



Investigation of the Relationship between Teachers' Philosophies of Education Beliefs and Curriculum Design Approaches

İshak KOZİKOĞLU^{a*}, Nur UYGUN^b

^aVan Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van/Türkiye

^bÖğretmen, Van/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.404297

Article history:

Received 13.03.2018

Revised 09.07.2018

Accepted 18.09.2018

Keywords:

Philosophies of education,
Curriculum design approaches,
Teachers

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between teachers' philosophies of education beliefs and curriculum design approaches. The study group of this research consists of 280 teachers working in Van province. In this study, "Education Beliefs Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) and "Teachers' Curriculum Design Orientations Preference Scale" developed by Baş (2013) were used as data collection tool. The data were analyzed with descriptive statistics (mean and standard deviation), Pearson Product Moments Correlation Coefficient and stepwise regression analysis. As a result of the research, it was found that the educational philosophies that teachers mostly adopt are existentialism, progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism, respectively; they adopt student-centered curriculum design approaches at most and the subject-centered curriculum design approaches at least. It was determined that there are significant and moderate relationships between teachers' philosophies of education and curriculum design approaches. In addition, it was determined that perennialism and essentialism are significant predictors of subject-centered curriculum design approach; progressivism and existentialism are significant predictors of student-centered curriculum design approach; reconstructionism and existentialism are significant predictors of problem-centered curriculum design approach.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.404297

Makale Geçmişi:

Geliş 13.03.2018

Düzeltilme 09.07.2018

Kabul 18.09.2018

Anahtar Kelimeler:

Eğitim felsefeleri,
Eğitim programı tasarım
yaklaşımları,
Öğretmenler

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilinde görev yapan 280 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği" ve Baş (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasçılık olduğu; en çok öğrenci merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımlarını, en az ise konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımlarını benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, daimicilik ve esasçılık eğitim

*Corresponding Author: ishakkozikoglu@hotmail.com

felsefelerinin konu merkezli program tasarım yaklaşımının; ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefelerinin öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımının; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim felsefelerinin ise sorun merkezli program tasarım yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Introduction

The education that human being gets, no matter which phase of the life, has an important effect on primarily recognizing himself/herself and then his/her interpretation of the society. The individual's self-recognition, awareness of his/her interests, ability to use these abilities for himself/herself and the society are directly related to his/her education. For this reason, the quality of the education which is important for the future of the individual and society has been one of the most important focuses of the thinkers. The quality of the education has become one of the main questions discussed in the globalizing world with increasing knowledge and technological advances. Education including economic, cultural and political aims in the direction of individual and social benefit needs to be systematically prepared, developed and evaluated in order to fulfill these aims. One of the most important steps to be taken in order to make the education systematic is the development of curricula.

As with many different definitions of education, curriculum has been defined by the educators in different ways. The curriculum has been defined as "learning plan", "educational program" due to the training function and as "guide" or "syllabus" as it leads to the learners and teachers (Demirel, 2015, Ertürk, 2013; Sönmez, 2015; Taba, 1962). Saylor, Alexander and Lewis (1981) defined the curriculum as "the plan to provide learning experiences for the individuals to be trained", Varış (1978) defined the curriculum as "the activities aimed at the realization of the aims determined by the National Education for the children, young people and adults provided by the educational institutions", Fidan (2012) defined the curriculum as "the learning situations that the students meet and all the experiences they have", Ertürk (2013) defined the curriculum as "the plan of current learning experiences that are aimed to train certain students within a certain period of time", Sönmez (2015) defined the curriculum as "the plan which includes the objectives and target behaviors that are aimed to be observed in the student, their relationship with the content, learning experiences and evaluation", Senemoğlu (2018) defined the curriculum as "the plan of the educational experiences created to gain experience to the individuals", Demirel (2015) defined the curriculum as "the regulation of learning experiences created through planned activities both inside and outside of the school". In accordance with these definitions, the curriculum can be considered as a plan of learning experiences involving in-school and out-of-school activities. In the globalizing world, as the needs of the individual and society change over time, educational curricula need to be constantly and systematically assessed and developed so that they can meet the changing needs.

The curriculum design is one of the most important points of the curriculum development and evaluation process as it is in the curriculum designs how the objectives are to be achieved in the education process, how to measure whether the objectives are achieved or not, and how to overcome the deficiencies (Demirel, 2015; Erden, 2000; Saylan, 2001). The curriculum design which guides all decision making related to the education also significantly affects the quality of the education (Saylan, 2001). Before starting to develop the curriculum, it is necessary to determine how the curriculum will be shaped according to the curriculum design approach; because the curriculum design also reveals the understanding and philosophy of the curriculum as it decides how to base the curriculum. In other words, curriculum design approaches determine the structure of the curriculum, which questions and objectives are to be targeted (Özdemir, 2007). There are three different curriculum design approaches that are "subject-centered", "student-centered" and "problem-centered" according to whether the curriculum is based on student, subject area or problem (Korkmaz, 2007; Ornstein and Hunkins, 2016).

Subject-Centered Curriculum Design Approaches

The oldest and most widely used subject-centered curriculum design approaches are based on lessons and subjects. In this approach, which is designed in connection with traditional understanding and culture, information is grouped into lessons and the subjects in these lessons are the basis of the curriculum. This

approach, which is based on perennialism and essentialism education philosophies, is divided into four groups that are subject, discipline, broad field and process design (Gutek, 1988; Sönmez, 2015). Those who adopt **the subject design** are concerned with textbooks because they advocate that information can be learned better by verbal explanation. Subject design, which aims to convey knowledge about the society to the learners, ignores the interests and needs of the learners (Korkmaz, 2007; Ornstein and Hunkins, 2016; Tanner and Tanner, 1995). **The discipline design** that cares about academic disciplines focuses on the way in which subjects are taught and how learners use them (Demirel, 2015), although it is basically the same as the subject design. In this design that includes experiments, observations and researches, it is important that learners can understand the structure and logic of the subjects and use them in similar situations in life (Tanner and Tanner, 1995). **Broad field design**, which is an alternative to discipline and subject design, aims to prevent learners from learning their subjects in separate lessons (Ornstein and Hunkins, 2016). The broad field design approach, which is mostly used at primary education level, aims to link the subjects in different lessons (Çubukçu, 2008; Ornstein and Hunkins, 2016). **Process design** advocates that learners should learn learning, problem solving and decision-making skills rather than learning subjects and information. In addition, this design aims to create a common learning method for all subjects (Korkmaz, 2007; Ornstein and Hunkins, 2016).

Student-centered Curriculum Design Approaches

Student-centered curriculum design approaches, based on socialization and Rousseau's development ideas, emphasize that learning can take place with active participation of the learners. This design, which cares about individual differences, keeps the interests and needs of students in the foreground (Büyükkaragöz, 1997; Korkmaz, 2007; Ornstein and Hunkins, 2016). This design is divided into four groups that are child-centered, experience-centered, romantic (radical) and humanistic design. **Child-centered design**, based on Taba's understanding of "the individual learns what he/she experiences", argues that the child should be active in the learning process by drawing attention to the experiences (Demirel, 2015). It is also important to develop a unique curriculum for each child in this approach (Ornstein and Hunkins, 2016). Although it is similar to child-centered design, in **experience-centered design**, it is widely accepted that the curriculum cannot be prepared beforehand because they advocate that the needs of the child cannot be determined beforehand. In this design, the curricula are prepared simultaneously in the learning process changing according to the needs of the students in the process (Henson, 2006; Korkmaz, 2007; Ornstein and Hunkins, 2016). The advocates of **romantic (radical) design**, contrary to traditional understanding, emphasize that every child is trained in his own nature. For this reason, it opposes schools that restrict the child's freedom and sees the curricula or plans as unnecessary (Tanner and Tanner, 1995). **The humanistic design** which cares about the internal characteristics of the individual aims at self-realization of the learner without pressure or coercion and developing the individual as a whole. They argue that learners should participate in decision-making processes in education (Ornstein and Hunkins, 2016).

Problem-Centered Curriculum Design Approaches

This approach, which focuses on individual and social problems, is based on pragmatism as basic philosophy and on progressivism and reconstructionism as educational philosophies. Problem-centered curriculum design approaches that focus on unmet social needs are aimed at raising talented, knowledgeable, critical thinkers who can meet these needs and provide solutions to the major problems of the society. In addition to this, this approach, which cares about the interests, needs and abilities of the students, is divided into three groups that are "life situations", "core" and "social problems and reconstructionist" design (Çubukçu, 2008; Demirel, 2015). In **life situations design**, which is based on establishing a relationship between the issues addressed in curriculum and life, teachers aim to develop students' skills in order to solve general problems in the society (Demirel, 2015). In **core design**, the centralized social issues are expressed in the form of problems. It aims to educate the students who can solve the problems of society. Moreover, democratic values and cooperative learning are important in this design (Çubukçu, 2008). In **social problems and reconstructionist design**, which aims to analyze the

problems encountered in the society, the students are expected to critically analyze the society. This design which advocates that the society must change and develop over time puts the task of social reform into schools (Demirel, 2015; Korkmaz, 2007).

Curriculum design approaches can be complex in both theory and practice beyond the organization of curriculum elements (Demirel, 2015; Ornstein and Hunkins, 2016). Differences between the written curriculum and the applications prevent the curriculum from reaching the specified objectives. Therefore, care should be taken to ensure that the curriculum is designed in accordance with the educational philosophy that is dominant in the society in the choice of subject-centered, student-centered, and problem-centered curriculum design approaches, each of which is shaped by different educational philosophies (Doğanay and Sari, 2003; Ornstein and Hunkins, 2016; Saylan, 2001).

