

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies

Turkish Title of Article:

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişki

Author(s):

Hasan Hüseyin ŞAHAN

For Cite in:

Şahan, H. H. (2020). The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1325-1367. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.040>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies

Makalenin Türkçe Başlığı:

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişki

Yazar(lar):

Hasan Hüseyin ŞAHAN

Kaynak Gösterimi İçin:

Şahan, H. H. (2020). The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1325-1367. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.040>

The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies

Hasan Hüseyin ŞAHAN^{*a}

^a Balıkesir University, Faculty of Necatibey Education, Balıkesir/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.040

Article History:

Received 28 March 2020
Revised 08 July 2020
Accepted 21 September 2020
Online 07 November 2020

Keywords:

Educational philosophy,
Lifelong learning,
Teacher competence.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between prospective teachers' tendencies towards educational philosophy and lifelong learning and their teaching-learning process competencies. The study used the descriptive model to determine the current situation and adopted a predictive correlational design to find out the extent to which educational philosophy and lifelong learning tendencies predict teaching-learning process competencies. The study group consisted of 238 prospective teachers. The data were obtained using three scales, namely "Educational Philosophy Tendencies Scale", "Lifelong Learning Tendencies Scale" and "Teaching-Learning Process Competencies Scale". The study revealed that prospective teachers adopted more the philosophy of progressivism and reconstructionism, and their lifelong learning and teaching-learning process competencies were at a high level. The gender variable was effective only in the essentialism dimension in terms of the educational philosophy tendencies. While it was effective in lifelong learning tendencies, it had no effect in teaching-learning process competencies. The branch variable, on the other hand, was effective in all dimensions of educational philosophy tendencies except for perennialism. It was determined that the tendencies towards educational philosophies alone are not predictors of the teaching-learning process competencies. When, however, lifelong learning tendencies and educational philosophies are taken into account together, they predict the teaching-learning process competencies.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.040

Makale Geçmişi:

Geliş 28 Mart 2020
Düzeltilme 08 Temmuz 2020
Kabul 21 Eylül 2020
Çevrimiçi 07 Kasım 2020

Anahtar Kelimeler:

Eğitim felsefesi,
Yaşam boyu öğrenme,
Öğretmen yeterliği.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Var olan durumun saptanması amacıyla tarama modelinin benimsendiği bu araştırma, eğitim felsefesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordama düzeylerini belirlemesi yönüyle yordayıcı korelasyonel desenedir. Çalışma grubunu 238 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler "Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği", "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve "Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çalışma, öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerini daha çok benimsedikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin de yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkeni, eğitim felsefesi eğilimleri açısından sadece esasıcılık boyutunda ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde etkili olurken, öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinde etkili olmamıştır. Branş değişkeni ise, eğitim felsefesi eğilimleri açısından daimicilik hariç diğer boyutlarda etkilidir. Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerin tek başına öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordamadığı, yaşam boyu öğrenme eğilimi ve eğitim felsefelerine yönelik eğilimler birlikte düşünüldüğünde ise öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordadığı saptanmıştır.

* Author: hsahan@balikesir.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0180-4812>

Introduction

Throughout history, humans have been in pursuit of an ideal individual, an ideal society and an ideal world. The main source employed in this pursuit has been philosophy (Pearsall, 1998), which is the perspective of understanding and explaining the process of human existence (Tozlu & Yayla, 2005).

Philosophy has a close and multidimensional relationship with education as well as with other sciences. While philosophy introduces qualities and values for education, education is a system including set of activities in order to provide this qualities and values. In this sense, different perspectives regarding the regulation of the education process give rise to different educational philosophies, and the accepted education philosophy determines the framework and direction of the teaching-learning process (Ekiz, 2007; Elisasser, 2008). There are many studies in the literature which show that the educational philosophies adopted by teachers affect the planning and application of the teaching-learning process directly or indirectly (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Austin & Reinhardt, 1999; Aybek & Aslan, 2017; Brauner & Burns, 1982; Brown & Rose, 1995; Kagan, 1992; Livingston, McClain & DeSpain 1995; Nespor, 1987; Yılmaz & Tosun, 2013).

Although there are different suggestions in the literature regarding the classification of educational philosophies (Apps, 1973; Wiles & Bondi, 2007), one of the largely adopted classifications is the one that deals with educational philosophies under these four titles: perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism (Demirel, 2010; Ebert & Culyer, 2008; Gutek, 2014). In the literature, philosophies of perennialism and essentialism are also grouped as "traditional" while progressivism and reconstructionism philosophies are classified as "contemporary" educational philosophies (Duman & Ulubey, 2008; Ekiz, 2007; Tekin & Üstün, 2008). In this study, educational philosophies were grouped under four titles and they are briefly summarized below.

According to the philosophy of perennialism, the aim of education is to raise individuals with a good and strong character through the transfer of universal information that is constant. According to this understanding, the teacher is a person who transfers information that is organized to prepare the individual for life. (Arslanoğlu, 2012; Demirel, 2010; Gutek, 2014; Isichei, 2006; Kneller, 1971; Küçükoğlu & Bay, 2007; Martin & Loomis, 2007; Moss & Lee, 2010; Oliva, 2009; Pazmiño, 2008; Wiles & Bondi, 2007). The purpose of education in the philosophy of essentialism, however, is to help the individual with his or her socialization and mental development. According to this philosophy, teachers should transmit information to passive students using traditional methods (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Long, 1987; Moss & Lee, 2010; Ornstein & Hunkins, 2012; Ornstein & Lewin, 2008; San Mateo & Tangco, 2003; Sönmez, 2008).

The philosophy of progressivism aims to organize the processes of teaching activities in which students will have valuable experiences in harmony with their interests and needs in a democratic and interactive environment. According to this philosophy, the teacher should use teaching methods and techniques that activate students, such as cooperative activities and problem solving in democratic classroom settings (Cevizci, 2016; Ergün, 2014; Gutek, 2014; Ornstein & Hunkins, 2012; Ornstein & Levine, 2008; Sönmez, 2008 Yayla, 2010). According to the philosophy of reconstructionism, however, the primary purpose of education is to reform the society. According to this philosophy, the teacher is the representative of change and reform (Cevizci, 2016; Ergün, 2014; Kaya, 2007; Kıncal, 2009; Ornstein & Hunkins, 2012; Türkoğlu, 1997; Uhie & Osuji, 2006; Yayla, 2010).

The education philosophy adopted in an education system directly or indirectly affects the quality of the teacher, who is one of the fundamental inputs of that system. When the qualifications set out by the United States of America, the Council of Europe and the European Commission regarding teacher competencies are reviewed, the reflections of the philosophy of progressivism can be observed to be largely present (Eurydice, 2013; NBPTS, 2002; Şişman, 2009). When the teacher competencies defined in the Finnish education system (FNBE, 2012), which has attracted a lot of attention recently, are analysed, it is seen that the progressive education philosophy has a determining effect. In this respect, the pursuit for qualified teachers has been a continuous effort in the Turkish education system. Firstly, in article 45

of National Education Basic Law No. 1739, teaching was defined as a profession and an important foundation for competence studies was laid. Later, teacher competencies were presented by the Teacher Competencies Commission in a detailed and integrated manner under 14 main competencies with 206 sub-competencies (MEB, 2002). As a continuation of this study, the general competencies of the teaching profession have been developed into 6 main competencies, 31 sub-competencies in relation to these competencies, and 233 performance indicators (MEB, 2008). Later, these competencies were updated as 3 competency areas, comprising 11 competencies under these areas, and 65 indicators related to these competencies (MEB, 2017).

For contemporary education systems, the descriptions such as “A teacher is also a learner” in progressive education philosophy, and “Teachers are the pioneers of change” in reconstructivism education philosophy (Guttek, 2014; Orsntein & Hunkins, 2012; Sönmez, 2008; Yayla, 2010) reveal the importance of lifelong learning skills for the teachers of the future. Thus, it is seen as a necessity that teachers be open to development and constantly renew themselves. This approach gave birth to the concept of lifelong learning, which is expressed as the activity of continuing learning (Diker Coşkun & Demirel, 2012; Selvi, 2007). Lifelong learning, as a process that describes individuals’ contributions to themselves throughout their lives (Aspin & Chapman, 2000; Candy, 2003; Rausch, 2003), is an important quality for today’s teachers (Diker Coşkun, 2009). This qualification also applies to prospective teachers who are the teachers of the future.

There are many studies in the literature that aim to find out the educational philosophies adopted by teachers or prospective teachers (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Çağırğan Gülten & Batdal Karaduman, 2010; Doğanay & Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008; Ekiz, 2007; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Önen, 2011; Tekin & Üstün, 2008) and that explain educational philosophies with respect to various variables (Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aslan, 2014; Aybek & Aslan, 2017; Head, 2015; Beytekin & Kadı, 2015; Biçer, Er & Özel, 2013; Bilgin, 2007; Çalışkan, 2013; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Doğanay, 2011; Doğanay & Sarı, 2003; Ekiz, 2007; Görmez, 2015; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013; Kaya, 2007; Kumral, 2015; Meral, 2014; Özüdoğru, 2010; Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011; Yılmaz & Tosun, 2013; Yokuş, 2016). Also, there are studies in the literature that aimed to reveal prospective teachers’ perceptions of competence (Aydın & Boz, 2010; Büyükduman, 2006; Diken, 2006; Gencer & Çakıroğlu, 2007; Gercek, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006; Küçükylmaz & Duban, 2006; Savran & Çakıroğlu, 2001; Uygur (2010; Ülper & Bağcı, 2012; Yıldırım, 2011). There are also many studies conducted to determine the lifelong learning tendencies or competencies of teachers and prospective teachers (Bayram, 2009; Brahmi, 2007; Demiralay, 2008; Demirel & Akkoyunlu, 2010; Evin Gencel, 2013; İzci & Koç, 2012; Kara & Kürüm, 2007; Kılıç, 2014; Şahin, Akbaşlı & Yanpar Yelken, 2010; Şahin & Arcagök, 2014; Tunca, Şahin & Aydın, 2015). There seems to be no study in the literature that examines the relationship between the educational philosophies prospective teachers adopt, their lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies and that reveals the levels of these variables predicting one another. In this respect, it is expected that this study will fill a significant gap in the literature and, with the suggestions to be made based on the relationship between variables or the levels of prediction, make important contributions to the better training of prospective teachers.

This study, conducted to determine the relationship between prospective teachers' philosophy of education and lifelong learning tendencies and their teaching-learning process competencies, seeks to answer the following questions:

1. What are the educational philosophy tendencies and lifelong learning tendencies of prospective teachers, and what is their level in terms of the teaching-learning process competencies?
2. Do the educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies of prospective teachers differ significantly according to gender and branch?
3. Is there a significant relationship between prospective teachers' educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies?

4. To what extent prospective teachers' educational philosophy tendencies and their tendencies regarding lifelong learning predict their teaching-learning process competencies?

Method

Research Model

The research used the descriptive model to determine the current situation and adopted a predictive correlational design to find out the extent to which educational philosophy and lifelong learning tendencies predict teaching-learning process competencies.

Population and Sample

The study group in this research consisted of 238 prospective teachers randomly selected from 957 prospective teachers studying in the faculty of education at a state university in Turkey. The size of the sample to be used in the study was calculated by the formula devised by Çingir (1994) and Özdamar (2001). Since the sample size constituted 24.86% of the population, the sample was assumed to represent the population. 74.40% of the participants are women (n = 177) and 25.60% (n = 61) are men. 24.40% of the prospective teachers (n = 58) are to work as Pre-school teachers, 20.20% (n = 48) as Elementary Classroom teachers, 10.10% (n = 24) are to teach Elementary Mathematics, 8.80% (n = 21) Elementary Science, 17.20% (n = 41) Turkish, and 19.30% (n = 46) Social Studies.

Data Collection

The data in the study were obtained through the use of "Educational Philosophy Tendencies Scale", "Lifelong Learning Tendencies Scale", and "Teaching-Learning Process Competencies Scale". In this study, all three scales were subjected to confirmatory factor analysis and reliability analysis. From the results obtained, it was determined that the scales preserved their factor structures and reliability analyses had values similar to those in their original forms.

Educational Philosophy Tendencies Scale: In order to determine the prospective teachers' tendencies towards educational philosophies, "Determining the Tendencies Towards Educational Philosophies Scale", a 36-item scale developed by Uyangör, Şahan, Atıcı, and Börekçi (2016), was used. Each of the sub-dimensions of perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism consists of 9 items. The scale is a five-point Likert type, items ranging from 1 "strongly disagree" to 5 "strongly agree". The reliability coefficients of the scale were calculated by its developers as .67 for the perennialism dimension, .72 for the essentialism dimension, .88 for the progressivism dimension, .86 for the reconstructionism dimension, and .84 for the total of the scale (Uyangör et al., 2016). Based on this research data, the reliability coefficients of the scale were calculated as .82 for the perennialism dimension, .88 for the essentialism dimension, .92 for the progressivism dimension, .91 for the reconstructionism dimension, and .87 for the total of the scale.

Lifelong Learning Tendencies Scale: "Lifelong Learning Tendencies Scale", which was developed by Diker Coşkun (2009) and which consisted of 27 questions and four sub-dimensions, was used in order to determine the lifelong learning tendencies of prospective teachers. The four sub-dimensions of the scale are motivation (6 items), perseverance (6 items), lack of regulating learning (6 items) and lack of curiosity (9 items). The scale is a six-point Likert type, and items range from 1 "doesn't fit" to 6 "fits well". The reliability coefficient for the overall scale was calculated by the developer as .89 (Diker Coşkun, 2009). Based on this research data, the reliability coefficients of the scale were calculated as .82 for the motivation dimension, .81 for the perseverance dimension, .85 for the lack of regulating learning dimension, .92 for the lack of curiosity dimension, and .93 for the total of the scale.

Teaching-Learning Process Competencies Scale: In order to determine prospective teachers' teaching-learning process competencies, "Teaching-Learning Process Competencies Scale" was used. The scale was developed by Şahan and Zöğ (2017) and consisted of 41 questions and five sub-dimensions. The five sub-dimensions of the scale are planning instruction (8 items), learning

environment and material (12 items), extracurricular activities (7 items), Diversifying Instruction (8 items) and classroom management (6 items). The scale is a five-point Likert type, and items range from 1 "I am very inadequate" to 5 "I am very adequate". The reliability coefficients of the scale were calculated by its developers as .94 for the learning environment and material dimension, .95 for the planning instruction dimension, .90 for the diversifying instruction dimension, .91 for the extracurricular activities dimension, .85 for the classroom management dimension, and .94 for the total of the scale. (Şahan & Zöğ, 2017). Based on this research data, reliability coefficients of the scale were calculated as .91 for learning environment and material dimension, .90 for planning instruction dimension, .88 for diversifying instruction dimension, .90 for the extracurricular activities dimension, .87 for the classroom management dimension, and .97 for the total of the scale.

Data Analysis

In accordance with the 5-point Likert scale, the intervals of 5.00-4.21, 4.20-3.41, 3.40-2.61, 2.60-1.81 and 1.80-1.00 were used in determining, explaining and interpreting the tendencies towards educational philosophies and levels of teaching-learning process competency. As each of the sub-dimensions of the scale reflects different educational philosophies, in interpreting the tendencies towards educational philosophies, the mean scores for the sub-dimensions were taken into consideration instead of the mean scores for the entire scale. Accordingly, 5.00-3.41 range is interpreted as high, 3.40-2.61 range as medium, and 2.60-1.00 range as low competency level and tendency. In the research, prospective teachers' lifelong learning tendencies were scored according to the 6-point Likert type. In accordance with this, the mean scores of prospective teachers were interpreted as indicators of high tendency if in the range of 6.00-4.34, of medium tendency if in the range of 4.33-2.67, and of low tendency if in the range of 2.66-1.00. The items under 'lack of regulating learning' and 'lack of curiosity' sub-dimensions of lifelong learning tendencies scale were reverse coded and included in the analysis and these sub-dimensions were modified as 'regulating learning' and 'curiosity'.

In determining the educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competency levels of the prospective teachers, general mean scores and standard deviations were specified and skewness and kurtosis values showing the distribution of scores were identified. Independent groups t-test was used to determine the differentiation of prospective teachers' educational philosophy trends, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies according to their gender, while a one-way ANOVA was performed to determine the differentiation according to their branches. To determine the source of the difference, the Scheffe test, one of the post-hoc techniques, was applied. In order to meet the assumption of normal distribution of the branches of prospective teachers before the analysis of variance, elementary education maths and elementary science branches were combined and named as elementary education maths and science. In the analysis of the data, statistical significance was interpreted as .05. In addition, the effect size values were calculated in order to explain the strength of the levels of significance determined. The calculated effect size was interpreted with reference values of .20 = small, .50 = medium and .80 = large (Cohen, 1998).

