

Karaman, P., Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320.

Geliş Tarihi: 19/06/2017

Kabul Tarihi: 11/12/2017

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI YAKLAŞIMI TERCİHLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Pınar KARAMAN**
Ebru BAKAÇ***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim programına yönelik yaklaşımlarını belirlemektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim programına karşı yönelimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin program yönelimlerini belirleyebilmek için betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir şehir merkezinde görev yapan 203 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sorun ve öğrenci merkezli program yaklaşımlarını konu merkezli tasarıma göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin program tasarım tercihleri arasında anlamlı bir farklılık görülürken, mezun olunan fakülte türü, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, program yönelimleri, öğretmenler

INVESTIGATING THE TEACHERS' CURRICULUM ORIENTATIONS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the curriculum orientations of teachers. In this regard, teachers' curriculum orientations were investigated regarding various variables. In this study, survey research methods were used to describe the orientations of the teachers. The sample of the research study consisted of 203 teachers working in the central province of a city located in the Black Sea Region of Turkey during the 2016-2017 academic year. In terms of various variables, an instrument entitled "Curriculum Design Orientation Preferences Scale of Teachers" developed originally by Baş (2013) was used in this study. At the end of the study, it was found that teachers preferred problem and student-centered curriculum design approach more than subject-centered curriculum design. A statistically significant difference between teachers' curriculum design orientations was detected in gender. However, teachers' curriculum design orientations were not influenced with faculty from which they graduated their teaching experiences and school type in which they work.

Key Words: Curriculum, curriculum orientations, teachers

* Bu çalışma 27-30 Ekim 2016 tarihleri arasında 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Sinop, Türkiye, e-mail: pkaraman@sinop.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Sinop, Türkiye, e-mail: ebrubakac@sinop.edu.tr

1.GİRİŞ

Öğrencilere istenen davranışların kazandırılması öğretim programının gerçek durumlarda uygulanabilir ve işlerliğinin olması ile mümkündür. Bir eğitim programı hazırlanırken programın bütün öğelerinin dikkate alınması ve birbiri ile bir bütünlük içerisinde hazırlanmış olması gerekmektedir. Program geliştirmenin temel ilkelerinden olan amaca uygunluk ve öğelerin birbirine uygunluğu programın iç tutarlılığını oluşturmaktadır. Ancak bir programın, program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış olması programın etkililiği için yeterli değildir. Programın uygulanma sürecinde eğitici personelin iyi yetiştirilmesi, eğitime kaynak aktarılması ve uygulama sırasında ortaya çıkan aksaklıkların uygulama sonuçları ışığında öğretmen, veli ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Programın uygulama sürecinde özellikle de öğretmenler önemli bir role sahiptir (Dusenbury vd., 2003). Öğretmenlerin özgüveni, pedagojik bilgi ve becerileri, eğitime yönelik inançları ve benimsemiş oldukları eğitim felsefesi uygulamalarını etkileyebilmektedir.

Öğretmenlerin inançları ve yaklaşımları, eğitime yönelik karar verme süreçlerini ve yeni bir duruma karşı algılarını etkileyebilen önemli bir faktördür (Pajares, 1992). Birçok araştırma, öğretmenlerin eğitime yönelik inançlarının öğretim uygulamalarını şekillendirmelerinde önemli rol oynadığını göstermektedir (Chan ve Elliott, 2004; Karakuş, 2006; Klein, 1997; Samuelowicz ve Bain, 2001; Thompson, 1992). Öğretmenlerin profesyonel anlamda görevlerini yerine getirmelerinde etkili olan iki önemli psikolojik yapı vardır. Bunlardan biri öğretmenlerin eğitim programına olan yönelimleri diğeri ise öğretime yönelik düşünceleridir (Kamil, Jamin ve Yusuf, 2013). Öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili yönelimleri; programın hedefleri, içeriği, organizasyonu, öğrenme-öğretme stratejileri ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik kararlarında etkili olan düşünceleridir (Cheung ve Ng, 2000). Öğretmenlerin öğretime yönelik düşünceleri ise öğretimlerinde etkili olan öğrenme ve öğretmeye yönelik algıları olarak ifade edilebilir (Devlin, 2006). Öğretmenlerin eğitim programına yönelik genel düşünceleri ve uygulamaları, öğretmenlerin sahip oldukları inançlara ve değerlere bağlıdır (Jax, 1986). Öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarının nasıl olmasına yönelik inançları, düşünceleri ve yönelimleri öğretim süreçlerindeki birçok kararlarına rehberlik edebilmektedir (Cheung ve Ng, 2000; Eren, 2010; Jenkins, 2009; Lumpe, Haney ve Czerniak, 1998). Eğitim-öğretim uygulamalarında programın amacı, öğrencinin rolü, öğretmenin rolü, programın içeriği, sınıfta yapılan etkinlikler ve öğrencilerde hedeflenen kazanımlarla ilgili aşamalarda aldıkları kararlar öğretimi şekillendirebilmektedir (Lichty ve Johnson, 2006). Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programına ilişkin düşünce, inanç ve felsefeleri, eğitim alanında yapılan reformların hayata geçirilmesini belirleyen önemli faktörlerden biridir (Ashour, Khasawneh, Abu-Alruz ve Alsharqawi, 2012; Bümen, Çakır ve Yıldız, 2014; Eren, 2010; Hasweh, 2003; Handal ve Herrington, 2003). Nitekim gerek dünyada gerekse Türkiye'deki eğitim programlarında önemli reformlar gerçekleşmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Türkiye'de özellikle 2005 yılından itibaren eğitim programlarında köklü değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, programda yapılan yeniliklerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına tam olarak yansımadağını göstermektedir (Atıla, 2012; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Yaşar, 2012). Öğretmenlerin yenilenen programa ilişkin inançları, bu programı sınıf içinde yansıtmalarında belirleyici olabilmektedir (Anderson, 1996; Crummey, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin program tasarım tercihlerinin ortaya çıkarılması, öğretim uygulamalarının anlaşılmasına, eğitim