Educational philosophies are important both in determining the direction of curriculum design and in determining curriculum elements. According to Demirel (2015), educational philosophy is an important field that must be taken into account in determining curriculum objectives and content in curriculum development studies. Educational philosophy serves as a basic criterion in decisions taken at all stages of the educational process (Ornstein and Hunkins, 2016). Various educational philosophies have emerged according to the answers given by the philosophical movements that question the value of human being, the importance of education in human life, its function, the knowledge, skills and abilities needed to increase the life quality of the individual and society. The main educational philosophies are as follows:

Perennialism

It is argued in perennialism that there are very few changes in the world, the basic values do not change and the information is universal and unchangeable. Classical works that include unchangeable universal information are very important in perennialism. Expressing that human nature is the same everywhere; the perennialists do not give importance to cultural diversity and individual differences (Tuncel, 2004). Developing the wisdom is the main purpose of perennialism since they see it as the only distinguishing feature of the human being. This understanding aims to develop the individual in character and intellectually, not according to the world in which he/she lives, but in harmony with the world that will not change. The aim of the teacher, who is in the center of the education process, is to find out the truth in the student's mind. The most basic function of the school is to transfer the values that are unchangeable to the new generation. In perennialism, deduction and Socratic discussion method are used; in the education process, teachers are active and students are passive (Altinkurt, Yılmaz and Oğuz, 2012).

Essentialism

Essentialism argues that, contrary to perennialism, human beings are not innate intellectuals, but knowledge is acquired later. The subject area must be well-organized in the curriculum. The teacher, who is specialized in certain subjects, is at the center of education and is the only authority in the class. The essence of education is discipline and memorizing subjects. Information that is related to the future, unresolved, not proven is not considered as content. The most important aim in education according to the essentialists is to create a better and superior society in the future by transferring the knowledge that the society has formed to the new generation (Altinkurt, Yılmaz and Oğuz, 2012; Ornstein and Hunkins, 2016; Sönmez, 2015; Yayla, 2009).

Progressivism

Progressivism opposes traditional understanding, centering change on education. It aims to make students active in a democratic education process and to construct knowledge by experience. In this understanding, which sees education as life itself, the problems that the student may encounter are presented to the students and the students are expected to produce solutions. The teacher, who has a guiding role in the teaching-learning environment, ensures that the students who are expected to be active in the process gain as much experience as possible (Altinkurt, Yılmaz and Oğuz, 2012; Yayla, 2009).

Reconstructionism

According to the philosophy of reconstructionism, the most important aim of education is to start the social reform movement by removing the problems in society. Advocates of this movement think that there is no dominant view in education and all values must be included in the curriculum. Students should critically examine all the values in society and take the necessary steps to build a new society. For this, it is necessary for teachers to convince the students that they can provide social change and reform. The responsibilities of restructuring the society are addressed to the schools (Altinkurt, Yılmaz and Oğuz, 2012; Çelik, 2006; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz and Hatipoğlu, 2014; Tuncel, 2004).

Educational philosophy of reconstructionism is based on the philosophical movements of pragmatism and existentialism. **Existentialism** is a humanistic movement that is based on human freedom. The student should decide freely and take responsibility for his/her choices. For this reason, the aim is to train individuals who are able to reach their inner world, conscious of their freedom and able to act consciously. This understanding, in which the students can choose their teacher and lesson personally, advocates the open school system. The transfer of knowledge is not important in education, but the importance is to enable the students to make the right choices by extending their point of view (Oğuz, Altinkurt, Yılmaz and Hatipoğlu, 2014; Sönmez, 2015).

As noted above, it is seen that curriculum design approaches are theoretically based on certain educational philosophies. When the related literature is examined, it is seen that there are studies examining the teachers' beliefs about educational philosophies (Çetin, İlhan and Arslan, 2011; Çoban, 2002; Çoban, 2007; Doğanay, 2011; Duman, 2008; Duman and Ulubey, 2008; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007; Eren, 2010; Geçici and Yapıcı, 2008; Ilgaz, Bülbül and Çuhadar, 2013; Karadağ, Baloğlu and Kaya, 2009; Koçak, Ulusoy and Önen, 2012; Şahin, Tunca and Ulubey, 2014; Tekin and Üstün, 2008; Uğurlu and Çalmaşur, 2017; Üstüner, 2008; Yılmaz, Altinkurt and Oğuz, 2012) and curriculum design approach preferences (Ünsal and Korkmaz, 2017). However, no study has been found that examines teachers' educational philosophies and curriculum design approaches together. Although there are views in the literature stating that curriculum design approaches are based on certain education philosophies (Demirel 2015; Korkmaz, 2007; Ornstein and Hunkins, 2016), it is seen that these views are not supported by practical studies. In this respect, it can be said that these views are limited to theoretical knowledge and therefore the relationship between educational philosophies and curriculum design approaches needs to be determined through practical studies.

It is seen that every curriculum design approach is based on certain educational philosophies when curriculum design approaches are examined from the viewpoint of individual and education, educational expectations, objectives, training process and evaluation criteria. It is very important to select and apply the proper educational philosophies and curriculum design approaches that form the basis of the curriculum for the quality of education and the objectives to be achieved. In order for the selected curriculum design approach and the underlying educational philosophy to serve its purpose, they need to be in compliance with the educational process. For this reason, it is very important for the teachers, who are practitioners of the curriculum, to adopt proper curriculum design approaches and educational philosophies. In addition, although curriculum design approaches are based on certain educational philosophies, there is a need for the scientific relevance of the relationship between educational philosophies and curriculum design approaches.

The Aim and Importance of the Study

The aim of this study is to determine the relationship between teachers' beliefs of educational philosophies and their curriculum design approaches. In response to this aim, the following questions are addressed in this study:

1. Which educational philosophies and curriculum design approaches do teachers adopt the most?

2- Is there a significant relationship between teachers' educational philosophies and curriculum design approaches?

3 - Do teachers' educational philosophies predict their curriculum design approaches significantly?

It is the teachers who make the curriculum functional in the teaching-learning environment, in other words the curriculum achieves its objectives with the efforts of the teacher. What the teachers will focus on in the curriculum, how to organize the teaching-learning process, and the practices in the classroom vary greatly depending on their educational philosophies and curriculum design approaches they adopt. Therefore, this study is important in terms of determining educational philosophies and curriculum design approaches of the teachers who have a significant influence on the quality and content of the education. Thus, it will be revealed whether teachers' educational philosophies and curriculum design approaches are compatible with the contemporary education understanding.

It is stated in the literature that curriculum design approaches and educational philosophies are theoretically related to each other. It is thought that this study will contribute to the related literature in terms of revealing the relationship between teachers' curriculum design approaches and educational philosophies scientifically based on the data obtained from the teachers. It is also indicated in the literature that each curriculum design approach is based on certain educational philosophies. This study has importance in terms of predicting each curriculum design approach based on educational philosophies of the teachers, therefore explaining the role of teachers' educational philosophies in their curriculum design approach preferences.

Method

Research Model

In this research, correlational survey model was used as one of the survey methods. In correlational survey model, the aim is to determine the relationship between the variables and the degree of this relationship (Karasar, 2006). For this reason, it is appropriate to use correlational survey model in this research, which examines the relationship between teachers' educational philosophies and curriculum design approaches.

Study Group

In this study, easy-accessible case sampling was used. In easy-accessible case sampling, the researcher selects a group or situation that is easy to access appropriately for the purpose of the research, thus speeding up the research (Yıldırım and Şimşek, 2013). Therefore, the study group was determined by using easy-accessible case sampling so that an appropriate sample could be determined both for the purpose of the study and being easy-accessible. The study group of this research constitutes 280 teachers working in Van province within 2016-2017 academic year. The distribution of teachers according to personal variables is given in Table 1.

Table 1.

The Distribution of Teachers According To Personal Variables

| Personal variable | Category | Number | Percentage (%) |
|-------------------|-------------------|--------|----------------|
| Gender | Female | 161 | 57,5 |
| | Male | 119 | 42,5 |
| Department | Basic education | 122 | 43,6 |
| | Turkish-Social | 55 | 19,6 |
| | Foreign language | 23 | 8,2 |
| | Computer sciences | 14 | 5,3 |
| | Math-Sciences | 43 | 15,4 |
| | Fine arts | 23 | 8,2 |

| | | | |
|--------------|---------------------|-----|------|
| Workplace | Province center | 148 | 52,9 |
| | District | 63 | 22,5 |
| | Village | 69 | 24,6 |
| School level | Primary education | 136 | 48,6 |
| | Secondary education | 144 | 51,4 |

As shown in Table 1, 161 (57.5%) of the participants are female and 119 (42.5%) are male. 148 (52.9%) of the participants work in the province center, 63 (22.5%) are in the district and 69 (24.6%) are in the village. 122 (43,6%) of the participants are from basic education department, 55 (19,6%) from the Turkish and social sciences department, 23 (8,2%) are from foreign language department and 14 (5,3%) are from computer sciences department, 43 (15.4%) are from mathematics and science department and 23 (8.2%) are from fine arts department. In addition, 136 (48.6%) of the participants work in primary education schools and 144 (51.4%) work in secondary education schools.

Data Collection Tools

In this research, "Education Beliefs Scale" was used in order to determine teachers' educational philosophies and "Teacher's Curriculum Design Orientations Preference Scale" was used in order to determine teachers' curriculum design approaches. Information on data collection tools is given below.

Education Beliefs Scale

Five-point Likert type scale developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) consists of 40 items and five sub-dimensions that are perennialism, essentialism, progressivism, reconstructionism and existentialism. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions are .70 for the "perennialism", .70 for "essentialism", .91 for the "progressivism", .81 for "reconstructionism" and .89 for "existentialism". In this study, Cronbach Alpha values of the sub-dimensions are found to be .75, .87, .80, .82, .81, respectively. These values indicate that the scale is a valid and reliable measurement tool.

Teachers' Curriculum Design Orientations Preference Scale

Five-point Likert-type scale developed by Baş (2013) consists of 30 items and three sub-dimensions (subject-centered, student-centered and problem-centered). Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions are .86 for "subject centered" dimension, .85 for "student-centered" dimension and .87 for "problem-centered" dimension. In this study, Cronbach Alpha values of sub-dimensions are found to be .84, .80, .77, respectively. These values indicate that the scale is a valid and reliable measurement tool.