Pearson correlation (r) coefficient was used to determine significant correlations between prospective teachers' educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies. In order to find out which of the educational philosophy tendencies and lifelong learning tendencies are predictors of teaching-learning process competencies, a progressive linear regression analysis was performed. The multiple regression equation is generally expressed as follows:

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_j X_j + \varepsilon_i$$

In the equation, the Y-dependent variable represents teaching-learning process competencies. While the X_1, X_2, \dots, X_j independent variables correspond to the educational philosophies of perennialism, essentialism, progressivism, and reconstructionism, the values $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_j$ stand for the coefficients of these independent variables and the α constant.

Results

Levels of Educational Philosophy Tendencies, Lifelong Learning Tendencies and Teaching-Learning Process Competencies

The findings related to the prospective teachers' levels of educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies are given in Table 1.

Table 1.

Mean Scores Regarding Educational Philosophy Tendencies, Lifelong Learning Tendencies, and Teaching-Learning Process Competencies.

Variable	\bar{x}	sd	Skewness	Kurtosis
Perennialism	3.08	.73	.01	-.28
Essentialism	2.33	.92	.86	.09
Progressivism	4.18	.74	-.77	-.14
Reconstructionism	4.17	.76	-.92	.24
Lifelong Learning Tendencies	4.82	.69	-.69	.33
Motivation	5.26	.54	-.88	.62
Perseverance	4.79	.72	-.75	.90
Regulating Learning	4.89	.98	-.89	-.19
Curiosity	4.49	1.14	-.80	-.02
Teaching-Learning Process Competencies	3.85	.58	-.37	.68
Planning Instruction	3.94	.58	-.43	.95
Learning Environment and Material	3.91	.59	-.28	.94
Extracurricular Activities	3.68	.76	-.38	-.20
Diversifying Instruction	3.76	.68	-.21	.09
Classroom Management	3.89	.68	-.41	.76

N=238

From Table 1, when the responses given by prospective teachers to the scale of educational philosophy tendencies are analysed, it is seen that they perceive themselves more as progressivists ($\bar{x}=4.18$) and reconstructionists ($\bar{x}=4.17$), and less as perennialists ($\bar{x}=3.08$) and essentialists.

When the responses of prospective teachers to the scale of lifelong learning tendencies are examined, it is seen that the motivation sub-dimension has the highest mean score ($\bar{x}=5.26$), and it is followed respectively by the sub-dimensions of regulating learning ($\bar{x}=4.89$), perseverance ($\bar{x}=4.79$), and curiosity ($\bar{x}=4.49$). General lifelong learning tendencies are understood to be at a high level ($\bar{x}=4.82$).

As far as prospective teachers' responses to the scale of teaching-learning process competencies are concerned, it is seen that the highest mean score is of the planning instruction sub-dimension ($\bar{x}=3.94$), and it is followed respectively by the sub-dimensions of learning environment and material ($\bar{x}=3.91$), classroom management ($\bar{x}=3.89$), diversifying instruction ($\bar{x}=3.76$), and extracurricular activities ($\bar{x}=3.68$). General teaching-learning process competencies are seen to be at a high level ($\bar{x}=3.85$).

Comparison of Educational Philosophy Tendencies, Lifelong Learning Tendencies and Teaching-Learning Process Competency Levels According to Gender and Branch

The results of the analysis conducted to determine how the prospective teachers' educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies differ by gender are presented in Table 2. In Table 2, when the educational philosophy tendencies of prospective teachers are analysed, it is seen that men have higher mean scores for perennialism ($\bar{x}_F=3.04$, $\bar{x}_M=3.17$) and essentialism ($\bar{x}_F=2.22$, $\bar{x}_M=2.66$) dimensions, while women have higher mean scores for progressivism ($\bar{x}_F=4.21$, $\bar{x}_M=4.09$) and reconstructionism ($\bar{x}_F=4.20$, $\bar{x}_M=4.06$) dimensions. However, it is observed that the differences are statistically significant only in the essentialism ($t(236)=-3.30$; $p<.05$) dimension and the effect size of the difference is medium.

Table 2.

T-Test Results for Educational Philosophy Tendencies, Lifelong Learning Tendencies and Teaching-Learning Process Competencies According to Gender.

Factors	Gender	N	\bar{x}	sd	t	p	Effect (d)
Perennialism	Female	177	3.04	.70	-1.13	.26	
	Male	61	3.17	.79			
Essentialism	Female	177	2.22	.88	-3.30	.00*	-.49
	Male	61	2.66	.94			
Progressivism	Female	177	4.21	.72	1.14	.25	
	Male	61	4.09	.76			
Reconstructionism	Female	177	4.20	.75	1.20	.23	
	Male	61	4.06	.80			
Lifelong Learning Tendencies	Female	177	4.93	.67	3.96	.00*	.59
	Male	61	4.53	.67			
Motivation	Female	177	5.31	.55	2.47	.01*	.37
	Male	61	5.11	.47			
Perseverance	Female	177	4.88	.69	3.17	.00*	.47
	Male	61	4.55	.75			
Regulating Learning	Female	177	5.00	.94	2.93	.00*	.44
	Male	61	4.58	.99			
Curiosity	Female	177	4.64	1.10	3.57	.00*	.53
	Male	61	4.05	1.14			
Teaching-Learning Process Competencies	Female	177	3.85	.59	.29	.77	
	Male	61	3.83	.53			
Planning Instruction	Female	177	3.97	.59	1.15	.25	
	Male	61	3.87	.51			
Learning Environment and Material	Female	177	3.93	.60	.78	.44	
	Male	61	3.86	.54			
Extracurricular Activities	Female	177	3.65	.77	-1.07	.29	
	Male	61	3.77	.72			
Diversifying Instruction	Female	177	3.76	.68	-.09	.93	
	Male	61	3.77	.66			
Classroom Management	Female	177	3.91	.65	.57	.57	
	Male	61	3.85	.61			

*p<.05; df=236

From the values in Table 2, it is understood that female prospective teachers' (\bar{x} =4.93) lifelong learning tendencies are significantly higher ($t_{(236)}=3.96$; $p<.05$) than those of male prospective teachers (\bar{x} =4.53). The effect size of the difference in favour of women is medium. For the motivation ($\bar{x}_F=5.31$, $\bar{x}_M=5.11$), perseverance ($\bar{x}_F=4.88$, $\bar{x}_M=4.55$), regulating learning ($\bar{x}_F=5.00$, $\bar{x}_M=4.58$), and curiosity ($\bar{x}_F=4.64$, $\bar{x}_M=4.05$) sub-dimensions of the lifelong learning tendencies scale, the tendencies of female prospective teachers are observed to be higher. In all the sub-dimensions of motivation ($t_{(236)}=2.47$; $p<.05$), perseverance ($t_{(236)}=3.17$; $p<.05$), regulating learning ($t_{(236)}=2.93$; $p<.05$) and curiosity, the differences in favour of women appear to be statistically significant. The effect sizes of the differences, however, are seen to be medium for all sub-dimensions.

According to the values in the table, the teaching-learning competency tendencies of female prospective teachers (\bar{x} =3.85) are higher than those of male teachers (\bar{x} =3.83); however, the difference seems to be statistically insignificant ($t_{(236)}=.29$; $p<.05$). The mean scores are seen to be higher for female prospective teachers for the planning instruction ($\bar{x}_F=3.97$, $\bar{x}_M=3.87$), learning environment and material ($\bar{x}_F=3.93$, $\bar{x}_M=3.86$) and classroom management ($\bar{x}_F=3.91$, $\bar{x}_M=3.85$) sub-dimensions of the

teaching-learning process competencies scale, and higher for male prospective teachers for the extracurricular activities ($\bar{x}_F=3.65$, $\bar{x}_M=3.77$) and diversifying instruction ($\bar{x}_F=3.76$, $\bar{x}_M=3.77$) sub-dimensions of the scale. The differences that emerged in sub-dimensions are not seen to be statistically significant ($p>.05$).

Descriptive statistics on how prospective teachers' educational philosophy tendencies differ according to branch are given in Table 3.

Table 3.
Descriptive Statistics on Educational Philosophy Tendencies According to Branch.

Variable	Branch	N	\bar{x}	sd	Lowest Value	Highest Value
Perennialism	Pre-school	58	2.98	.71	1.00	4.56
	Elementary Classroom	48	2.90	.68	1.56	4.44
	Elem. Edu. Maths and Science	45	3.16	.66	1.56	4.78
	Turkish	41	3.14	.70	1.44	4.89
	Social Studies	46	3.23	.85	1.56	4.67
	Total	238	3.08	.73	1.00	4.89
Essentialism	Pre-school	58	2.14	.83	1.00	4.22
	Elementary Classroom	48	2.13	.84	1.00	4.67
	Elem. Edu. Maths and Science	45	2.22	.81	1.00	4.44
	Turkish	41	2.50	.86	1.22	4.67
	Social Studies	46	2.74	1.10	1.00	5.00
	Total	238	2.33	.92	1.00	5.00
Progressivism	Pre-school	58	4.18	.76	2.11	5.00
	Elementary Classroom	48	4.25	.71	2.22	5.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	4.16	.61	2.89	5.00
	Turkish	41	4.43	.67	2.33	5.00
	Social Studies	46	3.91	.83	2.11	5.00
	Total	238	4.18	.74	2.11	5.00
Reconstructionism	Pre-school	58	4.12	.78	2.00	5.00
	Elementary Classroom	48	4.23	.76	2.00	5.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	4.24	.61	2.78	5.00
	Turkish	41	4.39	.69	2.00	5.00
	Social Studies	46	3.88	.87	2.11	5.00
	Total	238	4.17	.76	2.00	5.00

When the educational philosophy tendencies of the prospective teachers in Table 3 are examined, it is seen that for perennialism, prospective social sciences teachers ($\bar{x}=3.23$) have the highest mean score and they are followed in order by elementary education maths and science ($\bar{x}=3.16$), Turkish ($\bar{x}=3.14$), pre-school ($\bar{x}=2.98$) and elementary classroom ($\bar{x}=2.90$) teachers. As far as essentialism is concerned, the highest mean score is of prospective social sciences teachers ($\bar{x}=2.74$), followed by Turkish ($\bar{x}=2.50$), elementary education maths and science ($\bar{x}=2.22$), pre-school ($\bar{x}=2.14$), and elementary classroom ($\bar{x}=2.13$) teacher candidates. As for progressivism, prospective teachers of Turkish ($\bar{x}=4.43$) have the highest mean score and they are followed by elementary classroom ($\bar{x}=4.25$), pre-school ($\bar{x}=4.18$), elementary education maths and science ($\bar{x}=4.16$), and social sciences ($\bar{x}=3.91$) teacher candidates. For reconstructionism, the highest mean score is of prospective teachers of Turkish ($\bar{x}=4.39$), followed by elementary education maths and science ($\bar{x}=4.24$), elementary classroom ($\bar{x}=4.23$), pre-school ($\bar{x}=4.12$) and social sciences ($\bar{x}=3.88$).

The results of ANOVA test, conducted to determine whether the difference between prospective teachers in terms of educational philosophy tendencies is significant by branches, are presented in Table 4.

Table 4.
ANOVA Test Results for Educational Philosophy Tendencies According to Branch.

Variable	Source of Variance	Sum of Square	df	Mean Square	F	p	η^2	Diff.
Perennialism	Between Groups	3.70	4	.92	1.77	.14		
	Within Groups	121.87	233	.52				
	Total	125.56	237					
Essentialism	Between Groups	13.75	4	3.44	4.30	.00	.07	5>1
	Within Groups	186.15	233	.80				
	Total	199.89	237					
Progressivism	Between Groups	6.20	4	1.55	2.96	.02	.05	4>5
	Within Groups	122.12	233	.52				
	Total	128.32	237					
Reconstructionism	Between Groups	6.43	4	1.61	2.85	.03	.05	4>5
	Within Groups	131.36	233	.56				
	Total	137.79	237					

*p<.05; 1-Pre-school; 2. Elem. Class; 3- Elem. Edu. Maths and Science; 4-Turkish; 5-Social Studies

As the values in Table 4 show, there is a significant difference between prospective teachers in terms of all educational philosophy tendencies except for perennialism. According to the results of the Scheffe test conducted, it is seen that, as far as essentialism is concerned, the mean scores of prospective social sciences teachers are significantly higher compared to those of pre-school and elementary classroom teacher candidates [$F_{(4,233)}=4.30$, $p<.05$, $\eta^2=.07$], while for progressivism [$F_{(4,233)}=2.96$, $p<.05$, $\eta^2=.05$] and reconstructionism [$F_{(4,233)}=2.85$, $p<.05$, $\eta^2=.05$], prospective teachers of Turkish scored higher in comparison to social sciences teacher candidates. However, the effect sizes of these differences are understood to be small.

Descriptive statistics on how prospective teachers' lifelong learning tendencies differ according to branch are presented in Table 5. When Table 5 is examined, it is seen that the highest mean score is of elementary education maths and science branches ($\bar{x}=5.01$) and it is followed by pre-school ($\bar{x}=4.90$), elementary classroom ($\bar{x}=4.81$), Turkish ($\bar{x}=4.80$) and social sciences ($\bar{x}=4.58$) branches. In the sub-dimension of motivation, prospective elementary classroom teachers ($\bar{x}=5.30$) have the highest mean score, followed by Turkish ($\bar{x}=5.29$), elementary education maths and science ($\bar{x}=5.26$), social sciences ($\bar{x}=5.23$) and pre-school ($\bar{x}=5.21$) branches. In the perseverance sub-dimension, the branch of elementary education maths and science ($\bar{x}=4.92$) is seen to have the highest mean score and elementary classroom ($\bar{x}=4.84$), Turkish ($\bar{x}=4.81$), pre-school ($\bar{x}=4.73$) and social sciences ($\bar{x}=4.70$) are observed to follow it. As far as the sub-dimension of regulating learning is concerned, the highest mean score is of the branch of elementary education maths and science ($\bar{x}=5.20$), and pre-school ($\bar{x}=5.10$), elementary classroom ($\bar{x}=4.90$), Turkish ($\bar{x}=4.72$) and social sciences ($\bar{x}=4.46$) branches follow it. In the curiosity sub-dimension, elementary education maths and science branch has the highest mean score, and pre-school ($\bar{x}=4.67$), Turkish ($\bar{x}=4.51$), elementary classroom ($\bar{x}=4.40$) and social sciences ($\bar{x}=4.09$) branches are seen to follow it.

The results of ANOVA test, conducted to determine whether the difference between prospective teachers in terms of lifelong learning tendencies is significant by branches, are presented in Table 6. According to the values in Table 6, in terms of their branches, prospective teachers differ significantly only with respect to the regulating learning sub-dimension of the lifelong learning tendencies.

Table 5.
Descriptive Statistics on Lifelong Learning Tendencies According to Branch.

Variable	Branch	N	\bar{x}	Sd	Lowest Value	Highest Value
Lifelong Learning Tendencies	Pre-school	58	4.90	.68	2.96	5.92
	Class	48	4.81	.69	2.77	5.92
	Elem. Edu. Maths and Science	45	5.01	.61	3.39	6.00
	Turkish	41	4.80	.68	2.85	5.96
	Social studies	46	4.58	.76	2.50	5.96
	Total	238	4.82	.70	2.50	6.00
Motivation	Pre-school	58	5.21	.53	3.83	6.00
	Class	48	5.30	.52	4.00	6.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	5.26	.51	3.67	6.00
	Turkish	41	5.29	.57	3.50	6.00
	Social studies	46	5.23	.60	3.50	6.00
	Total	238	5.26	.54	3.50	6.00
Perseverance	Pre-school	58	4.73	.70	3.17	6.00
	Class	48	4.84	.74	2.33	6.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	4.92	.65	3.17	6.00
	Turkish	41	4.81	.78	2.33	6.00
	Social studies	46	4.70	.75	2.33	5.83
	Total	238	4.79	.72	2.33	6.00
Regulating Learning	Pre-school	58	5.10	.89	2.50	6.00
	Class	48	4.90	.95	2.67	6.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	5.20	.81	2.67	6.00
	Turkish	41	4.72	.98	2.50	6.00
	Social studies	46	4.46	1.09	2.50	6.00
	Total	238	4.89	.98	2.50	6.00
Curiosity	Pre-school	58	4.67	1.02	1.89	6.00
	Class	48	4.40	1.06	1.44	6.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	4.75	1.08	1.67	6.00
	Turkish	41	4.51	1.13	1.44	6.00
	Social studies	46	4.09	1.35	1.33	6.00
	Total	238	4.49	1.14	1.33	6.00

Table 6.
ANOVA Test Results for Lifelong Learning Tendencies According to Branch.

