 4. *The results of the correlation analysis regarding the educational philosophy adopted by the teachers and their teaching-learning understanding*

		Constructive	traditional
Perennialism	r	-,194**	,704**
	p	,000	,000
	n	471	471
Essentialism	r	-,217**	,768**
	p	,000	,000
	n	471	471
Progressivism	r	,636**	-,108*
	p	,000	,019
	n	471	471
Reconstructionism	r	,478**	,036
	p	,000	,173
	n	471	471

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

When Table 4 was examined, it was seen that there are low, medium and high-level significant relationships between teachers' philosophical tendencies and their conceptions of teaching-learning. A low-level significant negative relationship was determined between perennialism ( $r=-.194$ ;  $p<.01$ ) and essentialism ( $r=-.217$ ;  $p<.01$ ) and the constructivist approach. It was determined that there is a moderate level of positive relationship between the philosophies of progressivism ( $r=-.636$ ;  $p<.01$ ) and



reconstructionism ( $r=.478$ ;  $p<.01$ ) and constructive approach. Similarly, a high level of positive correlation was determined between the philosophies of perennialism ( $r=-.704$ ;  $p<.01$ ) and essentialism ( $r=-.768$ ;  $p<.01$ ) and traditional approach while a low level of negative relationship was found between traditional understanding and progressivism ( $r=-.108$ ;  $p<.01$ ). According to the research findings, no relationship could be determined between reconstructionism ( $r=-.194$ ;  $p>.05$ ) and the traditional teaching-learning approach. Regression analysis was conducted to determine the predictive status of educational philosophies on the teaching-learning conceptions, and the results are presented in Table 5.

Table 5. *Multi-linear regression analysis results of educational philosophies predicting teaching-learning conception*

Predicting variable	B	Standard error	Beta	t	p
Constant	,747	,144		5,199	,000
Educational Philosophy	,815	,045	,645	,255	,000
R=,645 R <sup>2</sup> =,415 F <sub>(1,469)</sub> = 334,58 p=,000					

Table 5 shows the findings regarding the level of predicting the teaching-learning understanding of the educational philosophy adopted by the teachers. As a result of the regression analysis, the model as a whole was found to be significant ( $F(1,469)= 334,587$ ,  $p < 0.01$ ) and it was seen that teachers' philosophical beliefs and teaching-learning approaches were significantly related ( $R=.645$ ,  $R^2=.415$ ). It was determined that 41.5% of teachers' teaching-learning conceptions were explained by their educational philosophy. This finding showed that philosophies of education are a strong predictor of teachers' teaching-learning conception. The findings of the multiple regression analysis regarding the sub-dimensions of teachers' philosophy of education and their constructivist teaching-learning understanding are given in Table 6.

Table 6. *Multiple regression analysis results regarding educational philosophies predicting constructivist teaching-learning conception*

Predicting Variables	B	Standard error	Beta	t	p
Constant	2,044	,178		11,467	,000
Perennialism	-,135	,052	-,150	-2,604	,010
Essentialism	-,036	,048	-,043	-,746	,456
Progressivism	,572	,054	,533	10,649	,000
Reconstructionism	,146	,057	,129	2,567	,011
R=,663 R <sup>2</sup> =,434 F <sub>(4,466)</sub> = 91,194 p=,000					

As a result of the multiple linear regression analysis carried out to determine to what extent the teachers' philosophical tendencies explain the change in the constructivist teaching-learning understanding, it was found the model as a whole was significant ( $F(4,466)= 91.194$ ,  $p<.01$ ) and educational philosophies explain approximately 43% of the variance in the constructivist approach level ( $R=.663$ ,  $R^2=.434$ ). According to the standardized regression coefficient, the relative importance of the predictive variables on the level of the constructivist approach is progressivism ( $\beta = .533$ ), perennialism ( $\beta = -.150$ ), reconstructionism ( $\beta = .129$ ), and essentialism ( $\beta = -.043$ ). To determine whether the regression coefficient is significant or not, the t-test results were examined. According to the test results, while

progressivism and reconstructionism were positive and perennials negative significant predictors for the constructivist approach, it was seen that the philosophy of essentialism was not effective in predicting the constructivist approach. Multiple regression analysis findings regarding whether teachers' philosophic preference predicts their traditional teaching-learning conception are given in Table 7.