programına yönelik beklentilerinin ve yaşadıkları sıkıntıların ortaya çıkarılmasına katkıda bulunabileceği için önemlidir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program tasarımına yönelik inançlarını ve düşüncelerini ortaya çıkaran çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Brown, 1980; Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010; Fenstermacher ve Soltis, 1986; Van Driel, Bulte ve Verloop, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin program tasarım tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek ortaya çıkarılması ile alanyazına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

1.1. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitim programları belirli bir tasarım yaklaşımına göre yapılandırılmaktadır. Bir tasarım yaklaşımına göre oluşturulmuş bir eğitim programı, öğrenci başarısını doğrudan etkileyebilmektedir (Diamond, 2008). Program tasarımı ile programın kazanımları, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel öğe üzerinde düzenlenmesi gerçekleşmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Eğitim programı tasarımı, programı oluşturan temel öğelerine (hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme) farklı ağırlık verilmesi ile şekillenebilmektedir (Baş, 2013). Tasarım sürecinde programın öğeleri bir araya gelirken belirli bir felsefi temele ve özelliklere göre düzenlenmesine dikkat edilmektedir (Korkmaz, 2007). Program tasarımına yönelik yönelimleri çeşitli sınıflandırmalar yaparak ortaya koyan bazı araştırmalar bulunmaktadır (Eisner ve Vallance, 1974; McNeil, 1996; Miller, 1983; Jackson, 1992). Bunlar arasında, Eisner ve Vallance (1974)'in eğitim program yönelimleri ile ilgili olarak yapmış oldukları sınıflandırma önemli araştırmalar arasında görülmektedir. Araştırmacılar eğitim program yönelimlerini beş temel boyutta tanımlamışlardır. Bu boyutlar; akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırıcılık, kendini gerçekleştirme ve teknolojik boyuttur. Cheung ve Wong (2002), bu beş temel program yönelimi sınıflamasına benzer olarak öğretmenlerin program tasarımına ilişkin inançlarını akademik yaklaşım, bilişsel süreçler yaklaşımı, sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı, teknolojik yaklaşım ve hümanistik program yaklaşımı sınıflamasıyla ortaya koyan bir ölçek geliştirmiştir. Cheung ve Wong (2002)'un sınıflamasına göre akademik yaklaşım, bilgi odaklı program yaklaşımı olup akademik çalışmalarla öğrencilerin entellektüel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bilişsel süreçler yaklaşımında ise öğrenme sürecine vurgu yapılarak problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi ön plandadır. Sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımında toplumsal dönüşüm merkeze alınarak öğrencilerin sosyal problemleri analiz etmesine imkân sağlanır. İnsancıl program yaklaşımında ise öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak bireysel gelişimlerine önem verilir. Araştırmacıların program yönelimleri ile ilgili geliştirmiş oldukları ölçek birçok araştırmacı tarafından farklı kültürlere uyarlanarak kullanılmıştır (Ashour vd., 2012; Eren, 2010; Horn, 2011; Jenkins, 2009; Van Driel, Bulte ve Verloop, 2008). Baş (2013) ise, Türkiye'de öğretmenlerin program yaklaşımlarına ilişkin yeterli çalışmaların olmamasından yola çıkarak Türk kültürüne uygun bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarını belirlemeye yöneliktir. Konu merkezli, öğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Konu merkezli program tasarımı, daimici ve esasi eğitim felsefesine dayanmakta olup konu ve içerik odaklı tasarım yaklaşımıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014; Sönmez, 2009: 2012). Öğrenci merkezli program tasarımı yaklaşımı ise ilerlemecilik felsefesine dayalı olup öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir (Demirel, 2005:2011;