Data Analysis

In this research, the arithmetic mean and standard deviation values of the scores obtained from the scale sub-dimensions were examined in order to determine the educational philosophies and curriculum design approaches of the teachers. In this case, the higher mean scores of the sub-dimensions indicate that teachers adopt that educational philosophy and curriculum design approach more, the less mean scores of the sub-dimensions indicate that teachers adopt that educational philosophy and curriculum design approach less. The Pearson Product Moment Correlation Coefficients were examined in order to determine the relationship between sub-dimension scores. These values were interpreted as *low level* 'between 0.00-0.29', as *moderate level* 'between 0.30-0.69' and as *high level* 'between 0.70-1.00'. In addition, stepwise regression analysis was used to determine the extent to which teachers' educational philosophies predict their curriculum design approaches. Before the analysis, the basic assumptions of the stepwise regression analysis were examined and it was found that there is multivariate normality and linearity and no multi-collinearity problem. In stepwise regression analysis, the independent variables that do not predict the dependent variable are excluded from the analysis and the independent variables that significantly predict the dependent variable are included in the order of importance, respectively (Büyüköztürk, 2012; Cohen, Cohen, West, and Aiken, 2003). In this study, significant variables that predict

teachers' curriculum design approaches were determined according to the order of importance by using stepwise regression analysis.

Results

Results Concerning the First Sub-Problem

The arithmetic mean and standard deviation values calculated from the answers given by teachers to the scales for the first sub-problem of the study "Which educational philosophies and curriculum design approaches do teachers adopt the most?" are presented in Table 2.

Table 2.
Descriptive Statistics of Teachers' Educational Philosophies and Curriculum Design Approaches

| Scales | Sub-dimensions | \bar{X} | S |
|------------------------------|-------------------|-----------|------|
| Education Beliefs | Perennialism | 4.10 | 0.62 |
| | Essentialism | 2.49 | 0.54 |
| | Progressivism | 4.47 | 1.13 |
| | Reconstructionism | 4.27 | 0.60 |
| | Existentialism | 4.64 | 0.40 |
| Curriculum Design Approaches | Subject-centered | 3.04 | 0.80 |
| | Student-centered | 4.40 | 0.44 |
| | Problem-centered | 4.32 | 0.47 |

When Table 2 is examined, it is seen that the educational philosophies mostly adopted by the teachers are existentialism (\bar{X} =4.64), progressivism (\bar{X} =4.47), reconstructionism (\bar{X} =4.27), perennialism (\bar{X} =4.10) and essentialism (\bar{X} = 2.49), respectively. In this respect, it was found that teachers adopt existentialism and progressivism at most, and adopt essentialism at least. When the curriculum design approaches are examined, the least preferred approach is the subject-centered approach (\bar{X} = 3.04), while the most preferred curriculum design approach is student-centered approach (\bar{X} = 4.40).

Results Concerning the Second Sub-Problem

The Pearson Product Moment Correlation Coefficients calculated for examining the relationship between teachers' educational philosophies and curriculum design approaches for the second sub-problem of the study "Is there a significant relationship between teachers' educational philosophies and curriculum design approaches?" are presented in Table 3.

Table 3:
Pearson Product Moments Correlation Coefficients Related to the Variables Included in the Study

| Scales and sub-dimensions | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
|--|------|------|--------|--------|---------|--------|--------|---------|
| <i>A. Curriculum Design Approaches Scale</i> | | | | | | | | |
| 1. Subject-centered | 1.00 | .050 | .195** | .447** | .580** | -.115 | .242** | -.057 |
| 2. Student-centered | | 1.00 | .702** | .207** | -.143** | .600** | .385** | .491** |
| 3. Problem-centered | | | 1.00 | .309** | .015 | .567** | .446** | .470** |
| <i>B. Education Beliefs Scale</i> | | | | | | | | |
| 4. Perennialism | | | | 1.00 | .308** | .289** | .490** | .228** |
| 5. Essentialism | | | | | 1.00 | -.109 | .051 | -.250** |
| 6. Progressivism | | | | | | 1.00 | .569** | .638** |

| | | |
|----------------------|------|--------|
| 7. Reconstructionism | 1.00 | .450** |
| 8. Existentialism | | 1.00 |

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

When Table 3 is examined, it was found that there is a moderate, positive and significant relationship between subject-centered curriculum design approaches and educational philosophies of perennialism ($r=.447$, $p<0.01$) and essentialism ($r=.580$, $p<0.01$); there is a low, positive and significant relationship between subject-centered curriculum design approaches and reconstructionism ($r=.242$, $p<0.01$).

It was found that there is a moderate, positive and significant relationship between student-centered curriculum design approach and educational philosophies of progressivism ($r=.600$, $p<0.01$), reconstructionism ($r=.385$, $p<0.01$) and existentialism ($r=.491$, $p<0.01$); there is a low, positive and significant relationship between student-centered curriculum design approach and perennialism ($r=.207$, $p<0.01$); there is a low, negative and significant relationship between student-centered curriculum design approach and essentialism ($r=-.143$, $p<0.05$).

It was found that there is a moderate, positive and significant relationship between problem-centered curriculum design approach and educational philosophies of perennialism ($r=.309$, $p<0.01$), progressivism ($r=.567$, $p<0.01$), reconstructionism ($r=.446$, $p<0.01$) and existentialism ($r=.470$, $p<0.01$).

Results Concerning the Third Sub-Problem

The third sub-problem of the study was determined as "Do teachers' educational philosophies predict their curriculum design approaches significantly?". Concerning this sub-problem, stepwise regression analysis was conducted for each curriculum design approach. The results of the stepwise regression analysis for the subject-centered curriculum design approach are presented in Table 4.

Table 4.

Results of Stepwise Regression Analysis on the Prediction of Teachers' Subject-Centered Curriculum Design Approach

| Model | Variable | B | SC | β | t | p |
|-------|--------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|------|
| 1 | (Constant) | 2.012 | .095 | | 21.252 | .000 |
| | Essentialism | .411 | .035 | .580 | 11.873 | .000 |
| | R=.580 | R ² =.336 | Δ R ² =.334 | F _(1,278) =140.969 | | |
| 2 | (Constant) | .598 | .247 | | 2.424 | .016 |
| | Essentialism | .347 | .034 | .489 | 10.126 | .000 |
| | Perennialism | .384 | .062 | .297 | 6.149 | .000 |
| | R=.645 | R ² =.416 | Δ R ² =.412 | F _(2,277) =98.721 | | |

$p < .01$

When Table 4 is examined, it is seen that educational philosophies of perennialism and essentialism are significant predictors of the subject-centered curriculum design ($F_{(2,277)} = 98.721$, $p < .01$). The regression analysis on the prediction of subject-centered curriculum design was conducted in two steps and two variables (perennialism and essentialism) were found to be significant predictors in terms of their contribution to the variance. The results of the analysis showed that perennialism (33.6%) and essentialism (8%), which are important predictors of regression equality, can explain 41.6% of the variance in teachers' subject-centered curriculum design. On the other hand, it was found that the philosophies of "progressivism", "reconstructionism" and "existentialism" do not make a significant contribution to the total variance, and cannot significantly predict teachers' subject-centered curriculum design approach.

The results of the stepwise regression analysis for the student-centered curriculum design approach are presented in Table 5.

Table 5.

Results of Stepwise Regression Analysis on the Prediction of Teachers' Student-centered Curriculum Design Approach

| Model | Variable | B | SC | β | t | p |
|-------|-----------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|------|
| 1 | (Constant) | 1.626 | .223 | | 7.287 | .000 |
| | Progressivism | .621 | .050 | .600 | 12.497 | .000 |
| | R=.600 | R ² =.360 | Δ R ² =.357 | F _(1,278) =156,179 | | |
| 2 | (Constant) | 1.244 | .255 | | 4.870 | .000 |
| | Progressivism E | .501 | .064 | .484 | 7.864 | .000 |
| | Existentialism | .198 | .067 | .182 | 2.957 | .003 |
| | R=.616 | R ² =.379 | Δ R ² =.375 | F _(2,277) =84.637 | | |

p<.01

When Table 5 is examined, it is seen that educational philosophies of progressivism and existentialism are significant predictors of the student-centered curriculum design ($F_{(2,277)} = 84.637$, $p < .01$). The regression analysis on the prediction of student-centered curriculum design was conducted in two steps and two variables (progressivism and existentialism) were found to be significant predictors in terms of their contribution to the variance. The results of the analysis showed that progressivism (36.0%) and existentialism (1.9%), which are important predictors of regression equality, can explain 37.9% of the variance in teachers' student-centered curriculum design. On the other hand, it was found that the philosophies of "perennialism", "essentialism" and "reconstructionism" do not make a significant contribution to the total variance, and cannot significantly predict teachers' student-centered curriculum design approach.

The results of the stepwise regression analysis for the problem-centered curriculum design approach are presented in Table 6.

Table 6.