Variable	Source of Variance	Sum of Square	df	Mean Square	F	p	η^2	Diff.
Lifelong Learning Tendencies	Between Groups	4.75	4	1.19	2.53	.05		
	Within Groups	109.57	233	.47				
	Total	114.33	237					
Motivation	Between Groups	.31	4	.08	.26	.90		
	Within Groups	69.44	233	.30				
	Total	69.75	237					
Perseverance	Between Groups	1.51	4	.38	.72	.58		
	Within Groups	121.90	233	.52				
	Total	123.41	237					
Regulating Learning	Between Groups	16.48	4	4.12	4.60	.00*	.07	1>5
	Within Groups	208.88	233	.90				3>5
	Total	225.36	237					
Curiosity	Between Groups	12.87	4	3.22	2.54	.05		
	Within Groups	295.73	233	1.27				
	Total	308.60	237					

*p<.05; 1-Pre-school; 2. Elem. Class; 3- Elem. Maths and Science; 4-Turkish; 5-Social Studies

Based on the results of the Scheffe test conducted, it was concluded that pre-school and elementary education maths and science teacher candidates had a higher tendency towards regulating learning than prospective teachers of social studies, but the effect size of this difference was found to be very small [$F_{(4,233)} = 4.60, p < .05, \eta^2 = .07$].

The results of the analysis conducted to determine how the prospective teachers' teaching-learning process competencies differ by branch are presented in Table 7.

Table 7.
Descriptive Statistics on Teaching-Learning Process Competencies According to Branch.

Variable	Branch	N	\bar{x}	sd	Lowest Value	Highest Value
Teaching-Learning Process Competencies	Pre-school	58	4.08	.58	2.05	5.00
	Class	48	3.69	.46	2.61	4.76
	Elem. Edu. Maths and Science	45	3.78	.54	2.17	4.93
	Turkish	41	3.89	.54	2.95	4.93
	Social studies	46	3.74	.67	1.63	5.00
	Total	238	3.85	.58	1.63	5.00
Planning Instruction	Pre-school	58	4.19	.63	2.00	5.00
	Class	48	3.94	.42	2.63	5.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	3.87	.51	2.38	4.88
	Turkish	41	3.89	.56	2.75	5.00
	Social studies	46	3.76	.65	1.88	5.00
	Total	238	3.94	.58	1.88	5.00
Learning Environment and Material	Pre-school	58	4.14	.59	2.00	5.00
	Class	48	3.79	.49	2.58	4.92
	Elem. Edu. Maths and Science	45	3.88	.52	2.42	4.92
	Turkish	41	3.92	.64	2.92	5.83
	Social studies	46	3.77	.66	1.67	5.00
	Total	238	3.91	.59	1.67	5.83
Extracurricular Activities	Pre-school	58	3.92	.65	2.14	5.00
	Class	48	3.32	.69	2.00	5.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	3.63	.77	1.29	5.00
	Turkish	41	3.80	.78	2.00	5.00
	Social studies	46	3.67	.82	1.57	5.00
	Total	238	3.68	.76	1.29	5.00
Diversifying Instruction	Pre-school	58	4.03	.65	2.00	5.00
	Class	48	3.52	.56	2.63	4.75
	Elem. Edu. Maths and Science	45	3.66	.70	1.63	5.00
	Turkish	41	3.87	.61	2.63	5.00
	Social studies	46	3.70	.76	1.50	5.00
	Total	238	3.76	.68	1.50	5.00
Classroom Management	Pre-school	58	4.09	.65	2.00	5.00
	Class	48	3.79	.57	2.83	5.00
	Elem. Edu. Maths and Science	45	3.77	.66	2.17	5.17
	Turkish	41	3.96	.50	3.17	5.00
	Social studies	46	3.82	.78	1.50	5.00
	Total	238	3.89	.65	1.50	5.17

When the prospective teachers' teaching-learning process competencies, as shown in Table 7, are examined, prospective pre-school teachers ($\bar{x}=4.08$) are seen to have the highest mean score and they are seen to be followed by Turkish ($\bar{x}=3.89$), elementary education maths and science ($\bar{x}=3.78$), social

studies (\bar{x} =3.74) and elementary classroom (\bar{x} =3.69) teacher candidates. In the planning teaching sub-dimension, it is understood that prospective pre-school teachers (\bar{x} =4.19) have the highest average, and they are followed by elementary classroom (\bar{x} =3.94), Turkish (\bar{x} =3.89), elementary education maths and science (\bar{x} =3.87) and social studies (\bar{x} =3.76) teacher candidates. In the learning environment and material sub-dimension, the prospective pre-school (\bar{x} =4.14) teachers have the highest mean scores and Turkish (\bar{x} =3.92), elementary education maths and science (\bar{x} =3.88), elementary classroom (\bar{x} =3.79) and social studies (\bar{x} =3.77) teacher candidates are observed to follow.

In the extracurricular activities sub-dimension, the prospective pre-school teachers (\bar{x} =3.92) have the highest mean score, and they are seen to be followed by Turkish (\bar{x} =3.80), social sciences (\bar{x} =3.67), elementary education maths and science (\bar{x} =3.63), and elementary classroom (\bar{x} =3.32) teacher candidates. In the diversifying teaching sub-dimension, the prospective pre-school (\bar{x} =4.03) teachers have the highest mean score and Turkish (\bar{x} =3.87), social studies (\bar{x} =3.70), elementary education maths and science (\bar{x} =3.66) and elementary classroom (\bar{x} =3.52) teacher candidates are observed to follow. As far as the classroom management sub-dimension is concerned, the highest mean score is of the prospective pre-school (\bar{x} =4.09) teachers, and they are seen to be followed by Turkish (\bar{x} =3.96), social studies (\bar{x} =3.82), elementary classroom (\bar{x} =3.79), and elementary education maths and science (\bar{x} =3.77) branches.

The results of ANOVA test, conducted to determine whether the difference between the teaching-learning process competency mean scores of prospective teachers is significant according to branches, are presented in Table 8.

Table 8.
ANOVA Test Results for Teaching-Learning Process Competencies According to Branch.

Variable	Source of Variance	Sum of Square	df	Mean Square	F	p	η^2	Diff.
Teaching-Learning Process Competencies	Between Groups	5.27	4	1.32	4.17	.00*	.07	1>2
	Within Groups	73.66	233	.32				
	Total	78.93	237					
Planning Instruction	Between Groups	5.33	4	1.33	4.21	.00*	.07	1>5
	Within Groups	73.87	233	.32				
	Total	79.20	237					
Learning Environment and Material	Between Groups	4.84	4	1.21	3.59	.01*	.06	1>2
	Within Groups	78.67	233	.34				
	Total	83.51	237					
Extracurricular Activities	Between Groups	10.35	4	2.59	4.76	.00*	.08	1>2
	Within Groups	126.71	233	.54				
	Total	137.06	237					
Diversifying Instruction	Between Groups	7.950	4	1.99	4.56	.00*	.07	1>2
	Within Groups	101.47	233	.44				
	Total	109.42	237					
Classroom Management	Between Groups	3.86	4	.96	2.36	.05		
	Within Groups	95.27	233	.41				
	Total	99.13	237					

*p<.05; 1-Pre-school; 2. Elem. Classroom; 3- Elem. Edu. Maths and Science; 4-Turkish; 5-Social Studies

The values in Table 8 show that there is a significant difference between the teaching-learning process competency mean scores of prospective teachers. The Scheffe test performed revealed that prospective pre-school teachers' perceptions of competency level are higher [$F_{(4,233)}=4.17, p<.05, \eta^2=.07$]

compared to those of elementary classroom teacher candidates. When the sub-dimensions of the teaching-learning process competencies scale are taken into account, it is seen that, with the exception of classroom management, there are statistically significant differences in all sub-dimensions. Based on the results of the Scheffe test, it was determined that prospective pre-school teachers have significantly higher mean scores. In the sub-dimension of planning teaching, they have higher scores than prospective social sciences teachers [$F_{(4,233)}=4.21, p<.05, N^2=.07$], and in the sub-dimension of learning environment and material their mean scores are higher than those of elementary classroom and social sciences [$F_{(4,233)}=3.59, p<.05, N^2=.06$] teacher candidates. Prospective pre-school teachers also have significantly higher mean scores than elementary classroom teacher candidates in the sub-dimensions of extracurricular activities [$F_{(4,233)}=4.76, p<.05, N^2=.08$] and diversifying learning [$F_{(4,233)}=4.56, p<.05, N^2=.07$]. However, the effect sizes of all these differences turned out to be small.

The Relationship of Educational Philosophy and Lifelong Learning Tendencies with Teaching-Learning Process Competencies

The results of the analysis conducted to determine the correlation between the prospective teachers’ educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies are presented in Table 9.

Table 9.
Correlation Values for Educational Philosophy Tendencies, Lifelong Learning Tendencies and Teaching-Learning Process Competencies.

Variable	Teaching-Learning Process Competencies	Planning Instruction Learning Environment and Material	Extracurricular Activities	Diversifying Instruction	Classroom Management	Perennialism	Essentialism	Progressivism	Reconstructionism	
Lifelong Learning Tendencies	.31*	.33*	.33*	.21*	.25*	.28*	-.18*	-.26*	.17*	.21*
Motivation	.29*	.35*	.31*	.17*	.22*	.26*	-.05	-.09	.11	.08
Perseverance	.23*	.23*	.25*	.17*	.20*	.20*	-.05	-.08	.06	.04
Regulating Learning	.25*	.25*	.27*	.16*	.19*	.25*	-.20*	-.28*	.15*	.21*
Curiosity	.26*	.26*	.25*	.18*	.22*	.22*	-.19*	-.25*	.18*	.23*
Perennialism	-.00	-.02	-.02	.06	-.02	.00				
Essentialism	-.05	-.08	-.10	.07	-.05	-.08				
Progressivism	.11	.09	.16*	.03	.07	.11				
Reconstructionism	.15*	.13	.19*	.07	.13*	.16*				

*p<.05

According to the values in Table 9, there is a low level of positive correlation between prospective teachers’ lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies as a whole ($r=.31$) or regarding all its sub-dimensions ($r_{\text{Planning Instruction}}=.33, r_{\text{Learning Environment and Material}}=.33, r_{\text{Extracurricular Activities}}=.21, r_{\text{Diversifying Instruction}}=.25, r_{\text{Classroom Management}}=.28$). Prospective teachers’ lifelong learning tendencies have a low level of negative correlation with perennialism ($r=-.18$) and essentialism ($r=-.26$) sub-dimensions of educational philosophy tendencies, and a low level of positive correlation with progressivism ($r=.17$) and reconstructionism ($r=.21$).

When the sub-dimensions of lifelong learning tendencies are examined, it is seen that motivation has a low level of positive correlation with teaching-learning process competencies as a whole ($r=.29$) or with all its sub-dimensions ($r_{\text{Planning Instruction}}=.35, r_{\text{Learning Environment and Material}}=.31, r_{\text{Extracurricular Activities}}=.17, r_{\text{Diversifying Instruction}}=.22, r_{\text{Classroom Management}}=.26$). However, no significant correlation exists between motivation and educational philosophy tendencies. When the sub-dimension of perseverance is

examined, it is seen that this sub-dimension has a low level of positive correlation with teaching-learning process competencies as a whole ($r=.23$) or with all its sub-dimensions ($r_{\text{Planning Instruction}}=.23$, $r_{\text{Learning Environment and Material}}=.25$, $r_{\text{Extracurricular Activities}}=.17$, $r_{\text{Diversifying Instruction}}=.20$, $r_{\text{Classroom Management}}=.20$). However, there is no significant correlation between perseverance and educational philosophy tendencies. The sub-dimension of regulating learning shows a low level of positive correlation with teaching-learning process competencies as a whole ($r=.25$) or with all its sub-dimensions ($r_{\text{Planning Instruction}}=.25$, $r_{\text{Learning Environment and Material}}=.27$, $r_{\text{Extracurricular Activities}}=.16$, $r_{\text{Diversifying Instruction}}=.19$, $r_{\text{Classroom Management}}=.25$). The sub-dimension of regulating learning has a low level of negative correlation with perennialism ($r=-.20$) and essentialism ($r=-.28$) sub-dimensions of educational philosophy tendencies, and a low level of positive correlation with progressivism ($r=.15$) and reconstructionism ($r=.21$) sub-dimensions. The sub-dimension of curiosity shows a low level of positive correlation with teaching-learning process competencies as a whole ($r=.26$) or with all its sub-dimensions ($r_{\text{Planning Instruction}}=.26$, $r_{\text{Learning Environment and Material}}=.25$, $r_{\text{Extracurricular Activities}}=.18$, $r_{\text{Diversifying Instruction}}=.22$, $r_{\text{Classroom Management}}=.22$). The sub-dimension of curiosity has a low level of negative correlation with perennialism ($r=-.19$) and essentialism ($r=-.25$) sub-dimensions of educational philosophy tendencies, and a low level of positive correlation with progressivism ($r=.18$) and reconstructionism ($r=.23$) sub-dimensions.

When the teaching-learning process competencies scale and its sub-dimensions and educational philosophy tendencies are analysed, it is seen that there exists a low level of positive correlation ($r=.15$) between teaching-learning process competencies and reconstructionism, a low level of positive correlation between learning environment and material and progressivism ($r=.16$) and reconstructionism ($r=.19$), a low level of positive correlation between diversifying instruction and reconstructionism ($r=.13$), and a low level of positive correlation between classroom management and reconstructionism ($r=.16$).

The Predictive Level of Educational Philosophy Tendencies and Lifelong Learning Tendencies for Teaching-Learning Process Competencies

In order to determine which lifelong learning tendencies and educational philosophy tendencies (perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism) of prospective teachers were the predictors of the teaching-learning process competencies, stepwise multiple regression analysis was carried out. There was no high correlation between lifelong learning tendencies and the sub-dimensions of educational philosophy tendencies taken as predictor variables. Therefore, multicollinearity was not observed. That the relationship between independent and dependent variables was linear was determined through a scatter plot. It was concluded that all the variables included in the regression analysis showed normal distribution (by creating a Q-Q histogram and scatter plot). It was determined by scatter plot that the connection between independent and dependent variables is linear. It was concluded that all variables included in the regression analysis showed normal distribution. Variance Inflation Factor (VIF), Tolerance and Durbin Watson statistics were used to examine whether the residuals were independent. Tolerance statistics were calculated as 1.00 in the first step, lowest .17 and highest .92 in the second step. The VIF value was calculated as 1.00 in the first step, and lowest 1.09 and highest 5.95 in the second step. The Durbin-Watson value, which was examined for the presence of auto correlation in research data, was calculated as 1.75. Based on these values, it was concluded that the data were suitable for performing stepwise regression analysis.

In the first analysis, the teaching-learning process competencies were examined as the dependent variable. As independent variables, in the first step lifelong learning tendencies and in the second step the sub-dimensions of educational philosophy tendencies (perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism) were included in the analysis. Analysis results are given in Table 10.

From the results in Table 10, lifelong learning tendencies are understood to be a significant predictor of the dependent variable ($\beta=.31$, $p < .05$), contributing approximately 9% to the variance. In the second stage, when the sub-dimensions of educational philosophy tendencies, namely perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism were included in the equation, they contributed an

additional 2% to the variance, and thus the total variance explained reached 9.5%. However, it was concluded that the variables of perennialism ($\beta=.03$, $p>.05$), essentialism ($\beta=.05$, $p>.05$), progressivism ($\beta =-.17$, $p>.05$) and reconstructionism ($\beta=.26$, $p>.05$) were not a significant predictor of the teaching-learning process competencies.

Table 10.

Analysis Results for the Predictive Level of Educational Philosophy Tendencies and Lifelong Learning Tendencies for Teaching-Learning Process Competencies.

Model	Variable	B	S.E Mean	β	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
1	(constant)	2.60	.25		10.37	.00*	.31	.10	.09	25.30
	Teaching-Learning Process Comp.	.260	.05	.31	5.03	.00*				
2	(constant)	2.21	.37		5.94	.00*	.34	.11	.10	5.99
	Lifelong Learning Tendencies	.25	.05	.30	4.71	.00*				
	Perennialism	.02	.08	.03	.27	.79				
	Essentialism	.03	.07	.05	.52	.61				
	Progressivism	-.13	.11	-.17	-1.16	.25				
	Reconstructionism	.20	.11	.26	1.75	.08				

* $p<.05$; Dependent Variable: Teaching-Learning Process Competencies

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result of this study, which was conducted in order to determine the relationship of prospective teachers' tendencies towards educational philosophy and lifelong learning to their teaching-learning process competencies, it was found that, though prospective teachers are not largely attached to one single educational philosophy, they adopt more the philosophies of progressivism and reconstructionism. This finding is consistent with the results of many studies in the literature with a purpose to determine the educational philosophy tendencies of teachers and prospective teachers (Alkin Şahin, Tunca & Ulubey 2014; Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aslan, 2017; Aybek & Aslan, 2017; Çalışkan 2013 Doğanay, 2011; Doğanay & Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008; Ekiz, 2007; Erbaş, 2013; Görmez, 2015; Ilgaz, Bülbül Çuhadar, 2013; Kanatlı & Schreglman, 2014; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Kumral, 2015; Livingston, McClain & DeSpain, 1995; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Şahan & Terzi, 2015; Tekin & Üstün, 2008; Tunca, Alkin Şahin & Oğuz, 2015 ; Uyangör, Şahan, Atıcı & Börekçi, 2016; Yılmaz & Tosun, 2013; Yapıcı, 2013).