Korkmaz, 2007). İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine dayanan sorun merkezli program tasarım yaklaşımı ise yaşamın sürekli değişim içinde olduğunu ve bireylerin de bu değişime uyum sağlayabilecek şekilde yetişmesi gerektiğini savunmaktadır. Buna göre okullar toplumsal değişimi sağlamada önemli bir role sahiptirler. Bu tasarım modeli, hem bireysel hem de toplumsal problemleri ele alarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Demirel, 2005; Sönmez, 2012). Baş (2013)'ın geliştirmiş olduğu ölçeğin alt boyut sayısı her ne kadar Cheung ve Wong (2002)'un geliştirmiş olduğu ölçekten daha düşük olsa da karşılaştırıldığında benzer özellikleri ölçtüğü görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri nedir?
- 2- Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu olduğu gibi belirlemeye çalışan araştırmalardır (Kaptan, 1998: 53). Bu çalışma kapsamında da öğretmenlerin program tasarım tercihleri çeşitli değişkenler dikkate alınarak belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir ilinde görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise il merkezindeki ilkökul, ortaokul ve lise devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olup araştırmanın verilerinin hızlı bir şekilde toplanmasını sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Berg, 2001). Çalışmanın örneklemini incelendiğinde toplam 203 öğretmenden 112'sini kadın, 91'inin ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden 151 tanesinin Eğitim Fakültesi, 52 tanesinin ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Görev yeri değişkenine göre ise öğretmenlerin 108 tanesinin lise, 40 tanesinin ortaokul ve 33 tanesinin de ilkökulda görev yaptıkları görülmektedir. Son olarak öğretmenler kıdem değişkenine göre incelendiğinde ise 40 öğretmenin 1-10 yıl arası bir kıdeme sahip olduğu, 66 öğretmenin 11-20 yıl arası bir kıdeme sahip olduğu ve 95 öğretmenin de 21+ yıl bir kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Cinsiyet					
		Kadın		Erkek		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Fakülte	Eğitim	90	59,6	61	40,4	151	100,0
	Diğer	22	42,3	30	57,7	52	100,0
Okul Türü	Lise	59	54,6	49	45,4	108	100,0
	Ortaokul	23	57,5	17	42,5	40	100,0
	İlkokul	18	54,5	15	45,5	33	100,0
Kıdem	1-10	29	72,5	11	27,5	40	100,0
	11-20	40	60,6	26	39,4	66	100,0
	21+	42	44,2	53	55,8	95	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Baş (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihleri Ölçeği” kullanılmıştır. Baş (2013) tarafından ölçek açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak geliştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre 30 maddeden oluşan ölçeğin konu merkezli tasarım, öğrenci (öğrenen) merkezli tasarım ve sorun (problem) merkezli tasarım olmak üzere toplam üç boyuttan oluştuğu ortaya çıkarılmıştır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyansa bakıldığında; faktör-1 (konu merkezli tasarım) için %19.978, faktör-2 (öğrenci merkezli tasarım) için %18.324, faktör-3 (sorun merkezli tasarım) için %13.709 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %52.011’dir. Buna göre açıklanan varyans değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ise elde edilen değerler [$\chi^2/sd=604.02/402$; GFI= 0.83; AGFI= 0.80; RMSEA= 0.05; CFI= 0.90; NFI= 0.77; NNFI= 0.89; RMR= 0.077; SRMR= 0.056] ölçeğin üç boyutlu yapısını doğrulamıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94, Spearman-Brown iki yarı testi sonucu ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bunun yanında, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise 0.89 ile 0.87 arasında değişmektedir. Buna göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarınının 0.70’in üzerinde olması, ölçeğin hem genelini hem de alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilmektedir. Bu çalışmada 203 öğretmene uygulanan ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ölçüm sonuçları incelendiğinde; ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı 0.87; alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde ise konu merkezli program tasarımı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı 0.84; öğrenci merkezli program tasarımı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı 0.79 ve son olarak da sorun merkezli program tasarımı alt boyutuna ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin çalışmada kullanmaya yönelik olarak güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nicel veri analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini belirleyebilmek için betimsel istatistik kullanılmıştır. Cinsiyet, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde Çok Boyutlu Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihleri

Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerini belirlemek üzere yapılan betimsel analiz sonuçlarının gösterildiği Tablo 2 incelendiğinde konu merkezli program tasarımı tercih eden öğretmenlerin aritmetik ortalama değerinin (\bar{X} = 31,36; öğrenci merkezli program tasarımı tercih eden öğretmenlerin aritmetik ortalama değerinin (\bar{X} = 44,14) ve sorun merkezli program tasarımı tercih eden öğretmenlerin aritmetik ortalama değerinin (\bar{X} = 44,24) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin en çok tercih ettikleri program tasarımı yaklaşımlarının sırası ile sorun merkezli program tasarımı yaklaşımı ve öğrenci merkezli program tasarımı yaklaşımı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercih Ölçeği Alt Boyutları	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Konu Merkezli	198	15	50	31,36	7,25
Öğrenci Merkezli	198	31	50	44,14	4,06
Sorun Merkezli	198	28	50	44,24	4,06

3.2. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerinin Cinsiyete Göre Durumu

Tablo 3.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerinin Cinsiyete Göre MANOVA

Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	F
Konu Merkezli	Kadın	98	31,46	7,64	1-183	0,065
	Erkek	87	31,19	6,89		
Öğrenci Merkezli	Kadın	98	44,92	3,61	1-183	6,059
	Erkek	87	43,47	4,42		
Sorun Merkezli	Kadın	98	44,66	3,9	1-183	2,135
	Erkek	87	43,81	3,97		

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [Wilks Lambda (λ) = 0,967; $F_{(3, 181)}= 2,03$ p<0,05]. “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihleri” ölçeğinin öğrenci merkezli program tasarımı alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık göstermekte olduğu görülmektedir [$F_{(1, 183)}=6,05$ p<0,05]. Ancak “Öğretmenlerin Eğitim

Programı Tasarımı Tercihleri” ölçeğinin konu merkezli program tasarımı alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(1, 183)}=6,05$ $p>0,05$]. Benzer şekilde “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihleri” ölçeğinin sorun merkezli program tasarımı alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(1, 183)}=2,13$ $p>0,05$]. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli program tasarımı yaklaşımını daha fazla tercih etme eğiliminde oldukları şeklinde açıklanabilir.

3.3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Durumu

Tablo 4.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Fakülte	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Konu Merkezli	Eğitim	140	31,54	7,23	1-184	0,623	0,431
	Diğer	46	30,56	7,44			
Öğrenci Merkezli	Eğitim	140	44,43	3,85	1-184	1,890	0,171
	Diğer	46	43,47	4,77			
Sorun Merkezli	Eğitim	140	44,22	3,95	1-184	0,006	0,936
	Diğer	46	44,17	4,16			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Wilks Lambda (λ) = 0,978; $F_{(3, 182)}=1,36$ $p>0,05$]. Araştırmamızın bu bulgusu, mezun olunan fakülte değişkeninin öğretmenlerin program tasarımı tercihlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

3.4. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerinin Kıdem Değişkenine Göre Durumu

Tablo 5.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerinin Kıdem Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Konu Merkezli	1-10	37	30,45	7,95			
	11-20	61	30,22	7,20	2-181	1,68	0,190
	21+	86	32,26	6,92			
Öğrenci Merkezli	1-10	37	44,67	3,74			
	11-20	61	43,98	4,16	2-181	0,36	0,698
	21+	86	44,08	4,23			
Sorun Merkezli	1-10	37	44,40	3,23			
	11-20	61	44,13	4,25	2-181	0,07	0,936
	21+	86	44,13	4,16			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Wilks Lambda (λ) = 0,975; $F_{(6, 358)}= 0,755$ $p>0,05$]. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin sahip oldukları kıdemlere göre program tasarım tercihlerinde bir farklılık görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