Table 7. Multiple regression analysis results for educational philosophies predicting the traditional understanding level

Predicting variable	B	Standard error	Beta	t	p
Constant	,315	,198		1,588	,113
Perennialism	,309	,058	,255	5,339	,000
Essentialism	,630	,054	,559	11,746	,000
Progressivism	-,063	,060	-,044	-1,056	,292
Reconstructionism	,033	,063	-,044	,529	,597
R=,784 R <sup>2</sup> =,612 F <sub>(4,466)</sub> = 185,994 p=,000					

As a result of the multiple linear regression analysis performed to determine to what extent teachers' philosophical tendencies explain the change in traditional teaching-learning understanding, it was found that the model as a whole was significant ( $F(4.466)= 185.994$ ,  $p<.01$ ) and the variance in the traditional understanding level is explained 61,2 % by educational philosophies ( $R= .784$ ,  $R^2=.612$ ). According to the standardized regression coefficient, the relative importance of the predictor variables over the traditional approach level is essentialism ( $\beta = .559$ ), perennialism ( $\beta = .255$ ), progressivism ( $\beta = -.044$ ) and reconstructionism ( $\beta= -.044$ ). When the t-test results regarding the significance of the regression coefficient were analyzed, it was seen that while perennialism and essentialism were significant predictors for the constructivist approach, the philosophies of progressivism and reconstructionism were not effective in predicting the traditional approach.

### Discussion and Conclusion

All educators need to ask who they are as professionals, what they believe in, and how their beliefs affect their teaching in this educational journey (Crews and Glascott, 1998). Accordingly, in this study, teachers' perceptions of their educational philosophy and teaching-learning conceptions and the relationship between these two variables were examined. In line with the first sub-problem of the research, teachers' levels of adopting 4 educational philosophies were examined. According to the averages of the sub-dimensions of the scale for determining the tendencies towards educational philosophies, it has been seen that the views of teachers are ranked as progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism. As a result of the research, it has been determined that teachers have a high level of participation in the sub-dimensions of progressivism and reconstructionism, which are called contemporary educational philosophies, and moderate participation in the sub-dimensions of perennialism and essentialism, which are considered traditional philosophies. The educational philosophies adopted by teachers have an impact on many elements of the teaching process, such as classroom management and the method used (Conti, 2007). Contemporary philosophies argue that

students, not the subject, should be at the centre of the educational process (Karhoff, 2003; Kooli, et al., 2019). For this reason, considering that the teachers participating in the study adopted contemporary educational philosophies, it can be said that these teachers have a student-centred approach in which questioning is encouraged through real-life activities. The educational programs implemented as of 2005 were developed in light of these contemporary educational philosophies. The fact that the philosophy on which the currently implemented programs are based and the educational philosophy adopted by the teachers are common can be seen as a facilitating factor in the implementation of these programs by the teachers. Likewise, Zöğ (2022) revealed in his study that teachers who adopt contemporary educational philosophies are more committed to the program compared to those who adopt traditional philosophy. When the literature is examined, it is seen that similar results have been reached in many studies. In many studies conducted with teachers and teacher candidates, it has been concluded that contemporary educational philosophies are adopted at a higher level than traditional philosophies (Altınkurt et al., 2012; Aslan, 2018; Bingöl and Kinay, 2018; Doğanay and Sarı, 2003; Duman et al., 2021; Eğmir et al., 2021; Hayırsever and Oğuz, 2017; Karadağ et al., 2009; Kumral, 2015; Magulod, 2017; Yapıcı, 2013). As a result of the literature review, results that contradicted the findings of these studies were also reached. Çetin et al. (2012) concluded that pre-service teachers adopt traditional educational philosophies at a moderate level and contemporary educational philosophies at a low level. Biçer et al. (2013) identified perennialism as the second preferred philosophy after progressivism in their research. The literature review shows that teachers cannot completely break away from the traditional philosophies (Aslan, 2017; Berkant and Özaslan, 2019; Dağ and Çalık, 2020; Kozikoğlu and Uygun, 2018; Taşkın, 2020; Tunca et al., 2015). The fact that the perennial and essentialist philosophy tendencies are at moderate levels in this study may be an indication that the teachers could not completely distance themselves from these philosophies. Alt (2018) suggests that teachers' beliefs are influenced by their personal history regarding the acquisition of knowledge in their student life. For this reason, it can be considered normal to see traces of these philosophies in teachers who were mostly educated with past programs dominated by traditional education philosophies.