Results of Stepwise Regression Analysis on the Prediction of Teachers' Problem-Centered Curriculum Design Approach

| Model | Variable | B | SC | B | t | p |
|-------|-------------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|------|
| 1 | (Constant) | 1.747 | .249 | | 5.923 | .000 |
| | Progressivism | .636 | .055 | .567 | 11.475 | .000 |
| | R=.567 | R ² =.321 | Δ R ² =.319 | F _(1,278) =131.685 | | |
| 2 | (Constant) | 1.205 | .260 | | 4.642 | .000 |
| | Progressivism | .584 | .057 | .521 | 10.255 | .000 |
| | Reconstructionism | .121 | .039 | .159 | 3.121 | .002 |
| | R=.587 | R ² =.344 | Δ R ² =.340 | F _(2,277) =72.785 | | |
| 3 | (Constant) | .829 | .260 | | 2.848 | .005 |
| | Progressivism | .465 | .071 | .414 | 6.509 | .000 |
| | Reconstructionism | .115 | .039 | .150 | 2.990 | .003 |
| | Existentialism | .202 | .074 | .171 | 2.732 | .007 |
| | R=.601 | R ² =.362 | Δ R ² =.355 | F _(3,276) =52.144 | | |

p<.01

When Table 6 is examined, it is seen that educational philosophies of progressivism, reconstructionism and existentialism are significant predictors of the problem-centered curriculum design ($F_{(3,276)} = 131.685$, $p < .01$). The regression analysis on the prediction of problem-centered curriculum design was conducted in three steps and three variables (progressivism, reconstructionism and existentialism) were found to be significant predictors in terms of their contribution to the variance. The results of the analysis showed that progressivism (32.1%), reconstructionism (2.3%) and existentialism (1.8%), which are important predictors

of regression equality, can explain 36.2% of the variance in teachers' problem-centered curriculum design. On the other hand, it was found that the philosophies of "essentialism" and "perennialism" do not make a significant contribution to the total variance, and cannot significantly predict teachers' problem-centered curriculum design approach.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study examining the relationship between teachers' educational philosophies and their curriculum design approaches, it was concluded that the educational philosophies mostly adopted by teachers are existentialism, progressivism, reconstructionism, perennialism and essentialism, respectively. This result is supported by several research results in the literature (Altinkurt et al, 2012; Ilgaz, Bülbül and Çuhadar, 2013; Koçak, Ulusoy and Önen, 2012; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz and Hatipoğlu, 2014; Şahin, Tunca and Ulubey, 2014; Uğurlu and Çalmaşur, 2017), while do not overlap with the results of some researches (Çoban, 2002; Çoban 2007; Doğanay and Sarı, 2003; Doğanay, 2011; Duman, 2008; Duman and Ulubey, 2008; Tekin and Üstün, 2008). In the study conducted by Yılmaz and Tosun (2013), it was found that the educational philosophies mostly adopted by teachers are existentialism, progressivism, perennialism, reconstructionism and essentialism, respectively and this result partially overlaps with the results of this study. Similarly, in the studies of Ekiz (2005, 2007) examining educational philosophies of prospective teachers and not including the philosophy of existentialism as a sub-dimension, progressivism was found to be the most preferred educational philosophy, and perennialism was found to be the least preferred educational philosophy. In Doğanay's study (2011) investigating the effects of pre-service teacher education on teachers' educational philosophies, it was determined that the most preferred educational philosophy is progressivism, and the least preferred educational philosophy is perennialism and existentialism. In the study of Karadağ, Baloğlu and Kaya (2009) conducted with school administrators, the most preferred educational philosophy was found to be progressivism and reconstructionism.

Another important result of this research is that the mean values of educational philosophies except for the essentialism are close to each other. It is seen that teachers adopt educational philosophies at high level, except for essentialism. In other words, in this research, it was concluded that teachers adopt the educational philosophies of reconstructionism and perennialism to a great extent as well as existentialism and progressivism. Similarly, in the study of Geçici and Yapıcı (2008) conducted with primary school teachers, it was concluded that teachers adopt the other four educational philosophies at high level as well as the highest level of progressivism. Parallel to the results of this study; in the studies conducted by Altinkurt et al (2012), Koçak, Ulusoy and Önen (2012), Ilgaz, Bülbül and Çuhadar (2013), Oğuz, Altinkurt, Yılmaz and Hatipoğlu (2014), Şahin, Tunca and Ulubey 2014), Uğurlu and Çalmaşur (2017), Yılmaz and Tosun (2013), it was concluded that teachers adopt the other four educational philosophies at high level except for essentialism. In this respect, it can be said that teachers do not only adopt a particular educational philosophy, rather they adopt more than one educational philosophy. This conclusion overlaps with Ornstein and Hunkins's view (2016) stating that a single philosophy cannot make the right decisions about education and curriculum, and therefore many schools should combine multiple philosophies in order to meet the needs of the individual and the society. When the studies in the literature are examined, it is seen that the educational philosophies of the teachers differed in the studies carried out on different groups. Based on the results of this research, it can be said that the teachers have adopted the contemporary educational philosophies more than the traditional educational philosophies. This result can be regarded as a positive situation in terms of creating a student-centered and democratic learning environment in the teaching-learning process. In addition, this result is promising to bring up responsible individuals who can make the right decisions and apply to solve the individual and social problems that may arise in the future, can adapt to changing society.

In this research, it was concluded that teachers adopt student-centered curriculum design approaches at most, and adopt subject-centered curriculum design approaches at least. This result supports the results of the study conducted by Ünsal and Korkmaz (2017). One of the reasons of teachers' adopting student-centered curriculum design approach at most can be the fact that curricula in Turkey have been

developed according to the constructivist educational approach since 2005-2006 year. It is argued that learners should be active within the education process in constructivist education, it is student-centered and therefore this approach is closer to the educational philosophy of progressivism (Akpınar, 2010). In this respect, it can be said that teachers advocate that the students should be centered in the teaching-learning process and their interests, needs and expectations should be taken into account in curriculum development process. This can be regarded as a positive outcome in terms of enabling teachers to implement the constructivist approach emphasized in curricula and to get the students active in education process.

As a result of the research, it was determined that there are moderate and significant relationships between teachers' educational philosophies and curriculum design approaches. In this study, it was determined that there is a moderate, positive and significant relationship between teachers' educational philosophies of perennialism, essentialism and subject-centered curriculum design approach. In addition, it was concluded that perennialism and essentialism are significant predictors of the subject-centered curriculum design approach. In subject-centered curriculum design approach, the fact that textbooks are important and the teacher who is in the center of education selects and transfers the knowledge without considering the interests and needs of the students is a reflection of traditional education understanding. Educational philosophies of perennialism and essentialism, which form the basis of traditional understanding, ignore cultural diversity and individual differences, arguing that human nature is unchangeable (Tuncel, 2004; Ornstein and Hunkins, 2016). In this respect, it can be said that the conclusions in this research about the fact that educational philosophies of perennialism and essentialism are significant predictors of the subject-centered curriculum design approach overlap with the theoretical literature.

As a result of the research, it was determined that there are moderate, positive and significant relationships between the teachers' educational philosophies of progressivism, existentialism, reconstructionism and student-centered, problem-centered curriculum design approaches. Moreover, it was concluded that progressivism and existentialism are significant predictors of the student-centered curriculum design approach; progressivism, reconstructionism and existentialism are significant predictors of the problem-centered curriculum design approach. The student-centered curriculum design approach, based on the assumption that learning only take place when the learners can actively participate in the education process, attaches importance to the individual differences (Çubukçu, 2008) and is based on the philosophy of progressive education caring about the needs and interests of learners (Gutek, 1998). Similarly, in the existentialist education, the individual is emphasized to be unique and valuable; contemporary and democratic education is emphasized by featuring learners in education (Mala, 2011). In this respect, the conclusions in this research that the philosophies of progressivism and existentialism are significant predictors of student-centered curriculum design approach support the theoretical literature. Problem-centered curriculum design approaches are based on the philosophy of progressivism and reconstructionism. And, the philosophy of reconstructionism is based on the philosophical movement of pragmatism and existentialism (Demirel, 2015). In this respect, the conclusions in this research that the philosophies of progressivism, reconstructionism and existentialism are significant predictors of problem-centered curriculum design approach overlap with the theoretical literature.

As a result, it can be said that teachers' contemporary educational philosophies and student-centered and problem-centered curriculum design approaches are related to each other; traditional educational philosophies and subject-centered curriculum design approaches are related to each other. In addition, in this study it was determined that teachers' beliefs of educational philosophies are significant predictors of their curriculum design approaches. These results support the theoretical background. When the literature is examined, it is also accepted that all curriculum design approaches are based on certain philosophies of education (Demirel 2015; Korkmaz, 2007; Ornstein and Hunkins, 2016). Therefore, it can be said that the results of this study overlaps with the views in the literature stating that each curriculum design approach is based on certain educational philosophies and support these views scientifically. Based on the results of this study, the following suggestions are addressed for practitioners and researchers:

1- In in-service teacher education programs, trainings can be organized to teach teachers how to design and implement activities that are appropriate for contemporary educational philosophies and student-centered curriculum design approaches.

2- In future studies, the variables that can influence teachers' educational philosophies and curriculum design approach preferences can be examined.

3- In future studies, qualitative data such as interviews, observations can be supported by using qualitative or mixed research designs.

Türkçe Sürümü

Giriş

Hayatın hangi evresinde olunursa olunsun insanın almış olduğu eğitim, öncelikle kendini tanınmasında sonrasında ise içinde bulunduğu toplumu anlamlandırmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin kendini tanınması, ilgi ve yeteneklerinin farkına varması, bu yetenekleri kendisi ve toplum için doğru şekilde kullanabilmesi almış olduğu eğitimle doğru orantılıdır. Bu nedenle, bireyin ve toplumun geleceği için önemli olan eğitimin nasıl olması gerektiği düşünürlerin en önemli odak noktalarından biri olmuştur. Bilgi birikiminin artması ve yaşanan teknolojik gelişmelerle küreselleşen dünyada, eğitimin nasıl olması gerektiği tartışılan temel sorulardan biri haline gelmiştir. Bireysel ve toplumsal yarar doğrultusunda ekonomik, kültürel ve politik amaçları içinde barındıran eğitimin bu amaçları yerine getirebilmesi için sistemli bir şekilde hazırlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimin sistematik hale getirilmesi için atılması gereken en önemli adımlardan biri eğitim programlarının oluşturulmasıdır.