3.5. Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Durumu

Tablo 6.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarımı Tercihlerinin Okul Türü Değişkenine Göre MANOVA Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	sd	F	p
Konu Merkezli	Lise	101	30,99	6,82			
	Ortaokul	35	32,45	8,99	2-163	1,26	0,190
	İlkokul	30	29,56	6,81			
Öğrenci Merkezli	Lise	101	43,78	4,07			
	Ortaokul	35	44,42	4,86	2-163	1,62	0,698
	İlkokul	30	45,30	3,37			
Sorun Merkezli	Lise	101	43,71	4,19			
	Ortaokul	35	45,05	3,76	2-163	2,32	0,936
	İlkokul	30	45,10	3,46			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı tasarımı tercihlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [Wilks Lambda (λ) = 0,196; $F_{(6, 322)}=1,45$ $p>0,05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerinin program tercihleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin program tasarımı tercihleri çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, fakülte, kıdem, okul türü) incelenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak program tasarımı yaklaşımlarına yönelik ortalama tercih puanları incelendiğinde; en yüksek ortalama puanı sorun merkezli program tasarımı yaklaşımı boyutunda, en düşük ortalama puanlarını ise konu merkezli program tasarımı boyutunda aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin, birey ve toplum problemlerini ele alan, içerikten çok öğrenme-öğretme süreciyle ilgili, bireysel farklılıklara önem veren, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen bireyler yetiştirilmesi gibi özelliklere sahip eğitim programını daha çok tercih ederken konu merkezli program tasarımlarını ise daha az tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan programı tercih etmeleri, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen eğitim programını benimsemiş olduklarını göstermektedir. Benzer olarak Ünsal ve Korkmaz (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin daha çok öğrenci ve sorun merkezli program tasarımı yaklaşımını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmaya benzer yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin eğitim programına ilişkin yönelimleri akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri açısından incelenmiştir (Jenkins, 2006; Ryu, 1998). Ryu (1998) tarafından 268 Koreli öğretmen

üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenlerin programa ilişkin inançlarının bilişsel süreç boyutunda daha baskın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Jenkins (2006) ise ABD’de 308 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin insancıl programa ilişkin inançlarının güçlü düzeyde olduğunu saptamıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğretim programına ilişkin inançları üzerinde yapılan araştırmalarda da (Ashour vd., 2012; Bay vd., 2011; Eren, 2010; Lee, Adamson ve Luk, 1995; Tanrıverdi ve Apak, 2014), bu araştırmaya paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Eren (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğu programın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, öğrenci merkezli olma, öğrenme-öğretme sürecine odaklanma, hedef odaklı olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tanrıverdi ve Apak (2014) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen insancıl ve bilişsel süreç yaklaşımına sahip programı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre program tasarım yaklaşımlarına ilişkin yönelimleri incelendiğinde, cinsiyetin program tasarım tercihleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Her bir alt boyuttaki istatistiksel karşılaştırmalara bakıldığında, kadın öğretmenlerin öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımını erkek öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu çalışmaya paralel olarak bazı çalışmalarda da cinsiyetin programa ilişkin yönelim düzeyleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Behets ve Vergauwen, 2004; Geçitli, 2011; Jenkins, 2006; Tanrıverdi ve Apak, 2014). Bu araştırmalarda program yönelimleri; akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri açısından incelenmiştir. Tanrıverdi ve Apak (2014), kadın öğretmen adayların istatistiksel olarak bilişsel süreçler, insancıl ve teknolojik alt boyutlarında ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Öğrenme-öğretme sürecine vurgu yapmakta olan bilişsel süreç alt boyutu ile insancıl alt boyutlarının bu araştırmada kullanılan ölçeğin öğrenci merkezli program tasarımı alt boyutu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Behets ve Vergauwen (2004)’ın çalışmasında da kadın öğretmenlerin erkeklere oranla insancıl yönelim alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu araştırmalardan farklı olarak bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (Aygören ve Saraçoğlu, 2015; Ünsal ve Korkmaz, 2017).

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre program tasarım yaklaşımı tercihleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu olmalarının program tasarım tercihlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli program yönelimlerinin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olması beklenirken farklılığın olmaması öğretmenlerin çoğunluğunun kıdem düzeylerinin yüksek olmasına, meslek hayatları sürecinde aldıkları hizmet içi eğitim gibi faktörlerine bağlanabilir. Benzer olarak Geçitli (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin mezun oldukları programa göre program yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin kıdem düzeylerinin, program tasarım yaklaşımları tercihlerini istatistiksel olarak etkileyip etkilemediği de incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin meslek tecrübelerinin program yaklaşımlarına yönelik tercihlerini etkilemediği görülmüştür. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki kıdem