According to another finding of the research, it has been seen that the opinions of the teachers working in Kayseri about the constructivist approach are at the level of "totally agree" and their views about the traditional approach are at the level of "agree in part". In light of the findings, it can be said that teachers prefer the constructivist approach to the traditional approach. When the literature is examined, it is possible to reach studies with similar results (Alt, 2018; Aslan, 2018; Aypay, 2011; Aytac and Uyangör, 2020; Baş and Şentürk, 2019; Engin and Daşdemir, 2015; Ekinci, 2016; Sönmez-Ektem, 2018; Işıkgöz, 2020; Yener and Yılmaz, 2017). Aypay (2011) and Sönmez-Ektem (2018) attributed the result in favour of the constructivist approach to the current educational programs' being designed based on the constructivist approach. It is a very possible result that the constructivist approach has shaped the teaching-learning approach of teachers in the programs implemented in the last 18 years and led them to employ constructivist teaching. Baş and Şentürk (2019) determined that there is a

positive relationship between the constructivist approach and program commitment and that the constructivist approach is an important predictor of program commitment. Regardless of the viewpoint of the programs, the teaching-learning approach adopted by the teachers who will employ them affects the classroom practices and thus how the program is put to work.

When the relations between the educational philosophy tendencies of the teachers and their teaching-learning approaches were examined, it was determined that there are statistically significant relations. As a result of the research, a moderately positive and significant relationship has been determined between the constructivist approach and the educational philosophies of progressivism and reconstructionism. It is an expected result that there will be a positive relationship between teachers' beliefs and their practices. Similarly, Kauchak and Eggen (2011) associated the philosophy of progressivism with the concepts of constructivist teaching, inquiry learning and student-centred teaching style. It has been observed that there is a low-level negative significant relationship between the constructivist approach and the perennial and essentialism philosophical beliefs. The existence of a negative relationship between the constructivist approach, which is student-centred, and traditional philosophies that advocate rote-based teaching in which the teacher is authoritarian (Conti, 2007), supports the theoretical knowledge in the literature. When the relationship between the traditional approach and educational philosophies is examined, it is seen that the traditional approach has a high level of positive relationship with perennialism and essentialism and a low negative relationship with progressivism. No significant relationship has been found between reconstructionism and the traditional approach. The teacher's role in the classroom is often shaped by the educational philosophy adopted (Fries, 2012). For this reason, the positive relationship between the traditional approach and perennials and essentialist philosophy is not surprising and is supported by the literature (Erdem and Demirel, 2002; Fries, 2012). As a result, it can be said that teachers who adopt progressivism and reconstructionism educational philosophies tend to prefer the constructivist approach in their classroom practices, and perennialist and essentialist teachers tend to use the traditional approach. When the literature is examined, studies with similar results were found (Aslan, 2018; Aytaç, 2020; Baş, 2015; İncik, 2018; Meral, 2014). According to Trigwell and Prosser (1996), educators adopt teaching approaches consistent with their beliefs about teaching. Similarly, the present study has shown that there are positive relations between traditional philosophies and traditional teaching-learning conception and between contemporary philosophies and constructivist approaches.

According to the findings of the study, teachers' educational beliefs are significant predictors of their teaching and learning conception and explain 41.5 % of the total variance of this variable. When the sub-dimensions are examined, it is seen that educational philosophies explained approximately 43.4% of the variance in the level of constructivist conception, and the most important predictor of the constructivist understanding was the philosophy of progressivism. Perennialism and reconstructivism were also found to be predictive variables for constructivist conception, respectively. Similarly, Baş