Eğitimin birçok farklı tanımı olduğu gibi eğitim programı da eğitimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eğitim programı; "öğrenme planı", yetiştirme işlevinden dolayı "yetişek", öğrenen ve öğretenlere yol gösterdiği için "izlenen yol" ve "izlenme" olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2015; Ertürk, 2013; Sönmez, 2015; Taba, 1962). Saylor, Alexander ve Lewis (1981) eğitim programını "eğitilmesi gereken bireylere öğrenme yaşantıları kazandırma planı", Varış (1978) "eğitim kurumlarının çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin belirlediği hedeflerin gerçekleşmesine yönelik yapılan faaliyetler", Fidan (2012) "öğrencilerin karşılaştıkları öğrenme durumları ve geçirdikleri yaşantıların tümü", Ertürk (2013) "belirli öğrencileri belirli bir zaman dilimi içerisinde yetiştirmeye yönelik oluşturulan geçerli öğrenme yaşantıları düzeni", Sönmez (2015) "öğrencide gözlemlenmesi istenilen hedef ve hedef davranışları, onların içerikle ilişkisini, eğitim ve sinama durumlarını kapsayan düzen", Senemoğlu (2018) "bireylere yaşantı kazandırmak üzere oluşturulan eğitim yaşantıları düzeni", Demirel (2015) ise "öğrenene okul içi ve dışında planlanmış etkinlikler yoluyla oluşturulan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi" olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle eğitim programı, okul içi ve okul dışı etkinlikleri kapsayan öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde ele alınabilir. Küreselleşen dünyada bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının zaman içinde değişikliğe uğramasından dolayı eğitim programlarının değişen ihtiyaçları karşılayabilmesi için sürekli ve sistemli olarak değerlendirilip geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim sürecinde hangi amaçlara nasıl ulaşılacağı, ulaşıp ulaşılmadığının nasıl ölçüleceği, eksikliklerin nasıl giderileceği program tasarımlarında yer aldığı için eğitim programı tasarımı, program geliştirme ve değerlendirme sürecinin en temel noktalarından biridir (Demirel, 2015; Erden, 2000; Saylan, 2001). Eğitimle ilgili tüm kararların verilmesinde yol gösterici olan eğitim programı tasarımı eğitim niteliğini de önemli ölçüde etkilemektedir (Saylan, 2001). Eğitim programını geliştirmeye başlamadan önce eğitim programının nasıl bir tasarım yaklaşımına göre şekilleneceğinin belirlenmesi gerekmektedir; çünkü eğitim programı tasarımı, eğitim programının nasıl temellendirileceğine karar verdiği için programın anlayışını ve felsefesini de ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, program tasarımı yaklaşımları programın yapısını, hangi sorulara cevap aranacağını, nelerin hedefleneceğini belirlemektedir (Özdemir, 2007). Eğitim programının öğrenciyi, konu alanını veya problemi temele almasına göre "konu merkezli program tasarımı yaklaşımları", öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımları" ve "sorun merkezli program tasarımı yaklaşımları" olmak üzere üç ayrı program tasarımı yaklaşımı bulunmaktadır (Korkmaz, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2016).

Konu Merkezli Program Tasarımı Yaklaşımları

Bilinen en eski ve en yaygın olarak kullanılan konu merkezli program tasarımı yaklaşımları, dersler ve konular üzerine temellendirilmiştir. Geleneksel anlayış ve kültürle bağlantılı olarak tasarlanan bu yaklaşımda bilgiler, dersler şeklinde gruplandırılmakta ve bu derslerdeki konular ise eğitim programının

temelini oluşturmaktadır. Daimici ve esasici eğitim felsefelerine dayanan bu yaklaşım konu, disiplin, geniş alan ve süreç tasarımı olmak üzere dört grupta toplanmıştır (Gutek, 1988; Sönmez, 2015). *Konu tasarımı* benimseyenler bilgilerin sözel olarak anlatılarak daha iyi öğrenileceğini savundukları için ders kitaplarını önemsemektedirler. Öğrenenlere toplumla ilgili bilgileri aktarmayı amaçlayan konu tasarımı, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir (Korkmaz, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2016; Tanner ve Tanner, 1995). Akademik disiplinleri önemseyen *disiplin tasarımı*, temelde konu tasarımıyla aynı olmasına karşın konuların veriliş şekline ve öğrenenlerin bu bilgileri nasıl kullanacaklarına da odaklanmaktadır (Demirel, 2015). Deney, gözlem ve araştırmalara yer veren bu tasarımda önemli olan öğrenenlerin konuların yapısını ve mantığını anlayarak yaşamdaki benzer durumlarda kullanabilmesidir (Tanner ve Tanner, 1995). Disiplin ve konu tasarımına bir alternatif olarak oluşturulan *geniş alan tasarımı*, öğrenenlerin konuları ayrı ayrı dersler şeklinde öğrenmelerinin önüne geçmeyi amaçlamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Daha çok ilköğretim düzeyinde kullanılan geniş alan tasarım yaklaşımı, farklı derslerdeki konular arasında bağlantı kurmayı amaçlamaktadır (Çubukçu, 2008; Ornstein ve Hunkins, 2016). *Süreç tasarımı* ise öğrencilerin konuları ve bilgileri öğrenmelerinden çok öğrenmeyi öğrenme, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca bu tasarım, tüm konular için ortak bir öğrenme yöntemini oluşturmayı hedeflemektedir (Korkmaz, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2016).

Öğrenen Merkezli Program Tasarımı Yaklaşımları

Toplumsallaşma ve Rousseau'nun gelişim fikirlerini temele alan öğrenen merkezli program tasarımı yaklaşımları, öğrenenin aktif katılımıyla öğrenmenin gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Bireysel farklılıkları önemseyen bu tasarım, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutmaktadır (Büyükkaragöz, 1997; Korkmaz, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu tasarım çocuk merkezli, yaşantı merkezli, romantik (radikal) ve hümanist tasarım olmak üzere dörde ayrılmaktadır. Tabu'nun "kişi yaşadığını öğrenir" anlayışını temele alan *çocuk merkezli tasarım*, deneyimlere dikkat çekerek çocuğun öğrenme sürecinde aktif olması gerektiğini savunmaktadır (Demirel, 2015). Ayrıca, bu yaklaşımda her çocuk için ayrı bir programın oluşturulması önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2016). *Yaşantı merkezli tasarım*, çocuk merkezli tasarıma benzese de bu tasarımda çocuğun ihtiyaçlarının daha önceden belirlenemeyeceği savunulduğundan programların önceden hazırlanamayacağı görüşü hâkimdir. Bu tasarımda, süreçte belirlenen ihtiyaçlara göre değişebilen programlar öğrenme süreci içinde eş zamanlı olarak hazırlanmaktadır (Henson, 2006; Korkmaz, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2016). Geleneksel anlayışa karşı çıkan *romantik (radikal) tasarımın* savunucuları, her çocuğun kendi doğası içerisinde eğitilmesini önemsemektedir. Bu nedenle çocuğun özgürlüğünü kısıtlayan okullara karşı çıkmakta ve hazırlanan program veya planları gereksiz görmektedir (Tanner ve Tanner, 1995). Bireyin içsel özelliklerini önemseyen *hümanist tasarım ise* baskı ve zorlama olmadan öğrenenin kendini gerçekleştirmesini ve bireyin bir bütün olarak geliştirilmesini amaçlamaktadır. Eğitimde alınan kararlarda öğrenenlerin de söz sahibi olması gerektiğini savunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Sorun Merkezli Program Tasarımı Yaklaşımları

Bireysel ve toplumsal problemler üzerine yoğunlaşan bu yaklaşım, temel felsefe olarak pragmatizme, eğitim felsefesi olarak ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa dayanmaktadır. Henüz karşılanmayan toplumsal ihtiyaçlara odaklanan sorun merkezli program tasarımı yaklaşımları, bu ihtiyaçları karşılayabilecek ve toplumun önemli problemlerine çözüm üretebilecek yetenekli, bilgili, eleştirel düşünebilen bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini de önemseyen bu yaklaşım "yaşam koşulları", "çekirdek" ve "sosyal problemler ve yeniden yapılandırma tasarımı" olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Çubukçu, 2008; Demirel, 2015). Eğitim programlarının ele aldığı konular ile yaşam arasında ilişki kurmayı temele alan *yaşam koşulları tasarımında* öğretmenler, öğrencilere toplumda oluşabilecek genel sorunları çözebilmeleri için bazı becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2015). *Çekirdek (core) tasarımda* ise merkeze alınan sosyal konular problem cümlesi şeklinde ifade edilmektedir. Uygulama alanı olarak görülen toplumun sorunlarını çözebilecek öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu tasarımda demokratik değerler ve işbirliğine dayalı öğrenme önemlidir (Çubukçu, 2008). Temel amacı toplumda karşılaşılan problemleri analiz etmeyi

amaçlayan *sosyal problemler ve yeniden yapılandırmacı tasarımda* ise öğrencilerin içinde buldukları toplumu eleştirel bir gözle analiz etmeleri beklenmektedir. Zamanla toplumun değişmesi ve dönüşmesi gerektiğini savunan bu tasarım, toplumsal reform görevini okullara yüklemektedir (Demirel, 2015; Korkmaz, 2007).

Eğitim programı öğelerini düzenlemenin ötesinde olan eğitim programı tasarım yaklaşımları, hem teoride hem de uygulamada karmaşık bir yapıda olabilmektedir (Demirel, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2016). Tasarlananlarla uygulamalar arasında farklılıkların olması programda belirlenen amaçlara ulaşmayı engellemektedir. Bu nedenle program tasarlanırken her biri farklı eğitim felsefelerine göre şekillenen konu merkezli, öğrenen merkezli ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımlarının tercihinde toplumda hâkim olan eğitim felsefesiyle uyumlu olmasına dikkat edilmelidir (Doğanay ve Sarı, 2003; Ornstein ve Hunkins, 2016; Saylan, 2001).

Eğitim felsefeleri, hem eğitim programı tasarımının yönünü tayin etmesi hem de program öğelerinin belirlenmesinde temel dayanak olması bakımından önem taşımaktadır. Demirel'e (2015) göre eğitim felsefesi, program geliştirme çalışmalarında programın hedefini ve içeriğini belirlemede dikkate alınması gereken önemli bir alandır. Eğitim sürecinin tüm aşamalarında alınan kararlarda eğitim felsefesi temel bir ölçüt işlevi görür (Ornstein ve Hunkins, 2016). İnsana verilen değeri, insan yaşamında eğitimin önemini, işlevini, bireyin ve toplumun yaşam kalitesini artırmak için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetenekleri sorgulayan felsefi akımların vermiş olduğu cevaplara göre çeşitli eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Başlıca eğitim felsefeleri aşağıdaki gibidir:

Daimicilik

Daimicilik evrende değişimlerin çok az olduğunu, temel değerlerin değişmediğini, bu nedenle bilginin evrensel ve değişmez olduğunu savunmaktadır. Daimicilikte değişmeyen evrensel bilgileri içinde barındıran klasik eserler oldukça önemlidir. İnsan doğasının her yerde aynı olduğunu ifade eden daimiciler, kültürel çeşitliliğe ve bireysel farklılıklara önem vermemektedir (Tuncel, 2004). İnsanların tek ayırt edici özelliği olarak akli gördükleri için akli geliştirmek daimiciliğin en temel amacıdır. Bu anlayış bireyi içinde yaşadığı dünyaya göre değil, değişmeyecek olan dünyaya uyum sağlayabilecek, karakterli ve entelektüel olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sürecinin merkezinde olan öğretmenin amacı, öğrencinin aklındaki doğruları buldurtmaktır. Okulun en temel işlevi ise değişmez olan değerleri yeni nesillere aktarmaktır. Daimicilikte tümdengelim ve sokratik tartışma yöntemi kullanılır, eğitim sürecinde öğretmenler aktif, öğrenciler ise pasif durumdadır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012).