düzeylerinin eğitim programlarına ilişkin yönelimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır (Cheung ve Wong, 2002; Geçitli, 2011). Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan çalışmada Hong Kong’lu öğretmenlerin kıdem değişkenine göre program yönelimleri incelenmiş ve akademik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda kıdem düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça program tasarım yaklaşımlarına yönelik inançlarının daha akademik olduğu tespit edilmiştir. Cheung ve Wong (2002) çalışmasında, kıdem yılı daha yüksek öğretmenlerin akademik programı daha çok tercih etmelerinin sebebini öğretmenlerin daha çok üst sınıf öğrencilerle çalışmasına ve sınava hazırlayan bir öğretim verilmesine bağlamışlardır. Geçitli (2011) tarafından yapılan araştırmada da, Türkiye’de mesleki kıdemlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin program yönelimlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ancak Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihlerinin kıdem düzeylerine göre konu merkezli tasarım boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kıdem yılları artan öğretmenlerin konu merkezli program tasarımını daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bu eğilimleri, 2005 yılından önce Türk Eğitim Sistemi’nin konu merkezli öğretim programına göre tasarlanmış olmasına bağlanmıştır. Jenkins (2009) tarafından yapılan çalışmada ise daha fazla öğretmenlik tecrübesine sahip ABD’li öğretmenlerin hem bilişsel hem de davranışsal programa yönelik eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak araştırmalarda öğretmenlik deneyimlerine göre öğretmenlerin program yönelimlerine ilişkin ortaya çıkan farklı bulgular, bu alana yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin program tasarım yaklaşım tercihleri incelendiğinde öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin farklı okul kademesinde çalışmış olmalarının program tasarım yaklaşımı tercihlerini etkilemediği söylenebilir. Benzer şekilde Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada da farklı okul kademesine göre öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar incelendiğinde farklı eğitim kademelerinde eğitim veren öğretmenlerin program yönelimlerine ilişkin çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Çalışmalarda daha çok öğretmenlerin belirli alanlarda program yönelimlerinin incelendiği görülmektedir. Örneğin Cheung ve Ng (2000) fen alanında, Carroll (1997) ve Singleton (2014) teknoloji alanında, Cheung ve Wong (2002) ise İngilizce, Matematik, Fen gibi alanlarda öğretmenlerin programa yönelik eğilimlerini incelemişlerdir. Aynı zamanda Cheung ve Wong (2002) çalışmasında, ilköğretim öğretmenleri ve ortaöğretim öğretmenlerinin programa ilişkin yönelimlerini istatistiksel olarak karşılaştırmış ve araştırma sonunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ennis ve Zhu (1991) tarafından yapılan çalışmada da, farklı eğitim kademelerindeki beden eğitimi öğretmenlerinin program yönelimleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Jenkins (2009) tarafından yapılan çalışmada ise farklı olarak ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin ilköğretim kademesindekilere göre sosyal yapılandırmacı programı daha çok tercih ettiklerini saptamıştır. Araştırmacı ortaöğretim öğretmenlerinin bu yönelimlerini, ABD’de ortaöğretimde eğitim hedeflerinin ilköğretime göre daha kapsamlı olmasına bağlamıştır.

Sonuç itibariyle, öğretmenlerin program tasarım yaklaşımlarını belirlemeye yönelik çalışmaların çok az olması sebebiyle bu alana yönelik hem nicel hem de nitel çalışmaların

arttırılması ve farklı açılardan değerlendirilmesi alanyazına katkıda bulunacaktır. Türkiye'deki öğretmenlerin program tasarım tercihlerinin daha fazla çalışma ile ortaya çıkarılması program beklentilerinin, eğitim-öğretim uygulamalarında yaşadıkları sıkıntıların ve hatta eğitim programlarında yapılan yeniliklere yönelik düşüncelerinin belirginleşmesine ışık tutacaktır. Ayrıca farklı ülkelerde ve Türkiye'de görev yapan öğretmenlerin program tasarım tercihlerini karşılaştırılmalı olarak inceleyen araştırmaların arttırılması da alanyazına önemli katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J., & Alsharqawi, S. (2012). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: A required reform initiative for professional development. *Teacher Development*, 16 (3), 345–360.
- Aygören, F. ve Saracaoğlu, A. S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (34), 194-223.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 965-992.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Dilekçi, D., Ozan, C. ve Özdemir, D. (2011). *Investigation of elementary prospective teachers' curriculum approaches: Atatürk University Case*. Paper presented at II. International Education Curriculum and Instruction Congress. Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Behets, D., ve Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 75 (2), 156-164.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, M. M. (1980). *What is home economics education?* Minneapolis, MN: Department of Vocational and Teacher Education, University of Minnesota.
- Carroll, W. (1997). Technology and teachers' curriculum orientations. *Educational Horizons*, 75(2), 66-72.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Cheung, D., & Ng, P. H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30 (4), 357-375.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13 (2), 225–248.
- Crummey, M. A. (2007). *Curriculum orientations of alternative education teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas the Graduate School, Kansas.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (8. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Devlin, M (2006). Challenging accepted wisdom about the place of conceptions of teaching in university teaching improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (2) 112-119.