In addition, in this study, it was found that male prospective teachers had higher mean scores for perennialism and essentialism dimensions, while mean scores of female prospective teachers were higher for progressivism and reconstructionism. Still, however, only in the dimension of essentialism the difference was significant in favour of male teacher candidates. Similarly, Yılmaz, and Tosun (2013) and Biçer, Er, and Özel (2013) reached in their studies the conclusion that, although there was no statistically significant difference, the mean scores of male prospective teachers were higher in the dimensions of perennialism and essentialism, while female prospective teachers had higher scores in the dimensions of progressivism and reconstructionism. In addition, in the research conducted by Alkin Şahin, Tunca, and Ulubey (2014) and Kumral (2015), significant differences were found in favour of men in essentialism dimension, and in favour of women in the dimension of progressivism. These results, as demonstrated in Yapıcı's (2013) research as well, give way to the interpretation that male prospective teachers place more emphasis on religious, moral and cultural issues (perennialism-essentialism), while female prospective teachers are more student-centered and open to change (progressivism-reconstructionism).

Another conclusion of the research is that prospective social studies teachers differ significantly from prospective pre-school and elementary classroom teachers as regards the essentialism dimension, while there was a significant difference between prospective Turkish teachers and social sciences teacher candidates in terms of the dimensions of progressivism and reconstructionism. The study revealed that in terms of the educational philosophies adopted by prospective teachers, there are significant differences according to branch. These differences are consistent with the results of the studies in the literature (Duman, 2008; Ekiz, 2005; Temporary, 2000; Şahan & Terzi, 2015). These results can be explained by differences in the nature and structure of the knowledge in the fields of study of prospective teachers. In other words, the structure of the knowledge within the scope of a field of study may be effective in the educational philosophy a prospective teacher adopts, and thus how he or she will plan and implement the teaching process in the future.

As a result of this research, it was found out that prospective teachers' overall lifelong learning tendencies are high. When analysed in terms of sub-dimensions, it was determined that the dimension of motivation has the highest mean score, followed by the sub-dimensions of regulating learning, perseverance and curiosity. The fact that prospective teachers show a high tendency for lifelong learning and for the motivation dimension can be interpreted as a positive finding for the teaching profession. There are many studies in the literature that support this result. Evin Gencil (2013) determined in her study that prospective teachers perceive themselves as adequate with respect to lifelong learning, and similar results were obtained in the studies conducted by Demirel, and Akkoyunlu (2010) and Şahin, Akbaşı, and Yanpar Yelken (2010). However, in the study conducted by Diker Coşkun (2009), it was found out that the participants studying at various universities and faculties had low lifelong learning tendencies. The contrasting research results may be due to the differences in the quality and quantity of the research samples. In addition, in this study, it was found out that female prospective teachers' lifelong learning tendencies were significantly higher than those of men. This finding is also consistent with other research results in the literature (Demirel & Akkoyunlu, 2010; Diker Coşkun, 2009; Evin Gencil, 2013; İzci & Koç, 2012; Karakuş, 2013; Kılıç, 2014; Konokman & Yelken, 2014; Şahin, Akbaşı & Yanpar Yelken, 2010). However, there are studies in the literature which showed that male prospective teachers have a higher level of lifelong learning tendency compared to female prospective teachers (Diker Coşkun & Demirel, 2012). There are also studies which revealed that gender is not a determining factor in terms of prospective teachers' lifelong learning tendencies (Öztürk & Kılıçaslan, 2008; Savuran, 2014; Şahin, Akbaşı & Yanpar Yelken, 2010; Yaman, 2014; Yaman & Writer, 2015). The differences in the results of the research can be explained by the differences in the samples and data collection tools.

In addition, it was found out in the study that prospective pre-school and elementary maths and science teachers have a higher tendency for regulating learning than social sciences teacher candidates. Similar results were obtained in the studies conducted by Yaman, and Yazar (2015) and Şahin, Akbaşı, and Yanpar Yelken (2010). These results show that the branches of prospective teachers have a determining effect on lifelong learning tendencies.

With this research, it was determined that prospective teachers perceived themselves as highly adequate in terms of their teaching-learning process competencies. As far as the sub-dimensions are concerned, it is seen that the highest mean score is in the sub-dimension of planning teaching, and it is followed by the sub-dimensions of learning environment and material, classroom management, diversifying teaching, and extracurricular activities. This finding is consistent with the results of many studies conducted to determine the self-efficacy perceptions of teachers and prospective teachers (Aydın & Boz, 2010; Büyükduman, 2006; Diken, 2006; Gencer & Çakiroğlu, 2007; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013; Küçükylmaz & Duban, 2006; Savran & Çakiroğlu, 2001; Uygur, 2010; Ülper & Bağcı, 2012; Yıldırım, 2011). At the end of the research, it was determined that female prospective teachers perceive themselves more positively than male teachers in terms of their teaching-learning process competencies, but this difference does not seem to be statistically significant. This finding is consistent with Şahan and Zöğ's (2017) research result that prospective

teachers' teaching-learning tendencies do not differ by gender. The conclusion that gender is not a variable affecting the teaching-learning process competencies is also supported by the results of the studies by Konokman, and Yelken (2013) and Seferoğlu (2004). Similar results were obtained from studies conducted to determine prospective teachers' perceptions of self-efficacy and it was found that prospective teachers' self-efficacy perceptions did not differ significantly according to gender (Azar, 2010; Çimen, 2007; Erişen & Çeliköz, 2003; Gençtürk & Memiş, 2010; Truth, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006; Kahyaoğlu & Fire, 2007; Nazri & Barrick, 1990; Seferoğlu, 2004; Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2002; Uygur, 2010; Ülper & Bağcı, 2012; Yaman, Koray & Altunçekiç, 2004; Yıldırım, 2011). On the other hand, there are studies in the literature which revealed that prospective teachers' perceptions of competency differ significantly according to gender (Çapri & Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Uyangör, Şahan, Atıcı & Börekçi, 2015). For example, in their studies, Çakır, Erkuş, and Kılıç (2000) and Şeker, Deniz, and Görgen (2005) reached the conclusion that as far as the gender variable is concerned, prospective teachers' beliefs about professional competence or self-efficacy differ significantly in favour of female prospective teachers. Such difference in research results may be due to the differences in sample groups and data collection tools.

With this research it was revealed that prospective pre-school teachers' perception of general competency was significantly higher compared to that of elementary classroom teacher candidates. In addition, it was determined that prospective pre-school teachers had significantly higher mean scores than social sciences teacher candidates in the planning instruction sub-dimension, and they had significantly higher scores than prospective elementary classroom and social sciences teachers in the sub-dimension of learning environment and material. Also the mean scores of prospective pre-school teachers were found to be significantly higher than those of elementary classroom teachers in the sub-dimensions of extracurricular activities and diversifying instruction. In the related literature, there are studies supporting this result (Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011). Such difference between prospective pre-school teachers and prospective teachers from other branches can be explained by the characteristics of the student group, which is the target audience of this branch. The fact that pre-school age group needs more teaching materials and diversified instruction can be interpreted as a reason for this result.

As a result of the research, it was determined that prospective teachers who have high perception in terms of lifelong learning tendencies also perceive themselves more positively in terms of their teaching-learning process competencies. Nyiri's (1997) definition of the concept of lifelong learning as the awareness of the individual's interests, needs and skills and the learning process for their development throughout life supports this relationship. In addition, this result can be interpreted positively since prospective teachers perceive themselves as being open to development both in terms of their present teaching-learning competencies and these competencies. Diker Coşkun (2009), in her study with undergraduates, expresses the expectation that as lifelong learning tendencies increase, beliefs about future job success will also increase. Her expectation supports this finding. On the other hand, the fact that prospective teachers with high lifelong learning tendencies prefer to adopt the educational philosophies of progressivism and reconstructionism while those with low tendencies opt for perennialism and essentialism is a noteworthy finding. The reason is that, progressivism and reconstructionism, which are considered as contemporary philosophies, support student-centered approaches and the view that knowledge is changeable, whereas perennialism and essentialism, educational philosophies considered to be traditional, support teacher-centered approaches and the view that knowledge is unchangeable (Cevizci, 2016; Ergün, 2014; Gutek, 2014). Similar results emerged in the research conducted by Şahan & Terzi (2015). It was found that there is a significant positive correlation between the educational philosophies of perennialism and essentialism and traditional teaching-learning approaches, and between the educational philosophies of progressivism and reconstructionism and the contemporary teaching-learning approaches. It is seen that this result is consistent with the theoretical structure (Akinoğlu, 2014; Clements & Battista, 1990; Selley, 1999; Schunk, 1991; Şahan, 2014; Yurdakul, 2005) regarding the relationship between teaching-learning approaches and the philosophies on which they are based.

The study revealed that prospective teachers' lifelong learning tendencies had a positive correlation with their teaching-learning process competencies as a whole and with all its sub-dimensions. Similar results are consistent with the results of the research conducted by Tarhan (2015) with university students and by Ayra, and Kösterelioğlu (2015) with teachers. In addition, motivation, one of the sub-dimensions of lifelong learning tendencies, was found out to have a low level of positive correlation with teaching-learning process competencies as a whole and with all its sub-dimensions. Also, motivation was found out to have a low level of negative correlation with perennialism and essentialism, and a low level of positive correlation with progressivism and reconstructionism. An expected finding in the study is that those with a high level of regulating learning, which is interpreted as a learner's ability to control the knowledge and skills she/he acquires with her/his thoughts and actions (Smith, 2001), show a tendency towards progressivism and reconstructionism, which are contemporary educational philosophies that place the student at the center of the process and makes the student responsible for his or her own learning (Türkoğlu, 1997; Yayla, 2010). In addition to this, it was revealed that the sub-dimension of curiosity had a low level of positive correlation with teaching-learning process competencies as a whole and with all its sub-dimensions, a low level of negative correlation with perennialism and essentialism, and a low level of positive correlation with progressivism and reconstructionism. It is noteworthy that the level of curiosity, which is one of the basic emotions that push the individual to learn and be active in the learning process (Takkaç Tulgar, 2018), is low in prospective teachers who adopt the philosophies of perennialism and essentialism and high in those who adopt progressivism and reconstructionism (Gutek, 2014; Yayla, 2010).

This research showed that there exists a low level of positive correlation between teaching-learning process competencies and reconstructionism, a low level of positive correlation between learning environment and material and reconstructionism, a low level of positive correlation between diversifying instruction and reconstructionism, and a low level of positive correlation between classroom management and reconstructionism. Uyangör, Şahan, Atıcı, and Börekçi (2016) and Ilgaz, Bülbül, and Çuhadar (2013) reached the conclusion that prospective teachers who adopt progressivism and reconstructionism philosophies have high perceptions of competency, while the perceptions of those who adopt the philosophies of perennialism and essentialism are low. This result can be interpreted as an indication that prospective teachers who have high perceptions of teaching-learning process competencies will more likely have a guiding role in the teaching process, while those with low perceptions of competencies will adopt a subject-centered and teacher-centered teaching process.

According to the research results, prospective teachers' lifelong learning tendencies are a predictor of their teaching-learning process competencies. When, prospective teachers' lifelong learning tendencies and their tendencies towards educational philosophies were taken into account together, it was found out that their predictive level for teaching-learning process competencies increased. On the other hand, it was seen that tendencies towards educational philosophies alone were insufficient to predict the teaching-learning process competencies.

As a general result, it was found out that prospective teachers tended to adopt the philosophies of progressivism and reconstructionism more, and their lifelong learning and teaching-learning process competencies were high. It was determined that as the lifelong learning tendencies of the prospective teachers increased, their perceptions of teaching-learning process competencies also increased, and this increase was also observed in those who adopted progressivism and reconstructionism. It was found out that prospective teachers' tendencies towards educational philosophies alone were insufficient to predict their teaching-learning process competencies, but when lifelong learning tendencies and tendencies towards educational philosophies were considered together, they had the power of predicting teaching-learning process competencies.

The following are suggestions made based on the results of this study:

1. Although the study revealed that prospective teachers mostly adopt the educational philosophies of progressivism and reconstructionism, there are a number of prospective teachers who adopt

perennialism and essentialism. In order for the education programs prepared by the Turkish Ministry of National Education to be properly implemented, prospective teachers should be trained in accordance with this finding. For this purpose, the credits of the Philosophy of Education course in education faculty programs should be increased.

2. Although it was found out that the participants' lifelong learning tendencies were high, the only way to ensure that they remain up-to-date after graduation is that they keep learning. Therefore, in education faculties, an environment that supports lifelong learning opportunities should be created. Providing prospective teachers with infrastructure and facilities that would help them to access information and to improve themselves, and organizing social activities within the scope of peer education may be supportive of lifelong learning opportunities.
3. This research can be replicated with a longitudinal approach and with similar study groups in the 1st - 4th grade period, and the effects of the teacher training process on prospective teachers' educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies, and teaching-learning process competencies can be determined.
4. Whether the university where prospective teachers study has any effects on their educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies could be researched.
5. Since cultural factors may be effective in shaping educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies and teaching-learning process competencies, comparative educational studies can be conducted with prospective teachers from different cultures.
6. Further research in which a mixed method is adopted could be conducted so that data obtained on educational philosophy tendencies, lifelong learning tendencies, and teaching-learning process competencies through quantitative methods could be supported and explained through qualitative methods as well.

Turkish Version

Giriş

İnsanoğlu tarih boyunca ideal birey, ideal toplum ve ideal bir dünyanın arayışında olmuştur. Bu arayış sürecinde yararlanılan temel kaynak felsefedir (Pearsall, 1998). Felsefe, insanın varoluş sürecini kavrama ve açıklamaya yönelik bakış açıdır (Tozlu & Yayla, 2005).

Felsefenin diğer bilimlerle olduğu gibi eğitim ile de yakından ve çok boyutlu ilişkisi bulunmaktadır. Felsefe, eğitim için nitelik ve değerler ortaya koyarken, eğitim ise bunlara nasıl ulaşılabileceğini amaçlayan bir sistem ve etkinlikler bütünüdür. Bu anlamda eğitim sürecinin düzenlenmesine ilişkin farklı anlayışlar farklı eğitim felsefelerini oluşturmakta, benimsenen eğitim felsefesi ise öğretme-öğrenme sürecinin çerçevesini ve yönünü belirlemektedir (Ekiz, 2007; Elisasser, 2008). Alanyazında, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin, öğretme-öğrenme sürecinin planlanması ve uygulanmasını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğini ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Austin & Reinhardt, 1999; Aybek & Aslan, 2017; Brauner & Burns, 1982; Brown & Rose, 1995; Kagan, 1992; Livingston, McClain & DeSpain 1995; Nespor, 1987; Yılmaz & Tosun, 2013).

Eğitim felsefelerinin sınıflandırılmasına ilişkin alanyazında farklı öneriler yer almakla birlikte (Apps, 1973; Wiles & Bondi, 2007), yaygın olarak benimsenen sınıflandırmalardan biri, eğitim felsefelerini daimicilik, esasılık, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak dört başlıkta ele alan sınıflandırmadır (Demirel, 2010; Ebert & Culyer, 2008; Gutek, 2014). Ayrıca, alanyazında daimicilik ve esasılık felsefeleri “geleneksel”, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleri ise “çağdaş” eğitim felsefeleri olarak gruplanmaktadır (Duman & Ulubey, 2008; Ekiz, 2007; Tekin & Üstün, 2008). Bu çalışmada da eğitim felsefeleri dört başlık olarak benimsenmiş ve bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Daimicilik felsefesine göre eğitimin amacı, değişmeyen evrensel bilgilerin aktarılması yoluyla, doğru ve sağlam karakterli bireyler yetiştirmektir. Bu anlayışa göre öğretmen, bireyi hayata hazırlamak amacıyla düzenlenmiş bilgileri öğrencilere aktaran kişidir. (Arslanoğlu, 2012; Demirel, 2010; Gutek, 2014; Isichei, 2006; Kneller, 1971; Küçüköğlü & Bay, 2007; Martin & Loomis, 2007; Moss & Lee, 2010; Oliva, 2009; Pazmiño, 2008; Wiles & Bondi, 2007). Esasılık felsefesinde ise, eğitimin amacı bireyin toplumsallaşmasına ve zihinsel gelişimine yardımcı olmaktır. Bu felsefeye göre öğretmenler, pasif roldeki öğrencilere geleneksel yöntemler kullanarak bilgi aktarmalıdır (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Long, 1987; Moss & Lee, 2010; Ornstein & Hunkins, 2012; Ornstein & Lewin, 2008; San Mateo & Tangco, 2003; Sönmez, 2008).