Esasicilik

Esasicilik, daimiciliğin aksine insanın doğuştan bilgi sahibi olmadığını, bilgiyi sonradan edindiğini savunmaktadır. Eğitim programında konu alanının iyi düzenlenmiş olması gerekmektedir. Belirli konuların uzmanı olan öğretmen, eğitimin merkezinde yer alır ve sınıftaki tek otoritedir. Eğitimin özünde ise disiplin ve konuları ezberleme vardır. Geleceği ilgilendiren, çözümlenmemiş, kesinliği ispatlanmamış bilgiler içerik olarak ele alınmamaktadır. Esasicilere göre eğitimde en önemli amaç, toplumun oluşturduğu bilgi birikimini yeni nesillere aktararak gelecekte daha iyi ve üstün bir toplum oluşturmaktır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2016; Sönmez, 2015; Yayla, 2009).

İlerlemecilik

İlerlemecilik, değişimi eğitimin merkezine alarak geleneksel anlayışa karşı çıkmaktadır. Demokratik bir eğitim sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını ve yaparak-yaşayarak bilgiyi yapılandırmalarını amaçlamaktadır. Eğitimi yaşamın kendisi olarak gören bu anlayışta öğrencinin karşılaşabileceği problemler öğrencilere sunulmakta, öğrenciden çözümler üretmesi beklenmektedir. Öğretme-öğrenme ortamında yol gösterici rolü olan öğretmen, süreçte aktif olması beklenen öğrencinin olabildiğince çok yaşantı kazanmasını sağlamaktadır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Yayla, 2009).

Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık felsefesine göre eğitimin en önemli amacı, toplumdaki sorunları ortadan kaldırarak sosyal reform hareketini başlatmaktır. Bu akımın savunucuları eğitimde baskın bir görüşün olmaması ve tüm değerlerin programda yer alması gerektiğini düşünmektedir. Öğrenciler eleştirel bir şekilde toplumdaki tüm değerleri inceleyerek yeni bir toplum inşa etmek için gerekli adımları atmalıdırlar. Bunun için de öğretmenlerin öğrencilerini toplumsal değişimi ve dönüşümü sağlayabileceklerine inandırmaları gerekmektedir. Toplumu yeniden yapılandırma sorumluluğu ise okullara yüklenmektedir (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çelik, 2006; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Tuncel, 2004).

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefi akımlarına dayanmaktadır. **Varoluşçuluk**, insanın özgürlüğünü temele alan insancıl bir akımdır. Öğrenci kendi seçimlerinde özgürce karar vermeli ve sorumluluğunu da alabilmelidir. Bu nedenle amaç kendi iç dünyasına ulaşabilen, özgürlüğünün farkında olan, bilinçli eylemde bulunabilen bireyler yetiştirmektir. Öğretmen ve ders seçimini bizzat öğrenciye bırakan bu anlayış açık okul sistemini savunmaktadır. Eğitimde önemli olan bilgi aktarımı değil, bireyin bakış açısını genişleterek doğru seçimler yapabilmesini sağlamaktır (Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Sönmez, 2015).

Yukarıda belirtildiği gibi, eğitim programı tasarım yaklaşımlarının kuramsal olarak belirli eğitim felsefeleri üzerine temellendirildiği görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarını (Çetin, İlhan ve Arslan, 2011; Çoban, 2002; Çoban, 2007; Doğanay, 2011; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005; Ekiz, 2007; Eren, 2010; Geçici ve Yapıcı, 2008; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Tekin ve Üstün, 2008; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017; Üstüner, 2008; Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz, 2012) ve eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerini (Ünsal ve Korkmaz, 2017) ayrı ayrı ele alarak inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarını birlikte ele alarak inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Alanyazında eğitim programı tasarım yaklaşımlarının belirli eğitim felsefelerine dayandırıldığına ilişkin görüşler (Demirel 2015; Korkmaz, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2016) olmakla birlikte bu görüşlerin uygulamaya dönük bir araştırmayla desteklenmediği görülmektedir. Bu durumda, ortaya atılan bu görüşlerin kuramsal bir yapıyla sınırlı olduğu ve dolayısıyla eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin uygulamaya dönük çalışmalarla belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Eğitim programı tasarım yaklaşımlarının bireye ve eğitime bakışına, eğitimden beklentilerine, hedeflerine, eğitim sürecine, değerlendirme ölçütlerine bakıldığında, her program tasarım yaklaşımın belirli eğitim felsefelerine dayandığı görülmektedir. Eğitim programının temelini oluşturan eğitim felsefeleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarından eğitimin niteliği ve ulaşılmak istenen kazanımlar için doğru olanı seçip uygulamak oldukça önemlidir. Seçilen eğitim programı tasarım yaklaşımının ve temel alınan eğitim felsefesinin amaca hizmet edebilmesi için uygulamadaki eğitim süreciyle uyum içinde olması gerekmektedir. Bu nedenle, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin hangi eğitim programı tasarım yaklaşımlarını ve eğitim felsefelerini benimsedikleri oldukça önemlidir. Ayrıca, her ne kadar alanyazında eğitim programı tasarım yaklaşımlarının belirli eğitim felsefelerine dayandırıldığı ifade edilse de eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin uygulamaya dönük çalışmalarla bilimsel olarak ortaya konulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile tercih ettikleri eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenler en çok hangi eğitim felsefelerini ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarını benimsemektedirler?
- 2- Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"

3- Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitim programı tasarım yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?”

Eğitim programlarını öğretme-öğrenme ortamında işlevsel kılacak olan öğretmenlerdir, bir başka deyişle eğitim programı öğretmenin çabalarıyla amacına ulaşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programında hangi öğeye ağırlık verecekleri, öğretme-öğrenme sürecini nasıl düzenleyecekleri ve sınıf içerisindeki uygulamaları büyük ölçüde benimsedikleri eğitim felsefeleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla, bu çalışma eğitimin niteliğini ve içeriğini önemli ölçüde etkileyen öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Böylece, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarının çağdaş eğitim anlayışına uygun olup olmadığı ortaya konulacaktır.

Alanyazında eğitim programı tasarım yaklaşımları ile eğitim felsefelerinin kuramsal olarak ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda bilimsel olarak ortaya konulması yönüyle alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında her bir eğitim programı tasarımının belirli eğitim felsefelerine dayandırıldığı belirtilmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinden hareketle her bir eğitim programı tasarım yaklaşımının yordanması, dolayısıyla öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin eğitim programı tasarım yaklaşımları tercihleri üzerindeki rolünün açıklanması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modellerinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde amaç, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemektir (Karasar, 2006). Bu nedenle, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile program tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemede, araştırmacı araştırmanın amacına uygun olarak erişilmesi kolay olan bir grup veya durum seçer, böylece araştırmaya hız kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla, hem ulaşılabilir olması hem de araştırmanın amacına uygun bir örneklem belirlenebilmesi amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van il merkezi, ilçe ve köylerinde görev yapan 280 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişisel değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

| Kişisel Özellik | Kategori | Sayı (N) | Yüzde (%) |
|-----------------|----------------|----------|-----------|
| Cinsiyet | Kadın | 161 | 57,5 |
| | Erkek | 119 | 42,5 |
| Branş | Temel Eğitim | 122 | 43,6 |
| | Türkçe-Sosyal | 55 | 19,6 |
| | Yabancı Dil | 23 | 8,2 |
| | BÖTE | 14 | 5,3 |
| | Matematik-Fen | 43 | 15,4 |
| | Güzel sanatlar | 23 | 8,2 |
| Görev yeri | İl merkezi | 148 | 52,9 |
| | İlçe | 63 | 22,5 |
| | Köy | 69 | 24,6 |

| | | | |
|---------------|-------------|-----|------|
| Okul kademesi | İlköğretim | 136 | 48,6 |
| | Ortaöğretim | 144 | 51,4 |

Tablo 1' de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 161'i (%57,5) kadın, 119'u (%42,5) ise erkektir. Katılımcıların 148'i (%52,9) il merkezinde, 63'ü (%22,5) ilçede, 69'u (%24,6) ise köyde görev yapmaktadır. Temel Eğitim bölümünden 122 (%43,6), Türkçe ve Sosyal Bilimler bölümünden 55 (%19,6), Yabancı Diller bölümünden 23 (%8,2), BÖTE bölümünden 14 (%5,3), Matematik ve Fen Bilimleri bölümünden 43 (%15,4) ve Güzel Sanatlar bölümünden ise 23 (%8,2) öğretmenin katılımcı olarak çalışmada yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların 136'sı (%48,6) ilköğretimde görev yaparken 144'ü (%51,4) ortaöğretimde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemek amacıyla "Eğitim İnançları Ölçeği" ve program tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Eğitim İnançları Ölçeği

Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi ölçek; 40 maddeden ve "daimicilik", "esasicilik", "ilerlemecilik", "yeniden kurmacılık" ve "varoluşçu eğitim" olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; "daimicilik" boyutu için .70, "esasicilik" boyutu için .70, "ilerlemecilik" boyutu için .91, "yeniden kurmacılık" boyutu için .81, "varoluşçu eğitim" boyutu için .89 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; .75, .87, .80, .82, .81 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Ölçeği

Baş (2013) tarafından geliştirilen 5'li Likert tipi ölçek; 30 madde ve üç alt boyuttan (konu merkezli, öğrenci merkezli, sorun merkezli) oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; "konu merkezli" boyutu için .86, "öğrenci merkezli" boyutu için .85, "sorun merkezli" boyutu için ise .87 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; .84, .80, .77 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerini ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirlemek amacıyla ölçek alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bu durumda, ölçeklerin alt boyutlarından alınan ortalama puanın yüksek olması, katılımcıların o alt boyuttaki eğitim felsefesini ve program tasarım yaklaşımını daha çok benimsediğini, düşük olması ise söz konusu felsefeye ve program tasarım yaklaşımına olan inancının az olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları incelenmiştir. Bu değerler; '0.00-0.29 arası' *düşük*, '0.30-0.69 arası' *orta*, '0.70-1.00 arası' *yüksek düzeyde ilişki* olarak yorumlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek için ise basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde, basamaklı regresyon analizinin temel varsayımları incelenmiş, bu doğrultuda çok değişkenli normallik ve doğrusallık sağlanmış, çoklu bağlantı probleminin olmadığı saptanmıştır. Basamaklı regresyon analizinde, bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordamayan bağımsız değişkenler analiz dışında tutularak bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordayan bağımsız değişkenler önem sırasına göre sırasıyla modele dâhil edilir (Büyüköztürk, 2012; Cohen, Cohen, West, ve Aiken, 2003). Bu araştırmada, basamaklı regresyon analizi kullanılarak öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımlarını yordayan anlamlı değişkenler önem sırasına göre belirlenmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmenler en çok hangi eğitim felsefelerini ve program tasarım yaklaşımlarını benimsemektedirler?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefesi ve Program Tasarım Yaklaşımlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

| Ölçekler | Alt Boyutlar | \bar{X} | S |
|------------------------------|--------------------|-----------|------|
| Eğitim İnançları | Daimicilik | 4.10 | 0.62 |
| | Esasicilik | 2.49 | 0.54 |
| | İlerlemecilik | 4.47 | 1.13 |
| | Yeniden kurmacılık | 4.27 | 0.60 |
| | Varoluşçu eğitim | 4.64 | 0.40 |
| Program Tasarım Yaklaşımları | Konu merkezli | 3.04 | 0.80 |
| | Öğrenci merkezli | 4.40 | 0.44 |
| | Sorun merkezli | 4.32 | 0.47 |

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçu eğitim (\bar{X} =4.64), ilerlemecilik (\bar{X} =4.47), yeniden kurmacılık (\bar{X} =4.27), daimicilik (\bar{X} =4.10) ve esasicilik (\bar{X} =2.49) olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin en çok varoluşçu eğitim ve ilerlemecilik, en az ise esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Eğitim programı tasarım yaklaşımlarına bakıldığında ise öğretmenlerin en çok tercih ettiği program tasarımı yaklaşımı öğrenci merkezli yaklaşım (\bar{X} =4.40) olurken en az tercih edilen yaklaşım konu merkezli yaklaşım (\bar{X} =3.04) olmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ve program tasarım yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ve program tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik hesaplanan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmaya Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayıları

| Ölçekler ve alt boyutları | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) |
|---|------|------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| <i>A. Program Tasarım Yaklaşımları Ölçeği</i> | | | | | | | | |
| 1. Konu merkezli | 1.00 | .050 | .195** | .447** | .580** | -.115 | .242** | -.057 |
| 2. Öğrenci merkezli | | 1.00 | .702** | .207** | -.143** | .600** | .385** | .491** |
| 3. Sorun merkezli | | | 1.00 | .309** | .015 | .567** | .446** | .470** |
| <i>B. Eğitim İnançları Ölçeği</i> | | | | | | | | |
| 4. Daimicilik | | | | 1.00 | .308** | .289** | .490** | .228** |
| 5. Esasicilik | | | | | 1.00 | -.109 | .051 | - |

| | | | |
|---------------------------------|------|--------|--------|
| | | | .250** |
| 6. İlerlemecilik | 1.00 | .569** | .638** |
| 7. Yeniden kurmacılık | | 1.00 | .450** |
| 8. Varoluşçu eğitim | | | 1.00 |
| <i>p<.05 * , p<.01 **</i> | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin benimsedikleri konu merkezli program tasarımı yaklaşımıyla daimicilik ($r=.447$, $p<0.01$) ve esasicilik ($r = .580$, $p< 0.01$) eğitim felsefeleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; yeniden kurmacılık ($r=.242$, $p<0.01$) eğitim felsefesi arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrenci merkezli program tasarımı yaklaşımıyla ilerlemecilik ($r=600$, $p<.01$), yeniden kurmacılık ($r=385$, $p<.01$) ve varoluşçu eğitim ($r=.491$, $p<.01$) felsefeleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; daimicilik ($r=.207$, $p<0.01$) eğitim felsefesi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken, esasicilik ($r=-.143$, $p<.05$) eğitim felsefesi arasında ise düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Sorun merkezli program tasarımı yaklaşımı ile daimicilik ($r=.309$, $p<.01$), ilerlemecilik ($r=.567$, $p<.01$), yeniden kurmacılık ($r=.446$, $p<.01$) ve varoluşçu eğitim ($r=.470$, $p<.01$) felsefeleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri program tasarım yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yönelik, öğretmenlerin benimsedikleri her bir program tasarım yaklaşımına ilişkin basamaklı regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin benimsedikleri konu merkezli program tasarımı yaklaşımına yönelik yapılan basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Konu Merkezli Program Tasarım Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Değişken | B | SH | β | t | p |
|-----------------|------------|----------------------|--------------------|-------------------------------|--------|------|
| 1 | (Sabit) | 2.012 | .095 | | 21.252 | .000 |
| | Esasicilik | .411 | .035 | .580 | 11.873 | .000 |
| | R=.580 | R ² =.336 | ΔR^2 =.334 | F _(1,278) =140.969 | | |
| 2 | (Sabit) | .598 | .247 | | 2.424 | .016 |
| | Esasicilik | .347 | .034 | .489 | 10.126 | .000 |
| | Daimicilik | .384 | .062 | .297 | 6.149 | .000 |
| | R=.645 | R ² =.416 | ΔR^2 =.412 | F _(2,277) =98.721 | | |
| <i>p<.01</i> | | | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, daimicilik ve esasicilik eğitim felsefesinin konu merkezli program tasarımının anlamlı bir yordayıcısı ($F_{(2,277)}=98.721$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri konu merkezli program tasarımının yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi iki basamakta gerçekleşmiştir ve iki değişkenin (daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri) varyansa katkıları bakımından önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcı olarak giren esasicilik (%33.6) ve daimicilik (%8) eğitim felsefelerinin öğretmenlerin benimsedikleri konu merkezli program tasarımına ilişkin varyansın %41.6’sını açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Öte yandan, “ilerlemecilik”, “varoluşçu eğitim” ve “yeniden kurmacılık” eğitim felsefelerinin toplam varyansa anlamlı

bir katkı sağlamadığı, öğretmenlerin benimsedikleri konu merkezli program tasarım yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin benimsedikleri öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımına yönelik yapılan basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Öğrenci Merkezli Program Tasarım Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Değişken | B | SH | β | t | p |
|-------|------------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|------|
| 1 | (Sabit) | 1.626 | .223 | | 7.287 | .000 |
| | İlerlemecilik | .621 | .050 | .600 | 12.497 | .000 |
| | R=.600 | R ² =.360 | Δ R ² =.357 | F _(1,278) =156,179 | | |
| 2 | (Sabit) | 1.244 | .255 | | 4.870 | .000 |
| | İlerlemecilik | .501 | .064 | .484 | 7.864 | .000 |
| | Varoluşçu eğitim | .198 | .067 | .182 | 2.957 | .003 |
| | R=.616 | R ² =.379 | Δ R ² =.375 | F _(2,277) =84.637 | | |
| p<.01 | | | | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefesinin öğrenci merkezli program tasarımının anlamlı bir yordayıcısı (F_(2,277)=84.637 p<.01) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri öğrenci merkezli program tasarımının yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi iki basamakta gerçekleşmiştir ve iki değişkenin (ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim) varyansa katkıları bakımından önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcı olarak giren ilerlemecilik (%36.0) ve varoluşçu eğitim (%1.9) felsefelerinin öğretmenlerin benimsedikleri öğrenci merkezli program tasarımına ilişkin varyansın %37.9'sını açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Öte yandan, “esasıcılık”, “daimicilik” ve “yeniden kurmacılık” eğitim felsefelerinin toplam varyansa anlamlı bir katkı sağlamadığı, öğretmenlerin benimsedikleri öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin benimsedikleri sorun merkezli program tasarım yaklaşımına yönelik yapılan basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Sorun Merkezli Program Tasarım Yaklaşımının Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

| Model | Değişken | B | SH | B | t | p |
|-------|--------------------|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|------|
| 1 | (Sabit) | 1.747 | .249 | | 5.923 | .000 |
| | İlerlemecilik | .636 | .055 | .567 | 11.475 | .000 |
| | R=.567 | R ² =.321 | Δ R ² =.319 | F _(1,278) =131.685 | | |
| 2 | (Sabit) | 1.205 | .260 | | 4.642 | .000 |
| | İlerlemecilik | .584 | .057 | .521 | 10.255 | .000 |
| | Yeniden kurmacılık | .121 | .039 | .159 | 3.121 | .002 |
| | R=.587 | R ² =.344 | Δ R ² =.340 | F _(2,277) =72.785 | | |
| 3 | (sabit) | .829 | .260 | | 2.848 | .005 |
| | İlerlemecilik | .465 | .071 | .414 | 6.509 | .000 |
| | Yeniden kurmacılık | .115 | .039 | .150 | 2.990 | .003 |
| | Varoluşçu eğitim | .202 | .074 | .171 | 2.732 | .007 |

| | | | |
|--------|----------------------|-----------------------|-----------------|
| R=.601 | R ² =.362 | ΔR ² =.355 | F(3,276)=52.144 |
|--------|----------------------|-----------------------|-----------------|

p<.01

Tablo 6 incelendiğinde, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim felsefesinin sorun merkezli program tasarımının anlamlı bir yordayıcısı ($F_{(3,276)}=131.685$, $p<.01$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri sorun merkezli program tasarımının yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi üç basamakta gerçekleşmiştir ve üç değişkenin (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim) varyansa katkıları bakımından önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Yapılan analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcı olarak giren ilerlemecilik (%32.1) yeniden kurmacılık (%2.3) ve varoluşçu eğitim(%1.8) eğitim felsefelerinin öğretmenlerin benimsedikleri sorun merkezli program tasarımına ilişkin varyansın %36.2'sini açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Öte yandan, “esasicilik” ve “daimicilik” eğitim felsefelerinin toplam varyansa anlamlı bir katkı sağlamadığı, öğretmenlerin benimsedikleri sorun merkezli program tasarım yaklaşımlarını anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile program tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki birçok araştırma sonuçlarıyla (Altinkurt ve diğerleri, 2012; Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Uğurlu ve Çalmaşur, 2017) örtüşürken bazı araştırma sonuçlarıyla (Çoban, 2002; Çoban 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Doğanay, 2011; Duman, 2008; Duman ve Ulubey, 2008; Tekin ve Üstün, 2008) örtüşmemektedir. Yılmaz ve Tosun'un (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sırasıyla en çok varoluşçu, ilerlemeci, daimici, yeniden kurmacı ve esasicilik eğitim felsefelerini benimsemeleri bu araştırma bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Benzer şekilde, Ekiz'in (2005, 2007) öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini incelediği ve varoluşçuluk eğitim felsefesinin bir alt boyut olarak alınmadığı çalışmalarda ilerlemecilik en çok, daimicilik ise en az benimsenen eğitim felsefesi olmuştur. Doğanay'ın (2011) hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmenlerin eğitim felsefelerine etkisini inceleyen çalışmasında, en çok tercih edilen eğitim felsefesinin ilerlemecilik, en az tercih edilen eğitim felsefesinin ise daimicilik ve varoluşçuluk olduğu belirlenmiştir. Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) okul müdürleriyle yaptığı çalışmada, en çok tercih edilen eğitim felsefesinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer önemli sonuç, esasicilik felsefesi hariç diğer eğitim felsefelerinin ortalamalarının birbirine yakın olmasıdır. Öğretmenlerin esasicilik hariç diğer eğitim felsefelerini çoğunlukla benimsedikleri görülmektedir. Bir başka deyişle, bu çalışmada öğretmenlerin en çok benimsediği eğitim felsefesinin varoluşçuluk ve ilerlemecilik olmasının yanı sıra yeniden kurmacılık ve daimicilik eğitim felsefelerini de önemli ölçüde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Geçici ve Yapıcı (2008) ilköğretim öğretmenleriyle yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin en fazla ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsemelerinin yanı sıra diğer dört eğitim felsefelerini de yüksek düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak; Altinkurt ve diğerlerinin (2012), Koçak, Ulusoy ve Önen'in (2012), Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar'ın (2013), Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu'nun (2014), Şahin, Tunca ve Ulubey'in (2014), Uğurlu ve Çalmaşur'un (2017), Yılmaz ve Tosun'un (2013) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin esasicilik felsefesi hariç diğer eğitim felsefelerini yüksek düzeyde benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle öğretmenlerin sadece belirli bir eğitim felsefesini benimsemedikleri birden fazla eğitim felsefesinin ilkelerine katıldıkları söylenebilir. Bu sonuç, Ornstein ve Hunkins'in (2016) tek bir felsefenin eğitim ve program ile ilgili doğru kararlar alabilmesinin mümkün olmadığı ve bu nedenle birçok okulun birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için birden fazla felsefeyi birleştirmesi gerektiği görüşüyle örtüşmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, farklı örneklem grupları üzerinde yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin geleneksel eğitim felsefelerine oranla çağdaş eğitim felsefelerini daha çok benimsedikleri

söylenbilir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde öğrenci merkezli ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturulabilmeleri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, bu sonuç gelecekte ortaya çıkması muhtemel olan bireysel ve toplumsal sorunların çözümü için doğru kararlar alıp uygulayabilen, değişen topluma uyum sağlayabilen ve sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesini sağlaması açısından umut vericidir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin en çok öğrenci merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımlarını, en az ise konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımlarını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin en çok öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımını benimsemesinin nedenleri arasında Türkiye’de 2005-2006 yıllarından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışına göre eğitim programı oluşturulmaya başlanması gösterilebilir. Öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenenin eğitim sürecinde aktif olması gerektiği savunulmakta ve bu yönüyle ilerlemeci felsefeye daha yakın durmaktadır (Akpınar, 2010). Bu durumda, öğretmenlerin eğitim programları hazırlanırken öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinde merkeze alınarak onların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması gerektiğini savundukları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim programlarında vurgulanan yapılandırmacı eğitim anlayışını uygulamada gerçekleştirilebilmeleri ve öğrencileri süreçte aktif kılmaları açısından olumlu bir sonuç olarak nitelendirilebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasında orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri daimicilik ve esasıcılık eğitim felsefeleri ile konu merkezli program tasarım yaklaşımı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, daimicilik ve esasıcılık eğitim felsefelerinin konu merkezli program tasarım yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu merkezli program tasarım yaklaşımında ders kitaplarının önemli yer tutması ve eğitimin merkezinde olan öğretmenin belirlenmiş konuları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözlemlenmeden seçip aktarmaya çalışması geleneksel eğitim anlayışının ürünüdür. Geleneksel anlayışın temelini oluşturan daimicilik ve esasıcılık eğitim felsefeleri ise insan doğasının değişmez olduğunu savunarak kültürel çeşitliliği ve bireysel farklılıkları yok saymaktadır. (Tuncel, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu durumda, bu araştırmadaki daimicilik ve esasıcılık eğitim felsefelerinin konu merkezli program tasarım yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin sonuçların, kuramsal alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin benimsedikleri ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim felsefeleri ile öğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefelerinin öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim felsefelerinin ise sorun merkezli program tasarım yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmenin sadece öğrencinin aktif olarak eğitim sürecine katılmasıyla gerçekleşebileceğini temele alan öğrenci merkezli program tasarımı yaklaşımı, bireysel farklılıklara önem vermekte (Çubukçu, 2008) ve öğrenenin ilgi, ihtiyaçlarını temele alan ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanmaktadır (Guttek, 1998). Benzer şekilde, varoluşçu eğitimde de bireyin özgün ve değerli olduğuna vurgu yapılmakta, eğitimde öğrenen ön planda tutularak çağdaş ve demokratik eğitim önemsenmektedir (Mala, 2011). Bu durumda, bu araştırmadaki ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim felsefelerinin öğrenci merkezli program tasarım yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin sonuçlar, kuramsal alanyazını desteklemektedir. Sorun merkezli program tasarım yaklaşımları, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine dayanmaktadır. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ise, temelini pragmatizm ve varoluşçuluk felsefi akımından almaktadır (Demirel, 2015). Bu durumda, bu araştırmadaki ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim felsefelerinin sorun merkezli program tasarım yaklaşımının anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin sonuçlar, kuramsal alanyazınla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin benimsedikleri çağdaş eğitim felsefeleri ile öğrenci merkezli ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımlarının, geleneksel eğitim felsefeleri ile konu merkezli program tasarım yaklaşımının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu araştırmada öğretmenlerin benimsedikleri

eğitim felsefelerinin eğitim programı tasarım yaklaşımlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kuramsal alanyazını destekler niteliktedir. Alanyazın incelendiğinde de tüm program tasarım yaklaşımlarının temelinde bir eğitim felsefesi olduğu görüşü benimsenmektedir (Demirel 2015; Korkmaz, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2016). Dolayısıyla, bu araştırma sonuçlarının eğitim programı tasarım yaklaşımlarının belirli eğitim felsefelerine dayandırıldığına ilişkin alanyazındaki görüşlerle örtüştüğü ve bu görüşleri bilimsel verilerle desteklediği söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1- Hizmet içi öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlerin çağdaş eğitim felsefelerine ve öğrenci merkezli program tasarımı yaklaşımlarına uygun etkinlikleri nasıl tasarlayıp uygulayacaklarına ilişkin eğitimler düzenlenebilir.

2- İleriki çalışmalarda öğretmenlerin eğitim felsefeleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımları tercihleri üzerinde etkili olabilecek değişkenler incelenebilir.

3- İleriki çalışmalarda nitel veya karma araştırma desenleri kullanılarak araştırma verileri görüşme, gözlem gibi nitel veri verilerle desteklenebilir.

References

- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırması Dergisi*, 6(16), 16- 20.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 965-992.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple correlation/regression analysis for the behavioral sciences*. UK: Taylor & Francis.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 1-15.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149- 170
- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4), 1-11.
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 132-174). Ankara: Maya Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi-öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Duman, B. ve 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.
- 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 görüşlerini farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 379-388.
- Erden, M. (2000). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme (6.baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.

- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 57-64.
- Guttek, G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Henson, K. T. (2006). *Curriculum planning*. Illinois: Waveland Press.
- İlgaz, G., Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Korkmaz, İ. (2007). *Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi*. A. Doğanay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 2-34). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçak, C. , Ulusoy, M. F. ve Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. *10.Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi* , Niğde.
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi)*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Ornstein, C. A., & Hunkins, P. F. (2016). *Curriculum: foundations, principles and issues*. USA: Pearson Education, Inc.
- Özdemir, S. M. (2007). *Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme sürecinin unsurları*. G. Ocak (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s. 59-94). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarısı süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi*, 6, 1-13.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (25.baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10, 223-242.

- Uğurlu, C. ve Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 231-23.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(1), 275-289.
- Üstüner, M. (2008). The comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 177-19.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yayla, A. (2009). *Eğitimin felsefi temelleri*. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (s. 19-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Yılmaz, T. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.