- Diamond, R.M. (2008). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A practical Guide*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: Mc Cutchan.
- Ennis, C. D., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 33–40.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 379-388.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (1986). *Approaches to teaching*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Geçitli, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Handal, B. ve Herrington, A. (2003). Mathematics teachers beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 59-69.
- Hasweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, 19, 421-434.
- Horn, N. (2011). Curriculum orientation of virtual teachers: A basic interpretive study of secondary teachers' development of curriculum orientations. In M. Koehler, & P. Mishra, (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference* (pp. 1857-1860). Cheseapeake, VA: AACE.
- Jax, J. A. (1986). Home economics curriculum frameworks. *Illinois Teacher*, 32 (5), 105-108.
- Jackson, P. W. (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Jenkins, S. B. (2006). *Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory*. Doctoral dissertation, The University of Kansas.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20 (2), 103-120.
- Kamil, D., Jamin, A.,& Yusuf, M. (2013). Curriculum orientation and teaching conception among islamic elementary public school teachers in Indonesia: A Rasch Analysis Approach. *Asia Pacific Collaborative Education Journal*, 9 (1), 160-174.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (31), 79-85.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Klein, D. S. R. (1977). Needed: Educational philosophy as a guide for decision-making in the public schools. *Education*, 97 (3), 290-293.
- Korkmaz, İ. (2007). *Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi*. A. Doğanay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 2-34). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lee, J. C. K., B. Adamson, & J. C. Luk. (1995). *Curriculum orientation and perceptions of English language instruction in pre-service teachers*. Paper presented at the International Teacher Education Conference, Hong Kong.
- Lichty, M. E., & Johnson, M. (2006). Follow-up study: The examination of teaching beliefs and its influence on curriculum orientation decisions. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 24 (2), 36-50.
- Lumpe, A. T., Haney, J. J., & Czerniak, C. M. (1998). Science teacher beliefs and intentions to implement science-technology-society (STS) in the classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 9, 1-24.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. (5th ed.). New York, NY: Harper-Collins.
- Miller, J. P. (1983). *The Educational Spectrum: Orientations to Curriculum*. New York: Longman.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles and issues*. (5th Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F.P. (2014). *Eğitim programı*. (Çev. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- Rose, J. S., & Medway, F. J., (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Ryu, S. (1998). *Curriculum orientations of professional teaching practices reported by Korean secondary school home economic teachers and teacher educators*. Dissertation., ProQuest Research Library.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Singleton, N. (2014). *Curriculum orientations of K-12 teachers in virtual settings*. Paper presented at the 4th Annual International Conference on Education & E-Learning, Bangkok, Thailand.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı. (17. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıverdi, B.,& Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 842 – 848
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(2)*, 23-37.
- Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research* In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146), New York: Macmillian.
- Ünsal, K. ve Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1)*, 275-289.
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2008). Using the curriculum emphasis concept to investigate teachers' curricular beliefs in the context of educational reform. *Journal of Curriculum Studies, 40 (1)*, 107-122.
- Yaşar, M. D. (2012). *9. Sınıf kimya öğretim programındaki yapılandırıcılığa dayalı öğelerin öğretmenler tarafından algılanışı ve uygulamasına yönelik bir inceleme: Erzurum örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Reaching desired learning outcomes by students depends largely on the applicability and operability of the curriculum followed in an education program. Organizing all key curriculum elements in a way to interact with each other efficiently is very important in the curriculum development process. Expediency and conformity of the curriculum elements, which are the two of the most basic principles of curriculum development process, ensure the consistency of the newly developed curriculum. However, preparing a curriculum in accordance with the basic principles of the curriculum development process is not sufficient for constructing an efficient curriculum. In the implementation process of the curricula, giving proper training to educators, allocating sufficient resources to schools, and taking the relevant feedbacks from all stakeholders are crucially important for the further development of the curriculum program.

The beliefs held by teachers are one of the most important factors that influence their classroom practices (Handal & Herrington, 2003; Rose & Medway, 1981). Chief among them is the curriculum orientations of teachers. There are two psychological constructs affecting teachers' professional duties: curriculum orientation and conception of teaching (Kamil, Jamin, & Yusuf, 2013). Curriculum orientation affects the decisions made by the teachers about curriculum objectives, content, teaching-learning strategies, and assessment (Cheung & Ng, 2000). Teachers' orientations guide their decisions about the education program. The decisions taken by teachers could be related to the purpose of the program, students' role, teachers' role, the content of the program, classroom activities, and targeted student gains (Lichty & Johnson, 2006). Historically, one of the most important reasons preventing effective implementation of reforms in education results from failing to focus sufficiently on teachers' orientations in research (Ashour et al., 2012). Therefore, determining the curriculum orientations of in-service teachers is crucial step to be taken.

The purpose of this study was to determine the curriculum orientations of teachers. In this regard, teachers' curriculum orientations were investigated in terms of various variables. According to many studies in the literature, the curriculum orientations of teachers were found to be one of the most important factors for the future success of education reform movements. In this research study, considering the crucially important place in influencing teachers' classroom activities, the conceptions and beliefs of teachers about the education programs were investigated.

This study investigating the curriculum orientations of teachers regarding various variables aimed to answer the following research questions:

- 1- What are the curriculum orientation orientations of teachers?
- 2- Does "gender" make a difference in terms of curriculum orientation preferences of teachers?
- 3- Does faculty from which teachers graduated make a difference in terms of their curriculum orientations preference?
- 4- Do "years of teaching experience" make a difference in terms of curriculum orientation preferences of teachers?

- 5- Does “school type in which teachers work” make a difference in terms of curriculum orientation preferences of teachers?

2. Method

In this study, survey research methods were used to describe the conceptions of the teachers. Descriptive research is usually used to delineate an existing situation as it is without any manipulation. The target population of the research study consisted of elementary, middle, and high school teachers in the central province of a city located in the Black Sea Region of Turkey during the 2016-2017 academic year. Elementary, middle, and high school teachers working in the central province of the city were used as the sample of the research study.

Regarding various variables, an instrument entitled “Curriculum Design Orientation Preferences Scale of Teachers” developed originally by Baş (2013) was used in this study. The construct validity of the instrument was tested using exploratory and confirmatory factor analyses. The result of the exploratory factor analysis revealed that the scale with 30 items consisted of the following three factors: (1) subject-centered curriculum design orientation, (2) student-centered curriculum design orientation, and (3) problem-centered curriculum design orientation. The total variance explained by the factors was as follows: explained variance for factor-1 (subject-centered) was %19.978; explained variance for factor-2 (student-centered) was %18.324, and explained variance for factor-3 (problem-centered) was %13.709. The total explained variance was %52.011. These values were decided to be acceptable for research purposes. The result of the confirmatory factor analysis confirmed that the scale was formed of the three factors. The values produced by the confirmatory factor analysis [$\chi^2/df=604.02/402$; GFI= 0.83; AGFI= 0.80; RMSEA= 0.05; CFI= 0.90; NFI= 0.77; NNFI= 0.89; RMR= 0.077; SRMR= 0.056] were considered to be acceptable to confirm the construct validity of the instrument. As a measure of internal consistency of the instrument, Cronbach’s Alpha Coefficient was calculated as 0.94. Cronbach’s Alpha values calculated for the sub-scales were ranged from 0.87 to 0.89. The value of Spearman-Brown Correlation Coefficient calculated for the instrument was found to be 0.91, which corresponds to a high score. Therefore, the validity and reliability analysis of the instrument indicated that it was a valid and reliable instrument to be used in this study.

Quantitative data analysis methods were used in investigating the curriculum orientations of teachers. The data obtained from this study were analyzed using SPSS 21 software package. Descriptive analysis was performed to determine the curriculum orientation preferences of teachers. MANOVA analyses were used to determine whether gender, faculty from which teachers graduated, teaching experiences, and school type in which teachers work make a difference in terms of curriculum orientation preferences of teachers.

3. Finding and Results

At the end of the study, it was found that teachers preferred problem-centered and student-centered curriculum design approaches more than subject-centered curriculum design. A statistically significant difference between teachers’ curriculum design orientations was found in gender. However, teachers’ curriculum design orientations were not influenced significantly with faculty they were graduated, their teaching experiences and school type they work.