İlerlemecilik felsefesi, demokratik ve etkileşimli bir ortamda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre zengin yaşantılar geçirecekleri öğretim etkinlikleri süreçlerinin düzenlenmesini amaçlar. Bu felsefeye göre öğretmen, demokratik sınıf ortamlarında işbirlikli aktiviteler ve problem çözme gibi öğrenciyi aktif kılan öğretim yöntem-teknipleri kullanılmalıdır (Cevizci, 2016; Ergün, 2014; Gutek, 2014; Ornstein & Hunkins, 2012; Ornstein & Levine, 2008; Sönmez, 2008; Yayla, 2010). Yeniden kurmacılık felsefesine göre ise, eğitimin öncelikli amacı, toplumu yeniden biçimlendirmektir. Bu felsefeye göre öğretmen, değişim ve reformun temsilcisidir (Cevizci, 2016; Ergün, 2014; Kaya, 2007; Kınal, 2009; Ornstein & Hunkins, 2012; Türkoğlu, 1997; Uhie & Osuji, 2006; Yayla, 2010).

Bir eğitim sisteminde benimsenmiş eğitim felsefesi, o sistemin temel girdilerinden biri olan öğretmenin niteliğini de doğrudan veya dolaylı olarak etkiler. Amerika Birleşik Devletleri ile Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu tarafından öğretmen yeterlik alanlarına ilişkin belirlenen nitelikler incelendiğinde ilerlemecilik felsefesinin yansımalarının ağırlıklı olduğu söylenebilir (Eurydice, 2013; NBPTS, 2002; Şişman, 2009). Özellikle son dönemde dikkatleri üzerine çeken Finlandiya eğitim sisteminde tanımlanan öğretmen yeterlikleri (FNBE, 2012) incelendiğinde ilerlemeci eğitim felsefesinin belirleyici bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, nitelikli öğretmen arayışı Türk eğitim sisteminde süregelen bir

çabadır. İlk olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesinde öğretmenlik bir meslek olarak tanımlanarak yeterlik çalışmaları için önemli bir zemin oluşturulmuştur. Daha sonra Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu tarafından öğretmen yeterlikleri 14 ana yeterlik altında 206 alt yeterlik olarak ayrıntılı ve bütüncül bir biçimde ortaya konmuştur (MEB, 2002). Bu çalışmanın devamı olarak öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 ana yeterlik, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan biçimde geliştirilmiştir (MEB, 2008). Daha sonra bu yeterlikler, 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşan biçimiyle güncellenmiştir (MEB, 2017).

Çağdaş eğitim sistemleri için, ilerlemeci eğitim felsefesinde “Öğretmen de bir öğrenendir” ve yeniden kurmacı eğitim felsefesinde ise “Öğretmenler değişimin öncüsüdür” gibi betimlemeler (Guttek, 2014; Orsntein & Hunkins, 2012; Sönmez, 2008; Yayla, 2010) geleceğin öğretmenleri için yaşam boyu öğrenme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin gelişime açık olmaları ve kendilerini sürekli yenilemeleri bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrenmeyi sürdürme etkinliği olarak ifade edilen yaşam boyu öğrenme kavramını doğurmuştur (Diker Coşkun & Demirel, 2012; Selvi, 2007). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kendilerine olan katkılarının yaşam boyunca devamını ifade eden bir süreç olarak (Aspin & Chapman, 2000; Candy, 2003; Rausch, 2003) günümüz öğretmenleri için önemli bir niteliktir (Diker Coşkun, 2009). Bu nitelik, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları için de geçerlidir.

Alanyazında öğretmen ya da öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemeyi amaçlayan (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Çağırğan Gülten & Batdal Karaduman, 2010; Doğanay & Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008; Ekiz, 2007; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Önen, 2011; Tekin & Üstün, 2008) ve eğitim felsefelerini çeşitli değişkenler açısından açıklayan birçok araştırmanın (Altinkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aslan, 2014; Aybek & Aslan, 2017; Baş, 2015; Beytekin & Kadı, 2015; Biçer, Er & Özel, 2013; Bilgin, 2007; Çalışkan, 2013; Çetin, İlhan & Arslan, 2012; Doğanay, 2011; Doğanay & Sarı, 2003; Ekiz, 2007; Görmez, 2015; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013; Kaya, 2007; Kumral, 2015; Meral, 2014; Özudoğru, 2010; Yılmaz, Altinkurt & Çokluk, 2011; Yılmaz & Tosun, 2013; Yokuş, 2016) yer aldığı görülmektedir. Buna ek olarak alanyazında öğretmen adaylarının yeterlik algılarını ortaya koymayı amaçlayan birçok çalışmaya da (Aydın & Boz, 2010; Büyükduman, 2006; Diken, 2006; Gencer & Çakıroğlu, 2007; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006; Küçükylmaz & Duban, 2006; Savran & Çakıroğlu, 2001; Uygur, 2010; Ülper & Bağcı, 2012; Yıldırım, 2011) rastlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri veya yeterliklerini belirlemeye yönelik birçok araştırma da (Bayram, 2009; Brahmi, 2007; Demiralay, 2008; Demirel & Akkoyunlu, 2010; Evin Gencil, 2013; İzci & Koç, 2012; Kara & Kürüm, 2007; Kılıç, 2014; Şahin, Akbaşlı & Yanpar Yelken, 2010; Şahin & Arcagök, 2014; Tunca, Şahin & Aydın, 2015) bulunmaktadır. Alanyazında öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu değişkenlerin birbirini yordama düzeylerini ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle, bu çalışmanın alanyazında önemli bir eksikliği gidermesi ve değişkenler arasındaki ilişki ya da yordama düzeylerine göre ortaya koyacağı öneriler ile öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesine önemli katkılar getirmesi beklenmektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri nelerdir ve adaylar öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri açısından hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri cinsiyetlerine ve branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini ne ölçüde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Var olan durumun saptanması amacıyla tarama modelinin benimsendiği bu araştırma, eğitim felsefesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretme-öğrenme süreci yeterliklerin yordama düzeylerini belirlemesi yönüyle yordayıcı korelasyonel desenedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 957 öğretmen adayından tesadüfi yolla seçilen 238 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada kullanılacak örneklemin büyüklüğü Çıngı (1994) ve Özdamar (2001) tarafından üretilen formüle göre hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü evrenin %24.86'sını oluşturduğundan, örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir. Katılımcıların %74.4'ü kadın (n=177), %25.60'ı (n=61) erkektir. Grubun %24.40'ı (n=58) Okul Öncesi, %20.20'si (n=48) Sınıf, %10.10'u (n=24) İlköğretim Matematik, %8.8'i (n=21) Fen Bilgisi, %17.20'si (n=41) Türkçe ve %19.30'u (n=46) ise Sosyal Bilgiler öğretmeni adaydır.

Veri Toplama

Araştırmanın verileri "Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği", "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" ve "Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Bu araştırmada üç ölçeğe de doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ölçeklerin kendi faktör yapılarını koruduğu ve güvenilirlik analizlerinin de orijinal formlarındaki değerlere benzer olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği: Öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerini belirlemek amacıyla, Uyangör, Şahan, Atıcı ve Börekçi (2016) tarafından geliştirilen 36 maddelik "Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin daimicilik, esasıcılık, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarının her biri 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, maddeleri "kesinlikle katılmıyorum" 1' den "kesinlikle katılıyorum" 5'e kadar derecelenen beşli likert türündedir. Geliştiricileri tarafından ölçeğin güvenilirlik katsayıları daimicilik boyutunda .67, esasıcılık boyutunda .72, ilerlemecilik boyutunda .88, yeniden kurmacılık boyutunda .86 ve ölçeğin genelinde ise .84 olarak hesaplanmıştır (Uyangör et al., 2016). Bu araştırma verilerine dayalı olarak ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları, daimicilik boyutunda .82, esasıcılık boyutunda .88, ilerlemecilik boyutunda .92, yeniden kurmacılık boyutunda .91 ve ölçeğin genelinde de .87 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği: Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen 27 soru ve dört alt boyuttan oluşan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin dört alt boyutu motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) şeklindedir. Ölçek, maddeleri "hiç uymuyor" 1'den "çok uyuyor" 6'ya kadar derecelenen altılı likert türündedir. Geliştiricisi tarafından ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Diker Coşkun, 2009). Bu araştırma verilerine dayalı olarak ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları motivasyon boyutunda .82, sebat boyutunda .81, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda .85 ve merak yoksunluğu boyutunda .92 olup, ölçeğin genelinde ise .93 olarak hesaplanmıştır.

Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ölçeği: Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini belirlemek amacıyla, "Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek Şahan ve Zöğ (2017) tarafından geliştirilmiş olup, 41 soru ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları, öğretimi planlama (8 madde), öğrenme ortamı ve materyal (12 madde), ders dışı etkinlikler (7 madde), öğretimi çeşitlendirme (8 madde) ve sınıf yönetimi (6 madde) şeklindedir. Ölçek, maddeleri "çok yetersizim" 1'den "çok yeterliyim" 5'e kadar derecelenen beşli likert türündedir. Geliştiricileri tarafından ölçeğin güvenilirlik katsayıları öğrenme ortamı ve materyal boyutunda .94, öğretimi planlama boyutunda .95, öğretimi çeşitlendirme boyutunda .90; ders dışı etkinlikler boyutunda .91 ve sınıf yönetimi boyutunda .85 olup, ölçeğin genelinde ise .94 hesaplanmıştır (Şahan & Zöğ, 2017). Bu araştırma

verilerine dayalı olarak ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları, öğrenme ortamı ve materyal boyutunda .91, öğretimi planlama boyutunda .90, öğretimi çeşitlendirme boyutunda .88; ders dışı etkinlikler boyutunda .90 ve sınıf yönetimi boyutunda .87 olup, ölçeğin genelinde ise .97 hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Eğitim felsefelerine yönelik eğilim ve öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında beşli dereceleme uygun olarak 5.00-4.21, 4.20-3.41, 3.40-2.61, 2.60-1.81 ve 1.80-1.00 aralıkları kullanılmıştır. Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri yorumlamada ölçeğin alt boyutlarının her biri farklı eğitim felsefelerini yansıttığından, ölçeğin tümüne ilişkin puan ortalamaları yerine alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Buna göre 5.00-3.41 aralığı yüksek, 3.40-2.61 aralığı orta ve 2.60-1.00 aralığı ise düşük yeterlik düzeyi ve eğilim olarak yorumlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri altılı likert türüne göre puanlanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarına ait ortalamalar 6.00-4.34 aralığında ise yüksek, 4.33-2.67 aralığında ise orta ve 2.66-1.00 aralığında ise düşük eğilimlerin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin 'öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk' ve 'merak yoksunluğu' alt boyutlarına ait maddeler ters kodlanarak analize dâhil edilmiş ve bu alt boyutlar 'öğrenmeyi düzenleme' ve 'merak' olarak nitelendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri düzeylerinin belirlenmesinde genel ortalama puanlar ve standart sapmalar ile puanların dağılımlarını göstermesi yönüyle çarpıklık ve basıklık değerleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmanın belirlenebilmesi için bağımsız gruplar t-testi, branşlarına göre farklılaşmanın belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi kullanılmış, farklılığın kaynağının belirlenebilmesi için ise post-hoc tekniklerinden Scheffe testinden yararlanılmıştır. Varyans analizinden önce öğretmen adaylarının branşlarında normal dağılım varsayımının karşılanabilmesi için ilköğretim matematik ve fen bilgisi branşları birleştirilerek ilköğretim matematik ve fen bilgisi olarak isimlendirilmiştir. Verilerin analizinde, istatistiksel olarak anlamlılık .05 düzeyinde yorumlanmıştır. Ayrıca, elde edilen anlamlılık düzeylerinin gücünü açıklamak amacıyla etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü .20= düşük, .50= orta ve .80= yüksek (Cohen, 1998) referans değerleri ile yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki anlamlı ilişkilerin belirlenebilmesi için pearson korelasyon (*r*) katsayısından yararlanılmıştır. Eğitim felsefesi eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hangilerinin öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri üzerinde yordayıcı olduğunun belirlenebilmesi için ise aşamalı doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon denklemi genel olarak aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_j X_j + \epsilon_i$$

Denklemden Y bağımlı değişkeni öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini tanımlamaktadır. X_1, X_2, \dots, X_j bağımsız değişkenleri eğitim felsefesi eğilimleri olarak daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ifade ederken, $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_j$ değerleri ise bu bağımsız değişkenlerin katsayılarını ve α sabit terimi ifade etmektedir.

Bulgular

Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlik Düzeyleri

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri ile İlgili Ortalamalar.

Değişken	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Daimicilik	3.08	.73	.01	-.29
Esasicilik	2.33	.92	.86	.09
İlerlemecilik	4.18	.74	-.77	-.14
Yeniden Kurmacılık	4.17	.76	-.92	.24
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	4.82	.70	-.69	.33
Güdülenme	5.26	.54	-.88	.62
Sebat	4.79	.72	-.75	.90
Öğrenmeyi Düzenleme	4.89	.98	-.90	-.19
Merak	4.49	1.14	-.80	-.02
Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri	3.85	.58	-.37	.68
Öğretimi Planlama	3.94	.58	-.43	.95
Öğrenme Ortamı ve Materyal	3.91	.59	-.28	.94
Ders Dışı Etkinlikler	3.68	.76	-.38	-.20
Öğretimi Çeşitlendirme	3.76	.68	-.21	.09
Sınıf Yönetimi	3.89	.65	-.41	.76

N=238

Tablo 1'den öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ölçeğine verdiği cevaplar incelendiğinde, kendilerini daha çok ilerlemeci (\bar{x} =4.18) ve yeniden kurmacı (\bar{x} =4.17) olarak algıladıkları, daimici (\bar{x} =3.08) ve esasici (\bar{x} =2.33) olarak ise kendilerini düşük düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine verdiği cevaplar incelendiğinde, en yüksek ortalamaya (\bar{x} =5.26) güdülenme alt boyutunun sahip olduğu ve bunu sırayla öğrenmeyi düzenleme (\bar{x} =4.89), sebat (\bar{x} =4.79) ve merak (\bar{x} =4.49) alt boyutlarının izlediği görülmektedir. Genel yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ise yüksek düzeyde (\bar{x} =4.82) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ölçeğine verdiği cevaplar söz konusu olduğunda ise, en yüksek ortalamaya öğretimi planlama (\bar{x} =3.94) alt boyutunun sahip olduğu ve bunu sırayla öğrenme ortamı ve materyal (\bar{x} =3.91), sınıf yönetimi (\bar{x} =3.89), öğretimi çeşitlendirme \bar{x} =3.76) ve ders dışı etkinlikler (\bar{x} =3.68) alt boyutlarının izlediği görülmektedir. Genel öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ise yüksek düzeyde (\bar{x} =3.85) olduğu görülmektedir.

Cinsiyet ve Branşa Göre Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin farklılaşma durumlarının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, daimicilik (\bar{x}_k =3.04, \bar{x}_e =3.17) ve esasicilik (\bar{x}_k =2.22, \bar{x}_e =2.66) boyutlarında erkeklerin, ilerlemecilik (\bar{x}_k =4.21, \bar{x}_e =4.09) ve yeniden kurmacılık (\bar{x}_k =4.20, \bar{x}_e =4.06) boyutlarında ise kadınların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ancak farklılıkların sadece esasicilik ($t_{(236)}=-3.30$; $p<.05$) boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve farkın etki büyüklüğünün ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterliklerine Yönelik t-Testi Sonuçları.

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{x}	sd	t	p	Effect (d)
Daimicilik	Cinsiyet	177	3.04	.70	-1.13	.26	
	Kadın	61	3.17	.79			
Esasicilik	Erkek	177	2.22	.88	-3.30	.00*	-.49
	Kadın	61	2.66	.94			
İlerlemecilik	Erkek	177	4.21	.72	1.14	.25	
	Kadın	61	4.09	.76			
Yeniden Kurmacılık	Erkek	177	4.20	.75	1.20	.23	
	Kadın	61	4.06	.80			
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Erkek	177	4.93	.67	3.96	.00*	.59
	Kadın	61	4.53	.67			
Güdülenme	Erkek	177	5.31	.55	2.47	.01*	.37
	Kadın	61	5.11	.47			
Sebat	Erkek	177	4.88	.69	3.17	.00*	.47
	Kadın	61	4.55	.75			
Öğrenmeyi Düzenleme	Erkek	177	5.00	.94	2.93	.00*	.44
	Kadın	61	4.58	.99			
Merak	Erkek	177	4.64	1.10	3.57	.00*	.53
	Kadın	61	4.05	1.14			
Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri	Erkek	177	3.85	.59	.29	.77	
	Kadın	61	3.83	.53			
Öğretimi Planlama	Erkek	177	3.97	.59	1.15	.25	
	Kadın	61	3.87	.51			
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Erkek	177	3.93	.60	.78	.44	
	Kadın	61	3.86	.54			
Ders Dışı Etkinlikler	Erkek	177	3.65	.77	-1.07	.29	
	Kadın	61	3.77	.72			
Öğretimi Çeşitlendirme	Erkek	177	3.76	.68	-.09	.93	
	Kadın	61	3.77	.66			
Sınıf Yönetimi	Erkek	177	3.91	.65	.57	.57	
	Kadın	61	3.85	.61			

*p<.05; sd=236

Tablo 2 değerlerinden kadın öğretmen adaylarının (\bar{x} =4.93) yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre (\bar{x} =4.53) anlamlı düzeyde daha yüksek ($t_{(236)}=3.96$; $p<.05$) olduğu anlaşılmaktadır. Kadınlar lehine olan farkın etki büyüklüğü orta düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin güdülenme ($\bar{x}_k=5.31$, $\bar{x}_e=5.11$), sebat ($\bar{x}_k=4.88$, $\bar{x}_e=4.55$), öğrenmeyi düzenleme ($\bar{x}_k=5.00$, $\bar{x}_e=4.58$) ve merak ($\bar{x}_k=4.64$, $\bar{x}_e=4.05$) alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarının eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Güdülenme ($t_{(236)}=2.47$; $p<.05$), sebat ($t_{(236)}=3.17$; $p<.05$), öğrenmeyi düzenleme ($t_{(236)}=2.93$; $p<.05$) ve merak ($t_{(236)}=3.57$; $p<.05$) alt boyutlarının tümünde kadınlar lehine olan bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak farkların etki büyüklüklerinin tüm alt boyutlarda orta düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 2 değerlerine göre kadın öğretmen adaylarının (\bar{x} =3.85) öğretme-öğrenme süreci yeterlikler algıları erkeklere göre (\bar{x} =3.83) daha yüksek olmakla birlikte, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t_{(236)}=.29$; $p<.05$) görülmektedir. Öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ölçeğinin öğretimi planlama ($\bar{x}_k=3.97$, $\bar{x}_e=3.87$), öğrenme ortamı ve materyal ($\bar{x}_k=3.93$, $\bar{x}_e=3.86$) ve sınıf yönetimi ($\bar{x}_k=3.91$, $\bar{x}_e=3.85$) alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine; ders dışı etkinlikler ($\bar{x}_k=3.65$, $\bar{x}_e=3.77$)

ve öğretimi çeşitlendirme ($\bar{x}_K=3.76$, $\bar{x}_E=3.77$) alt boyutlarında ise erkek öğretmen adayları lehine ortalamaların daha yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda oluşan bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Branşlara göre öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerinin farklılaşma durumlarına yönelik betimleyici istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Branşlara Göre Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.

Değişken	Branş	N	\bar{x}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Daimicilik	Okul Öncesi	58	2.98	.71	1.00	4.56
	Sınıf	48	2.90	.68	1.56	4.44
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	3.16	.66	1.56	4.78
	Türkçe	41	3.14	.70	1.44	4.89
	Sosyal Bilgiler	46	3.23	.85	1.56	4.67
	Toplam	238	3.08	.73	1.00	4.89
Esasicilik	Okul Öncesi	58	2.14	.83	1.00	4.22
	Sınıf	48	2.13	.84	1.00	4.67
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	2.22	.81	1.00	4.44
	Türkçe	41	2.50	.86	1.22	4.67
	Sosyal Bilgiler	46	2.74	1.10	1.00	5.00
	Toplam	238	2.33	.92	1.00	5.00
İlerlemecilik	Okul Öncesi	58	4.18	.76	2.11	5.00
	Sınıf	48	4.25	.71	2.22	5.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	4.16	.61	2.89	5.00
	Türkçe	41	4.43	.67	2.33	5.00
	Sosyal Bilgiler	46	3.91	.83	2.11	5.00
	Toplam	238	4.18	.74	2.11	5.00
Yeniden Kurmacılık	Okul Öncesi	58	4.12	.78	2.00	5.00
	Sınıf	48	4.23	.76	2.00	5.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	4.24	.61	2.78	5.00
	Türkçe	41	4.39	.69	2.00	5.00
	Sosyal Bilgiler	46	3.88	.87	2.11	5.00
	Toplam	238	4.17	.76	2.00	5.00

Tablo 3'te yer alan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, daimicilikte en yüksek ortalamaya sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ($\bar{x}=3.23$) sahip olduğu, bunu sırayla ilköğretim matematik ve fen bilgisi ($\bar{x}=3.16$), Türkçe ($\bar{x}=3.14$), okul öncesi ($\bar{x}=2.98$) ve sınıf ($\bar{x}=2.90$) öğretmeni adaylarının izlediği görülmektedir. Esasicilikte en yüksek ortalamaya sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ($\bar{x}=2.74$) sahip olduğu, bunu sırayla Türkçe ($\bar{x}=2.50$), ilköğretim matematik ve fen ($\bar{x}=2.22$), okul öncesi ($\bar{x}=2.14$) ve sınıf ($\bar{x}=2.13$) öğretmeni adaylarının izlediği anlaşılmaktadır. İlerlemecilikte en yüksek ortalamaya Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{x}=4.43$) sahip olduğu, bunu sırayla sınıf ($\bar{x}=4.25$), okul öncesi ($\bar{x}=4.18$), ilköğretim matematik ve fen bilgisi ($\bar{x}=4.16$) ve sosyal bilgiler ($\bar{x}=3.91$) öğretmeni adaylarını izlediği görülmektedir. Yeniden kurmacılıkta ise en yüksek ortalamaya Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{x}=4.39$) sahip olduğu, bunu sırayla ilköğretim matematik ve fen bilgisi ($\bar{x}=4.24$), sınıf ($\bar{x}=4.23$), okul öncesi ($\bar{x}=4.12$) ve sosyal bilgiler ($\bar{x}=3.88$) branşlarının izlediği anlaşılmaktadır.

Branşlara göre öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*Branşlara Göre Eğitim Felsefesi Eğilimlerine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.*

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p	η^2	Fark
		Toplamı	sd	Orta.					
Daimicilik	Gruplar Arası	3.70	4	.92	1.77	.14			
	Gruplar İçi	121.87	233	.52					
	Toplam	125.56	237						
Esasicilik	Gruplar Arası	13.75	4	3.44	4.30	.00	.07	5>1	
	Gruplar İçi	186.15	233	.80					5>2
	Toplam	199.89	237						
İlerlemecilik	Gruplar Arası	6.20	4	1.55	2.96	.02	.05	4>5	
	Gruplar İçi	122.12	233	.52					
	Toplam	128.32	237						
Yeniden Kurmacılık	Gruplar Arası	6.43	4	1.61	2.85	.03	.05	4>5	
	Gruplar İçi	131.36	233	.56					
	Toplam	137.79	237						

*p<.05; 1-Okul öncesi; 2-Sınıf; 3-İlköğretim Matematik ve Fen;4-Türkçe; 5-Sosyal Bilgiler

Tablo 4'te yer alan değerlerin göstermiş olduğu üzere, öğretmen adayları arasında daimicilik hariç diğer eğitim felsefesi eğilimleri açısından anlamlı bir farklılık söz konusudur. Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre esasicilikte sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarına göre [$F_{(4,233)}=4.30$, $p<.05$, $N^2=.07$], ilerlemecilik [$F_{(4,233)}=2.96$, $p<.05$, $N^2=.05$] ve yeniden kurmacılıkta [$F_{(4,233)}=2.85$, $p<.05$, $N^2=.05$] ise Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ancak bu farklılıkların etki büyüklüklerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Branşlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaşma durumlarının belirlenmesine yönelik betimleyici istatistikler Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'ten öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ilköğretim matematik ve fen branşlarının sahip olduğu ($\bar{x}=5.01$) bunu sırayla okul öncesi ($\bar{x}=4.90$), sınıf ($\bar{x}=4.81$), Türkçe ($\bar{x}=4.80$) ve sosyal bilgiler ($\bar{x}=4.58$) branşlarının izlediği görülmektedir. Güdülenme alt boyutunda en yüksek ortalamaya sınıf ($\bar{x}=5.30$) öğretmeni adaylarının sahip olup, bunu sırayla Türkçe ($\bar{x}=5.29$), ilköğretim matematik ve fen ($\bar{x}=5.26$), sosyal bilgiler ($\bar{x}=5.23$) ve okul öncesi ($\bar{x}=5.21$) branşları izlemektedir. Sebati alt boyutunda en yüksek ortalamaya ilköğretim matematik ve fen bilgisi ($\bar{x}=4.92$) branşının sahip olduğu görülmekte, bunu sırayla sınıf ($\bar{x}=4.84$), Türkçe ($\bar{x}=4.81$), okul öncesi ($\bar{x}=4.73$) ve sosyal bilgiler ($\bar{x}=4.70$) branşlarının izlediği gözlemlenmektedir. Öğrenmeyi düzenleme alt boyutunda en yüksek ortalamaya ilköğretim matematik ve fen bilgisi ($\bar{x}=5.20$) branşının sahip olduğu, bunu sırayla okul öncesi ($\bar{x}=5.10$), sınıf ($\bar{x}=4.90$), Türkçe ($\bar{x}=4.72$) ve sosyal bilgiler ($\bar{x}=4.46$) branşları izlemektedir. Merak alt boyutunda ise en yüksek ortalamaya ilköğretim matematik ve fen ($\bar{x}=4.75$) branşının sahip olduğu, bunu sırayla okul öncesi ($\bar{x}=4.67$), Türkçe ($\bar{x}=4.51$), sınıf ($\bar{x}=4.40$) ve sosyal bilgiler ($\bar{x}=4.09$) branşlarının izlediği görülmektedir.

Branşlara göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenebilmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'da yer alan değerlere göre, öğretmen adayları branşları açısından sadece yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenleme alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına dayanarak, okul öncesi ile ilköğretim matematik ve fen bilgisi branşından olan öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenleme eğilimlerinin sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış, ancak bu farklılığın etki büyüklüğünün çok düşük olduğu [$F_{(4,233)}=4.60$, $p<.05$, $N^2=.07$] belirlenmiştir.

Tablo 5.
Branşlara Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.

Değişken	Branş	N	\bar{x}	ss	En düşük puan	En yüksek puan
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Okul Öncesi	58	4.90	.68	2.96	5.92
	Sınıf	48	4.81	.69	2.77	5.92
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	5.01	.61	3.39	6.00
	Türkçe	41	4.80	.68	2.85	5.96
	Sosyal Bilgiler	46	4.58	.76	2.50	5.96
	Toplam	238	4.82	.70	2.50	6.00
Güdülenme	Okul Öncesi	58	5.21	.53	3.83	6.00
	Sınıf	48	5.30	.52	4.00	6.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	5.26	.51	3.67	6.00
	Türkçe	41	5.29	.57	3.50	6.00
	Sosyal Bilgiler	46	5.23	.60	3.50	6.00
	Toplam	238	5.26	.54	3.50	6.00
Sebat	Okul Öncesi	58	4.73	.70	3.17	6.00
	Sınıf	48	4.84	.74	2.33	6.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	4.92	.65	3.17	6.00
	Türkçe	41	4.81	.78	2.33	6.00
	Sosyal Bilgiler	46	4.70	.75	2.33	5.83
	Toplam	238	4.79	.72	2.33	6.00
Öğrenmeyi Düzenleme	Okul Öncesi	58	5.10	.89	2.50	6.00
	Sınıf	48	4.90	.95	2.67	6.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	5.20	.81	2.67	6.00
	Türkçe	41	4.72	.98	2.50	6.00
	Sosyal Bilgiler	46	4.46	1.09	2.50	6.00
	Toplam	238	4.89	.98	2.50	6.00
Merak	Okul Öncesi	58	4.67	1.02	1.89	6.00
	Sınıf	48	4.40	1.06	1.44	6.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	4.75	1.08	1.67	6.00
	Türkçe	41	4.51	1.13	1.44	6.00
	Sosyal Bilgiler	46	4.09	1.35	1.33	6.00
	Toplam	238	4.49	1.14	1.33	6.00

Tablo 6.
Branşlara Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler		F	p	η^2	Fark
		Toplamı	sd	Orta.					
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Gruplar Arası	4.75	4	1.19	2.53	.05			
	Gruplar İçi	109.57	233	.47					
	Toplam	114.33	237						
Güdülenme	Gruplar Arası	.31	4	.08	.26	.90			
	Gruplar İçi	69.44	233	.30					
	Toplam	69.75	237						
Sebat	Gruplar Arası	1.51	4	.38	.72	.58			
	Gruplar İçi	121.90	233	.52					
	Toplam	123.41	237						
Öğrenmeyi Düzenleme	Gruplar Arası	16.48	4	4.12	4.60	.00*	.07	1>5	
	Gruplar İçi	208.88	233	.90				3>5	
	Toplam	225.36	237						
Merak	Gruplar Arası	12.87	4	3.22	2.54	.05			
	Gruplar İçi	295.73	233	1.27					
	Toplam	308.60	237						

p<.05; 1-Okul öncesi; 2-Sınıf; 3-İlköğretim Matematik ve Fen;4-Türkçe; 5-Sosyal Bilgiler

Branşlara göre öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme süreci yeterliklerinin farklılaşma durumlarının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Branşlara Göre Öğretim-Öğrenme Süreci Yeterliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.

Değişken	Branş	N	\bar{x}	ss	En düşük	En yüksek
					puan	puan
Öğretme	Okul Öncesi	58	4.08	.58	2.05	5.00
Öğrenme Süreci	Sınıf	48	3.69	.46	2.61	4.76
Yeterlikleri	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	3.78	.54	2.17	4.93
	Türkçe	41	3.89	.54	2.95	4.93
	Sosyal Bilgiler	46	3.74	.67	1.63	5.00
	Toplam	238	3.85	.58	1.63	5.00
	Öğretimi	Okul Öncesi	58	4.19	.63	2.00
Planlama	Sınıf	48	3.94	.42	2.63	5.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	3.87	.51	2.38	4.88
	Türkçe	41	3.89	.56	2.75	5.00
	Sosyal Bilgiler	46	3.76	.65	1.88	5.00
	Toplam	238	3.94	.58	1.88	5.00
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Okul Öncesi	58	4.14	.59	2.00	5.00
	Sınıf	48	3.79	.49	2.58	4.92
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	3.88	.52	2.42	4.92
	Türkçe	41	3.92	.64	2.92	5.83
	Sosyal Bilgiler	46	3.77	.66	1.67	5.00
Ders Dışı Etkinlikler	Toplam	238	3.91	.59	1.67	5.83
	Okul Öncesi	58	3.92	.65	2.14	5.00
	Sınıf	48	3.32	.69	2.00	5.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	3.63	.77	1.29	5.00
	Türkçe	41	3.80	.78	2.00	5.00
Öğretimi Çeşitlendirme	Sosyal Bilgiler	46	3.67	.82	1.57	5.00
	Toplam	238	3.68	.76	1.29	5.00
	Okul Öncesi	58	4.03	.65	2.00	5.00
	Sınıf	48	3.52	.56	2.63	4.75
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	3.66	.70	1.63	5.00
Sınıf Yönetimi	Türkçe	41	3.87	.61	2.63	5.00
	Sosyal Bilgiler	46	3.70	.76	1.50	5.00
	Toplam	238	3.76	.68	1.50	5.00
	Okul Öncesi	58	4.09	.65	2.00	5.00
	Sınıf	48	3.79	.57	2.83	5.00
	İlköğretim Mat. ve Fen Bil.	45	3.77	.66	2.17	5.17
Sınıf Yönetimi	Türkçe	41	3.96	.50	3.17	5.00
	Sosyal Bilgiler	46	3.82	.78	1.50	5.00
	Toplam	238	3.89	.65	1.50	5.17

Tablo 7’de gösterildiği üzere, öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme süreci yeterlikleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmeni adaylarının ($\bar{x}=4.08$) sahip olduğu, bunu sırayla Türkçe ($\bar{x}=3.89$), ilköğretim matematik ve fen bilgisi ($\bar{x}=3.78$), sosyal bilgiler ($\bar{x}=3.74$) ve sınıf ($\bar{x}=3.69$) öğretmeni adaylarının izlediği görülmektedir. Öğretimi planlama alt boyutunda en yüksek ortalamaya okul öncesi ($\bar{x}=4.19$) öğretmeni adaylarını sahip olduğu, bunu sırayla sınıf ($\bar{x}=3.94$), Türkçe ($\bar{x}=3.89$), ilköğretim matematik ve fen bilgisi ($\bar{x}=3.87$) ve sosyal bilgiler ($\bar{x}=3.76$) branşlarının izlediği anlaşılmaktadır. Öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda en yüksek ortalamaya okul öncesi ($\bar{x}=4.14$)

öğretmeni adaylarının sahip olduğu, bunu sırayla Türkçe (\bar{x} =3.92), ilköğretim matematik ve fen bilgisi (\bar{x} =3.88), sınıf (\bar{x} =3.79) ve sosyal bilgiler (\bar{x} =3.77) branşlarının izlediği görülmektedir. Ders dışı etkinlikler alt boyutunda en yüksek ortalamaya okul öncesi (\bar{x} =3.92) öğretmeni adaylarının sahip olduğu, bunu sırayla Türkçe (\bar{x} =3.80), sosyal bilgiler (\bar{x} =3.67), ilköğretim matematik ve fen bilgisi (\bar{x} =3.63) ve sınıf (\bar{x} =3.32) öğretmeni adaylarının izlediği anlaşılmaktadır. Öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda en yüksek ortalamaya okul öncesi (\bar{x} =4.03) öğretmeni adaylarının sahip olduğu, bunu sırayla Türkçe (\bar{x} =3.87), sosyal bilgiler (\bar{x} =3.70), ilköğretim matematik ve fen bilgisi (\bar{x} =3.66) ve sınıf (\bar{x} =3.52) öğretmeni adaylarını izlediği görülmektedir. Sınıf yönetimi alt boyutu söz konusu olduğunda ise en yüksek ortalamaya okul öncesi (\bar{x} =4.09) öğretmeni adaylarının sahip olduğu, bunu sırayla Türkçe (\bar{x} =3.96), sosyal bilgiler (\bar{x} =3.82), sınıf (\bar{x} =3.79) ve ilköğretim matematik ve fen bilgisi (\bar{x} =3.77) branşlarının izlediği görülmektedir.

Branşlara göre öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.
Branşlara Göre Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterliklerine Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler Orta.	F	p	η^2	Fark
		Toplamı	sd					
Öğretme	Gruplar Arası	5.27	4	1.32	4.17	.00*	.07	1>2
Öğrenme Süreci	Gruplar İçi	73.66	233	.32				
Yeterlikleri	Toplam	78.93	237					
Öğretimi	Gruplar Arası	5.33	4	1.33	4.21	.00*	.07	1>5
Planlama	Gruplar İçi	73.87	233	.32				
	Toplam	79.20	237					
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Gruplar Arası	4.84	4	1.21	3.59	.01*	.06	1>2
	Gruplar İçi	78.67	233	.34				1>5
	Toplam	83.51	237					
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	10.35	4	2.59	4.76	.00*	.08	1>2
	Gruplar İçi	126.71	233	.54				
	Toplam	137.06	237					
Öğretimi Çeşitlendirme	Gruplar Arası	7.950	4	1.99	4.56	.00*	.07	1>2
	Gruplar İçi	101.47	233	.44				
	Toplam	109.42	237					
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	3.86	4	.96	2.36	.05		
	Gruplar İçi	95.27	233	.41				
	Toplam	99.13	237					

p<.05; 1-Okul öncesi; 2-Sınıf; 3-İlköğretim Mat. ve Fen Bil.;4-Türkçe; 5-Sosyal Bilgiler

Tablo 8'de yer alan değerler, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheffe testi, okul öncesi öğretmeni adaylarının yeterlik düzey algılarının, sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğunu [$F_{(4,233)}=4.17$, $p<.05$, $\eta^2=.07$] ortaya koymaktadır. Öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında sınıf yönetimi hariç diğer tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Scheffe testi sonuçlarına dayanılarak, okul öncesi öğretmeni adaylarının öğretimi planlama alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre [$F_{(4,233)}=4.21$, $p<.05$, $\eta^2=.07$], öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre [$F_{(4,233)}=3.59$, $p<.05$, $\eta^2=.06$], ders dışı etkinlikler [$F_{(4,233)}=4.76$, $p<.05$, $\eta^2=.08$] ve öğretimi çeşitlendirme [$F_{(4,233)}=4.56$, $p<.05$, $\eta^2=.07$] alt boyutlarında yine sınıf öğretmeni adaylarına göre ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, ancak bütün bu farklılıkların etki büyüklüklerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki korelasyonun belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9.

Eğitim Felsefesi Eğilimleri, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterliklerine Yönelik Korelasyon Değerleri.

DEĞİŞKEN	Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlikleri	Öğretimi Planlama	Öğrenme Ortamı ve Materyal	Ders Dışı Etkinlikler	Öğretimi Çeşitlendirme	Sınıf Yönetimi	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	.31*	.33*	.33*	.21*	.25*	.28*	-.18*	-.26*	.17*	.21*
Güdülenme	.29*	.35*	.31*	.17*	.22*	.26*	-.05	-.09	.11	.08
Sebat	.23*	.23*	.25*	.17*	.20*	.20*	-.05	-.08	.06	.04
Öğrenmeyi Düzenleme	.25*	.25*	.27*	.16*	.19*	.25*	-.20*	-.28*	.15*	.21*
Merak	.26*	.26*	.25*	.18*	.22*	.22*	-.19*	-.25*	.18*	.23*
Daimicilik	-.00	-.02	-.02	.062	-.02	.00				
Esasicilik	-.05	-.06	-.10	.07	-.05	-.08				
İlerlemecilik	.11	.09	.16*	.03	.07	.11				
Yeniden Kurmacılık	.15*	.13	.19*	.07	.13*	.16*				

*p<.05

Tablo 9’da yer alan değerlere göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ($r=.31$) ve tüm alt boyutları ($r_{\text{Öğretimi Planlama}}=.33$, $r_{\text{Öğrenme Ortamı ve Materyal}}=.33$, $r_{\text{Ders Dışı Etkinlikler}}=.21$, $r_{\text{Öğretimi Çeşitlendirme}}=.25$, $r_{\text{Sınıf Yönetimi}}=.28$) ile düşük düzeyde pozitif yönlü, eğitim felsefesi eğilimlerinden daimicilik ($r=-.18$) ve esasicilik alt boyutları ile ($r=-.26$) negatif yönlü düşük düzeyde, ilerlemecilik ($r=.17$) ve yeniden kurmacılık alt boyutları ile ise ($r=.21$) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilidir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları incelendiğinde güdülenme, öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ($r=.29$) ve tüm alt boyutları ($r_{\text{Öğretimi Planlama}}=.35$, $r_{\text{Öğrenme Ortamı ve Materyal}}=.31$, $r_{\text{Ders Dışı Etkinlikler}}=.17$, $r_{\text{Öğretimi Çeşitlendirme}}=.22$, $r_{\text{Sınıf Yönetimi}}=.26$) ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak güdülenme ile eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sebat alt boyutuna bakıldığında, bu boyutun öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ($r=.23$) ve tüm alt boyutları ($r_{\text{Öğretimi Planlama}}=.23$, $r_{\text{Öğrenme Ortamı ve Materyal}}=.25$, $r_{\text{Ders Dışı Etkinlikler}}=.17$, $r_{\text{Öğretimi Çeşitlendirme}}=.20$, $r_{\text{Sınıf Yönetimi}}=.20$) ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak, sebat ile eğitim felsefesi eğilimleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenmeyi düzenleme alt boyutu ile öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ($r=.25$) ve tüm alt boyutları ($r_{\text{Öğretimi Planlama}}=.25$, $r_{\text{Öğrenme Ortamı ve Materyal}}=.27$, $r_{\text{Ders Dışı Etkinlikler}}=.16$, $r_{\text{Öğretimi Çeşitlendirme}}=.19$, $r_{\text{Sınıf Yönetimi}}=.25$) düşük düzeyde pozitif yönlü, eğitim felsefesi eğilimlerinden daimicilik ($r=-.20$) ve esasicilik ile ($r=-.28$) negatif yönlü düşük düzeyde, ilerlemecilik ($r=.15$) ve yeniden kurmacılık ile ($r=.21$) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilidir. Merak alt boyutu ile öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ($r=.26$) ve tüm alt boyutları ($r_{\text{Öğretimi Planlama}}=.26$, $r_{\text{Öğrenme Ortamı ve Materyal}}=.25$, $r_{\text{Ders Dışı Etkinlikler}}=.18$, $r_{\text{Öğretimi Çeşitlendirme}}=.22$, $r_{\text{Sınıf Yönetimi}}=.22$) ile düşük düzeyde pozitif yönlü, eğitim felsefesi eğilimlerinden daimicilik ($r=-.19$) ve esasicilik ile ($r=-.25$) negatif yönlü düşük düzeyde, ilerlemecilik ($r=.18$) ve yeniden kurmacılık ile ($r=.23$) düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkilidir.

Öğretme-öğrenme süreci yeterlik ölçeği ve alt boyutları ile eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ile yeniden kurmacılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ($r=.15$), öğrenme ortamı ve materyal ile ilerlemecilik ($r=.16$) ve yeniden kurmacılık ($r=.19$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, öğretimi çeşitlendirme ile yeniden kurmacılık ($r=.13$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve sınıf yönetimi ile yeniden kurmacılık ($r=.16$) arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir

Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterliklerini Yordama Düzeyi

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim felsefesi eğilimlerinden (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) hangilerinin öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin yordayıcısı olduğunu belirlemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişken olarak alınan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutları arasında yüksek korelasyon bulunmamaktadır. Bu nedenle çoklu bağlantı gözlenmemiştir. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki bağlantının doğrusal olduğu saçılım grafiği (scatter plot) ile tespit edilmiştir. Regresyon analizine dâhil edilen tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği (Q-Q, histogram ve saçılım grafiği oluşturularak) sonucuna ulaşılmıştır. Varyans Artış Faktörü (VIF), Tolerans ve Durbin Watson istatistikleri ile artıkların bağımsız olup olmadığı incelenmiştir. Tolerans istatistiği birinci adımda 1.00, ikinci adımda en düşük .17, en yüksek .92 olarak hesaplanmıştır. VIF değeri ise birinci adımda 1.00, ikinci adımda en düşük 1.09, en yüksek 5.95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma verileri arasında oto korelasyonun olup olmadığına ilişkin incelenen Durbin-Watson değeri 1.75 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre, verilerin aşamalı regresyon analizi yapmaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

Birinci analizde bağımlı değişken olarak öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ele alınmış ve bağımsız değişkenler olarak ilk aşamada yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve ikinci aşamada ise eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutları (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) analize dâhil edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10

Eğitim Felsefesi Eğilimleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterliklerini Yordama Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Analiz Sonuçları.

Model	Değişken	Std.		β	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
		B	Hata							
1	(sabit)	2.60	.25		10.37	.00*	.31	.10	.09	25.30
	Öğretme Öğrenme Süreci Yet.	.260	.05	.31	5.03	.00*				
2	(sabit)	2.21	.37		5.94	.00*	.34	.11	.10	5.99
	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	.25	.05	.30	4.71	.00*				
	Daimicilik	.02	.08	.03	.27	.79				
	Esasicilik	.03	.07	.05	.52	.61				
	İlerlemecilik	-.13	.11	-.17	-1.16	.25				
	Yeniden Kurmacılık	.20	.11	.26	1.75	.08				

* $p<.05$; Bağımlı Değişken: Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlikleri

Tablo 10'da yer alan sonuçlardan, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yordayıcı ($\beta=.31$, $p<.05$) olduğu ve varyansa yaklaşık % 9'luk katkı sağladığı anlaşılmaktadır. İkinci aşamada, eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutları olan daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık denkleme dâhil edildiğinde varyansa % 2'lik daha katkı sağlamış, böylece açıklanan toplam varyans % 9.50'ye ulaşmıştır. Ancak daimicilik ($\beta=.03$, $p>.05$), esasicilik ($\beta=-.05$, $p>.05$),

ilerlemecilik ($\beta=-.17$, $p>.05$) ve yeniden kurmacılık ($\beta=.26$, $p>.05$) değişkenlerin öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının bütünüyle tek bir eğitim felsefesinde yoğunlaşmamakla birlikte, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerini daha çok benimsedikleri saptanmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan pek çok araştırma sonucu ile tutarlıdır (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey 2014; Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012; Aslan, 2017; Aybek & Aslan, 2017; Çalışkan 2013; Doğanay, 2011; Doğanay & Sarı, 2003; Duman, 2008; Duman & Ulubey, 2008; Ekiz, 2007; Erbaş, 2013; Görmez, 2015; Ilgaz, Bülbül Çuhadar, 2013; Kanatlı & Schreglman, 2014; Koçak, Ulusoy & Önen, 2012; Kumral, 2015; Livingston, McClain & DeSpain, 1995; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Şahan & Terzi, 2015; Tekin & Üstün, 2008; Tunca, Alkın Şahin & Oğuz, 2015; Uyangör, Şahan, Atıcı & Börekçi, 2016; Yılmaz & Tosun, 2013; Yapıcı, 2013). Buna ek olarak, bu çalışmada daimicilik ve esasicilik boyutlarında erkek, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarında ise kadın öğretmen adaylarının daha yüksek ortalama puana sahip olmakla birlikte, sadece esasicilik boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Benzer olarak Yılmaz ve Tosun (2013) ile Biçer, Er ve Özel (2013), araştırmalarında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, daimicilik ve esasicilik boyutunda erkek öğretmen adaylarının, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarında ise kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) ve Kumral (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da esasicilik boyutunda erkekler lehine, ilerlemecilik boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuçlar, Yapıcı'nın (2013) araştırmasında da ortaya konduğu gibi, erkek öğretmen adaylarının, dinî, ahlâkî ve kültürel hususlara daha fazla önem verdikleri (daimicilik-esasicilik), kadın öğretmen adaylarının ise daha öğrenci merkezli ve değişime açık oldukları (ilerlemecilik-yeniden kurmacılık) biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın ortaya koyduğu başka bir sonuç ise, esasicilik boyutunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarına göre, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarında da Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmış olmasıdır. Çalışma, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinde branş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Duman, 2008; Ekiz, 2005; Geçici, 2000; Şahan & Terzi, 2015). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının alanları kapsamındaki bilginin doğası ve yapısındaki farklılıklar ile açıklanabilir. Başka bir anlatımla, bir alan kapsamındaki bilginin yapısı, öğretmen adayının benimsediği eğitim felsefesinde, dolayısıyla gelecekteki öğretim sürecini planlama ve uygulamasında etkili olabilir.

Bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise en yüksek ortalama güdülenme boyutunun sahip olduğu ve bunu sırayla öğrenmeyi düzenleme, sebat ve merak alt boyutlarının izlediği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olması ve güdülenme boyutunda da yüksek bir eğilimin olması öğretmenlik mesleği açısından olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Alanyazında bu sonucu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Evin Gencil (2013) araştırmasında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmede kendilerini yeterli algıladıklarını belirlemiş, Demirel ve Akkoyunlu (2010) ile Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak, Diker Coşkun'un (2009) çalışmasında çeşitli üniversite ve fakültelerde öğrenim gören katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarının tezatlık göstermesi araştırma örneklemelerinin nitelik ve nicelik bakımından farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Ayrıca, bu çalışmada kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre anlamlı

düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla da tutarlıdır (Demirel & Akkoyunlu, 2010; Diker Coşkun, 2009; Evin Gencel, 2013; İzci & Koç, 2012; Karakuş, 2013; Kılıç, 2014; Konokman & Yelken, 2014; Şahin, Akbaşlı & Yanpar Yelken, 2010). Ancak, alanyazında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip olduklarına ilişkin çalışmalar da yer almaktadır (Diker Coşkun & Demirel, 2012). Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Öztürk & Kılıçaslan, 2008; Savuran, 2014; Şahin, Akbaşlı & Yanpar Yelken, 2010; Yaman, 2014; Yaman & Yazar, 2015). Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar araştırmalardaki örneklem ve veri toplama araçlarındaki farklılıklar ile açıklanabilir.

Buna ek olarak araştırmada okul öncesi öğretmeni adayları ile ilköğretim matematik ve fen branşından olan öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenleme eğilimlerinin sosyal bilgiler branşından olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Yazar (2015) ile Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının branşlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının kendilerini öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri açısından genel olarak yüksek düzeyde yeterli algıladıkları saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaların öğretimi planlama alt boyutunda olduğu ve bunu sırayla öğrenme ortamı ve materyal, sınıf yönetimi, öğretimi çeşitlendirme ve ders dışı etkinlikler alt boyutlarının izlediği görülmektedir. Bu sonuç, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılmış birçok araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Aydın & Boz, 2010; Büyükduman, 2006; Diken, 2006; Gencer & Çakıroğlu, 2007; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006; Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013; Küçükylmaz & Duban, 2006; Savran & Çakıroğlu, 2001; Uygur, 2010; Ülper & Bağcı, 2012; Yıldırım, 2011). Araştırma sonunda öğretme-öğrenme süreci yeterliklerine ilişkin ortalama puanlar açısından kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre kendilerini daha olumlu olarak algıladıkları, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç, Şahan ve Zöğ (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaya konan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu ile tutarlıdır. Cinsiyetin öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucu Konokman ve Yelken (2013) ve Seferoğlu'nun (2004) araştırmalarındaki sonuçlarla da desteklenmektedir. Benzer sonuçlara öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda da ulaşılmış, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. (Azar, 2010; Çimen, 2007; Erişen & Çeliköz, 2003; Gençtürk & Memiş, 2010; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Nazri & Barrick, 1990; Seferoğlu, 2004; Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2002; Uygur, 2010; Ülper & Bağcı, 2012; Yaman, Koray & Altunçekiç, 2004; Yıldırım, 2011). Diğer yandan, alanyazında öğretmen adaylarının yeterlik algılarının cinsiyetleri açısından anlamlı olarak farklılaştığını ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Çapri & Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Uyangör, Şahan, Atıcı & Börekçi, 2015). Örneğin, Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) ile Şeker, Deniz ve Görgeç (2005), araştırmalarında cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterlik veya öz-yeterlik inançlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık, farklı örneklem grupları ve veri toplama araçları ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma ile okul öncesi öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına kıyasla genel yeterlik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak okul öncesi öğretmeni adaylarının öğretimi planlama alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre, öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda ise sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre, ders dışı etkinlikler ve öğretimi çeşitlendirme alt boyutlarında yine sınıf öğretmeni adaylarına göre ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili alanyazında, bu sonucu destekleyen araştırmalar (Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011) bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adayları ile diğer branşlardaki öğretmen adayları arasındaki ortaya çıkan bu

farklılık, bu branşın hedef kitlesi olan öğrenci grubunun özellikleriyle açıklanabilir. Gelişim özelliği olarak okul öncesi yaş grubunun daha fazla öğretim materyali ve öğretimi çeşitlendirme gereksinimi bu sonucun bir nedeni olarak yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından yüksek algıya sahip öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri açısından da kendilerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Nyiri'nin (1997) yaşam boyu öğrenme kavramını, bireyin ilgi, ihtiyaç ve becerilerinin farkındalığı ile bunların yaşam boyunca geliştirilmesine yönelik öğrenme süreci olarak tanımlaması bu ilişkiyi desteklemektedir. Ayrıca bu sonuç, öğretmen adaylarının hem mevcut öğretme-öğrenme yeterlikleri hem de bu yeterlikler bakımından kendilerini geliştirmeye açık olarak algılamaları açısından olumlu olarak yorumlanabilir. Diker Coşkun'un (2009) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında dile getirdiği yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artması ile gelecekte iş başarısına ilişkin inançlarının da artacağına yönelik beklentisi bu sonucu desteklemektedir. Diğer yandan, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olan öğretmen adaylarının daha çok ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefeleri, düşük olanların ise daha çok daimici ve esasici felsefeleri tercih etmeleri manidar bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü çağdaş felsefeler olarak yorumlanan ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefeler, öğrenci merkezli anlayışı ve bilginin değişebilir olduğu görüşünü benimserken, geleneksel eğitim felsefeleri olarak kabul edilen daimici ve esasici felsefeler ise öğretmen-konu merkezli anlayışı ve bilginin değişmez olduğu görüşünü temel almaktadırlar (Cevizci, 2016; Ergün, 2014; Gutek, 2014). Benzer sonuçlar Şahan ve Terzi (2015) tarafından yapılan çalışmada da ortaya çıkmış, daimici ve esasici eğitim felsefeleri ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri ile de çağdaş öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bu sonucun öğretme-öğrenme anlayışları ve temele aldığı felsefeler arasındaki ilişkiye yönelik kuramsal yapıyla da (Akinoğlu, 2014; Clements & Battista, 1990; Selley, 1999; Schunk, 1991; Şahan, 2014; Yurdakul, 2005) tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerin, öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ve tüm alt boyutları ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer sonuçlar, Tarhan'ın (2015) üniversite öğrencileri ile, Ayra ve Kösterelioğlu'nun (2015) ise öğretmenlerle yaptığı araştırmaların sonuçları ile tutarlıdır. Buna ek olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutlarından güdülenmenin, öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ve tüm alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu saptanmıştır. Araştırma ile öğrenmeyi düzenleme alt boyutunun ise öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ve tüm alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, güdülenmenin, eğitim felsefesi eğilimlerinden daimicilik ve esasicilik ile negatif yönlü düşük düzeyde, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenenin kazandığı bilgi ve becerileri kendi düşünce ve davranışlarıyla kontrol edebilme yetisi olarak yorumlanan öğrenmeyi düzenleme (Smith, 2001) düzeyi yüksek olanların, öğrenciyi sürecin merkezine alan ve kendi öğrenmesinden sorumlu kılan çağdaş eğitim felsefeleri olan ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefeler (Türkoğlu, 1997; Yayla, 2010) eğilimli olması çalışmada beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bunlara ek olarak merak alt boyutunun, öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin geneli ve tüm alt boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönlü, eğitim felsefesi eğilimlerinden daimicilik ve esasicilik ile negatif yönlü düşük düzeyde, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkili olduğu da saptanmıştır. Bireyi öğrenmeye ve öğrenme sürecinde aktif olmaya iten temel duygulardan biri olan merak (Takkaç Tulgar, 2018) düzeyinin daimici ve esasici felsefeleri benimseyen öğretmen adaylarında düşük, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini (Gutek, 2014; Yayla, 2010) benimseyen öğretmen adaylarında da yüksek düzeyde olması anlamlı bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Bu araştırma, öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri ile yeniden kurmacılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, öğrenme ortamı ve materyal ile ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, öğretimi çeşitlendirme ile yeniden kurmacılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve sınıf yönetimi ile yeniden kurmacılık arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermiştir. Uyangör, Şahan, Atıcı ve Börekçi (2016) ile Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) araştırmalarında ilerlemeci ve

yeniden kurmacı felsefelerini benimseyen öğretmen adaylarının yeterlik algılarının yüksek, daimici ve esasici felsefeleri benimseyen katılımcıların ise yeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuç, öğretme-öğrenme süreci yeterlikler algıları yüksek öğretmen adaylarının daha çok öğretim sürecinde rehberlik rolünü, yeterlik algıları düşük olan öğretmen adaylarının ise daha çok konu ve öğretmen merkezli bir öğretim süreci benimseyeceklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordayıcı özelliğe sahiptir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri birlikte düşünüldüğünde ise öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordayıcılık özelliğinin arttığı saptanmıştır. Diğer yandan tek başına eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerin öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordamada yetersiz olduğu görülmüştür.

Genel sonuç olarak, öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerini daha çok benimseme eğiliminde oldukları, yaşam boyu öğrenme ve öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça, öğretme-öğrenme süreci yeterlik algılarının da arttığı ve bu artışın ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerini benimseyenlerde de gerçekleştiği saptanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin tek başına öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordamada yetersiz olduğu, ancak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim felsefelerine yönelik eğilimler birlikte düşünüldüğünde öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordayıcılık özelliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Çalışma, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak ilerlemeci ve yeniden kurmacı felsefeleri benimsediğini ortaya koysa da, belli oranda daimici ve esasici eğitim felsefelerini benimseyen öğretmen adaylarının da yer aldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan eğitim programlarının gerektiği gibi uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının bu bulguyla uyumlu şekilde yetiştirilmesi gerekir. Bu amaçla eğitim fakültesi programlarında yer alan Eğitim Felsefesi dersinin kredisi artırılmalıdır.
2. Katılımcıların yaşam boyu öğrenmeye eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmış olmakla birlikte, öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra da güncel kalabilmelerinin tek yolunun yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmeleri olduğundan hareketle, eğitim fakültelerinde yaşam boyu öğrenme olanaklarını destekleyici ortamlar hazırlanmalıdır. Öğretmen adaylarına bilgiye ulaşmaları ve kendilerini geliştirmeleri konusunda katkı sağlayabilecek alt yapı olanaklarının sağlanması, akran öğretimi kapsamında sosyal etkinliklerin düzenlenmesi yaşam boyu öğrenme olanaklarını destekleyici olabilir.
3. Bu araştırma, boylamsal bir yaklaşımla 1. - 4. sınıf sürecinde benzer gruplarla tekrarlanarak, öğretmen yetiştirme sürecinin öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimlerine, yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve öğretme-öğrenme süreci yeterliklerine etkileri belirlenebilir.
4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin, benimsedikleri eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığı araştırılabilir.
5. Eğitim felsefesi eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin şekillenmesinde kültürel faktörlerin etkili olabileceğinden hareketle farklı kültürlerden öğretmen adayları ile karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapılabilir.
6. Eğitim felsefelerine yönelik eğilimler, yaşamboyu öğrenme eğilimleri ve öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri konusunda nicel yöntemlerle toplanan verilerin, nitel araştırma yöntemleri ile de desteklenmesine veya açıklanmasına yönelik karma yöntemin benimsendiği ileri araştırmalar yapılabilir.

References

- Akinoğlu, O. (2014). Yapılandırmacılık. M. Gültekin, (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (3rd ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13 (4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1–19.
- Apps, J. W. (1973). *Toward a working philosophy of adult education*. Syracuse, NY: Syracuse University.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik olan görüşlerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48), 1-14.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1453-1468.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 2-19.
- Austin, J. R. & Reinhardt, D.C. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47 (1), 18-30.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385.
- Aydın, S. & Boz, Y. (2010). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik inançlarının kaynakları. *İlköğretim Online*, 9 (2), 694-704.
- Ayra, M. & Kösteroğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki ve öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 1CO630, 10 (1),17-28.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 235-252.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 111-126.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beytekin, O. F. & Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 327-341.
- Bıçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3): 229-242.
- Bilgin, S. (2007). *Branş öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarına dönük bir inceleme*. Unpublished master's thesis, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Brahmi, A. F. (2007). *Medical students' perceptions of lifelong learning at Indiana university school of medicine*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, USA.
- Brauner, C. J. & Burns, H. W. (1982). Eğitim Felsefesi. (S. Büyükdüvenci, Trans.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 291-298.
- Brown, D. F. & Rose, T. J, (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17 (1), 20-29.
- Büyükduman, İ. F. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Unpublished doctoral dissertation, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Çağırğan Gülten, D. & Batdal Karaduman, G. (2010). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Eğitimde Yeni Trendler ve Uygulamaları Konferansı'nda sunulmuş sözlü bildiri, Antalya, Kasım 2011.
- Çakır, Ö. Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.
- Çakır, Ö., Erkuş, A. & Kılıç, F. (2000). *Mersin Üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Araştırma projesi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 68-83.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong Learning and Information Literacy*. Report for U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- 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.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Unpublished master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Clements, D. H. & Battista, M. T. (1990). Constructivist learning and teaching. *Arithmetic Teacher*, 38 (1), 34-35.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *10th International Educational Technology Conference*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 2010.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Diken, İ. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Diker Coşkun, Y. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3).

- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 332-348.
- Duman, B. & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Ebert, E. S. & Culyer, R. C. (2008). *School: An introduction to education*. Belmont, CA: Cengage.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Elisasser, C. W. (2008). Teaching educational philosophy: A response to the problem of first-year urban teacher transfer. *Education & Urban Society*; 40 (4), 476-493.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. & Ertuğrul, N. (2013). eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (3), 41-50.
- Erbaş, M. K. (2013). Determination of physical education teachers' educational beliefs. *International Journal of Academic Research*, 5 (5), 386-392.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erişen, Y. & Çeliköz, N. (2003) Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4), 427-440.
- Eurydice, (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Retrieved December 2019 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38 (170), 237- 252.
- FNBE, (2012). *Teaching qualifications*. Retrieved December 2019 from http://www.opf.fi/english/mobility/recognition/fnbe_decisions_on_the_recognition_of_foreign.
- Gencer, A. S. & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 664-675.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1037-1054.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. & Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gutok, G. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Trans.). Ütopya Yayınları, Ankara
- Ilgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.
- Isichei, F. M. (2006). Philosophy and teacher education: An African perspective. *LWATI: A Journal of Contemporary Research*, 3, 53-66.

- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Kanatlı, F. & Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9, 128-138.
- Kara, D. & Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının “yaşam boyu öğrenme” kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, 2007.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 79-87.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kneller, G. F. (1971). *Introduction to the philosophy of education*. New York: John Wiley and Sons.
- Koçak, C., Ulusoy, F. M. & Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Konokman, Y. G. & Yelken, Y. T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 267-281.
- Küçükoglu, A. & Bay, E. (2007). Eğitimin felsefi temelleri. D. Ekiz (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Küçükyılmaz, E. A. & Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1-23.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 59-68.
- Livingston, M. J., McClain, B. R. & Despain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Long, H. B. (1987). *New perspectives on the education of adults in the United States*. New York, NY: Nichols Publishing Co.
- Martin, D. J. & Loomis, K. S. (2007). *Building teachers: a constructivist approach to introducing education*. Belmont, CA: Thomson Learning.
- MEB, (2002). *Öğretmenlik yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Retrieved November 2019 https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_GenelYeterlikleri.pdf.

- Meral, Y. D. (2014). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi*. Unpublished master's thesis. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Moss, G. & Lee, C. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 36-46.
- Nazri, İ. & Barrick, K. (1990). Professional knowledge, competency achievement of agricultural teachers with and without preservice teacher preparation in peninsular Malaysia. *Journal of Agricultural Education*, 49-54.
- NBPTS, (2002). *What teachers should know and be able to do*. Retrieved December 2019 from http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nyiri, R. B. (1997). *The relationship between effective teaching, lifelong learning, and the implementation of current best practices*. U.S.A.: Duquesne University.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 37-78.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Önen, A. S. (2011). The effect of candidate teachers' educational and epistemological beliefs on professional attitudes. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 293-301.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2012). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Student value edition. New Jersey: Pearson.
- Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (2008). *Foundation of education*. 10th ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Özdamar, K. (2001). *SPSS ile biyoistatistik*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özudoğru, S. M. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimine ilişkin felsefi görüşlerinin dağılımı*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pazmiño, R. W. (2008). *Foundational issues in christian education: an introduction in evangelical perspective*. Grand Rapids: Baker Books.
- Pearsall, J. (1998). *The new oxford dictionary of English*. Oxford: Clarendon Press.
- Rausch, A. S. (2003). A case of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum, accountability and visibility. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (5), 518-532.
- Şahan, H. H. & Terzi, A. R. (2015) Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10 (8), 1267-1275.
- Şahan, H. H. & Zöğ, H. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile öğretme-öğrenme süreci yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim-Öğretim Dergisi*, 7 (4), 583-610.
- Şahan, H. H. (2014). *Eğitimde program geliştirme-öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (6), 395-417.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. & Yanpar Yelken T. (2010). Key competences for lifelong learning: the case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.
- San Mateo, R. A. & Tangco, M.G. (2003). *Foundation of education II (historical, philosophical and legal foundation of education)*. Quezon: Katha Publishing Co., INC.

- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2001). Preservice biology teachers' perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131- 140.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist teaching in the primary school*. London: David Fulton Publishers.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 61-69.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63-82.
- Slavin, R. (1994). *Educational psychology*. USA: Paramount Publishing.
- Smith, D. N. (2001). Collaborative research: Policy and the management of knowledge creation in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 55 (2), 131-157.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Takkaç Tulgar, A. (2018) Merakın dilbilimsel, sosyo-kültürel ve edimbilimsel gelişim yönünden ikinci dil öğrenimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 59-72.
- Tarhan, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Unpublished master's thesis*, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Tekin, S. & Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkında felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145 -158.
- Tozlu, N. & Yayla, A. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. In Ş. Ş. Erçetin and N. Tozlu (ed.), *Eğitim bilimine giriş*, (pp. 19-44). Ankara: Hegem-Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Tschannen Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Tunca, N., Alın Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Uyangör, N., Şahan, H. H., Atıcı, S. & Börekçi, C. (2016). An analysis of educational philosophies and teacher competencies. *International Journal of Current Research*, 8 (04), 30100-30106.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. New Jersey: Pearson Merill Orentice Hall Inc.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *K. Ü. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır il örneği)*. Unpublished master's thesis, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğrencilerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.

- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8).
- Yayla, A. (2010). Eğitimin felsefi temelleri. In H. B. Memduhoğlu and K. Yılmaz (Eds). *Eğitim bilimine giriş* (pp. 19-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K. & Tosun, F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 23, 205-218.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 26-36.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. In Ö. Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* (pp. 39-45). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.