(2015) determined the philosophy of progressivism as the most important predictor of constructivist understanding in his study and concluded that this variable was followed by existentialism and reconstructionist philosophical beliefs. Unlike this study, he concluded that perennialism is not a predictor of constructivist understanding. In light of the findings obtained in the study, it has been concluded that educational philosophies explain 61.2% of the variance for the traditional approach and that essentialism and perennialism were significant predictors of traditional understanding. It has been seen that progressivism and reconstructionism are not significant in predicting the traditional understanding. These results are in line with the results of studies on this subject in the literature. Aslan (2018) and İncik (2018) also concluded in their research that the traditional teaching-learning approach is predicted by traditional philosophies and the constructivist approach is predicted by contemporary educational philosophies. It is a theoretically known fact that the traditional teaching approach is based on the philosophy of perennialism and essentialism, while the constructivist approach is influenced by the philosophies of progressivism and reconstructionism. In this direction, perennialist and essentialist teachers are expected to reflect the traditional approach in their classrooms, while teachers who adopt the philosophies of progressivism and reconstructionism are expected to reflect constructivist conceptions in the classrooms. The results of the research are consistent with this information.

### **Suggestions**

In light of the findings of the study, the following suggestions are listed for the researchers.

1. In this study, teachers' educational philosophies and teaching-learning conceptions were determined through scales. Teachers' levels of these two variables can be determined by using different measurement tools.
2. As a result of the study, it has been seen that although teachers have adopted contemporary educational philosophies, they still have a moderate attitude towards traditional philosophies. In particular, the reasons why the philosophy of perennials is still effective can be investigated.
3. Studies can be conducted to determine to what extent teachers who adopt the constructivist approach reflect this approach in their classroom practices.
4. Since the adoption of the traditional approach is at a moderate level, this finding shows that the effects of the traditional approach continue in the classrooms. Pieces of training on applying the constructivist approach can be organized for teachers.

## Kaynakça

- Abalı-Öztürk, Y., & Bilgen, Z. (2018). Temel eğitim öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri: Çanakkale ili örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 99-124. <http://dx.doi.org/10.29329/mjer.2018.172.6>
- Akman, Ş., Özdemir, E., & Koca, Ş. (2021). *Kayseri milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020 - 2021 öğretim yılı*. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü / Strateji Geliştirme Şubesi (İstatistik).
- Akpınar, B. (2020). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral, & T. Yazar içinde, *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (s. 43-82). Pegem Akademi.
- Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 73, 141-150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.020>
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19. <https://doi.org/10.7822/egt174>
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.
- 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. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2018.013>
- Ayaz, M. F., & Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 27-44.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29 .
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 159-173. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.8>
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktor Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Baş, G. (2011). Türkiye'de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.

- Baş M. (2014). The using of IWBs by primary school teachers in mathematics classrooms. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 121-135.
- Baş, G. (2015). Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Education and Science*, 40(182), 111-126. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4811>
- Baş M. (2019). Matematiğin tarihsel gelişimi ve matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılması. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 3(1), 1-22.
- 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.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163-180.
- Baş, M., Işık Tertemiz N., & Tay, B. (2021). Bütünleştirilmiş matematik ve hayat bilgisi öğretiminin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin derslere karşı tutum düzeylerine etkisi, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(2), 158-180.
- Berkant, H. G., & Özaslan, D. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(20), 1-18. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555081>
- Bıkmaz, F. (2017). Investigating the teaching and learning conceptions and scientific epistemological beliefs of pre-service teachers': A longitudinal study. *Education and Science*, 42, 183-196. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.4601>
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bingöl, U., & Kinay, İ. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1636-1647.
- Brooks, M. G., & Brooks, J. G. (1999). The constructivist classroom. *Educational Leadership*, 57(3), 1-10.
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (56), 521-546.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, K. W., & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, K.-W. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: Cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1-13.

- Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: Development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(1), 19-37.
- Coşkun, M. K. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 93-98. <https://doi.org/10.18506/anemon.418468>
- Crews, N. N., & Glascott, K. (1998). A teaching philosophy: Rhetoric or reality? *Childhood Education*, 74(4), 232-234.
- 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. [http://dx.doi.org/10.9761/jasss\\_134](http://dx.doi.org/10.9761/jasss_134)
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Dağ, S., & Çalık, T. (2020). Anadolu lisesi öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 51- 64.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(4), 27-37.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi: "Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education* (25), 83-88.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B. (2020). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. G. Ocak içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 385-487). Ankara: Pegem Akademi.
- 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 (İLKE)* (10), 95-114.
- Duman, B., Göral, G. N., & Yakar, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 674-689. <https://doi.org/10.21666/muefd.862271>
- Eğmir, E., Göres, A., & Beycan, F. (2021). Öğretmenlerin eğitim inançlarının mesleki yeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi. *TEBD*, 19(1), 663-684. <https://doi.org/10.37217/tebd.889598>



- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 1-16.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Engin, G., & Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* (33), 425-432. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2782>
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), 81-87.
- Fer, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramsal temellere bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fox, R. (2001) Constructivism examined, *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/03054980125310>
- Fries, C. H. (2012). *Teaching style preferences and educational philosophy of teacher education faculty at a state university*. Dissertation submitted to North Eastern State University.
- Güçlü, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about The Science Classroom Learning Environment: Perspectives from Teachers, Administrators, Parents, Community Members, and Students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hayırsever, F., & Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326596>
- Işıkgöz, M. E. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 69-84.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* (12), 182-200.
- Karhoff, K. J. (2003). *Analysis of Four Current Educational Philosophies and Their Impact on Science Education: Towards a Reformed Christian Philosophy of Science Education*. Master of Education Program Thesis, Dordt College.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2011). *Introduction to teaching: Becoming a professional* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. [http://felsefe.kku.edu.tr/belgeler/ders/egitim\\_felsefesi/egitim\\_felsefesi\\_akimlari.pdf](http://felsefe.kku.edu.tr/belgeler/ders/egitim_felsefesi/egitim_felsefesi_akimlari.pdf). adresinden alındı

- Kooli, C., Zidi, C., & Jamrah, A. (2019). The Philosophy of Education in the Sultanate of Oman: Between Perennialism and Progressivism. *Amercian Journal of Education and Learning*, 4(1), 36-49. <https://doi.org/10.20448/804.4.1.36.49>
- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438. <https://doi.org/10.14812/cuefd.404297>
- Kumral, O. (2014). Eğitsel düşünce ve uygulamalar (EDU) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 131-144. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.8>
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 59-68.
- Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica*, 275-288.
- Magulod, G. C. (2017). Educational philosophies adhered by Filipino preservice teachers: Basis for proposing initiatives for 21st century teacher education preparation program. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 185-192.
- Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Moss, G., & Lee, C.-j. (2010). A critical analysis of philosophies of education and intasc standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 36-46.
- Radu, L. (2011). John Dewey and progressivism in American education. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 4(53), 87-90.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.xop>
- Selçuk, G., Ayyıldız, A., & Çelik, G. (2021). Öğretmenlerin mesleki değerleri ve eğitim inançlarının incelenmesi. H. Şahin içinde, *Eğitim Bilimleri Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler* 3 (s. 28-41).
- Sherman, T. M., & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 11-39.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez-Ektem, I. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler. *Turkish Studies*, 13(19), 1583-1594. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13895>
- Şimşek, M. (2020). *Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkın, T. (2020). Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin eğitim felsefesi tercihlerinin ve bilimsel epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.17244/eku.648820>
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için Mesleki Değerler Ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Tuncel, İ. (2019). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker içinde, *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (s. 19-67). Ankara: Anı yayıncılık.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral, & A. Çoban içinde, *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Yalçın İncik, E. (2018). The relationship between teachers' educational beliefs and teaching-learning conceptions: A mixed method study. *Journal of Education and Future* (14), 149-167. <https://doi.org/10.30786/jef.414487>
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yaralı, D. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 160-185. <https://doi.org/10.35675/befdergi.440393>
- Yargı, E. (2019). *Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Kırşehir.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yener, D., & Yılmaz, M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1016-1038. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326612>
- Yıldızlı, H., Saban, A., & Baştuğ, M. (2017). Öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışları, öğretmen motivasyonları ve öğrenci başarısı üzerine yapısal eşitlik modellemesi. Ö. Demirel, & A. Dinçer içinde, *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı* (s. 210-224). Pegem akademi.

Yılmaz, H., & Şahin, S. (2011). Pre-Service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching.

*Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 72-88. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.6>

Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü