

**T. C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN UYGULANAN ÖĞRETİM  
PROGRAMLARINA İLİŞKİN YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**420779**

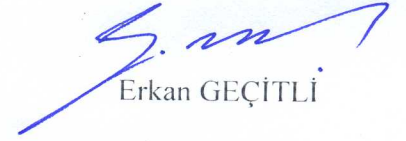
**Hazırlayan  
Erkan GEÇİTLİ**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL**

**İzmir 2011**

## YEMİN METNİ

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunduğum “İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları metin içerisinde ve kaynakçada gösterdiğimi onurumla doğrularım.

  
Erkan GEÇİTLİ

# TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 12/12/2011 tarih ve B.30.2.EGE.0.41.05.00/010-03-6568 sayılı kararı ile oluşturulan jüri Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Erkan GEÇİTLİ'nin aşağıda (Türkçe / İngilizce) belirtilen tezini incelemiş ve aday 23/12/2011 günü saat 15:30'da 60 dakika süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı/başarısız/düzeltilmesi gerekli olduğuna oybirliğiyle / oyçokluğuyla karar vermiştir.

**BAŞKAN**  
Prof. Dr. Nevin SAYLAN

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL  
Danışman

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

Yrd. Doç. Dr. Makbule BAŞBAY  
Üye

Başarılı

Başarısız

Düzeltilme (Üç ay süreli)

**Tezin Türkçe Başlığı:**

**“İlköğretim Öğretmenlerinin Uygulanan Öğretim Programlarına İlişkin Yönelimlerinin İncelenmesi”**

**Tezin İngilizce Başlığı:**

**Examination of the Elementary School Teachers' Curriculum Orientations about Implemented Curriculum**

- 
- \* 1. Yüksek Lisans Tezi savunma süresi asgari 45 azami 90 dakikadır.
  2. Tutanak ( jürinin karar ve imzaları haricinde ) **bilgisayarda** doldurulmalıdır.
  3. **Tez başlığı (İngilizce ve Türkçe) mutlaka belirtilmelidir.**
  4. Yüksek Lisans Tez savunmasında üyelerden en az birinin E.Ü.Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinin 17(2) maddesi gereğince **anabilim dışından** olması zorunludur.

## İÇİNDEKİLER

Yemin Metni .....	ii
Tutanak .....	iii
İçindekiler .....	iv
Çizelgeler Listesi .....	vii
Şekiller Listesi.....	vii
Önsöz .....	ix

### Bölüm I

<b>Giriş</b> .....	1
1. Problem Durumu.....	1
2. Problem Tümcesi.....	4
3. Alt Problemler.....	4
4. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
5. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
7. Tanımlar.....	6

### Bölüm II

<b>Kuramsal Çerçeve</b> .....	7
1. Kavram Olarak Eğitim Programı.....	7
a) Konu Alanı Olarak Eğitim Programları.....	10
b) Öğrenen Deneyimleri Olarak Eğitim Programları.....	10
c) Öğretimsel Amaçlar Listesi Olarak Eğitim Programları.....	11
2. Eğitim Programlarının Dayanakları.....	12
a) Felsefi.....	12
b) Psikolojik.....	17
c) Sosyal.....	18
d) Tarihi.....	20
3. Program Geliştirme Süreci.....	23
4. Eğitim Programı İnancı ve Yönelimi.....	28

5. Eğitim Programı Yönelimleri.....	34
a) Akademik Yönelim.....	34
b) Bilişsel Süreçler Yönelimi.....	35
c) İnsancıl Yönelim.....	36
d) Sosyal Yeniden Yapılandırmacı Yönelim.....	36
e) Teknolojik Yönelim.....	38
İlgili Araştırmalar.....	40
1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	40
2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	51

### **Bölüm III**

<b>Yöntem.....</b>	<b>58</b>
1. Araştırmanın Modeli.....	58
2. Evren ve Örneklem.....	58
3. Veri Toplama Aracı: Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri.....	59
1. Envanterin Türkiye İçin Uyarlaması Süreci.....	61
2. Deneme Uygulaması.....	62
3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	62
4. Veri Toplama Süreci.....	72
5. Verilerin İşlenmesi, Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	73

### **Bölüm IV**

<b>Bulgular ve Yorum.....</b>	<b>74</b>
1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin cinsiyet açısından incelenmesi.....	74
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin mesleki kıdemleri açısından incelenmesi.....	76
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin branş açısından incelenmesi.....	80

4.İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin mezun oldukları okul türü açısından incelenmesi.....	86
--	----

## BÖLÜM V

<b>Sonuç ve Öneriler.....</b>	<b>90</b>
1. Sonuçlar.....	90
2. Öneriler.....	92
a) Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler.....	92
b) Yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler.....	93
Kaynakça.....	94
Ekler.....	99
Ek-1.....	99
Ek-2.....	102
Özgeçmiş.....	103
Özet.....	105
Summary.....	106
Öz.....	107
Abstract.....	108

## ÇİZELGELER LİSTESİ

<i>Çizelge 1:</i>	Eğitim Programı Tanımı Sınıflama Çalışmaları.....	9
<i>Çizelge 2:</i>	Çalışma Evreninde Yer Alan ve Eğitim Programı Yönelimlerini Yanıtlayan Öğretmen Sayıları.....	59
<i>Çizelge 3:</i>	EPYE Akademik Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri.....	63
<i>Çizelge 4:</i>	EPYE Bilişsel Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri.....	63
<i>Çizelge 5:</i>	EPYE Teknolojik Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri.....	64
<i>Çizelge 6:</i>	EPYE İnsancıl Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri.....	65
<i>Çizelge 7:</i>	EPYE Sosyal Yeniden Yapılandırmacı Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri.....	66
<i>Çizelge 8:</i>	Deneme uygulamasına katılan öğretmenlere ait betimsel istatistikler.....	66
<i>Çizelge 9:</i>	EPYE ölçeği Maddelerinin Özdeğerleri ve Açıklanan Yüzdeleri.....	68
<i>Çizelge 10:</i>	EPYE Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri.....	69
<i>Çizelge 11:</i>	Eğitim Programı Yönelimleri Envanterinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Madde Numaraları Listesi.....	70
<i>Çizelge 12:</i>	EPYE doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model uyum göstergeleri.....	72
<i>Çizelge 13:</i>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırmacı ve Teknolojik Yönelim Göstergeler.....	74
<i>Çizelge 14:</i>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırmacı ve Teknolojik Yönelimlerinin Cinsiyetlerine Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	75
<i>Çizelge 15:</i>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırmacı ve Teknolojik Yönelim Göstergeleri.....	77

<i>Çizelge 16:</i>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelimlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları...	79
<i>Çizelge 17:</i>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına göre Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelim Göstergeleri.....	81
<i>Çizelge 18:</i>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelimlerinin Branşlara Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	83
<i>Çizelge 19:</i>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Programlarına Göre Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelim Göstergeleri.....	86
<i>Çizelge 20:</i>	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelimlerinin Mezun Oldukları Öğretim Programlarına Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları.....	88

## **Şekiller Listesi**

<i>Şekil 1. EPYE doğrulayıcı faktör analizi ilişki ve standart değerler .....</i>	71
---	----



## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Türkiye’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin uygulamadaki öğretim programlarına olan yönelim düzeylerini Eisner ve Vallance’in (1974) eğitim programları yönelim sınıflamasına uygun olarak ve öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, kıdem, branş, ve mezun olunan okul türü) değişkenleri dikkate alınarak ortaya koymaya çalışılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bana destek sağlayan, yönlendirmeleri ile bana yol gösteren, karşılaştığım her türlü zorluğu aşmamda bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Yrd. Doç Dr. Bünyamin Yurdakul’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Veri toplama süreci için gerekli envanterin oluşumunda ve değerlendirilmesinde katkıda bulunan tüm Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim elemanlarına, Prof. Dr. Nevin SAYLAN’a, Yrd. Doç. Dr. Makbule BAŞBAY’a ve bu alana geçiş yapmamda yol gösterici değerli hocam Doç. Dr. Mukaddes Erdem’e teşekkürlerimi sunuyorum.

Desteğini ve sıcaklığını her zaman hissettiren anneme ve diğer aile üyelerime, değerli katkılarından dolayı arkadaşım Alper Tunga Kumtepe’ye, sınıf arkadaşlarım Berrak Aytaçlı, Betül Çakmak, Emine Evirgen, Serap Şahna ve Yeşim Pektaş’a çok teşekkür ediyorum. Araştırmaya doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunan herkese teşekkür ederim.

Erkan GEÇİTLİ

İzmir, 2011

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde; Problem Durumu, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Problem Tümcesi, Alt Problemler, Sayıtlılar, Sınırlılıklar ve Tanımlar üzerinde durulmuştur.

#### 1. Problem Durumu

Eğitim programı bir çalışma alanı olarak karmaşık ve ayrıntılıdır. Eğitim programları birçok alanı etkilemekte, birçok alandan da etkilenmektedir. Eğitim programlarını bütüncül olarak incelemek (holistic) mümkün olabildiği gibi bileşenleri ile beraber (metaorientation) incelemek de mümkün olabilmektedir. Bir eğitim programı, felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temelleri, öğrenme alanları, teoriler ve uygulamaları ile var olmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Eğitim programları geliştirilirken ve tasarlanırken grup çalışmasının önemi büyüktür. Grup çalışmaları, geliştirilen eğitim programına farklı bakış açılarının sunulmasında etkilidir. Program geliştirmede tek kişi ve tek kişinin bakış açısı yeterli değildir. Eğitim programları, teorik temelleri ve pratik uygulamaları açısından programa katkı sağlayacak kişilerin bakış açıları ile zenginlik kazanmaktadır. Teorik temelleri için çalışan çocuk gelişimi, araştırma yöntemleri, sınıf yönetimi, program geliştirme vb. alanlardaki bilim adamlarının yanı sıra pratikte uygulayıcılar olan program yöneticileri, danışmanlar, müfettişler ve öğretmenler de sürece farklı bakış açıları ile katkıda bulunabilmektedir (Taba, 1962).

Özellikle yenilenen öğretim programlarında öğretmenler, önemli bir rol oynarlar. Eğitim, mekanik bir süreç olmanın ötesinde kapsamlı bir zihinsel süreçtir ve öğretmenler aldıkları kararlarla ve değerlendirmelerle tam olarak öğretim programının altında yatan gerçekleri kabul etmeden etkinlikleri gerçekleştiremeyebilirler (Kelly,1999).

Öğretmenler, eğitim programlarına ilişkin çok farklı bakış açılarına sahiptirler. Önceleri eğitim programları içerik ve içeriğe olan bakış açısı olarak algılanırken günümüzde ise eğitim programları daha karmaşık düşünme biçimlerini de içermektedir (Hewitt, 2006). Öğretmen inançları, bakış açıları ve yargıları onların sınıf içi uygulamalarını da etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin inanç sistemleri ve bakış açıları hakkında bilgi sahibi olmak sınıf içi uygulamalar hakkında bir takım ipuçları sunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programlarıyla ilgili inançlarını belirlerken inanç ile ne kastedildiğinin de iyi bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. İnanç terimi öğretmenler için genellikle öğretimsel etkinliklere olan bakış açılarından daha büyük anlamlar içermektedir. Öğretmenler için günlük yaşantıları ile bağlantılı daha geniş kapsamlı anlamlar taşımaktadır (Pajares, 1992). Öğretmenlerin öğretim programları hakkındaki inançları öğretimsel etkinlikleri etkilemenin yanında (Mattheoudakis, 2007; Stipek ve diğer., 2001; Peacock, 2001) eğitim programlarının değişiminde de kilit rol oynamaktadırlar (Hökkä ve diğer., 2010; Işıkoğlu ve diğer.,2009).

Birçok araştırma ( Jenkins, 2010; Cheung,2000; Cheung ve Woung, 2002; Crummey, 2007; Eren, 2010) öğretim programları ile öğretmenlerin bu öğretim programlarına olan bakış açılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu ilişkileri ortaya koymaya çalışırken eğitim programı desenleri temele alınmıştır. Öğretmenlerin bu desenlere ait inançları birçok kaynakta “yönelim” (orientation) olarak tanımlanmaktadır. En yaygın olarak bilinen eğitim programı yönelimleri sınıflaması Eisner ve Vallance’ın (1974) beş temel yönelim sınıflamasıdır. Bunlar; “Akademik”, “Sosyal Yeniden Yapılandırıcı”, “Bilişsel”, “İnsancıl” ve “Teknolojik” yönelimlerdir (Jenkins, 2009; Haymes, 2006; Cheung ve Wong, 2002, Crummey, 2007).

Akademik yönelimde, temel konu öğrencilerin entelektüel becerilerini geliştirmek ve ilgili disiplin alanında bilgi birikimine sahip olmalarını sağlamaktır. Bu yönelimde disiplin yapısındaki fikirlere önem verilmektedir. Sosyal yeniden yapılandırmacı yönelim, öğrencinin sosyal problemlere çözüm üretmesini temele almaktadır. İnsanların daha iyi duruma gelmeleri için sosyal değişimin gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu yönelimde, okul sosyal gelişimin ve değişimin sağlanmasında bir araçtır. Öğrenenin ilgisi ile toplumsal konular arasında iletişim kurmak oldukça önemlidir. Sosyal sorumluluklar ve grup çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Bilişsel süreçler yönelimi, öğrenenin düşünme yeteneğini geliştirmeye yönelir. Düşünmeyi öğrenmek yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Öğrenmede sürece vurgu yapılır. Çalışmalar, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine yoğunlaşır. Problem çözme, düşünme yeteneğini geliştirmede etkilidir. İnsancıl yönelimi destekleyenler, öğrenciyi öğretim programının merkezine alırlar. Okulun amacını öğrencinin kişisel gelişimine yardımcı olmak olarak görürler. Öğrenci ve öğretmenler etkileşim içinde öğrencinin bilgileri keşfederek bulabileceği ortamlar hazırlarlar. Teknolojik yönelim ise, daha çok davranışçı psikolojiyi temele alır. Özellikle edimsel koşullanma ilkelerinden yararlanır. Sistemik, planlı öğretimsel etkinliklerle ilgilenir. Öğretmenler, öğretim sırasında bilgisayar destekli öğretim gibi öğretim stratejilerine yönlendirilirler (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009).

Cheung ve Wong (2002), Eisner ve Vallance'nin (1974) eğitim programı yönelim sınıflamasından yararlanarak öğretmenlerin alternatif öğretim programları hakkındaki inançlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bunun için 30 maddeden oluşan "Öğretmenlerin Eğitim Programına İlişkin İnançları Envanterini" 648 Hong Kong'lu öğretmene uygulayarak bu öğretmenlerin eğitim programı inançları ve demografik özelliklerini incelemiştir. Benzer bir çalışma Jenkins (2009) tarafından yapılmış, aynı envanter uyarlanarak 308 ABD öğretmeni üzerinde uygulanmıştır.

Ülkemizde öğretim programlarına ilişkin yapılan araştırmalar; öğretim programını oluşturan bileşenlerin ayrı ayrı incelenmesi (Şahin, 2007; Altunbaşak, 2010), alana özgü öğretim programlarının etkililiğinin araştırılması (Erdem, 2009; Demirsoy, 2008), karşılaşılan sorunlar ve öğretim programlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarına olan inançları ve bu

inançların öğretimsel etkinlikler üzerindeki etkileri konusunda yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırma, Türkiye’de ilköğretim öğretmenlerinin eğitim programlarına olan yönelimlerini Eisner ve Vallance’in (1974) eğitim programı yönelim sınıflamasına uygun olarak öğretmenlerin demografik özelliklerini dikkate alarak ortaya koymaya çalışmaktadır.

## 2. Problem Tümcəsi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve mezun olunan okul türüne göre uygulamadaki öğretim programlarına ilişkin yönelimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 3. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimleri, *cinsiyete* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimleri, *kıdemlerine* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimleri, *branşlarına* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimleri, *mezun oldukları okul türüne* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

## 4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma; ilköğretim öğretmenlerinin uygulamadaki öğretim programlarına olan yönelim düzeylerini Eisner ve Vallance’in (1974) eğitim programları yönelim sınıflamasına uygun olarak ve öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, kıdem,

branş, ve mezun olunan okul türü) dikkate alınarak ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye’deki ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim programları yönelim düzeylerinin neler olduğunun kestirilebileceği umulmaktadır. Bunun yanında, ilköğretim öğretmenlerinin demografik özellikleri ile program yönelimleri arasındaki ilişkiler de ortaya konularak ilgili alanyazına katkı sunulması beklenmektedir.

Eğitim programı geliştirme süreci dinamik bir süreç olarak kabul edildiğinden eğitim programları zamanla değişim göstermekte, bu durum; kimi zaman mevcut eğitim programı üzerinde yapılan değişikliklerde, kimi zaman da eğitim programının tamamının yenilenme süreçlerinde kendini göstermektedir. Değişen ya da yeniden oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasındaki öğretmenlerin rolleri dikkate değerdir. Öğretmenler bu uygulamalara kendi inançları ile katkıda bulunmaktadır. Öğretmen inançları sadece eğitimsel uygulamalardan oluşmamakta, öğretmenler günlük hayattan elde ettikleri inançları da eğitsel uygulamalara taşımaktadır. Öğretmenler, inançları ile uyumsuz eğitim programları ile karşılaştıklarında uygulamada farklılıklara gidebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim programları hakkında inançları, bakış açıları ya da yönelimleri hakkında bilgi sahibi olmak etkili eğitim programları geliştirebilmek açısından ve program tasarımlarının deneme ve asıl uygulama süreçlerine öğretmenlerin katılımını sağlama açısından önemli görülmektedir.

Bunun yanında araştırmada Türkiye’deki öğretmenlerin eğitim programlarına yönelim düzeylerinin belirlenebilmesi için Eisner ve Vallance’ın (1974) eğitim programı yönelim sınıflaması dikkate alınarak Cheung ve Wong (2002) tarafından oluşturulmuş “Eğitim Programı Yönelimleri Envanterinin” Türkçe uyarlaması ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin başka çalışmalarda da kullanılabileceği düşünüldüğünde araştırmanın dolaylı olarak başka araştırmalara da katkı sunabileceği beklenebilir.

## **5. Araştırmanın Sayıtları**

Bu araştırma,

1. Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri’nin ilköğretim öğretmenlerinin uygulamadaki eğitim programlarına yönelik yönelimlerini ölçtüğü,

2. Araştırmaya katılan tüm ilköğretim okulu öğretmenlerinin “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri”ne samimi ve içten yanıt verdikleri sayıtlılarından hareketle gerçekleştirilmiştir.

## 6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- a. Araştırmada toplanan veriler 2010-2011 ve 2011-2012 öğretim yıllarında Manisa ilinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri ile sınırlıdır.
- b. Öğretmenlerin demografik özellikleri cinsiyet, branş, kıdem ve mezun olunan okul türü ile sınırlıdır.

## 7. Tanımlar

**Eğitim Programı:** Öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılması, davranışlarını geliştirici eğitim durumlarının düzenlenmesi ve etkililik derecelerinin araştırılmasıdır (Ertürk, 1972:13).

**Eğitim Programı Yönelimi:** Eğitim programları yönelimi, eğitim programının amaçları, hedefleri, davranışları, içeriği, öğretim stratejileri ve değerlendirme konularında öğretmen inançlarının kümesi (Cheung ve Wong, 2002:226).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın temel değişkenleriyle ilgili olduğu düşünülen alanyazın, okuyuculara bakış açısı kazandırabilmek üzere belli başlıklar altında incelenmiştir.

Eğitim programı yönelimi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini oldukça etkilemektedir. Öğretmenlerin bu yönelimlerinin oluşumunda eğitim programı kavramı, içerik, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri ile eğitim programlarının nasıl tasarlandığı hakkındaki inançları etkili olmaktadır. Eğitim programı yönelimine etki eden bu inançların farklılığı, eğitim programı yönelimlerinin de çeşitlenmesine neden olmuştur. Bu nedenle bu bölümde eğitim programı yönelimine etki eden değişkenlerle, çeşitlilik gösteren eğitim programı yönelimlerine yer verilmiştir.

#### 1. Kavram Olarak Eğitim Programı

Eğitim programları öğretimsel yaklaşımlardan etkilenmektedir. Bu nedenle de eğitim programının tanımlanmasında farklılıklar gözlenmektedir. Tanımlamaların çeşitliliği bu alanın gelişimine de bağlanabilmektedir. Yüzyılı aşkın süredir devam eden bu tanımlama çalışmalarına öğretim programı uzmanlarının yanı sıra pedagoglar, ebeveynler ve çeşitli alan uzmanları destek sağlamaktadır (Squires, 2009; Breault ve Marshall, 2010; Westburry, 2008).

Eğitim programını tanımlamanın zor olduğu birçok uzman tarafından kabul edilmekte ve oluşturulan her tanımın da kusursuz olmadığı ileri sürülmektedir. Yapılan tanımlarda, neyin kastedildiği kadar neyin kastedilmediği de önem taşımaktadır. Eğitim programı kavramı tanımlanırken genellikle eğitimin doğasından yola çıkılmakta, eğitimi



tanımlama biçimleri, eğitim programı tanımına da rehberlik etmektedir (Marsh ve Willis, 2010; Saylor ve diğer., 1990; Kelly, 1999).

Terim olarak eğitim programı (curriculum) Latin kökenli bir sözcükten gelmektedir ve “yarış alanı” anlamını taşımaktadır. Eğitimde ise birçok farklı anlamda kullanılabilir. Henson’a (2003) göre önceleri dersler listesi olarak algılanan eğitim programları, zamanla anlamını genişleterek yeni anlamlar kazanmıştır. Bunun yanında tanımı ortaya koyanların öğretimsel yaklaşımları, yapılan tanımları da etkilemiştir. Örneğin, Dewey (1938) öğrenenlerin deneyimlerine vurgu yaparken; Bobbit (1918) bulunulan yerin ve eğitim programına olan bakışın da dâhil edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Casswell ve Campbell (1935) öğretmen rehberliğindeki öğrenci deneyimlerine, Tyler (1949) bu deneyimlerin belirli bir amaç uğruna seçilmesi, düzenlenmesi ve değerlendirilmesine, Saylor (1990) ise öğrenme fırsatlarının tasarlanmasına vurgu yapmışlardır (Henson, 2003; Squires, 2009; Breault ve Marshall, 2010).

Eğitim programı kavramını tanımlamada ortaya çıkan farklılıklar, bazı sınıflamalara gidilmesini gerekli kılmıştır (Çizelge 1). Ornstein ve Henkins (2009), Saylor ve diğer. (1990) yapılan tanımlamaları;

1. Öğretimsel amaçların planlanması,
2. Öğrenen deneyimleri,
3. Eğitim yönetim sistemi,
4. Kuramsal çalışma alanı,
5. Konu alanı

olarak sınıflandırmışlardır. Tanner ve Tanner tarihsel bir bakış açısı ile eğitim programı tanımlama çalışmalarını;

1. Geleneksel bilgilerin toplamı,
2. Düşünme biçimi,
3. Geçmişten gelen deneyimler,
4. Rehber deneyimler,

5. Planlanmış öğrenme çevreleri,
6. Bilişsel içerik ve işlemler,
7. Öğretimsel plan,
8. Öğretimsel ürünler ve sonuçlar,
9. Üretmenin teknolojik sistemi

olarak sınıflandırmaktadırlar (Akt.: Saylor ve diğer., 1990). Tanner ve Tanner sınıflamasından farklı olarak Willis (2010), bilgisayar ve internetin bilgi aracı olarak kullanılmasını ve otoritenin sorgulanmasını (sokratik düşünme sistemine vurgu yapan) kendi sınıflamasına eklemiştir. Henson (2003) ise eğitim programı tanımlama çalışmalarını;

1. Dokümantasyon,
2. Planlanmış etkinlikler,
3. Sosyal temelli etkinlikler,
4. Amaç temelli programlar olarak sınıflandırmıştır.

*Çizelge 1: Eğitim Programı Tanımı Sınıflama Çalışmaları*

<b>Ornstein ve Henkins (2009), Lewis ve Miel, Saylor ve diğer. (1990)</b>	<b>Tanner ve Taner (Akt.: Saylor ve diğer., 1990)</b>	<b>Willis (2010)</b>	<b>Henson (2003)</b>
1. Öğretimsel amaçların planlanması,	1. Geleneksel bilgilerin toplamı,	1. Bilgisayar ve internetin bilgi aracı olarak kullanılması	1. Dokümantasyon,
2. Öğrenen deneyimleri,	2. Düşünme biçimi,	2. Otoritenin sorgulanması	2. Planlanmış etkinlikler,
3. Eğitim yönetim sistemi,	3. Geçmişten gelen deneyimler,		3. Sosyal temelli etkinlikler,
4. Kuramsal çalışma alanı,	4. Rehber deneyimler,		4. Amaç temelli programlar
5. Konu alanı	5. Planlanmış öğrenme çevreleri,		
	6. Bilişsel içerik ve işlemler,		
	7. Öğretimsel plan,		
	8. Öğretimsel ürünler ve sonuçlar,		
	9. Üretmenin teknolojik sistemi		

İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim programı tanımlarının genel olarak

1. Konu alanına,
2. Öğrenen deneyimlerine,
3. Öğretimsel amaçlar listesine

vurgu yaptıkları söylenebilir. Bu sınıflama bağlamında yapılan inceleme sonucu ulaşılan bilgiler, aşağıda aynı başlıklar altında düzenlenmiştir.

**a) Konu Alanı Olarak Eğitim Programları**

Eğitim programları, yüzyıllarca konu alanı olarak algılanmıştır. Yapılan birçok tanımlamaya rağmen bu algı geçerliliğini sürdürmüştür. Bu nedenle konu seçimi ve sıralanmasına yönelik pek çok ilkeye rastlamak mümkündür. Konu alanı olarak algılanan eğitim programlarında konular, uzmanlar tarafından belirlenen ölçütlere uygun olarak seçilir ve planlama yapılarak konulara uygun olabilecek yöntemlere karar verilir (Saylor ve diğer., 1990).

Bu yaklaşımda konular, öğrenilmesi gerekenlerdir ve eğitim programı dil bilgisi, okuma, mantık, konuşma, matematik ve klasik eserler gibi süreklilik arz eden konulardan oluşmaktadır. Kademelere ayrılmış içerik düzenlemeleri bulunur ve akademik bilgilerin kazanılması ön plandadır (Saylor ve diğer., 1990; Ornstein ve Hunkins, 2009).

**b) Öğrenen Deneyimleri Olarak Eğitim Programları**

Bu yaklaşımda öğretmenin rehberliğine ve öğrenenlerin kazanacakları deneyimlere odaklanılmaktadır. Öğretmeden çok öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Eğitim programlarının öğrenen deneyimleri olarak algılanması, konu alanı yaklaşımını da kapsamaktadır. Okul rehberliğinde ve okul sınırları içerisinde oluşan deneyimler ile okul rehberliğinde ve okul dışında gerçekleşen deneyimler olmak üzere farklı iki bakış açısı bulunmaktadır. Dewey'e (1938) göre eğitim programları öğrenenlerin okulda öğrendikleri deneyimlerin tümüdür. Fakat bu tanım, öğrenen deneyimlerini okulla sınırlandırmaktadır. Eğitim programının sosyal ve kişisel özelliğine vurgu yapan

eğitimciler okulun öğretim programı üzerindeki sorumluluğunun bu kadar yoğun olmadığına vurgu yapmaktadır. Öğrenenlerin günlük yaşam problemleri ve toplumsal sorunları çözmede elde ettikleri deneyimler, eğitim programının kapsamını belirlemektedir. Öğrenenlerin bu deneyimleri belirlemede özgür olmaları ya da olmamaları iki farklı bakış açısı ortaya çıkarmıştır (Ornestein ve Hunkins, 2009; Saylor ve diğer., 1990; Marsh ve Willis, 2010).

### ***c) Öğretimsel Amaçlar Listesi Olarak Eğitim Programları***

İlk eğitim programı çalışmalarına hedefler ve amaçlar temel oluşturmuştur ve uzun süre eğitim programları amaç ve hedefler listesi olarak algılanmıştır. Bobbit (1918) eğitim programlarını yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriler olarak tanımlamaktadır. Tyler ise sekiz yıl çalışmaları ile bu yaklaşımı daha sistematik hale getirmiştir. (Saylor ve diğer., 1990). Johnson'a (1967) göre eğitim programları öğrenenlerin öğrenme durumlarında yaptıkları kadar, aynı zamanda yaptıkları sonucunda ne öğrendikleridir. (Akt.: Saylor ve diğer., 1990). Henson'a (2000) göre ise amaç olarak algılanan eğitim programı okul tarafından planlanmış öğrenme çıktıları olarak tanımlanmaktadır (Henson, 2000).

Sonuç olarak bir tanım eğitim programını akademik bilginin değişmezliğine, bir başka tanım ise öğrenmenin yaşam boyu devam eden deneyimlerden oluştuğuna vurgu yapabilmektedir. Bir tanımda planlamaya tam anlamıyla önem verilirken, bir başka tanımda planlamanın oldukça zor hatta mümkün olmadığından söz edilebilmektedir. Bir tanımda eğitim programı sadece ders kitapları iken, başka bir tanımda kitapları da içine alan öğretimsel her şey olarak açıklanabilmektedir (Marsh ve Willis, 2010).

İster konu alanı olarak, ister öğrenen deneyimleri olarak isterse de amaçlar listesi olarak algılsın; eğitim programının ve dolayısıyla da eğitim programı yönelimlerinin oluşumuna birçok değişken etki etmektedir. Bunların başında eğitim programını etkileyen felsefi, psikolojik, sosyal ve tarihi temeller gelmektedir.

## 2. Eğitim Programlarının Dayanakları

### a) *Felsefi*

“Gerçeği” arama çabası olarak görülen felsefe, bilgilerin tümünü eleştiri süzgecinden geçirmeyi ve var olan bilgiden her zaman şüphe etmeyi gerektirmektedir. Felsefe, yaşam denilen sırrı irdeleyerek yaşama karşı farkındalık yaratmaya çalışmaktadır.

Felsefe;

- İnsanı yeni bulgulara taşır ve her yeni bulgu tıpkı çocukların dünyada yeni bir şeyle karşılaşması gibi şaşkınlık yaratır.
- Evreni, insanın kendisini ve değerleri anlamaya yardımcı olur.
- İnsanın kim olduğunu ve var olma nedenlerini sorgular,
- Neyin önemli olduğunu ayırt etmede yol göstericidir (Kale, 2009; Demirel, 2002).

Felsefe, başlı başına bir disiplin olmakla birlikte ele aldığı konular üzerinde de oldukça etkilidir. Eğitim ve felsefe ilişkisi buna örnek olarak gösterilebilir. Özellikle eğitim programlarının tasarlanmasında felsefe etkin rol oynamakta ve eğitim programı çalışmalarına yol göstermektedir. Eğitim programları üzerindeki farklı felsefelerin etkileri eğitim programı yönelimi olarak da adlandırılmaktadır. Eğitim felsefesi ise daha genel bir bakış açısı ile felsefelerin okul hakkında görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Eğitim felsefesi ile eğitim programı yönelimleri arasında oldukça yakın bir ilişki vardır. Eğitim felsefesi, yanıtı oldukça zor olan ”Eğitimin amacı nedir?” sorusu ile ilgilenmektedir. Eğitim programı yönelimleri ise felsefelerin eğitim programına olan etkileri üzerinde durmaktadır (Henson, 2003; Ornstein ve Hunkins, 2009; Breault ve Marshall, 2010). Felsefelerin eğitim programları üzerindeki etkileri eğitime olan bakış açılarından dolayı farklılık göstermektedir. Felsefeler arasındaki farklı görüşlerden dolayı felsefenin eğitim üzerinde ortak bir görüş oluşturması beklenmemektedir.

Hegel ve Plato, idealizmin oluşumunda oldukça etkili isimlerdir. Plato'dan etkilenen idealistler, idealizmi “gerçeği ve değeri arama çabası” olarak tanımlamaktadırlar. Kant (1788) ise gerçeğe ulaşmanın başarılabilir; fakat tam anlamıyla olamayacağından bahsetmektedir. Hegel'e (1802) göre ise “gerçek” tez ve antitezlerin sonucunda oluşmaktadır (Ornstein ve Henkins, 2009).

İdealizm, entelektüel gelişime büyük önem vermekte ve bunun bilinçli bir şekilde yapılmasını beklemektedir. İdealist düşüncede geçmişi ve geçmişteki insanları anlamak, entelektüel bilginin aktarımını sağlamada insana rehberlik etmektedir (Hewitt, 2006).

İdealizmde gerçek bilgi aklın ürünüdür ve sezgisel düşünce bilgi edinilmesinde bilimsel tutum kadar önemlidir. İdealizm, maddenin varlığının nedenini akla mal etmektedir. İyi, güzel, doğru evrensel değerlerdir ve bunlar mutlaklardır. İdealizme göre eğitim programları aracılığıyla öğrenenlere bu mutlak değerler aktarılmalıdır (Demirel, 2002). Platon'a göre bilgiye doğrudan izlenimlerle değil, izlenimler üzerine düşünmekle ulaşılmaktadır. “Varoluş ve doğruluğu kavramak da izlenimlerle değil düşüncelerle olanaklı olmaktadır.” Platonun idealar dünyası bu felsefe konusunun temelini oluşturmaktadır. Platon'a göre değişmez evrensel doğruları taşıyan idealar dünyası ve duyular dünyası olmak üzere iki ayrı dünya bulunmaktadır. Platon, gerçekliğin daha çok idealar dünyasında mümkün olduğunu savunmaktadır (Kale, 2009: 37, 173).

İdealistlere göre öğrenme, düşünceler üzerinde çalışmaların yapıldığı entelektüel bir işlemdir ve daha çok kapsam ve fikirlerle ilgilenmektedirler. Bu felsefede, eğitim programları hiyerarşik bir yapı sergiler ve kültürel mirasın aktarımına dayanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). İdealist eğitim programlarının temelinde üç önemli nokta bulunmaktadır. İlkinde, öğrencinin ilgi ve isteği yer almaktadır. Çünkü öğrencinin ilgi ve isteği öğrenme gücünü artırır. İkincisi, öğretmenin rolüdür. Temelde öğretmenin rolü bilgiyi aktarmaktır. Öğrenciler öğretmenlerini örnek almalıdırlar. Diğer önemli konu ise İdealist eğitim programlarında kullanılan tekniklerdir. İdealist eğitimde en sık tercih edilen teknik Sokratik Tartışma tekniğidir (Sönmez, 1998).

Aristo, realizmin en çok tanınan temsilcisidir. İdealizm'de gerçek ve bilgi akıl ürünü kabul edilirken, realizm'de “gerçek ve bilginin” gerçek dünyada bulunduğu

belirtilmektedir. İdealistler gibi realistler de gerçek bilgiyi araştırmakta; fakat realistler bilginin bilimsel metotlarla keşfedileceğine inanmaktadırlar (Hewitt, 2006). İngiliz filozof Francis Bacon, bilimsel yöntemin aşamalarını;

1. Problemin tanımlanması,
2. Hipotez oluşturma,
3. Verileri toplama,
4. Verileri yorumlama,
5. Planlama yapma,
6. Sonucu test etme

olarak belirlemiştir. Aristonun yanı sıra St. Thomas Aquinas, Francis Bacon, John Locke, Johan F. Herbert ve Alfred North Whitehead realizmin önemli temsilcilerinden kabul edilmektedir (Henson, 2003). Maddenin varlığına olan inanç realizmin temelini oluşturmakta ve var olan her şeyin gerçek olduğu ileri sürülen bu felsefede, var olan çevreyi yaratmak yerine onunla iletişim kurulmaktadır. Ayrıca, realist felsefenin akılcılığı, modern bilimin temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2002). Realist görüşte insanlar dünyayı duyuları ile algılamakta; doğa ve doğa kanunları insan davranışlarını etkileyerek insanın gerçekliğe ulaşmasında yardımcı olmaktadır.

Aristo insanların ılımlı yaşamalarını ve uç noktaları uzlaştırmalarını istemektedir. Bu durum, realizmin eğitime yansımalarında da kendini göstermektedir. Aristo'ya göre her şeyin bir amacı bulunmaktadır ve insanların da amacı düşünmektir. Eğitimin ise bu düşünme sürecine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Realizm, eğitim programlarında farklı alanları bir araya getirmeye vurgu yapmaktadır. Genellemeler ve kesinleşmiş konular, hiyerarşide üst sırada yer almaktadır. İdealistlerden farklı olarak realistler, fen bilimleri ve sanatın önemine değinmektedirler. Realizm, okulun gerçek yaşam problemleri üzerine kurulması gerektiğini savunmaktadır. Günümüzde uygulanan entegre eğitim programları, kavramsal temalar ve problem çözme bu felsefenin eğitim programlarına yansımaları olarak görülmektedir. Tartışmaların odak noktasını, öğretmenlerin öğrencilere günlük yaşam problemlerini çözmeleri için yeterli zaman ayırmaması oluşturmaktadır (Henson, 2003).

Sönmez'e göre (1998) Realist eğitim programlarının temeli akla dayanmaktadır. Gerçek sınıflara ayrılmış ve organize edilmiştir. Bu nedenle Realist yaklaşım disiplinleri göz önüne almaktadır. Sönmez (1998), Realist eğitim programlarının üç ögesini: 1. Öğretmen, 2. Öğretilecek bilgi ve beceri, 3. Öğrenci olarak tanımlamaktadır.

Pragmatizmin ortaya çıkışı 19. yüzyıl ve 20. yüzyıla dayanır (Kale, 2009). Çağdaş felsefelerden olan pragmatizm "gerçek ve bilgiyi" aramada değişimi ve süreci temele almaktadır. İdealizm ve Realizm konu alanına vurgu yaparken pragmatizm, bilginin gerçekliğini değişim üzerinden anlamaya çalışmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Pragmatizmin kurulmasında Francis Bacon ve Immanuel Kant'ın etkileri görülmektedir. Pragmatizm adını Immanuel Kant vermiştir. Pragmatizm bilgide ve gerçekte "Faydalı olan nedir?" ve "Nasıl işe koşulur?" sorularıyla ilgilenmektedir. Bu felsefede, evrensel gerçeklerin yerini değişebilirlik almıştır. Bilgi, insanlara yardım edebilmeli ve sürekli gözden geçirilmelidir. Bilgi insanlara yardım edebildiği sürece değerlidir (Henson, 2003). Pragmatizm'de önyargıların yeri yoktur ve düşünce, sadece tasarıdan ibarettir. Gerçeğe ulaşmak isteniyorsa düşünce ya da hipotezin sonuçları değerlendirilmektedir (Demirel,2002). Pragmatizm felsefeyi metafizikten uygulamaya taşımak istemektedir. Pragmatizm, hipotezler ve deneylerle elde edilmiş sonuçlarla ilgilenmekte ve dogmaları reddetmektedir.

Pragmatizm eğitimde eleştirel düşünmeye odaklanarak değişimi, gerçekliği ve süreci temele almaktadır. Savunusu, öğrenmenin, problem çözmeyle gerçekleşeceği yönündedir. Pragmatizme göre öğrenen ve çevre sürekli değişmektedir. Pragmatik eğitimde öğrenenin eleştirel düşünmesi ve sürekli sorular sorması beklenmektedir. Aynı zamanda pragmatizm bireysel olarak farklı durumlarda transfer becerisi gerektirecek problem çözme stratejileri ile ilgilenir (Hewitt, 2006). Öğretim ise daha çok etkinlikler üzerine odaklanmaktadır. Öğrencinin keşif yapması, açıklamalar yapılmasından daha değerli görülmektedir. Öğretim programları öğrenen deneyimleri ve ilgileri için hazırlanmış yaşamsal olayları içermektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Pragmatizme göre eğitimin en temel rolü öğrenenlere deneyimleri yoluyla kendilerini nasıl keşfedeceklerini öğretmektir (Henson, 2003). Öğrenen değişen yaşam koşullarına ayak uydurmalı ve bunu kişisel deneyimleriyle, kendi zamanıyla gerçekleştirmelidir.



Sönmez'e göre (1998) "Pragmatik eğitim programlarında öğrenci, bilimsel yöntemi kullanmalı, deneme yanılma yolu ile sorunların üstesinden gelmelidir. Tüm etkinlik ortamları öğrenciler için düzenlenmelidir." Okullarda yaşam ile ilgili her türlü derse yer verilmelidir. Derslerin içeriği toplumsal ihtiyaçlara ve öğrenci ilgilerine uygun olarak tasarlanmalıdır. Eğitim ortamı demokratik, doğal ve öğrencinin ilgi duyabileceği şekilde düzenlenmelidir. Sınama durumları ise öğrencinin yaşamda karşılaşılabileceği sorunlar ve doğal problemlerden oluşmalıdır (Sönmez, 1998).

Varoluşçulukta ise insanlar kendilerini tanımlama çabası içindedirler. Bunu seçimleri aracılığı ile gerçekleştirirler ve seçimler onları özlerine götürür (Ornstein ve Hunkins, 2009). Varoluşçular için nesnel gerçeklik kişinin yaşamı ve anladığı ile oluşur. Gerçek, kişinin yaşamı süresince varlığını devam ettirir (Henson, 2003). Kale'ye (2009) göre varoluşçuluk felsefesini simgeleyen temel düşünce şudur: "Toplumun ya da insan toplulukları karşısında bireyin biricikliği ve özgürlüğü ön planda gelir; tüm insanlar var olma ve kendini tanımlama sorumluluğu taşırlar." (Kale, 2009:342). Varoluşçular mutlak ve evrensel sınıflamalara şüpheyle yaklaşır. Aristo'nun fikirlerinden farklı olarak akıldan bağımsız bir gerçek olduğu kabul edilir ve akıl bu doğallık içerisinde insan davranışlarını yöneten bir başka nitelik olarak benimsenmez. Çünkü insanı oluşturan ve tanımlayan en temel nitelik akıl ise insanın seçimlerinden, özgürlüğünden bahsetmek mümkün değildir. Varoluşçular, idealist ve realistlerin metafiziğe olan ilgilerine şüpheyle baktıkları gibi, pragmatistlerin de bilimsel yönteme olan sıkı bağlılığına da şüpheyle bakarlar. Varoluşçular, bilimsel yöntemin yanında sosyal paylaşımına da oldukça önem verir ve grup paylaşımından bahsederler. Fakat bazı varoluşçular grup tarafından alınan kararların bireyin özgürlüğünü sınırlandırdığı görüşündedirler. Bunun yanında varoluşçular insanın estetik, ahlaki ve duygusal ilgilerine de önem verir (Kale, 2009).

Varoluşçu eğitim programları oluşturulurken hedeflerin belirlenmesinde insanın kendisini yaratmasını sağlayan hedefler tercih edilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde bilginin kişiselliğine vurgu yapılmaktadır. Öğrenme ortamlarında öğrenciler tek tek ele alınırlar ve kendi varoluşlarını gerçekleştirmeleri için sınama durumlarına tabi tutulurlar (Sönmez, 1998).

Bilginin doğasına ait olan görüşler, psikoloji ile felsefe arasındaki iletişimde oldukça etkilidir. Eğitim programı tasarlama çalışmaları bu nedenle psikolojik temeller dikkate alarak gerçekleştirilmektedir. Felsefe ve Psikoloji arasındaki iletişim eğitim programlarının şekillenmesinde etkili olduğu gibi, öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerini de etkilemektedir. Özellikle psikolojinin öğrenme üzerindeki çalışmaları eğitim programı geliştirme çalışmalarını desteklemekte, öğrenme ve öğretime ait bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Eğitim programı yönelimleri ise birer bakış açısı olarak adlandırılabilir. Aşağıda eğitim programlarını etkileyen psikolojik temeller açıklanmıştır:

#### ***b) Psikolojik***

Psikolojinin öğrenme-öğretme süreci ile ilgilenmesi, eğitimin psikolojiden destek almasına olanak sağlamıştır (Demirel, 2002). Özellikle psikoloji bilimi ile ilgilenen eğitimcilerin temel ilgisi öğrenme kuramları üzerine olmuştur. Psikoloji, eğitim-öğretim süreci ve program geliştirme gibi alanlara da oldukça katkı sağlamaktadır. Öğrenme ve insanların gelişim aşamaları hakkındaki bilgilere, psikoloji sayesinde ulaşılmaktadır (Saylor ve diğer.,1981).

Öğrenen ve öğrenme hakkındaki bilgiler eğitim programlarına karar verilmesi açısından önemlidir. Eğitim programlarında eğitim içeriğinin seçilmesi, öğretim etkinliklerinin belirlenmesi ve planlamanın yapılması aşamalarında alınacak kararlarda bu bilgiler kilit rol oynamaktadır. Aynı zamanda nelerin öğretileceği, ne zaman öğretilmesinin uygun olacağı, nasıl öğretimsel etkinlikler oluşturulabileceği ve bunların sonucunda nelerle karşılaşabileceğine ilişkin planlamalar oluşturulurken çocukların gelişim özellikleri de dikkate alınmalıdır. Gelişim hakkındaki bilgiler öğrencilerin yaşamlarının geri kalanında sahip olmaları gereken bilgilerin de belirlenmesinde etkilidir (Taba,1962). Eğitim psikolojisi, öğrencilerin okuldaki ve okul dışındaki karmaşık dünyada onlara rehberlik edebilecek bilgiler verilebilmesine olanak sağlar. Öğrenciler, bu karmaşık dünyaya mümkün olduğunca iyi hazırlanmalıdırlar. Bunun için de öğretmenler ve yöneticilere rehberlik edebilecek öğretimsel ilkelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ilkeler

asında ideal durumlar için geçerli olan ilkelerdir ve mümkün olduğu sürece sınıf ortamına taşınmaya çalışılmaktadır (Ediger ve Rao, 2003).

Öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri, felsefi ve psikolojik temellerden etkilendiği gibi, sosyal ve toplumsal değişimlerden de etkilenirler (Demirel, 2002). Öğretmenler, toplumun bir parçasıdır ve toplumdaki etkilenirler. Sosyal ve toplumsal etkiler öğretmenlerin inançlarını belirlemede psikolojik ve felsefi temeller kadar önemlidir. Öğretmenler, gündelik yaşamdaki inançlarını sınıf ortamlarına da taşırlar. Bu nedenle öğretmenlerin ve eğitim programlarının sosyal ve toplumsal değişkenlerden etkilenme derecelerini ortaya koymak önemlidir.

### *c) Sosyal*

Kültür ve toplum analiz edildiğinde bunların davranış bilimlerini etkiledikleri söylenebileceği gibi, davranış bilimlerinin de kültürel ve toplumsal değişimi etkilediği söylenebilir. Ayrıca kültür ve toplum dikkate alındığında bilimsel gelişmelerin de bu faktörlerden etkilendiği açıktır. Kültür ve değişim birbirini tamamlamaktadır. Hızlı gerçekleşen toplumsal değişimler okula ve topluma yansımaktadır. Bu yansımaların eğitim boyutunda gerçekleşmesi ise hızlı bir şekilde olmamaktadır. Çünkü bu değişimlerin sadece eğitim programları boyutunda gerçekleşmesi değişiklik sağlamamaktadır. Daha geniş kapsamlı değerlendirmeler gerekmektedir (Taba,1962). Burada devreye özellikle ev ile okul arasındaki iletişim girmektedir. Eğitim yöntem ve metotlarında sosyal gruplarla ve ailelerle iletişime imkân sağlayan etkinliklere yer verilmelidir. Eğitim ve aile ya da sosyal gruplarla gerçekleştirilen iletişimin sürekliliğini sağlamada eğitimciler de özel bir sorumluluk taşırlar (Saylor ve diğer., 1981). Ailede meydana gelen değişim öğrenciyi ve eğitim programlarını karşılıklı olarak etkilemektedir (Henson, 2003).

Toplumun gelişimi ile bazı bilgiler ve pratik uygulamalar da geçerliliğini kaybetmektedir. Toplum için değerli olan bilgilere karar verilirken eğitim programlarının da toplumun ihtiyaçları da dikkate alınarak hazırlanması gerekir. Eğitim programlarının toplumsal görevlerinden biri de eğitimin toplumsal geleceği oluşturmadaki rolü düşünüldüğünde toplumsal mevcut durumu korumak ve

devamlılığını sağlamaktır (Marsh ve Willis, 2007). Eğitim programları bireyin ileride toplumun bir parçası olacağı düşünülerek ele alınmalıdır. Toplumun ihtiyaçları iyi bir şekilde ortaya konulmalı, eğitimsel ihtiyaçlarla birlikte değerlendirilmelidir (Saylor ve diğer., 1981).

Eğitim programları, sadece kültürün doğası ve öğrenen karakteristiklerinden oluşmaz. Öğrenenler sosyal ve kültürel değişkenlerden de etkilenmektedir. Sosyal etkiler eğitim programı yaklaşımlarına, programların planlanmasına ve eğitimin düzenlenmesine vurgu yapar (Saylor ve diğer., 1981). Eğitim programlarına karar verilirken öğrencinin doğası kadar dış dünyası da hesaba katılmalıdır. Öğrenciler, sosyal olaylardan haberdar olmalı ve sosyal beceriler kazanmalıdır. Sosyal beceriler kazandırılırken bu becerilerin değerlerini zamanla yitirdikleri dikkate alınmalıdır (Marsh ve Willis, 2007). Toplumda meydana gelen ve hızlı değişimler sonucu ortaya çıkan sorunların çözümü için sosyal temeller dikkate alınarak geçmişe dönülmesi ve geçmiş yaşantıların yeniden incelenmesi gereklidir. Kültürel miras sorunların çözümünde oldukça faydalı olmaktadır. Hızlı gelişen toplumsal değişimler ve toplumsal değerler arasında denge kurulmalıdır. Burada asıl görev okullara düşmektedir (Taba,1962).

Her nesil, okulunda ve toplumunda kültürü incelemelidir. Okul ve toplum arasındaki ilişkiyi belirlemede iki görüş vardır: Okul toplumu değiştirebilir ya da okul toplumu değiştirmede temel görevi görür. İkinci seçenek sosyal yeniden yapılandırmacılar tarafından desteklenmektedir. Okul ile toplum ilişkisi okulun ortaya çıkması ile başlamıştır. Öğretmenler okulu sadece iş olanağı sağlayan yer olarak görürlerse yanılırlar. Öğretmenler hem öğrencilere hem de topluma rehberlik ederler. Okul ve toplum birbiriyle ilişki olduğundan ve değişimin birer parçası olarak kabul edildiğinden okulla ilgili tüm paydaşlar bu ilişkinin farkında olmalıdır. Bu nedenle eğitim programları bu ilişkiyi ortaya koyacak şekilde düzenlenmeli, öğretmenler ve yöneticiler fırsatları ve engelleri görebilmeli, çözüm yolları üretebilmelidir (Henson, 2003).

Okul, aslında toplumun ve dünyanın bir özeti ya da okul, toplumun genişletilmiş halidir. Aslında bu bahsedilen toplum ifadesinden kastedilen beklenen toplumdur. Gerçek yaşam, okullarda biraz da kontrol edilmiş haldedir. Okullar birbirine benzer görünmekle

birlikte, her okul kendi kültürünü yapısında barındır ve deneyimli öğretmenler bu okul kültürünü eğitim programları ve toplum ilişkisini ortaya koymada bir araç olarak kullanır (Henson, 2003).

Öğretmenler günlük yaşamdan ve gündelik değişimlerden ayrı düşünülemez gibi onların geçmiş yaşantılarını da eğitimle ilgili inançlarından ayrı olarak değerlendirmek doğru olmayacaktır. Eğitim programlarının uygulayıcılarından olan öğretmenlerinin eğitim programı tarihi temelleri hakkında bilgi sahibi olmaları ya da olmamaları onların eğitim programı hakkında bir inanç geliştirmeleri konusunda etkili olacağı düşünülebilir.

#### ***d) Tarihi***

Eğitim programları geliştirme çalışmaları dinamik bir süreç gerektirmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının son halinden bahsetmek güçtür. Program sürekli bir değişim içindedir ve güçlerini bu değişimden alır. Ama bu değişim aslında yavaş yavaş gerçekleşmektedir. Eğitim programlarının etkilediği insan sayısı düşünüldüğünde modaya uygun değişimler hızla gerçekleşirken, eğitim programları bu değişimlere biraz daha temkinli yaklaşır. Ayrıca değişim toplum açısından da oldukça iyi analiz edilmelidir (Marsh ve Willis, 2007).

Eğitim programları tarihi alanındaki çalışmalara 1970'lerden sonra başlanmıştır. Eğitim programlarının tarihi incelenirken sadece tarihlerin yerleşimi değil; bunun yanında gelişimi de ortaya koyacak verilerden yola çıkılmalıdır. Çünkü; eğitim programları tarihi yeni oluşturulacak ya da düzenlenecek eğitim programlarına yol gösterici olacaktır (Pinar ve diğer., 2008). Eğitim programlarının geçmişteki çalışmaları daha çok tarihsel sıralamaları belirtme çabasında olmuştur. Eğitim programları geliştirme çalışmalarında, eğitim programlarının yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekliliği konusunda kararlar alınırken geçmiş eğitim programı çalışmalarının incelenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim programları, ilgi ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu durumun sağlanmasında eğitim programları tarihi yol gösterici olabilmektedir (Tanner, 1982). Eğitim programı gelişim evreleri hakkında bilgi sahibi

olmak, öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerini etkileyeceği düşünüldüğünden tarihsel dönemler olarak aşağıda yer verilmiştir:

John Locke (1632-1704), öğrenmede okulun yerine önemle vurgu yapmaktadır. Okulun bir ceza ve kavga merkezi olmaktan çıkıp, ilgi çekici hale gelmesi gerektiğini savunmuştur. Model alarak öğrenmenin önemi üzerinde çalışmalara yer vermiştir. Locke, özellikle duyulara vurgu yaparak beş duyunun öğrenme üzerindeki etkilerini araştırmış, aklın bu duyuları yönettiğini belirtmiştir. Johann Friedrich Pestolozzi (1746-1827), eğitimde örnek uygulamaların ve gerçek nesnelere kullanımının etkili öğretim için gerekli olduğu belirtmiştir. Pestolozzi'nin yaşadığı dönemde fiziksel cezalar verilebilmekteydi. Bu nedenle Pestolozzi ise daha insancıl yöntemlerin kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır (Ediger ve Rao, 2003). Johann Friedrich Herbart (1776-1841), eğitimde beş önemli adım olduğundan bahsetmektedir;

1. Öğretmenlerin derse hazırlıklı gitmesi,
2. Öğrencilerin derse hazırlık aşamaları,
3. Geçmiş ile şimdiki bilgiler arasında bağlantı kurulması,
4. Genelleme yapılan konulara ilişkin okumalar yapma,
5. Bilginin kullanılması.

Herbart öğrencilerin ilgileri üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında insan zihninin sosyal yapının izlerini taşıdığını belirtmektedir. Friedrich William Froebel (1782-1852), özellikle yaratıcılık üzerine çalışmalar yapmıştır. Froebel döneminde taklit ve yetişkinlerin bakış açıları ön planda tutulmaktaydı. Soren Kierkegaard (1813-1855), varoluşçuluk felsefesinin doğuşuna denk gelen bu dönemde, öğrencilerin seçim yapmalarına ve karar vermelerine vurgu yapmaktadır. Hayatta değerli olanı belirleme, kaliteli yaşama karar verme, insanlık ve güzellik kavramları üzerinde görüşler bildirmiştir. Charles Sanders Pierce (1839-1914), problem çözme etkinliklerine vurgu yapmaktadır. Fikirlerin iş üzerinde test edilmesi gerekliliğine inanmaktadır. Pierce'a göre düşünce ve eylem arasında bağ kurmak önemlidir. Problem çözümede problemi tanımlamaya ve bu yöntemin öğrencilere aktarılmasına önem vermiştir (Ediger ve Rao, 2003).

1895'ten sonra eğitim programlarında hangi bilgilerin ne zaman ve hangi yaş grubuna verileceğinin zamanlanması yapılmıştır. Bu dönemde eğitim programları eğitim psikolojileri ile desteklenmektedir. Bir tarafta sosyal yeterliliklere verilen değer diğer tarafta ise öğrenci deneyimleri vardır. 20 yy. ile beraber öğrencilerle yapılan deneysel çalışmalar, öğrencilerin eğitim programlarının temeline alınmasına yol açmıştır. Önceleri sosyal yeterlilik ön planda tutulurken, 1920 ve 1930'larda bilimsel metodu da arkasına alan uzmanlar öğrenci merkezli eğitim programlarına yönelmişlerdir. Özellikle 1930'larda John Dewey'in görüşleri ön plana çıkmıştır. Dewey'e göre toplumsal gereksinimler önemlidir; fakat eğitim programlarının temelinde öğrenci yer almalıdır. 1930'lardan sonra Sekiz Yıl Eğitim Programları Çalışmaları eğitim programları tarihine damgasını vurmuştur. Çalışmaya birçok okuldan birçok komisyon katkı sağlamıştır. Bu çalışma aynı zamanda davranışçılığın doğuşu olarak da kabul edilmektedir. 1940'larda sekiz yıl çalışmalarından elde edilen veriler ışığında Tyler'ın Eğitim Programı ve Öğretimin Temelleri (Basic Principle of Curriculum and Instruction) isimli eseri yayınlanmıştır. 1950'lerde Bloom taksonomisi gündeme gelmiş, Ralph Tyler'ın Eğitim Programı ve Öğretim Teknikleri isimli kitabından sonra "Eğitimsel hedeflerin taksonomisi" (Taxonomy of Educational Objectives) isimli kitap yayınlanmıştır. Taksonomi kitap aracılığıyla Bloom taksonomisi adıyla oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır. 1965'te davranışçılığa katkı Robert M. Gagne'den gelmiş ve "Koşullu Öğrenme" (The Condition of Learning) isimli eserini yayınlamıştır. 1970'lerde paradigma değişimi başlamış; insancıl psikoloji, öğrenci merkezli eğitim, romantik yaklaşımın etkileri yirminci yüzyılda etkisini sürdürmüştür (Pinar ve diğer., 2008).

Eğitim programları tarihi gibi eğitim programlarının bilim olma çabası da ilgi çekicidir. Tyler'ın Rasyonalizmi olarak bilinen bu yaklaşım tartışmaların profesyonel boyutunu oluşturmaktadır. Dewey'in (1902) "Çocuk ve Eğitim Programı" (The Child and the Curriculum) adlı eseri ve "Fen Eğitiminin Temelleri" (The Sources Of A Science Of Education) isimli yayınları ile tartışmaya katılmıştır. Bunun yanında, Toplum İçin Eğitim Programları Kongresi Raporu (1927), Sekiz Yıl Çalışmaları (1942), Taba'nın "Teori ve Uygulamada Eğitim Programları" (Curriculum: Theory and Practice) (1945)

isimli eseri, Tyler ve Tyler 'ın (1980) paradigmaya ilişkin çalışmaları eğitim programlarının gelişiminde tarihi önemli noktaları oluşturmaktadır (Tanner,1982).

Eğitim programları tarihi eğitim programlarına yol gösteren bir alandır. Geçmiş deneyimlerden elde edilen bilgiler çağdaş eğitim programları tarafından oldukça dikkate alınmakta ve kullanılmaktadır. Eğitim programlarına karar vermede, yeni bir eğitim programı oluşturmada ve eğitim programını düzenlemede eğitim programları tarihi oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Garret, 1994).

Öğretmenlerin eğitim programı tarihi hakkında bilgi sahibi olmaları program geliştirme sürecinin doğal birer üyesi olduklarından gerekli ve önemlidir. Öğretmenler sahip oldukları eğitim programları bakış açılarını bu program geliştirme sürecinde de ortaya koyarlar. Bu nedenle eğitim programı gelişim süreci ve öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinin incelenmesi dikkate değer görülmektedir.

### **3. Program Geliştirme Süreci**

Program geliştirme sonsuz ve kapsam bağımlı bir süreçtir. Sonsuzdur, çünkü herhangi bir bilginin nasıl elde edilebileceği ve hangi grup öğrenciler için iletişimin nasıl sağlanacağını önceden tahmin etmek güçtür. Etkileyici bir eğitim programı, eleştirel düşünmede, derinlemesine anlamlar oluşturmada, sosyal yapılanmayı sağlayan deneyimler kazanılmasında rehberlik eder. Eğitimciler planlamalarını oluştururken önceliklerini belirlerler, öğrenenlerin konuya olan duyarlılıklarını ve farkındalıklarını dikkate alırlar. Eğitimciler bu düzenleme sürecinde amaçlar, eğitim durumları, yöntemler, öğrenme materyalleri ve değerlendirmelere karar verirler (Ornstein ve Hunkins, 2009; Null,2008).

Program geliştirme kavramı yapısında bulundurduğu öğeler (hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) arasındaki ilişkilerin ortaya konulması ve aynı zamanda her öğenin kendi içinde karar süreçlerinden geçirilmesi işlemi olarak tanımlanabilir. Bu öğeler arasındaki dinamik bir ilişki vardır. Öğeler üzerinde yapılan herhangi bir değişiklik diğer öğeleri de etkilemektedir (Demirel, 2002). Eğitim programı geliştiriciler bu öğeleri belirlemek için şu soruları sorarlar;



1. Eğitimin hedefi ne olmalı ve çocuklara hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
2. Öğrenciler bu davranışlarının gelişimi için hangi yaşantılara ihtiyaç duymaktadır?
3. Bu yaşantılar nasıl örgütlenmelidir?
4. İstendik davranışların ve durumların etkililiği nedir?
5. Mevcut eğitim programında ne gibi değişiklikler gereklidir? (Ertürk, 1972).

Eğitim programlarının gelişimi diğer sektörlerdeki gelişimlere nazaran daha yavaş gerçekleşmektedir. Mesleğe yönelik programlarda, çalışma alanlarına yönelik bağlantılar kuruluyorsa da eğitim programlarındaki gelişmeler bu sektördeki gelişimlerin gerisinde kalmaktadır. Eğitim programlarının gelişiminde temele toplumsal gelişim alınır. Program geliştirmenin amacı sadece okulda daha iyi bir öğrenme gerçekleştirmek değildir. Bunun yanında toplumdaki yaşama ve öğrenme ortamlarını da geliştirmeyi hedeflemelidir (Varış,1978).

Geçmişte öğretim ile eğitim programı kavramı aynı anlamda kullanılmaktaydı. Geçmişten gelen deneyimlerle beraber eğitim programı fikri ile öğretim birbirinden ayrılmıştır. Analitik olarak bakıldığında eğitim programı “Ne öğretilecek?” öğretim programı ise “Nasıl öğretilecek?” sorularına yanıt aramıştır. Aslında bu ilişki organik bir bağ içindedir (Hlebowitsh, 2010).

Eğitim programının temel uygulayıcıları olan öğretmenler program geliştirme çalışmalarında eğitsel amaçların oluşturulmasından eğitim programlarının değerlendirilmesine kadar geniş bir yelpazede görev alırlar. Eğitim programlarının uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası değerlendirmelerinde edindikleri deneyimlerle ve kişisel inançları ile çalışmalara katkı sağlarlar. Öğretmenler özellikle eğitim programlarının oluşumuna büyük katkı sağlarlar.

Eğitim programı oluşturmanın temelinde program tasarımı ve öğretimsel tasarım vardır. Eğitim programı oluşturmak bir ekip gerektirir. Öğretmenler programların uygulayıcıları olarak bu takımlarda aktif olarak rol alırlar. Öğretmenler programa dair program tasarımından ve öğretim tasarımından etkilenmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Program geliştirme, program tasarımı ile başlamalıdır. Bu tasarım bundan sonraki tüm süreçlerde yol gösterici bir görev üstlenecektir. Tasarımın amacı, öğretimin anlamlı bir bütün içerisinde gerçekleşmesini sağlamaktır.

Eğitim programlarının bileşenleri ve bu bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini belirleme, seçme ve düzenleme program tasarımının temel amacını oluşturmaktadır. Bir program taslağı meydana getirebilmek için, program tasarımının elemanlarını tanımlamak gerekmektedir. Tanımlama yapılırken, program tasarısı elemanlarının kaynakları ortaya konulmalıdır. Daha sonra bu elemanların seçilmesi ve düzenlenmesi işlemlerine geçilmelidir (Saylan, 1995). Aynı zamanda program tasarımının temel amacı ortaya konulurken programın temel öğeleri de dikkate alınır ve her tasarı bu öğelere farklı ağırlıklar verilerek oluşturulur. Her öğeye verilen farklı ağırlıklar program tasarım yaklaşımlarını ortaya koymaktadır. Üç tür yaklaşımdan bahsedilebilir:

1. Konu merkezli program tasarımları,
2. Öğrenen merkezli program tasarımları,
3. Sorun merkezli öğrenen tasarımları.

Konu merkezi tasarımlar, konunun nasıl öğretilceğine odaklanırlar. En yaygın kullanılan tasarımlardandır. Öğrenen merkezli tasarımlarda ise temele öğrenen alınır. Yapılan tüm tasarımda öğrenen dikkate alınır ve planlama bu bağlamda gerçekleşir. Sorun merkezli tasarımlar ise daha çok toplumun ihtiyaçlarından yola çıkarak hazırlanmış tasarımlardır. Bütün tasarımlar konuya, öğrenene ve toplumun ihtiyaçlarına önem verir. Fakat daha çok önemli gördükleri konular bu tasarımların önem derecesini ortaya koymaktadır (Demirel, 2002).

Eğitimcilerin ise yapması gereken belli başlı işlemler vardır. Bunlardan ilki öğrencide gerçekleştirilecek davranışların önceden kararlaştırılması ve sıraya koyulması, eğitim durumların düzenlenmesi, etkililik derecelerinin belirlenmesi için de değerlendirmeye karar vermesidir (Ertürk, 1972). Eğitsel ihtiyaç öğrencilerin sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile onlara kazandırılmak istenen bilgi, tutum, beceri ve alışkanlıklar arasındaki fark olarak tanımlanabilir. Toplumda meydana gelen değişiklikler ile bilim ve teknolojiye gelişmeler yeni ihtiyaçların doğmasına,

dolayısıyla eğitim programlarındaki değişimi gerekli kılmaya başlar (Arsal, 2006). Eğitimcilerin aynı zamanda öğrenciler için en uygun içeriğe karar vermeleri gerekmektedir. Hangi içeriğin öğrencileri daha iyi yönlendireceği sorusuna da yanıt aranmalıdır. Bu soruya yanıt ararken eğitim felsefesi uygun içeriğin belirlenmesinde yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda içerik seçiminde eğitim psikolojisi, psikolojik özelliklerin dikkate alınmasında etkili olacaktır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Program geliştirme yaklaşımlarındaki ilkeler ve kurallar net bir şekilde belirtilmiş ise içerik seçimi ve düzenlenmesi de kolaylaşır. İçerik; kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemelerin bütününden oluşmaktadır. İçerik seçiminde kullanılan üç ölçüt vardır. Bunlar:

1. Kişisel yeterlilik,
2. Önemlilik,
3. Ölçüt geçerliliğidir.

Kişisel yeterlilik, içeriğin bireyin hedeflerin öngördüğü düzeye ulaşmasını sağlayıcı nitelikte olması; önemlilik, öğrencinin gelişimi için içeriğin önemli olması; ölçüt geçerliliği ise programın hedefine hizmet etme derecesidir (Arsal, 2006).

Eğitim durumu, eğitsel yaşantıları içine alır, öğretimin süreç boyutuna vurgu yapar. Öğrencilerde davranış değişiklikleri meydana getirmek için öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekir (Demirel, 2002). İçeriği belirlerken de program geliştirme uzmanları öğrenme deneyimleri ile ilişkilerine de dikkat etmeleri gerekir. Öğrenme deneyimleri ile birlikte uygun öğretim yöntemleri de önceden tartışılmalıdır. Eğitim programcıları, öğrenme deneyimlerini anlamlı bir şekilde sıralandırmalıdır. Sıralama sırasında sadece bilgi aktarımı yerine eleştirel düşünmeyi sağlayacak öğretimsel tasarımlar dikkate alınmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Öğretimsel çevre eğitim durumlarından bağımsız değildir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin ortak iletişim kurdukları alanlardır. Öğretimsel çevreye, hedeflere karar verilmesi, içeriğin düzenlenmesi ve değerlendirmenin uyumlu bir şekilde gerçekleşmesi için önceden karar verilmesi gerekmektedir. Eğitimsel çevre, okul duvarı ile sınırlı değildir. Eğitimsel çevre, toplumla iç içe olan, okulu da içine alan bir bütündür.

Eğitimsel çevre tasarlanırken verimlilik, ekonomiklik ve uygunluk da göz önünde bulundurulmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Programın güçlü ve zayıf yönleri, fiyat ve fayda oranı, programın hangi bölümlerinin sağlam çalıştığı, programın etkililiği ve program daha etkili hale nasıl getirilebilir gibi sorulara yanıt aramak temelde program değerlendirmenin görevidir (Fitzpatrick ve diğer., 2004).

Toplumlarda meydana gelen önemli değişiklikler, bireylerin nasıl bir eğitimden geçmesi gerektiği, ailenin eğitimdeki yeri, iş olanakları ve cehaletin azaltılması gibi konuların tekrar gündeme gelmesine neden olmaktadır. Meydana gelen bu değişimler çevresel duyarlılıklar ve dünya barışı konularının da yeniden irdelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu tür gündem maddeleri bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Problemlerin çözümünde ortaya ulusal ve uluslararası çözüm önerileri konulur ve genellikle kanun koyucular problemlerin çözümü için bir programa ihtiyaç duyarlar. Sorunların çözümüne yönelik yarar getirici programlar ortaya koymaya çalışırlar. Aynı zamanda kanun koyucular ortaya konulan programların ne derece yarar getirdiği konusu ile de ilgilenirler. Bunun yanında program için harcanan bütçe ile sağlanan yarar arasındaki ilişkiyi de incelerler (Fitzpatrick ve diğer., 2004).

Program değerlendirme alan olarak kendini kabul ettirirken birçok tartışmaya neden olmuştur. Bu tartışmalar ve farklı düşünceler program değerlendirmeye olan bakış açısını genişletmiş, farklılıklar bir araya gelerek resmin bütünü oluşturmuştur (Fitzpatrick ve diğer., 2004).

Program değerlendirme tanımları üzerindeki çokluğun nedeni aslında bu konudaki fikirlerin yoğunluğundan kaynaklanmaktadır. Eğitsel anlamda yapılan değerlendirmelerde ortak görüşe varılmış bir tanım mevcut değildir. Kimi eğitimciler ölçmeyi, kimi eğitimciler özel hedeflerin değerlerinin ortaya konmasını, kimileri ise profesyonelce yapılan yargılamaları değerlendirme ile eşit tutmaktadır. Popham (1988) değerlendirmeyi, bir şeyin kalitesi hakkında değer biçme olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme kalitenin değerini ortaya koyma çabası olarak görülebilir (Popham, 1988; Worthen ve Sanders, 1987; Stufflebeam ve diğer., 2000).

#### 4. Eğitim Programı İnancı ve Yönelimi

Eğitim programı alanında oldukça farklı tartışmalar yapılmaktadır. Tartışmalar genellikle eğitim programı alanı üzerinde yoğunlaşmakta, tartışmaların çok az bir kısmı eğitim programının önemi ve varlık sebebi üzerine yoğunlaşmaktadır (Klein, 1986). Yapılan eğitim programı incelemeleri eğitim programlarının basımlarının incelenmesi, eğitim programının temele alacağı yaklaşımın belirlenmesi ve programın temel değerlerinin ne olacağına karar verilmesine odaklanmaktadır (Ennis ve Chen, 1993).

Eğitim programı geliştirme çalışmaları için şimdiye kadar sayısız öğretmen ve yönetici rolleri ortaya konulmuş, materyaller ve öğrenme kaynakları belirtilmiş, eğitim araştırmaları yapılmış ve eğitim programları denenmiştir. Bobbitt'in (1918) "The Curriculum" isimli yayınıyla başlayan program geliştirme çalışmaları yavaş ve dikkatli bir şekilde gerçekleşmiştir. Bu çalışmaları Tyler'in (1950) yayınladığı "Basic Principles of Curriculum and Instruction" eser izlemiştir ve bu eser eğitim programı alanı çevresinde oldukça kabul görmüştür. Tyler, bu eseri ile eğitim programlarına olan bakış açısı farklılıklarını gündeme getirmiştir. Tyler, eserinde eğitim programlarında kullanılmak üzere üç tür veri kaynağından bahsetmektedir: Toplum, öğrenci ve konu alanı. Araştırmacılar, Tyler'in veri kaynakları hakkında oldukça çeşitli araştırmalar ortaya koymuşlardır (Klein, 1986).

Eğitim programı hazırlama çalışmalarında 1960'larda eğitim programı değişiminden sorumlu kişiler aynı tip düşünen insanların bir araya gelmesiyle oluşmaktaydı. İnsan yönelimli eğitim programları yerini ürüne dayalı ve daha çok sistematik eğitim programlarına bırakmıştı. 1970'lerde ise farklı olarak eğitim programlarına olan farklı bakış açıları tartışılmaya başladı. Çalışmalar özellikle içerik seçimi ve düzenlenmesine odaklanmaktaydı. İçeriğin seçimi ve organizasyonu eğitim programının sağlığını belirlemede oldukça etkilidir. Yapılan araştırmalar farklı yaklaşımlarının var olması gerektiğinden bahsetmektedir. Program geliştirme çalışmaları bu farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmalı ve program geliştiriciler bu farklılıkları önemsemelidirler (Babin, 1979).

1970'lerin ortalarında Eisner ve Vallance tarafından geliştirilen teknolojik eğitim programı tanımlaması alternatif eğitim programlarının tartışılmasında önemli bir zemin oluşturmuştur. Ortaya konulan teknolojik eğitim programı kavramı ölçülebilir eğitim programı olarak da tanımlanabilmektedir. Davranışlar, hedefler, zamanlanmış görevler, sıralı öğrenme, başarı testleri, öğretmen sorumluluğu teknolojik eğitim programlarının ortak özelliklerinden sayılabilmektedir. Eğitim programları bu yaklaşımda toplumun beklentilerini içerebilir fakat bu her zaman öğrencilerin beklentileri doğrultusunda gerçekleşmeyebilir (Klein, 1986).

Eğitim psikolojisinin anlaşılamadığı tanımlamalardan biri de inançlardır. İnançların tanımlamasında değer, fikir, ideoloji, anlayış, kavrayış, eğilim, ilke, anlam depoları ifadeleri kullanılabilir. Eğitim psikolojisi bu inanç tanımlamalarındaki farklılıkları çözmek için çeşitli araştırmalar yapmıştır. Ayrıca farklı alanlarda inançlar için farklı tanımlamalara da gidilmiştir. Yapılan tanımlamalarda genellikle bilgi ve inanç arasındaki farklar ortaya koyulmaya çalışılmaktadır. Davranışların daha iyi anlaşılabilmesi inançlar üzerindeki araştırmalar ile gerçekleşebilmektedir. Bunun nedeni olarak birçok araştırmada inançların karar vermede yaşam boyu etkili olduğu görüşüdür. Bu durum erken felsefenin temeline kadar dayanmaktadır (Pajares, 1992).

Hukuk, antropoloji, siyaset bilimleri ve iş hayatı da inançlarla yakından ilgilenmekte, inanç hakkında yeterli bilgi sahibi olduğunda da alanlar açısından uygunluğu ve uygulanabilirliği tartışılmaktadır. Eğitimde ise öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve doğa bilimleri konularındaki öğrenmelerini inançların nasıl etkilediği araştırılmaktadır. İnançlar üzerinde yapılan çalışmalarda uygun yöntem seçildiğinde ve doğru tasarımlarla olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. İnançların belirlenmesi oldukça zordur. Bu nedenle öğretmenlerin inançlarının belirlenme çalışmalarında onların inançtan ne anladıkları ve nasıl yapılandıkları ortaya konulmalıdır (Pajares, 1992).

Bireysel kararlarımızı etkileyen temel etkenlerden biri olarak inançlar, sahip olunan bilgilerden çok daha fazla değerlendirmeleri ve yargılamaları kullanmaktadır. İnançlar bireyin değerlendirmelerine direk olarak katkı sağlarlar (Ennis ve Chen, 1995). İnançlar

içerik seçimi, öğretim ve değerlendirme konularında eğitim programı kararlarını etkilemektedir. Aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecini de etkilemektedir.

Araştırmacılar, günümüzde inançların yorumlama ve bilginin değerlendirilmesindeki rolüne dikkat çekmektedirler. Bilgi ve inanç arasındaki ilişki öğrenci ve öğretmen gelişimi açısından ele alınmaya değer olarak bulunmaktadır. İnanç, davranış ve değer arasındaki ilişki organize edilebilirse davranışların olduğu ortaya atılmaktadır. Bilgi ve inanç arasındaki ilişkiyi tanımlamak karmaşık ve felsefi bir çabadır. Kimilerine göre bilgi kapsam ve anlam süzüldüğünde ortaya çıkan gerekliliğin ta kendisidir. Burada bilginin ölçülebilirliğinden bahsetmek mümkündür. Oluşturulan alternatif bilgi tanımlamaları ise daha çok sübjektif yorumlamaları, kişisel değerleri ve inançları içermektedir. Bilgiye bu bakış açısıyla bakıldığında inanç ile oldukça yakın ilişki içinde olduğu söylenebilir. İnançları doğrudan ölçmek zor olduğu için dolaylı olarak olaylara olan etkisi ile belirlenmeye çalışılmaktadır. İnançlar, bilgide olduğu gibi bir grup uzmanın elde ettiği ortak kararlarla oluşmamaktadır. Bireysel olarak yapılandırılırlar ve iç tutarlılık açısından da eksik görülebilmektedirler (Ennis, 1994 ).

Öğretmenlerin inanç sistemlerini anlamak öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve öğretim uygulamaları gelişimi için önemlidir. İnançların ikna ile değişebilmesi oldukça güçtür. Öğretmenlerin inançları gözlemleri, deneyimleri ve rasyonel gerçeklerle yüzleşmeleri ile mümkün olabilmektedir. İnançları uygulamalarda etkileyen en önemli nokta çevresel etkenlerdir (Ennis, 1994). Öğretmenlerin eğitim programı ve öğretimsel konulardaki inançlarının değişmesi eğitimin kalitesinde etkili olur mu? Öğrenciler her yeni eğitim programı ile daha fazla büyüklükteki fikirlerle karşı karşıya kalmakta yeni nesil öncekinden daha kapsamlı bilgilerle karşılaşmaktadır. Eğitim programları ve öğretimsel etkinlikler inançlar doğrultusunda değişebilmektedir. Bir diğer önemli soru da “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitim programı hakkındaki inançları kariyerleri boyunca değişmekte midir?” (Schiro, 1992).

İnançlar değerlendirme ya da yargılama amaçlı kullanıldıklarında değerler olarak tanımlanabilirler. Değerler öğretmenlere uygulamalarında kullanacakları bilginin kullanılabilir, uygulanabilir ya da gerekli olup olmadığı konusunda yardımcı

olmaktadır. Öğretmenler eğitsel etkinliklerdeki seçimlerini bu değerleri dikkate alarak gerçekleştirirler. Uzmanlar etkili bir değerlendirmenin ve içerik seçiminin öğrenci öğrenmelerini zenginleştireceği görüşündedirler (Ennis, 1994).

Eğitim programı ve personel gelişimi değer yönelimleri için öncü rol oynamaktadırlar. Program geliştirmede önemli bir rolü olan öğretmenler eğitim programlarına inanç sistemleri açısından farklı açılardan yaklaşabilirler (Ennis ve Hooper, 1998)

Öğretmenlerin eğitim programları hakkında bir takım inançları mevcuttur. Eğitim programları yönelimi öğretmenlerin eğitim programlarına olan bakış açılarında ya da öğretimsel etkinliklerin algılanmasında önemlidir. Eğitim programı yönelimi amaçlar, hedefler, davranışlar, öğretim içeriği, öğretim stratejileri ve değerlendirme konularında öğretmenlerin sahip oldukları inançlar kümesi olarak adlandırılabilir. Öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının bu konulardaki farklı inançları farklı tasarımları da beraberinde getirmektedir. Bu konudaki standartlaşma ve terminoloji tam olarak oluşmamıştır. Eğitim programı ideolojisi, eğitim programı inancı, eğitsel değer yönelimi, eğitim programı yönelimi ve eğitim programı anlayışı gibi ifadeler benzer anlamlar için kullanılmaktadır (Cheung ve Wong, 2002).

Değer yönelimi terimi, eğitim programları alanında Eisner ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır. Temelde amaç eğitim programları kararlarına etki eden eğitsel inançları ve eğitim programları ideolojilerini ortaya koymaktır (Ennis, 1994). Değer yönelimleri içerik seçimlerine, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesine, okul yönelimli toplumlaşmaya karar vermede etkilidir ve bu kararların öncelikleri temele alınan felsefelerin rekabetinden etkilenmektedir (Ennis ve Hooper, 1998; Ennis ve Chen, 1993). Değer yönelimleri, felsefelerin eğitsel uygulamaları olarak görülebilir. Öğretmenler öğrencilerin davranışsal ve bilişsel açıdan başarılı olabilmeleri için karar verme süreçlerinde değer sistemlerini de beraberinde getirirler (Ennis ve diğer., 1992.). Eğitsel süreçlerde değer yönelimleri (value orientation) inançlar olarak da adlandırılabilir. Öğretmenler değer yönelimleri ışığında ellerindeki kısa zaman içerisinde öğrencileri için gerekli bilgi yapısı, ihtiyaçlar ve öğrenme çevresine karar vermek durumundadırlar (Ennis, 1994).



Öğrencilerin doğası, okul öğrenmeleri, öğretmenlerin nasıl bir öğretim gerçekleştireceği, nasıl bir değerlendirmenin uygun olacağı da bu inançlara dâhildir. Eğitim programlarına eğitim programı ideolojileri ile bakmanın birçok faydası vardır. Okuldaki kaçınılmaz anlaşmazlıklar eğitim programı yönelimi ve felsefi inançlar ile daha anlaşılır hale gelmektedir. Farklılıkların anlaşılabilmesi bu sayede mümkün olabilmektedir. Eğitimciler de kendi aralarında bu farklılıkları tartışma şansını yakalamaktadırlar. Böylece, çalışma arkadaşlarının bakış açılarından ve farklılıklarından haberdar olmaktadır (Schiro, 2008).

Öğretmenlerin düşünme biçimleri hakkında çok sayıda araştırma yapılmış, bu inançların eğitimde nasıl kullanılabileceği ise netlik kazanmamıştır. Öğretmenlerin inançlarını, bakış açılarını ve yargılarını temele alan çok sayıda araştırma bulunmamaktadır. Aynı zamanda elde edilen bu bilgilerin öğretmen yetiştirme programlarında nasıl kullanılacağına ilişkin de tam bir netlik yoktur. Öğretmenlerin okul, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenciler ile ilgili davranışları öğretmen inançları olarak yansıtılmaktadır. Öğretmen inançlarının bu derece kısıtlı bir alan içinde tutulması aslında doğru değildir. Öğretmenin inancı öğretmenlik mesleğinden daha kapsamlı bir konudur. Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar sınıf içi uygulamalarını da etkilemekte ve sınıfa yansımaktadır. Bu nedenle her şeyden önce öğretmen inancı ile neyin kastedildiğinin net bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir (Pajares, 1992).

Öğretmenlerin eğitim programları hakkındaki inançları oldukça geniş kapsamda tanımlanabilmektedir. Temel olarak eğitim programı yönelimleri incelenirken eğitim programının temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğretim stratejileri, öğrenme etkinlikleri ve öğretimsel değerlendirmeler hakkındaki bakış açıları dikkate alınmaktadır (Cheung ve Ng, 2000).

Öğretmenler eğitim programları seçimi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler. Öğretmenlerin eğitim programları üzerinde seçim yapmaları gereken birçok özellik vardır. Öğretmenin yapacağı tercihler eğitim programının da nelere vurgu yapacağını belirlemektedir. Öğretmenin eğitim programından beklentisi aracılığıyla öğrencilerin hangi içeriğe hâkim olmaları istendiği belirlenir. Öğretmenler eğitim programı seçimi

için birçok değişkene karar vermesi gerekirken zaman ve eğitim programı ile ilgili bazı sınırlarla da karşı karşıyadır. Öğretmenler, bu sınırlılıkları kendi kapasiteleri doğrultusunda aşmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenler toplumun bir parçası olarak yaşadıkları çevreyi anlamlandırmada öncelikli olarak inançlarını ve değerlerini kullanmaktadırlar. Birçok eğitim uzmanı öğretmenlerin etkinliklerinin değer yönelimi ve felsefi bakış açılarından etkilendiğini göstermektedir (Cothran ve Ennis,1998).

Öğretmenlerin bakış açılarının ve inançlarının eğitsel uygulamalarda dikkate alınmamasının hayal kırıklığı ile sonuçlanabildiği görülmektedir. Öğretmen inançları bu nedenle yeni oluşturulacak eğitim programları ve öğretmen yetiştirme programlarında etkili şekilde kullanılmalıdır. Bu da sınıf içi uygulamalar ile öğretmen inançları arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde tanımlanması ile gerçekleşebilir. Bu konuda eğitim uzmanları bir fikir birliğine varamamışlardır. Öğretmen inançları ve uygulamadaki farklılıklar konusunda yapılan çalışmalar farklı sonuçlar üretebilmektedir (Richardson ve diğer., 1991).

İki öğretmen benzer özelliklere sahip olup öğretimde farklı yollar seçebilirler. İçerik seçimine öğretmenlerin inanç farklılıkları etki etmektedir. Öğretmenler doğru içeriği seçmek için büyük çaba harcarlar. Fakat kendileri için anlamlı olmayan bir içerik konusunda ne yapacaklarına dair yeterli zaman ayıramazlar. Bu durum genellikle öğretmenlerin inanç ve değerleri dikkate alınmadan oluşturulmuş yeni bir eğitim programı ortaya konulduğunda ortaya çıkmaktadır. Eğitim programını hazırlayanlar oluşturulan yeni eğitim programındaki bilgilerin öğrenenlerin gelişimi için gerekli olduğunu düşünmelerine rağmen öğretmenler bu bilgilerden kendi inançlarına uygun olmayanları yok sayabilirler (Ennis, 1994).

Öğretmenlerin günlük yaşamla olan ilişkisi öğretmen inançlarını etkilemekte, bu inançlar da öğretmenlerin eğitim programı kararlarını etkilemektedir. Örneğin, öğretmen çocukların birlikte çalışmalarına özen gösteriyor ise zamanının çoğunu işbirliğine dayalı beceriler üzerinde ve geleneksel oyunlarla geçirecektir. Yaptığı çalışmaların çoğunda bu özellikleri taşıyan öğrenme ortamlarını tercih edecektir (Ennis, 1994).

## 5. Eğitim Programı Yönelimleri

Uzmanlar eğitim programı yönelimleri için farklı sınıflamalara gitmişlerdir (Örn. Eisner ve Vallance, 1974; Mcneil, 1996; Miller,1983, Schubert, 1986). Eisner ve Vallance'ın eğitim programı sınıflaması en çok bilinen sınıflamadır. Bu sınıflama beş yönelimden oluşmaktadır: Akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknoloji yönelimleridir (Cheung ve Wong, 2002).

### a) Akademik Yönelim

Akademik gerçeklik yönelimi Platon'un görüşlerini temele almaktadır. Plato, "Republic" isimli eserinde bilgiyi değişmez fikirler olarak tanımlamaktadır. Bilgi değişmez ve var olan dünyanın bir parçasıdır. Akademik yönelim matematik, edebiyat ve müzik gibi disiplinleri daha çok önemsemektedir. Öğrenen ilgileri ve sosyal problemler bu disiplinler içinde anlam kazanabilmektedir (Jenkins, 2009).

Akademik yönelim daha çok kültürel mirasın aktarımı ile ilgilenmektedir. Öğrencilerden akademik içerik ve geleneksel sorgulama biçimleri ile bu aktarım görevini yerine getirmeleri beklenmektedir (Schiro, 2008). Okulun amacı da bu birikmiş olan bilgileri öğrencilere kazandırmaktır. Akademik disiplinlerin anlaşılması için de içeriğin genel çerçevesinin oluşturulması ve düşünme yolları önem kazanmaktadır. Öğretmenler, bir nevi mini bilge rolünü üslenerek bilgilerini öğrencilere aktarırlar.

Akademik yönelimin temel önermesini öğrencilerin entelektüel becerileri oluşturmaktadır. Oluşturulan yeni eğitim programları öğrenenlerin bu akademik bilgi yapıları üzerinde uzmanlaşmaları gereği üzerinde durmaktadır (Cheung ve Wong, 2002). Fizik, Kimya, Biyoloji gibi çeşitli Fen Bilimleri disiplinlerinde öğrencilerin rasyonel biçimde düşünmelerini sağlamak bu yönelim açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerden profesyonel bir fizikçi, biyolog ve kimyacı gibi davranmaları istenmektedir. Önemli olan bilgiler büyük bilim adamları tarafından belirlenir ve öğrencilerin bu entelektüel bilgileri kazanmaları beklenir. En çok bilinen ve kullanılan eğitim programı yönelimi akademik yönelimdir. Akademik yönelimde öğrenci pasif bir rol oynamaktadır. Değerlendirme öğrencinin entelektüel açıdan gelişimini temele alan

geleneksel değerlendirme metotları olan çoktan seçmeli sorular ve kısa cevaplı sorularla gerçekleştirilmektedir (Cheung ve Ng, 2000).

***b) Bilişsel Süreçler Yönelimi***

Bilişsel süreçler yönelimi akademik yönelimden farklı olarak eğitim programının içeriğinden çok sürece vurgu yapmaktadır. Akademik yönelimde öğrencilerden konularında uzman aktarıcılar olmaları beklenirken, bilişsel süreçler yöneliminde tümevarım ve bilimsel sorgulama temele alınarak öğrencilerden bilim adamları gibi laboratuvarında çalışmaları, deneyleri bizzat kendilerinin gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Öğrenciler bilgi aktarımından çok bilimsel problem çözme basamakları olan hipotez kurma, değişkenleri kontrol etme, gözleme, problemi tanımlama, araştırma yapma, verileri analiz etme gibi beceriler ile ilgilenmelidirler. Öğrenciler aynı zamanda bilimsel sorgulamanın doğasını ve temelini de anlamalıdır. Öğretmenlerin temel görevi bu bilimsel süreçleri öğrencilere açık bir şekilde anlatmak olmalıdır (Cheung ve Ng, 2000). Bu yönelimin savunucuları öğrenenlerin bilişsel süreç becerileri, transfer edilebilir beceriler ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilmeleri üzerinde odaklanmaktadır. Öğrencilere problemleri çözebilmeleri için yeterli zamanın verilmesi ve kalıplaşmış bilgilerden uzak tutulması gerekliliğinden bahsetmektedir (Cheung ve Wong, 2002).

Bilişsel süreçler yönelimi, eğitim programının amacını öğrenci düşünme becerilerini geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Bahsedilen işlemler öğrencinin herhangi bir problemin çözümünde ihtiyaç duyacağı mantıksal beceriler olarak tanımlanabilir. Eğitim programları öğrencilerin bilişsel gelişimini temele almalıdır. Bu yönelim, özgül bilgiler kullanıldığında kazanılan becerilerin kaybolmayacağına inanmaktadır (Jenkins, 2009).

Bilişsel süreçler yöneliminde içeriğe bağımlılık akademik yönelime göre daha azdır. Bu yönelimde içerikten çok kapsama vurgu yapılmakta ve içeriğin genellenebilir olma özelliğinden bahsedilmektedir. Bu durum içeriğin sabit ve aktarılması gereken bilgiler olması gereğini savunan akademik yönelimle farkını ortaya koymaktadır (Klein, 1986).

### ***c) İnsancıl Yönelim***

Bu yönelimin savunucuları eğitim programının en temel ögesi olarak öğrenciyi görmektedir. Eğitim programının temel görevi öğrencilerin kişisel bağımsızlıkları ve gelişimlerine katkıda bulunmak olmalıdır (Cheung ve Wong, 2002). İlköğretim düzeyinde insancıl ve öğrenci merkezli programları gerçekleştirme daha popülerdir. İnsancıl yönelimde otonomi, kendi kendini yönlendirebilme ve sorumluluk alabilme temel beceriler olarak kabul edilebilir. Eğitim programı içerikleri oluşturulurken bu temel beceriler dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Konu seçimi öğrenci ilgileri ile örtüşür nitelikte olmalı ve mümkün oldukça ensek olarak tasarlanmalıdır (Ennis, 1992). İnsancıl yönelim, geleneksel eğitim programlarından oldukça farklıdır. Eğitim programları önceden yetişkinler tarafından planlanmaz. Öğrencilerin ilgilerini dikkate almak için öğretmenler ve öğrenciler bir araya gelerek eğitim programı içeriğine karar verirler. Büyüme, kendini gerçekleştirmenin bir parçası olarak görülür ve toplumsal sorunlar ve öğrenme içeriği kendini gerçekleştirmeden daha önemli değildir. Öğrenme içeriği, öğrenenin içeriği anlamlandırması ile yakından ilgilidir. Tasarımlarda öğretmen yol gösterici özellikleri gösterir (Klein, 1986).

İnsancıl yönelim insancıl psikolojiyi temele alır. Bu nedenle hazırlanan tasarımlar öğrencinin kişisel gelişimi ve özgürlüğüne katkı sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Eğitim programı, öğrencilere bilişsel ve duygusal becerilerini bütünleştirebilmelerine imkan sağlayıcı olmalıdır. Aynı zamanda eğitim programı öğrencilerin kişiliklerini rahatça ortaya koyabilmeleri için gerekli donanıma da sahip olmalıdır (Cheung ve Ng, 2000).

### ***d) Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Yönelim***

Sosyal yeniden yapılandırıcı yönelim, öğrencilerin topluma katılım göstermeleri ve toplumsal problemleri çözebilmeleri üzerine yoğunlaşır. Sosyal yeniden yapılandırıcı yönelimin amacı toplumu beslemek ve yaratmaktır. Eğitim programları bireye ve topluma gereken değeri vermelidir. Eğitim programları, öğrencileri gelecekteki yetişkinler olarak görerek onların deneyimlerini şekillendirici özellikte olmalıdır (Jenkins, 2009). Okul toplumsal değişimi kolaylaştırıcı bir rol üstlenmelidir. Toplumda

karşılaşılabilecek sorunlar okula taşınmalı ve öğrenciler için bu toplumsal sorunlar öğrenme fırsatları olarak sunulmalıdır (Cheung ve Wong, 2002).

Sosyal yeniden yapılandırmacı yönelimde farklı bakış açıları sosyal sorumluluk ve yeniden yapılandırma temellerinde dikkate alınmalıdır. Bu yönelim okul ve toplumun reformlarla yeniden şekillenmesi üzerinde durmaktadır. Sosyal yeniden yapılandırmacı yönelimde eğitim programları sosyal reformlara vurgu yapmaktadır (Ennis ve Chen, 1995). Bu yönelim, eğitimi toplumun yeniden yapılandırılacağı bir süreç olarak görmektedir. Bu nedenle eğitim programının merkezinde öğrencinin toplumu anlaması, gelişimi için vizyon geliştirmesi ve bu vizyon çerçevesinde eylem gerçekleştirmesi yatmaktadır. Eğitime sosyal bakış açısı ile bakmak toplumun doğası ve öğelerini dikkate almayı gerektirir. Sosyal yeniden yapılandırmacı yönelimin savunucuları insan deneyimlerinin kültürel etkilerle şekillendiğini düşünmektedirler. Onlara göre insan yaşadığı toplum içinde anlam kazanır (Schiro, 2008).

Sosyal yeniden yapılandırmacı yönelimde öğrencilere sosyal konuları analiz edebilecek şekilde öğrenme fırsatları yaratılmalıdır. Öğrenciler bilimin topluma olan etkisi ve toplumun bilime olan etkisini birlikte araştırmalıdır. Eğitim programcılar öğrenci deneyimleri ve gelişimleri konusunda sosyal konulara duyarlı olmalıdırlar (Cheung ve Ng, 2000). Öğrenciler, okulda ve toplumda yaşanan haksızlıkların farkında olmalıdırlar ve sorunların çözümü için çaba harcamalıdırlar. Öğrencilerin gelişimi için eğitim programlarında birlikte yaşama, sorumluluk alma, liderlik gibi konulara ağırlık verilmelidir. Sosyal yeniden yapılandırmacı yönelimin savunucuları öğrencilerin öğrenmede aktif rol almaları ve problem çözmede cesaretlendirilmeleri gereğinden bahsetmektedirler (Ennis ve Chen, 1995). Öğrencilerin başarıya ulaşmaları için gerekli içerik ve öğrenme araçları temin edilmelidir. Öğrenme; yarıştan, genellemelerden, cinsiyetten uzak bir şekilde gerçekleşmelidir. Öğrenciler sınıf içindeki amaçları yeniden yapılandırılacakları konusunda cesaretlendirilmelidirler. Bu yönelimde öğrencilerin soru soran, yansıtıcı düşünebilen, strateji geliştirebilen ve davranışlarını dürüstçe açıklayabilen bireyler olmaları beklenmektedir (Ennis, 1992). Bu yönelimin savunucuları öğrencilerin reformları gerçekleştirebilecek donanıma sahip olmaları gerektiğini savunurlar (Ennis ve Hooper, 1988). Ayrıca bu yönelimde öğrenciler nasıl

öğreneceklerini öğrenmektedirler. Öğrenenler gerçek problem durumları ile toplum için anlamlı bireyler olmakta ve araştırmalar yapmaktadırlar (Klein, 1986).

Bu yönelimde eğitim programı sosyal değişimi etkileyen bir araç olarak görülmektedir. Bilim toplumsal açıdan mantıklı olduğunda geçerli olarak kabul edilmektedir. Eğitim programı içerik geliştiriciler eğitim programı içeriğini sosyal konulardan seçmektedir (Cheung ve Ng, 2000). Problem çözme sosyal temelli gerçekleşmektedir. Eğitim programları toplumsal temeller dikkate alınarak düzenlenmektedir (Ennis, 1992).

Sosyal yeniden yapılandırmacılar toplumu eğitim programının temel maddesi olarak görürler. Öğrenciler ideal bir toplum için reformlara hazır olmalıdırlar. Eğitim programının içeriği de bu doğrultuda oluşturulmalıdır. Öğrenciler sınıfların dışında toplumla iç içe etkinliklerini gerçekleştirmelidirler. Sınıf ortamında sadece okuyarak toplumu algılamaları beklenmemektedir (Klein, 1986).

Bu yönelimin savunucuları eğitimin bireysel olarak ve toplumdan bağımsız olmadan gerçekleşmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Yaşanan toplumsal krizlerden öğrenciler haberdar olmalı ve gerekirse çözüm yolları üretmelerine imkan sağlanmalıdır. Öğrenciler toplumun yeniden yapılandırılmasında görev alabilecek bireyler olarak görülmektedir (Schiro, 2008).

#### ***e) Teknolojik Yönelim***

Teknolojik yönelim davranışsal psikolojiyi temele aldığından diğer eğitim programı yönelimlerinden oldukça farklıdır. Temellerini özellikle Skinner'in Operant Koşullanma Teorisinden alır. İnsanlar nasıl bir iletişim kuracaklarını kendileri yönetirler ve insanlar bu görevlerini gerçekleştirmelerinde ihtiyaç duyacakları bilgiye ulaşmayı öğrenmelidirler. Bireysel öğretim bu nedenle sınıf içinde etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Öğrenciler için etkinlikler açık bir şekilde tanımlanmalı, öğrencilerin etkinliklerini gerçekleştirmeleri beklenmeli ve değerlendirmeler bu etkinliklere göre oluşturulmalıdır. Bu yönelim sosyal ya da bireysel herhangi bir içeriğe odaklanmamaktadır (Cheung ve Wong, 2002).

Teknolojik yönelimde öğretimsel verimlilik önem kazanmaktadır. Öğrenme daha önceden kararlaştırılmış öğrenme amaçları dikkate alınarak gerçekleştirilir. Eğitim programının düzenlenmesi eğitim programı içeriğinin sıralı biçimde gerçekleşmesi ile oluşmaktadır. Öğretmenler bilgisayar destekli ve tam öğrenme gibi öğrenme stratejilerine yönlendirilirler. Ayrıca öğrencilerin bilgi teknolojilerine hâkim olmaları beklenmektedir (Cheung ve Wong,2002).

Teknolojik yönelimin savunucuları bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi irdelemektedirler. Bilim, teknoloji için temel bilgi kabul edilmektedir. Aynı zamanda teknoloji de bilim için araç ve teknikler sağlamaktadır. Bilim ve teknolojinin tek başına var olamayacağından bahsetmektedirler. Öğrenciler de bu nedenlerden dolayı bilgi teknolojileri konusunda kendilerini geliştirmelidirler. Bu yönelim davranışçı yaklaşımdan oldukça etkilenmektedir. Öğrenmede hedeflerin önceden belirlenmesi ve sıralanması önem kazanmaktadır. Aynı zamanda değerlendirmede geleneksel testler bu yönelim için oldukça kabul edilebilirdir (Cheung ve Ng, 2000).

Planlamada ve uygulamada genellikle bu yönelim kullanılmaktadır. Konu merkezli tasarımlar genelde kabul görmüş, davranışsal hedefler, içeriğin sıralı olarak örgütlenmesi, zamanlanmış görevler, başarı testleri Tyler'ın eğitim programı temellerinde yerini almıştır (Klein,1986).



## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu alt bölümde araştırmanın temel değişkenleriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların örneklerine yer verilmiştir.

### 1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Duffy ve Metheny'nin (1978) "*Öğretmenlerin Okuma Hakkındaki İnançlarını Ölçmek İçin Araç Geliştirilmesi*" (The Development of an Instrument to Measure Teacher Beliefs about Reading) isimli araştırmaları, öğretmenlerin öğrenme çıktıları ve öğretimsel uygulamaları etkiledikleri "Okuma dersi" hakkındaki görüşlerinin ölçülmesine odaklanmaktadır. Araştırmada bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışmıştır. Geliştirilen "*Önerme Envanteri*" (*The Propositional Inventory*) öğretmen inançlarının uygulamalı ve teorik açıdan birlikte değerlendirilmesini amaçlamıştır. Ölçme aracı iki yıl içinde gelişimini tamamlamıştır. Envanter sınıf uygulamalarında öğretmenlerin Okuma alanındaki inançlarının ölçülmesinde kullanılabilmesi için hazırlanmıştır. Envanter birinci aşamada 1977 yılında Michigan State Üniversitesinden mezun olmuş 300'den fazla öğrenciye pilot uygulama için uygulanmıştır. Yapılan analizler birçok konu alanı için bu analizlerin gerekli olmadığı sonucunu vermiş ve envanter 124 mezun öğrenciye tekrar uygulanmıştır. Faktör analizi sonucu üç alt ölçekli grup oluşmuştur. Güvenirlik çalışmaları alt ölçek grupların (Cronbach's alfa) .52 ile .70 aralığında olduğunu göstermiştir. İkinci aşamada ise, envanter kapsamlı bir değişiklik geçirerek son olarak 116 mezun öğrenciye uygulanmış, .59 ile .74 arasında güvenirlilik sonuçları üretmiştir. Son aşamada ise, 1978 yazında Michigan State Üniversitesinden mezun 178 öğrenciye uygulanmıştır, beş alt boyut için güvenirlilik değerlerinin .62 ile .78 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Araştırma sonucunda alanyazın standart okuma metotları beş kategoride sınıflandırılırken, öğretmenlerin iki ve daha fazla genel kategoride

sınıflandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak da öğretmenlerin inanç sistemlerinde temel metinleri daha kolay ayırt ettikleri ve yapılandırılmamış kapsamdaki metinlerden farklı gördükleri belirtilmiştir.

Babin, (1979) “*Eğitim Programı Yönelim Profili*” (A Curriculum Orientation Profile) isimli araştırmasında eğitim programı ve karar vericileri hakkında bireysel bakış açılarını tanımlamaya yardımcı olması amacıyla 57 maddeden oluşan “Eğitim Programı Yönelimi Profili Envanteri’ni” geliştirmiştir. Envanterde her bir madde “Katılıyorum” ve “Katılmıyorum” olmak üzere değerlendirilmektedir. Envanter, Eisner ve Vallance’ın (1974) eğitim programı yönelim sınıflaması dikkate alınarak hazırlanmıştır. Maddeler envanterde bu sınıflama dikkate alınarak:

1. Bilişsel süreçlerin gelişimi,
2. Teknolojik eğitim programı,
3. Kendini gerçekleştirme,
4. Sosyal yapılandırıcılık,
5. Akademik rasyonalizm

olarak kodlanmıştır. Araştırmada envanterin geçerlik ve güvenilirlik bilgileri hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

Ennis ve Hooper (1988) “*Eğitsel Değer Yönelimlerinin Değerlendirilmesi için Bir Aracın Geliştirilmesi*” (Development of an Instrument for Assessing Educational Value Orientation) isimli araştırmalarında beş eğitsel değer yöneliminin önemli özelliklerini incelemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir envanter geliştirmeyi amaçlamışlardır. Envanterde önce içerik analizi için öncelikli bileşenler belirlenmiştir. Her bir değer yönelimi için öncelikle temel tanımlamalar yapılmış ve 10 adet eğitim programı uzmanına maddeler yeniden gözden geçirilmek üzere gönderilmiştir. 8 adet uzman küçük düzeltme notları ile geri dönmüştür. Tanımlamalar bu doğrultuda yeniden düzenlenmiştir. Bunun sonucunda beş kategoride 18 maddeden oluşan toplam 90 maddelik envanter oluşturulmuştur. Maddeler envanterde rastgele sıralanmıştır. Maddelerin değerlendirilmesinde beşli likert tipte (5=oldukça gösteriyor; 1=oldukça az gösteriyor) ölçeklendirme kullanılmıştır. Envanterin geçerlik çalışmalarına ABD’den 42

eğitim programı uzmanı katılmıştır. Uzmanlardan gelecek ortalamaların karşılaştırılması için standart değer 3.75 kabul edilmiş, Cronbach alfa değeri .70 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada alt kategorilerin 3.47 ile 4.06 aralığında olduğu rapor edilmiştir. Analizler sonucunda maddeler tek tek incelendiğinde 20 maddenin çıkarılmasına karar verilmiş ve envanterdeki madde sayısı 70'e indirilmiştir.

Richardson ve Anders (1991) *“Okuduğunu Anlama Öğretiminde Öğretmenlerin İnançları ve Uygulamaları Arasındaki İlişki”* (The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instrucion) isimli çalışmalarında öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretiminde inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmaya 4, 5 ve 6. sınıftan toplam 39 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve bu öğretmenlerin okuma (reading) dersleri gözlenmiştir. İnanç hakkında yapılan görüşmeler gözlemlere katılmamış iki yazar tarafından analiz edilmiştir. Verilerin toplanması işlemi yaklaşık 3 yıl sürmüştür. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen inançları ile öğretmenlerin sınıf uygulamaları arasında ilişkinin var olduğu belirtilmiştir.

Schiro (1992) *“Uzun Süreçte Eğitimcilerin Eğitim Programları Hakkındaki İnanç Sistemlerindeki Değişim Algısı”* (Educators' Perception of the Changes in Their Curriculum Belief Systems Over Time) isimli çalışmasında 76 öğretmenin kariyerleri boyunca eğitim programları ideolojilerinde meydana gelen değişimleri incelemeye çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak *“Eğitim Programı İdeolojisi Tercihi”* (Curriculum Ideology Preference Inventory ) envanterini kullanmıştır. Envanter dört tür yönelimden bahsetmektedir: 1) Akademik 2) Sosyal Etkinlik 3) Sosyal Yeniden Yapılandırmacı ve 4) Öğrenen Merkezli. Hem eğitim programları ideolojilerindeki değişim sıklığı hem de değişimin nedenleri birlikte ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda:

1. Eğitimcilerin eğitim programları ideolojilerinin her dört yılda bir değişim gösterdiği,
2. İlk değişimin iş gücüne katıldıktan üç yıl sonra gerçekleştiği,

3. Okul ya da seviye değişikliklerinin ya da öğrenci veya toplumunun bilinmeyen ihtiyaçları dolayısıyla öğretmenlikten yönetim kadrosuna geçilmesinin gerçekleştiği

belirtilmiştir. Elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin günlük hayattaki sıradan ilişkileri ve olaylar onların eğitim programı ve öğretimsel inanç sistemlerinin değişimini etkilediğidir. Her bir ideolojinin pedagojik alt yapısının olduğu ve bilginin doğası, öğrenme, öğretme, çocuk gelişimi, değerlendirme gibi alanlarda kendi inançları, kendi sloganları, kahramanları, değerleri ve mitleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ennis ve Chen (1992) “*Eğitim Programları Kararlarında Değer Yönelimlerinin Rolü: Öğretmen Amaç ve Beklentileri*” (The Role of Value Orientation in Curricular Decision Making: A Rationale for Teachers’ Goals and Expectations) isimli araştırmalarında lisede görev yapan Beden Eğitimi dersi öğretmenleri ve lise öğrencilerinin bakış açısından eğitim programlarına karar vermede değer yönelimlerinin rolünü ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmada veriler görüşme ve Ennis ve Hooper (1988) tarafından geliştirilen 75 maddelik “*Değer Yönelim Envanteri*” (Value Orientation Inventory) tarafından elde edilmiştir. Görüşmelerin analizinde sabit karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Değer Yönelim Envanteri sonuçlarına göre öğretmenler eğitim programı yönelimlerine göre iki gruba (Disiplin Uzmanlığı/Öğrenme Süreci (DU/ÖS), Ekolojik Entegrasyon/Sosyal Yeniden Yapılandırmacı (EE/SYY) ) ayrılmıştır. Bu gruptaki öğretmenlerden öğrenci öğrenmeleri ile eğitsel amaçlar konularında görüşlerine başvurulmuştur. Analiz sonuçlarına göre EE/SSY ile DU/ÖS birbirinden oldukça farklı bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerden alınan bilgilere göre EE/SSY öğretmenlerin sınıfları amaç ve beklentileri açısından gerçeği yansıtmamaktadır.

Ennis ve Chen (1993) “*Yeniden Gözden Geçirilmiş Değer Yönelimi Envanterinin Temsil Derecesi ve Temel Özellikleri*” (Domain Specifications and Content Representativeness of the Revised Value Orientation Inventory) isimli araştırmalarında Beden Eğitimi dersi öğretmenlerinin değer yönelimlerini “*Değer Yönelim Envanteri*” (Value Orientation Inventory), aracılığıyla tanımlamaya çalışmışlardır. Araştırmada içerik analizi sonucu elde edilen veriler ve orijinal “*Değer Yönelim Envanteri*” (VOI)

ile karşılaştırılarak 150 maddeden oluşan yeni bir envanter oluşturulmuştur. Envanterde okul temelli yapılan araştırmalarda destek göremeyen yeniden yapılandırmacı yönelime yer verilmemiştir. Onun yerine sosyal sorumluluk yönelimine ait maddeler geliştirilmiştir. Envanter üniversite ve okullarda görev yapan toplam 298 öğretmene gönderilmiştir. Maddelerin yüzde 81’i 5’li puan sınıflamasında ortalama >4.0 sonucunu üretmiştir. Sosyal sorumluluk yönelimine ait maddeler temel göstergelerle desteklenmiş ve envantere dâhil edilmiştir.

Ennis ve Chen (1995) “*Kırsal ve Kentsel Bölgelerdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değer Yönelimleri*” (Teachers’ Value Orientation in Urban and Rural School Setting) isimli araştırmalarında kırsal ve kentsel bölgelerde çalışan Beden Eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimlerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma öğretmenlerin karar vermede inanç sistemlerinin etkisini belirlemenin öneminden yola çıkılarak ve özelde Beden Eğitimi öğretmenleri ele alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya kentsel ve kırsal bölgelerden toplam 495 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ennis ve Chen tarafından 1993 yılında yeniden düzenlenen, 90 maddeden oluşan VOI-2 (Değer Yönelim Envanteri-2; Value Orientation Inventory-2) kullanılmıştır. VOI-2’de her yönelim için 18 madde bulunmaktadır. Alt gruplar için alfa katsayı değerleri .65 ile .82 arasında değişmektedir. Öğretmenlerden her bir maddeyi 5’li likert tipte (5=okdukça öncelikli; 1=düşük öncelikli) işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmada kentsel bölgede bulunan okullardaki öğretmenlerinin kendini gerçekleştirme (self-actualism) ve sosyal sorumluluk (social responsibility) yönelimlerinin kırsal kesimde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek öncelikli olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin disiplinler uzmanlık (disciplinary mastery) ve öğrenme süreçleri (learning process) yönelimlerinin kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek öncelikli olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevredeki fırsatları ve zorlamaları okul eğitim programlarına uyarladıkları görülmüştür.

Solmon ve Ashy (1995) “*Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri*” (Value Orientation of Preservice Teachers) isimli çalışmalarında Beden Eğitimi dersi öğretmen adaylarının eğitsel yönelimlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 16 Beden Eğitimi dersi

öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “*Değer Yönelim Envanteri*” (Value Orientation Inventory), sınıf içi değerlendirmeleri, video kayıtları, yazılı eleştiriler ve tanımlamalar, gözlemler ve alan notları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları alana ait deneyimlerini değer yönelimleri doğrultusunda gerçekleştirdiklerini fakat görüşlerinin sabit bir değerde ilerlemediğini göstermektedir. Değer yönelimleri hakkındaki kararsızlıklarının ara döneme kadar devam ettiği de gözlenmiştir.

Cothran ve Ennis’in (1998) “*Ortak Değerler Eğitim Programı: Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Eğitim Programı Amaçları Karşılaştırılması*” (Curricula of Mutual Worth: Comparasions of Students’ and Teachers’ Curricular Goals) isimli çalışmalarının amacı öğrenci ve öğretmen değerleri arasındaki uyumu eğitim programları ve kendi değerleri açısından ortaya koymaktır. Beden Eğitimi sınıfı ile eğitim programının gösterdiği yol arasındaki ilişkinin ne kadar olduğunu ortaya koyarak bu uyumu göstermeye çalışmışlardır. Araştırmada ilk olarak eğitimde değerlerin önemi kapsamlı bir şekilde incelenmiş, öğrenci ve öğretmen değerleri arasındaki ilişki hakkındaki bilgi verilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin gözünden öğretmenlerin öğrenme çevreleri oluşturmadaki yetenekleri de incelenmiştir. Araştırmada gözlem ve görüşme yolu ile 4 öğretmen ve onların öğrencilerinden veriler toplanmış ve incelenmiştir. Görüşme ve gözlemden elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma göstermiştir ki öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitsel ve eğitsel olmayan beklentileri beden eğitimi, sosyal değerler ve beklentiler ile eğlence bakış açısında potansiyel olarak çatışmaktadır.

Cheung (2000), “*Öğretmenlerin Eğitim Programları İnançlarını Ölçme: Hiyerarşik Faktör Analizli Doğrulama*” isimli çalışmasıyla öğretmenlerin, Eğitim Programı inançları arasındaki ilişkileri ortaya koyabilecek bir envanter oluşturmaya çalışmıştır. Envanterde McNeil’in (1996) dört eğitim programı inanç sınıflaması temel alınmıştır. McNeil (1996) eğitim programı inançlarını: insancıl, sosyal yapılandırmacı, teknolojik ve akademik inanç olarak belirtmektedir. Envanter alanyazın taraması sonucu oluşturulmuştur. Her bir eğitim programı inancı için 8 madde olmak üzere toplam 32 madde belirlenmiştir. Envanter tamamlandıktan sonra üniversitede görev yapan altı adet okutmana (en az yüksek lisans derecesine sahip ve en az bir kez üniversitede program

geliştirme dersi vermiş) gönderilmiştir. Maddelerin içeriği yansıtma derecelerini belirlemek için altı puanlık bir dereceli ölçek kullanılmıştır (1=oldukça zayıf karşılıyor, 6=oldukça güçlü karşılıyor). İçeriğin karşılanması için minimum değer olarak 4.00 değeri alınmıştır. 32 madde için aralık 4.2 ile 6.0 aralığında değişmiştir. Bu nedenle tüm maddeler kabul edilmiştir. Envanterin deneme çalışması 1998 yılında 11 ilköğretim okulu birinci kademe öğretmenleri tarafından işaretlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler 1-8 arasında değişen (1=kesinlikle katılmıyorum, 8=kesinlikle katılıyorum) puanlı ölçeği her bir madde için puanlamışlardır. Uygulama ortalama on dakika sürmüştür. Öğretmenlerden gelen geri bildirimlerden sadece iki maddenin açık olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmaya toplam 675 ilköğretim birinci kademe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler hiyerarşik modelin doğrulama çalışması için iki gruba ayrılmıştır. İlk grup 337 ikinci grup ise 338 kişiden oluşmaktadır. İlk grubun analizi sonucu 32 maddeden 12'si 4.00'ün altında ortalamaya sahip olduğu için silinmiştir. Bu grupta öğretmenler genellikle sosyal yeniden yapılandırmacı inanç yerine akademik, hümanistik ve teknolojik inanca sahiptirler. Öğretmenlerin eğitim programı inanç ortalamaları şu şekildedir: Sosyal Yeniden Yapılandırmacı (5.17), Akademik (5.63), İnsancıl (6.08) ve Teknolojik (6.30). Araştırmadan yola çıkılarak Hong Kong'ta eğitim ve öğretimde teknolojik inancın oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin akademik ve insancıl inançları da makul derecede yüksek çıkmıştır. Bunun yanında ikinci araştırma grubunda da teknolojik ve akademik yönelime sahip olan öğretmenler teknolojik yönelimi de desteklemektedir ve tersi de doğrudur.

Cheung ve Ng (2000) "*Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarımı Hakkındaki İnançları*" (Science Teachers' Beliefs about Curriculum Design) isimli çalışmalarında alternatif eğitim programları ile eğitim programları yönelimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Bunun için 33 maddeden oluşan "*Fen Bilimleri Eğitim Programı Yönelim Envanterini*" (Science Curriculum Orientation Inventory) kullanmışlardır. Bu envanter beş farklı yönelimi ölçmeye çalışmaktadır: Akademik (academic), bilişsel süreçler (cognitive processes), toplum merkezli (society centered), insancıl (humanistic) ve teknolojik (technologic). Envanter verileri 105 Fen

Bilgisi, 203 Fizik, 181 Kimya, 288 Biyoloji ve 33 akademik disiplinini belirtmeyen toplam 810 öğretmenden toplanmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışması sonucu 33 maddeden 4'ünün .4'den daha ilişkili olduğu görüldüğünden analizlerden çıkarılmıştır. Maddelerin toplam korelasyonları .40 ile .71 arasında değişmektedir. Cronbach's alfa değeri 5 alt boyut için .74 ile .83 aralığındadır ve bunlar öğretmenlerden alınan verilerin güvenilirliğini sağlamıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise yanıtlanan envanter göstermektedir ki Fen Bilgisi dersi öğretmenlerinin eğitim programı desenleri hakkındaki inançları hiyerarşik bir yapıya sahiptir ve bu beş farklı eğitim programı yönelimi arasındaki ilişki pozitifdir. Eğitim programı meta-yönelimi (meta-orientation) ikinci düzeydedir. Araştırmada Fizik dersi öğretmenlerinin Biyoloji, Fen Bilimleri ve Kimya dersleri öğretmenlerine göre daha az düzeyde toplum merkezli yönelime sahip olduğu, Fen Bilimleri öğretmenlerinin Fizik dersi öğretmenlerine göre daha insancıl yönelime sahip oldukları belirtilmiştir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin beş eğitim programı deseni inançları öğretme deneyimlerine göre çeşitlilik göstermemesine rağmen, öğrenme deneyimi arttıkça insancıl ve bilişsel süreçler yönelim inançları artmıştır.

Cheung ve Wong tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen “*Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Programları Tasarımları Hakkındaki İnançları*” (Measuring teacher beliefs about alternative teacher designs) isimli araştırmanın amacı; öğretmenlerin demografik özellikleri ile farklı eğitim programları desenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmaktır. Araştırmada Cheung tarafından 2000 yılında alanyazın taraması ile oluşturulmuş ve daha sonra Cheung ve Wong tarafından yeniden uyarlanmış olan, Eisner'in (1974) beşli eğitim programı yönelimi sınıflamasını (akademik, bilişsel, sosyal yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik) temel alan “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri” (Curriculum Orientations Inventory) kullanılmıştır. Envanter, yüzde 42'si ilköğretim okulunda ve yüzde 58'i lisede olmak üzere toplam 648 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamaya katılan öğretmenlerin yüzde 33'ünü erkek öğretmenler oluşturmuştur. Yönelim alanının etkileri, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve okul cinslerine göre beş farklı alan için MANOVA analizine tabi tutulmuştur. Branşlar Matematik, Fen Bilimleri, Çince, İngilizce, Coğrafya, Ekonomi, Müzik ve Tarih gibi farklı alanlardan



olduğundan alt küme olarak Çince (N=202), İngilizce (140), Matematik (N=89), Fen Bilimleri (46) ve diğer (N=171) olarak beş bölüm alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimleri 1-36 yıl arasında değişmekte ve öğretmenlerin deneyim yılı ortalaması 12 olarak hesaplanmıştır. Envanterde kullanılan 30 madde için toplam korelasyon 0.43 ile 0.68 aralığında değişmektedir ve alfa katsayısı beş sınıflama için 0.77 ve 0.83 aralığındadır. Araştırma sonucunda Hong Konglu öğretmenlerin teknolojik inançlarının diğer dört inanç türüne göre dikkate değer biçimde anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Envanter sonuçları açısından öğretmenlerin eğitim programı inançlarının cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermediği belirtilmiştir (MANOVA testi, Wilk's lambda=0.974,  $F(10,1282)=1.688$ ,  $p=0.078$ ). Bunun yanında ilköğretim öğretmenleri ve lise öğretmenleri arasında EPYE sonuçlarına göre anlamlı bir fark çıkmamıştır (Wilk's lambda=0,990,  $F(5,642)=1.361$ ,  $p=0.237$ ). EPYE'ye göre, İngilizce dersi öğretmenleri ile Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin eğitim programı yönelimleri arasında anlamlı bir fark vardır. Fen Bilimleri dersi öğretmenleri İngilizce dersi öğretmenlerine göre daha insancıl yönelime sahip bulunmuştur. Aynı zamanda envanter akademik yönelimin yıl olarak öğretimsel deneyimlerle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Meek ve Curtner-Smith (2004)'in "*Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Ulusal Beden Eğitimi Programına ait Uyumlulukları ve Değer Yönelimleri*" (Preservice teachers' value orientations and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education.) isimli çalışmalarında, İngiliz Beden Eğitimi öğretmen adaylarının Ulusal eğitim programına uygunlukları belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ennis ve Chen tarafından 1993 yılında yeniden gözden geçirilen Değer Yönelim Envanterini (Value Orientation Inventory) kullanmışlardır. Araştırmaya İngiltere'nin güney batısından 47 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının üç yönelimde (sosyal yeniden yapılandırmacı, çevreyle ilgili uyum ve sosyal sorumluluk) yüksek öncelik belirttikleri gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin Ulusal Beden Eğitimi Programı için uyum gösterdikleri şeklinde açıklanmıştır.

Behets ve Vergauwen (2004) "*Flanders'de Görev Yapan İlköğretim ve Lise Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri*" (Value Orientations of Elementary and

Secondary Physical Education Teachers in Flanders) isimli çalışmalarında Beden Eğitimi öğretmenlerinin değer profillerini incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 528'i ilköğretim ve 637'si lisede görev yapan toplam 1165 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden veriler “*Değer Yönelim Envanteri*” (Value Orientation Inventory) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulunda görev yapan Beden Eğitimi öğretmenlerinin disiplin uzmanlığı ve kendini gerçekleştirme yönelimlerini, lisede görev yapan Beden Eğitimi öğretmenlerinin ise sosyal sorumluluk ve disiplin uzmanlığı yönelimlerini daha yüksek öncelikli olarak tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları seviyelerin onların değer yönelimlerini etkilediği şeklinde açıklanmıştır.

Wilkins ve Brand (2004) “*Öğretmen Adaylarının İnançlarının Değişimi: Matematiksel Öğretim Yöntemlerin Bir Değerlendirmesi*” (Change in Preservice Teachers' Beliefs: An Evaluation of a Mathematics Methods Course) isimli araştırmalarında Matematik eğitimi konusunda yapılan yenilikler sonrasında ortaya çıkan ve felsefesi gereği inançlara ve davranışlara olan ilgiyi arttıran ilköğretim Matematik öğretim metotlarının potansiyel etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada 89 öğretmen adayından “*Matematik İnanç Envanteri*” (Mathematics Beliefs Instrument) aracılığıyla veriler toplanmış ve analize tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları Matematik öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin inanç ve davranışları arasındaki pozitif ilişki bulunmuştur.

Jenkins, 2009 yılında Cheng ve Wong (2002) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Programları Tasarımları Hakkındaki İnançları*” adlı çalışmanın tekrarını yaparak Birleşik Devletler öğretmenlerinin demografik özellikleri ile eğitim programı yönelimleri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Jenkins çalışmanın tekrarını yapma amacını, Cheung ve Wong tarafından Hong Kong'ta yapılan çalışmanın Birleşik Devletler eğitim sistemi ve öğretmen eğitim programı yönelimleri açısından farklılıklar içermesi olarak ortaya koymaktadır. Jenkins araştırmanın amacını, EPYE'nin Birleşik Devletler öğretmen inançlarını ölçmek için uygun bir envanter olup/olmadığı, öğretmenlerin inanç sisteminde eğitim programı yönelimlerinin yerinin ne olduğu, eğitim programı inançları ile öğretmen demografik özellikleri arasındaki

ilişkilerin neler olduğu ve Birleşik Devletler öğretmenlerinde toplumsal çoğulculuğun (complementary pluralism) var olup/olmadığını belirlemek olarak açıklamıştır. Araştırmada “*Eğitim Programları Yönelim Envanterine*” (EPYE) Schwab’ın eklektik yönelimi de eklenmiş uyarlaması kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri olarak cinsiyet, okul türü ve öğretimsel deneyimler seçilmiştir. Devlet okullarında aktif olarak çalışan öğretmenler (%94), yönetici, kütüphaneci, okul danışmanı gibi okulda bulunan fakat doğrudan öğretime katılmayanlar (%4) ve okuldan yeni ayrılmış olanlar (%2) envantere katılım göstermiştir. Okuldan yeni ayrılanlar ve öğretime direk katılmayanlar ayrı istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada ulaşılabilir örneklem yöntemi seçilmiştir. Katılımcılar, 73’ü erkek (%24), 228’i kadın (%74) olmak üzere toplam 301 kişiden oluşmaktadır. Araştırma amacı için katılımcılar ilköğretim birinci kademe (N=102) ve ilköğretim ikinci kademe (N=205) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öğretmenler araştırmaya Arizona (%5), California (%23), Kansas (%46), North Carolina (%19), Virginia (%2) ve Wisconsin’dan (%3) katılmışlardır. Öğretmenlerin öğretimsel deneyimleri 1-36 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimsel deneyim ortalaması 13 yıldır. Öğretimsel alan olarak araştırmacılar altı gruba ayrılmıştır: Sosyal bilimler (N=79), Matematik ve Fen Bilimleri (N=39), ilköğretim (N=75), özel eğitim (N=28), seçmeli dersler (Fizik, ev ekonomisi, müzik vb.) (N=30) ve diğer (N=42). Eklektik inancı da içeren 36 maddelik uyarlanmış EPHYE’nin tüm maddeler için korelasyon katsayıları 0.15 ile 0.74 aralığında hesaplanmıştır. Altı eğitim programı yönelim sınıflaması için ortalama 3.22 ve 3.92 aralığında değişmektedir (mak.5.00). Araştırma bulgularına göre, kadınların erkeklere göre insancıl ve eklektik yönelimleri istatistiksel anlamda anlamlı olabilecek şekilde daha yüksek sonuçlar üretmiştir. Ayrıca insancıl yönelim, ilköğretim öğretmenlerinde istatistiksel olarak anlamlı ve daha fazla iken, sosyal yapılandırmacı yönelimin ikinci kademe öğretmenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı ve daha fazla olduğu belirtilmiştir. Eğitim programı yönelimleri konu alanı bakımından incelendiğinde ise, İnsancıl yönelim ve sosyal yapılandırmacı yönelim arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal yapılandırmacı yönelimde Matematik ve Fen Bilimleri öğretmen grubu sonuçları, eklektik grup sonuçlarına göre istatistiksel açıdan daha düşük bulunmuştur. Sosyal yeniden yapılandırmacılık yönelimi, Matematik ve Fen Bilimleri

grubunda eklektik gruptaki ve “diğer grup” olarak adlandırılan gruptaki öğretmenlere göre daha az işaretlemişlerdir. Öğretimsel deneyim açısından davranışçılık yönelimi ile bilişsel süreç yönelimi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenler arasında deneyimi 23 yılın üzerinde olanlar deneyimi 5 yılın altında olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı olacak şekilde bu iki yönelimi daha çok işaretlemişlerdir. Aynı zamanda Birleşik Devletlerde bütünleyici çoğulculuk (complementary pluralism) Cheng ve Wong’un (2002) Hong Konk’ta yaptığı çalışmadaki yoğunlukta rastlanmamıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar, öğretmen inançları ile sınıf uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirleme çabalarının ön planda olduğunu göstermektedir. 2000’li yıllara kadar “değer yönelimi” olarak adlandırılan çalışmalar bu yıllardan sonra “öğretmen inancı” olarak belirtilmeye başlanmıştır. Önceleri araştırmalar Beden Eğitimi Dersi öğretmenleri üzerine yoğunlaşmaktayken daha sonra öğretmen inançları, birçok branşta çeşitli eğitim programı inanç envanterleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

## **2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Kocaman (2005) İngilizce hazırlık sınıfı öğretmenlerinin grup çalışması hakkındaki inançları, ne sıklıkta ve ne şekilde grup çalışması yapıldığı ve yapılırken karşılaşılan problemlerin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma otuz hazırlık sınıfı öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak bir adet sormaca ve video kaydı kullanılmıştır. Araştırmada İngilizce hazırlık sınıfı öğretmenlerinin grup çalışmasının bilişsel ve sosyal hedeflere ulaşmada olumlu etkisinin olduğu inancını taşıdıkları belirtilmiştir. Uygulamalarda ise öğretmenlerin her zaman etkili olmasa da grup çalışmasını sınıflarında kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin grup çalışmalarında en fazla karşılaştıkları problemler ana dilin fazla kullanılması, gürültü ve bazı öğrencilerin diğerlerini rahatsız etmesi olarak tespit edilmiştir.

Ümran (2007) Denizli il merkezinde çalışan öğretmenlerin 2005 yılında yayınlanan ilköğretim matematik programına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2005-2006 Öğretim yılında görev yapan 237 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen ve 43 sorudan oluşan bir ölçek

uygulanmıştır. Araştırmada betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans analizi gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırmada üç adet bulgudan bahsedilmektedir:

1. 1., 2., ve 3. Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf değişkeni ile matematik programı algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
2. Kazanım, içerik ve eğitim durumları boyutlarında sınıf öğretmenleri kıdem değişkeninde 5-14 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhine olmak üzere anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınama durumları boyutunda kıdem değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır.
3. Öğretmenlerin mezun olduğu okul türüne göre matematik programının kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına ilişkin puanları arasında öğretmen okulu mezunları aleyhine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eryenen (2008) öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin anlaşılması ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak “2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği”, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeğini” kullanmıştır. Ayrıca örnekleme ait bilgiler araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” ile edinilmiştir. Araştırmaya birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 636 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının hedef yönelimleri ve akademik özyeterlikleri, sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre farklılık gösterirken, bu değişkenler açısından öğretmenlik özyeterliği puanlarında bir farklılık gözlemlenmediği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri, hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler saptandığı belirtilmektedir. Yapılan regresyon analizi sonrasında bu değişkenlerin akademik başarı üzerinde yordayıcı rolü olduğu gözlemlendiği ifade edilmektedir.

Aydın (2008) sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları sınıf, kıdem ve değer yönelimlerine göre değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya 320 sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi ve 80 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Çevre Eğitime

*Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği*” geliştirmiştir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır (Akademik Yetkinlik Algısı, Sorumluluk Algısı, Öğretici Yetkinlik Algısı, Yönlendirebilme Algısı). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76 ve toplam varyansın %61.80’ini açıkladığı belirtilmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin veriler için öğrenci-öğretmen tanıma formu kullanılmıştır. Ayrıca Schwartz’ın “*Değerler Kuramı Ölçeği*” kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonrasında Çevre Bilimi dersi alan öğrencilerin “Akademik Yetkinlik Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” alt ölçek ortalamaları, bu dersi henüz almayan öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Hiçbir öz-yeterlik boyutu cinsiyet açısından farklılık göstermemiştir. Köy öğretmenlerinin “Sorumluluk Algısı” il merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin kıdeme göre farklılık gösterdiği bulgular arasında yer almaktadır.

Demirsoy (2008) yaptığı çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin Matematik öğrenme ve öğretimine ait inançlarının, Matematik dersi uygulamalarını ne ölçüde etkilediğini ve arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri Bolu ilinde görev yapan, yüksek lisans derecesine sahip, deneyimleri 3 ila 6 yıla arasında değişen üç ilköğretim Matematik dersi öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem kavram haritası ve inanç ölçeği kullanılmıştır. Uygulamalar ile ilgili veriler gözlem yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Matematik, Matematik öğrenme ve öğretimine ilişkin olarak öğretmenlerin gelenekselin dışında bir inanca sahip oldukları yüksek puanlar almalarına rağmen, uygulamalarında geleneksel bir yol izledikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin geçmiş öğrencilik deneyimleri Matematik öğrenme ve öğretimine ilişkin inançlarını en çok etkileyen faktör olarak tespit edilmiştir. Mezun oldukları öğretmen yetiştirme programının öğretmenlerin inançlarını çok az etkilediği belirtilmiştir. Buna ek olarak sınav sistemi ve öğretmenlerin Matematik öğretim programı hakkındaki bilgi eksikliği inancı etkileyen diğer faktörler olarak tespit edilmiştir.

Yıldırım Yanılmaz (2009) “*Eğitim İdeolojilerinin Öğretmenlerin Müfredat Değişimine Karşı Tutumuna Etkisi*” isimli çalışmada öğretmenlerin eğitim ideolojilerinin

eğitim programı değişikliğine karşı olan tutumlarına bir etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Veriler 184 öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak O'Neill (1990) tarafından geliştirilen “*Eğitim İdeolojileri Anketi*” ve McAttee & Punch (1979) tarafından geliştirilen “*Müfredat Değişimine Karşı Öğretmen Algı ve Tutumları Anketi*” kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitim ideolojilerinin eğitim programı değişikliğine karşı olan tutumlarına herhangi bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla Mann-Whitney U test kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim ideolojileri ve müfredat değişikliğine olan tutumları arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Ayrıca incelenen cinsiyet ve mezun olunan okul türü gibi değişkenlerin öğretmenlerin müfredata olan bakış açılarını belirlemede bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Erdem'in (2009) “*Pre-Service And In-Service Teachers' Beliefs Concerning Language And Language Learning*” isimli araştırmasının amacı araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dil ve dil öğretime yönelik inançlarını ortaya koymaktır. Katılımcılar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğrenciler ve Çanakkale'de görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma öğretmen ve öğretmen adaylarının dil ve dil öğrenmeye yönelik güçlü inanca sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının inançlarının cinsiyet, sınıf ve lise mezuniyeti gibi değişkenlere göre değişiklik gösterdiği, görevdeki öğretmenlerin ise cinsiyet bağımsız değişkeni dışında inançları arasında herhangi bir farklılık gözlenmediği belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin ve meslekteki öğretmenlerin verileri karşılaştırıldığında ise öz-yeterlilik faktörü dışında herhangi anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Altunbaşak (2010) Türk kökenli İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi ve öğretimi hakkındaki inançlarını ve bu inançların sınıf içi uygulamalarına, dilbilgisi öğretime, ders kitabının kullanımına nasıl yansıdığını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmaya İstanbul'da özel okulların ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıf ile liselerin hazırlık ve 9. sınıflarında görev yapan toplam 98 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak “*Öğretmen İnanışları Dökümü Anketi*”, nicel veri toplama aracı olarak da ders gözlemleri ve yarı

yapılandırılmış öğretmen görüşleri kullanılmıştır. Araştırmada Türk kökenli İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisinin dil öğretiminde etkili olduğuna inandıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında da dil bilgisi hakkındaki inanışları arasında uyum gözlenmiştir.

Eren (2010) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının eğitim programı görünümelerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya 647 öğretmen adayı katılmış ve katılımcıların eğitim programı yönelimlerini belirlemek amacıyla “*Program Yönelimleri Envanteri*” kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji boyutları açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, beş eğitim programı yönelimi arasındaki ilişkilerin incelenebileceği, öğretmen adaylarını eğitim programı yönelimleri arasındaki ilişkinin pozitif ve orta derece olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim programı inançlarının “*Yüksek Düzeyli Program İnancı*” ve “*Düşük Düzeyli Program İnancı*” olmak üzere iki ayrı kümede belirtilebileceği ifade edilmiştir.

Yurdakul’un 2010 yılında “*İlköğretim öğretmenleri eğitim programı kavramını nasıl algılamaktadır?*” sorusuna yanıt aramaya çalıştığı araştırmada olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. İzmir ili 11 anakent ilçesinde yer alan ilköğretim okullarından seçkisiz yolla seçilen birer okulun ilk beş sınıfında görev yapan öğretmenlerle çalışılan araştırmanın örnekleme maksimum çeşitlilik olarak belirlenmiştir. Araştırmada maksimum çeşitlilik, hem ilçeler hem de öğretmenlerin programla ilgili farklı deneyimlerinden yararlanma düşüncesiyle sınıf düzeyi açısından yaratılmıştır. Veriler, toplam dokuz sorudan oluşan görüşme formu yöntemiyle elde edilmiştir. Veriler, tümevarımcı bir yaklaşımla içerik analizine alınmıştır. Araştırmanın sonunda programla ilgili deneyimin yapısal anlamı, deneyimlerdeki geleneksel yapılar, deneyimleri tanımlayan temalar: bağlılık, karşılıklı uyum, metaforlar, deneyimleri tanımlamayı kolaylaştıran değişmeyen yapılar olmak üzere beş ana temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları; ilköğretim programlarını öğretmenlerin var olan program algularıyla yaşama geçirdikleri ve bu durum yeni programı *kabul* ve yeni programı *uyarlama* olarak uyguladıklarını; öğretmenlerin program algularının, konu listesi yanında konu sırasına dayalı olarak gerçekleştiğini; program algısını ortaya koyan



metaforların programın ya var olan biçimiyle ya da olması gerektiği biçimiyle tanımlandığını ortaya koymuştur. Bunun yanında araştırmada “Biz zaten yeni programın istediklerini yapıyorduk.” görüşü, öğretmenlerin sıklıkla açıkladıkları geleneksel ve tutucu bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüş, programla ilgili değişimi reddetmeyi bunun yerine bilimsel ya da değil bir uyarılma sürecini gerekli kılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin program algılarıyla ilgili tanımlanan ancak değişmeyen vurgu ise programı anlama olarak gerçekleşmiştir. Programın yeterince tanıtılmadığı, tanıtıma yönelik yapılan mesleki gelişim uygulamalarının alandan kopuk ve kuramsal olduğu araştırmada sıkça dile getirilen düşünceler olarak ortaya çıkmıştır.

Tanju ve diğer. (2011) “*Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeği*” (EPI)’ni Türkçe’ye uyarlamak ve katılımcıların eğitim felsefelerine bakış açılarını çeşitli değişkenler açısından belirlemek istemişlerdir. Araştırmaya 212 kişi (öğretmen ve öğretmen adayı) katılmış ve veri toplama aracı olarak da özgün adı Early Childhood Curricular Beliefs Inventory (ECCBI) olan “*Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeği*” (EPI) kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış, Spearman Brown iki yarı test güvenilirliğine bakılmıştır. EPI faktör puanları arasındaki farklar devam edilen üniversite, program türü ve yaşa göre ilişkisiz t-testine tabi tutulmuştur. Ayrıca Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. EPI’nin davranışsal, gelişimsel, duyusal-bilişsel ve bilişsel olmak üzere dört faktörlü yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyut alfa güvenilirlik katsayılarının .73- .90 arasında olduğu belirtilmiştir. T-testi sonuçları öğretmenlerin gelişimsel etkileşim, duyusal-bilişsel ve bilişsel yaklaşımlarını öğretmen adaylarına kıyasla daha çok benimsediklerini göstermiştir. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenliğinden mezun öğretmenlerin duyusal-bilişsel yaklaşım faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programı algıları ile derse ilişkin öğrenme ve öğretme inançları üzerine yoğunlaşmaktadır. Yurt

dışındaki çalışmalara benzer şekilde yurt içindeki çalışmalarda da öğretmen inançları ile sınıf uygulamaları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, Evren ve Örneklem, Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi tanıtılmıştır.

#### **1. Araştırmanın Modeli**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, branş, kıdem ve mezun olunan okul türü) eğitim programları yönelimleri arasındaki farklılıkları belirlemeye odaklanan bu araştırmada genel tarama modellerinden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2009: 77) göre tarama modeli "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır."

#### **2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini, Manisa ili Merkez ilçesine bağlı olan 52 adet ilköğretim okulunda görev yapan toplam 3024 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evreninin %32'sini sınıf öğretmenleri, %5'ini Türkçe Öğretmenleri, %4'ünü Matematik öğretmenleri, %4'ünü Fen ve Teknoloji öğretmenleri, %4'ünü Sosyal Bilgiler öğretmenleri, %4'ünü İngilizce öğretmenleri ve %43'ünü diğer branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlemede random (seçkisiz) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Eğitim Programı Yönelimleri Envanterini" farklı branşlardan 433 ilköğretim okulu öğretmeni yanıtlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 203'ü (%47) Sınıf Öğretmeni, 24'ü (%6) Matematik öğretmeni, 33'ü (%8) Türkçe öğretmeni, 28'i Fen ve Teknoloji öğretmeni (%6), 27'si Sosyal Bilgiler öğretmeni (%6) , 28'i İngilizce öğretmeni (%6) ve 90'ı (%21) da diğer branş

öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait betimsel istatistikler Çizelge: 2’de verilmiştir.

*Çizelge 2: Çalışma Evreninde Yer Alan ve Eğitim Programı Yönelimleri Envanterini Yanıtlayan Öğretmen Sayıları*

Branşlar	Çalışma Evreninde Yer Alan Öğretmen Sayısı	EPYE’yi Yanıtlayan Öğretmen Sayısı
Türkçe	149	33
Matematik	116	24
Fen ve Teknoloji	106	28
Sosyal Bilgiler	106	27
Yabancı Dil	120	28
Sınıf Öğretmenliği	968	203
Diğer	1459	90
Toplam	3024	433

### 3. Veri Toplama Aracı: Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri

Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri ilk olarak “Öğretmenlerin İnançlarını Ölçme: Hiyerarşik Faktör Analizi” isimli araştırmada veri toplama aracı olarak Cheung (2000) tarafından alanyazın taraması ile oluşturulmuştur. Envanterde McNeil’in (1996) dört eğitim programı yönelim sınıflaması temele alınmış ve her inanç sınıflaması için 8 madde olmak üzere toplam 32 madde elde edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmıştır. Envanter, 11 ilköğretim okulu birinci kademe öğretmenlerinden oluşan 675 kişiye uygulanmıştır.

Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri, Cheung ve Wong (2002) tarafından “Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Programları Hakkındaki İnançları” isimli araştırmada kullanılmak üzere Eisner’in (1974) beşli inanç sınıflaması (akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırıcı ve teknolojik) temel alınarak uyarlanmıştır. Envanter, her sınıflama için altı madde olmak üzere toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Hong Kong’ta ilköğretim okulu ve lisede görev yapan toplam 648 öğretmen üzerinde veri toplam aracı olarak kullanılmıştır.

Jenkins (2009) bu araştırmanın bir kopyasını Birleşik Devletlerde gerçekleştirmiştir. Hong Kong'ta Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan araştırmanın Birleşik Devletlerde ne tür sonuçlar ortaya koyacağını ortaya koymak için envanter üzerinde bir değişikliğe gidilerek Schwab'ın "eklektik" yönelimini de envantere dahil etmiştir. Her bir inanç sınıflaması 6 maddeden oluşmak üzere toplam 36 maddeden oluşan bu envanter Birleşik Devletler'de 301 kişiye uygulanmıştır.

Eren (2010) yaptığı çalışmada Türkiye'de öğretmen adaylarının eğitim programı görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya 647 öğretmen adayı katılmış ve katılımcıların eğitim programı yönelimlerini belirlemek amacıyla "*Program Yönelimleri Envanteri*" kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji boyutları açısından incelenmiştir.

Araştırmaya konu olan ve Cheung ve Wong (2002) tarafından yeniden uyarlanan "Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri" Cheung (2000) tarafından Eisner ve Vallance'ın (1974) 5'li eğitim programı yönelim sınıflaması (akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırıcı ve teknolojik) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Cheung ve Wong (2002) eğitim programının hedefleri, içeriği, organizasyonu, öğretim stratejileri ve öğretimsel değerlendirmeler konularında alanyazın taraması gerçekleştirmiştir. Bu kritik eğitim programı elemanlarını eğitim programı yönelimleri ile ilişkilendirebilmek amacıyla her bir yönelim için 7 adet madde oluşturulmuştur. Maddeler Hong Kong ve Çin'de içerik geçerliliği için 5 eğitim programı uzmanına 5'li likert tipinde (1=kesinlikle katılmıyorum ve 5=kesinlikle katılıyorum) değerlendirmeleri için sunulmuştur. Her bir madde için içeriğin geçerlik kabul edilebilir ortalaması olarak 3.5 belirlenmiş, ortalamaların bütün maddelerde 3.6 ile 5.0 aralığında değiştiği gözlenmiştir. Maddelerdeki ifadelerin anlaşılabilirliğini belirlemek için 12 adet ilköğretim okulu öğretmenine envanterin ilk deneme uygulaması gerçekleştirilmiş, her bir madde 8'li bipolar ölçek (1=kesinlikle katılmıyorum; 8=kesinlikle katılıyorum) ile ölçeklendirilmiştir. Oluşturulan 45 maddelik envanterin ilk analizleri sonucu her yönelim için istatistiksel olarak anlamlı olmak üzere en iyi sonucu üreten 6 madde belirlenmiş toplamda 30 maddelik envanter oluşmuştur. Oluşan

envanter doğrulayıcı faktör analizi sonuçları elde etmek için 20 adet ilköğretim ve ortaöğretim okullarına gönderilmiş, 648 öğretmen envanteri doldurmuştur. SPSS programı kullanılarak öğretmen yanıtlarının güvenilirliği ve alfa katsayısı belirlenmiştir. Aynı zamanda varyans analizi ile (ANOVA) beş alt ölçeğin ortalamalarının aralarındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Hong Kong ve Çin’de gerçekleştirilen uygulamalar sonucu 648 öğretmenden elde edilen verilerin güvenilirliği 30 madde için 0.43’ten 0.68’e kadar değişmektedir. 5 alt ölçeğin alfa katsayıları ise 0.77 ile 0.83 aralığında değişmektedir. Öğretmen verilerinin yapısal geçerliği yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu belirlenmiş ve 30 madde için faktör dağılımları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

### ***1. Envanterin Türkiye İçin Uyarlaması Süreci***

Uyarlama çalışmasının ilk basamağını “***Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri’nin***” (**Curriculum Orientation Inventory**) The Curriculum Journal (2002) (13:2) dergisinden elektronik olarak elde edilmesi oluşturmaktadır. Envanter, “Öğretmenlerin Alternatif Eğitim Programları Desenleri Hakkındaki İnançların Ölçülmesi” isimli araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada adı geçen yazarlarla (Derek Cheung ve Hin-Wah Wong) elektronik posta aracılığı ile iletişime geçilmiş, envanterin Türkiye için uyarlanması çalışmasında kullanılabilmesi için izin istenmiştir. Derek Cheung, envanterin uyarlama çalışması ve araştırmada kullanılabileceğini belirten e-postayı iletmiştir. Envanter, yurt dışı deneyimine sahip üç (Yabancı dil, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Program Geliştirme alanında ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanlarında) uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen çeviriler, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında görev yapan, bir adet doçent doktor ve iki adet yardımcı doçent doktordan oluşturulan bir komisyon tarafından incelenmiştir. Komisyon tarafından envanterde yer alan her madde için, anlamca en yakın çeviri maddelerine karar verilmiştir. Tez danışmanı ile birlikte elde edilen maddeler incelenmiş ve bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Envanterin dil ve anlatım biçimi bir dil uzmanına gönderilerek görüş ve önerileri alınmış ve bu doğrultuda düzenlemeler yapılmıştır. Envanter yeniden yabancı dile çevrilmesi işlemi

(backtranslation) için üç uzmana daha gönderilmiştir. Üç uzmandan elde edilen üç ayrı çeviri maddeleri, Türkçe maddeler ve envanterde yer alan İngilizce ifadeler bir uzmana uygunluk kontrolü açısından gönderilmiştir. Elde edilen maddeler uzman önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Envanter maddelerinin sıralanmasında eğitim programı öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları dikkate alınmıştır (Ek-1).

## **2. Deneme Uygulaması**

Deneme uygulaması öncesinde elde edilen envanter İzmir ili Merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 672 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Değerlendirme aşamasında 403 kadın ve 269 erkekten oluşan 672 öğretmenin ölçme aracını eksiksiz doldurduğu belirlenmiş ve bütün gözlemler analize dâhil edilmiştir. Bu uygulamada kullanılan ölçme aracında öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezun olunan öğretmen yerleştirme programı bilgilerine ilişkin tanılayıcı sorular da bulunmaktadır.

## **3. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

### *a) Güvenirlik Çalışması*

EPYE Ölçeği, Akademik (6 madde), Bilişsel (6 madde), Teknolojik (6 madde), İnsancıl (6 madde) ve Sosyal Yeniden Yapılandırmacı (6 madde) adı verilen beş alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut için iç tutarlığı görmek açısından Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirligine ve maddelerin geçerliğı için alt test toplam puanları ile madde puanları arasındaki pearson korelasyon değerlerine bakılmıştır.

Yapılan hesaplamalar sonucunda Akademik boyutun Cronbach Alfa güvenirligi .89 bulunmuştur. Bu değer ölçeğın oldukça yüksek düzeyde güvenirlige sahip olduğunu göstermektedir. Akademik boyuttaki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapmalarla maddelerin alt test toplam puanları ile korelasyonları Çizelge 3'te verilmiştir.

EPYE Ölçeği Akademik boyuta ilişkin maddelerinin alt test toplam puanları ile korelasyonu incelendiğinde .63 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerle test puanları arasındaki korelasyonların yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak önemli olduğu söylenebilir. Tüm madde ortalamalarının beklenen ortalama olan 4 değerinin üstünde olması uygulanan bireylerin genelde Akademik düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

*Çizelge 3: EPYE Akademik Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri*

<i>Madde</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>	<i>Madde - test puanları korelasyonu</i>	<i>Cronbach Alfa Güvenirliği</i>
Madde 2	5,67	2,18	663	,63	.89
Madde 7	6,30	2,10	663	,68	
Madde 9	5,41	2,20	663	,69	
Madde 11	6,29	2,05	663	,75	
Madde 13	5,84	2,24	663	,74	
Madde 30	6,54	2,01	663	,76	

Yapılan hesaplamalar sonucunda Bilişsel boyutun Cronbach Alfa güvenirligi .86 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenirlige sahip olduğunu göstermektedir. Bilişsel boyuttaki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapmalarla maddelerin alt test toplam puanları ile korelasyonları Çizelge 4’te verilmiştir.

*Çizelge 4: EPYE Bilişsel Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri*

	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>	<i>Madde - test puanları korelasyonu</i>	<i>Cronbach Alfa Güvenirliği</i>
Madde 1	6,66	1,64	663	,58	.86
Madde 17	6,51	1,53	663	,63	
Madde 21	6,73	1,56	663	,68	
Madde 23	6,98	1,29	663	,71	
Madde 25	6,77	1,55	663	,70	
Madde 29	7,07	1,26	663	,63	



EPYE Ölçeği Bilişsel boyuta ilişkin maddelerinin alt test toplam puanları ile korelasyonu incelendiğinde .58 ile .71 arasında değerler aldığı görülmektedir. Maddelerle test puanları arasındaki korelasyonların yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak önemli olduğu söylenebilir. Tüm madde ortalamalarının beklenen ortalama olan 4 değerinin oldukça üzerinde olması uygulanan bireylerin genelde Bilişsel boyuta ilişkin düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan hesaplamalar sonucunda Teknolojik boyutun Cronbach Alfa güvenilirliği .84 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Teknolojik boyuttaki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapmalarla maddelerin alt test toplam puanları ile korelasyonları Çizelge 5'te verilmiştir.

*Çizelge 5: EPHYE Teknolojik Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri*

	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>	<i>Madde - test puanları korelasyonu</i>	<i>Cronbach Alfa Güvenirliği</i>
Madde 3	6,43	1,76	663	,64	
Madde 4	6,53	1,72	663	,68	
Madde 6	6,61	1,72	663	,66	
Madde 20	6,22	1,74	663	,49	.84
Madde 22	6,68	1,62	663	,62	
Madde 27	6,63	1,56	663	,66	

EPYE Ölçeği Teknolojik boyuta ilişkin maddelerinin alt test toplam puanları ile korelasyonu incelendiğinde .49 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerle test puanları arasındaki korelasyonların yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak önemli olduğu söylenebilir. Tüm madde ortalamalarının beklenen ortalama olan 4 değerinin üstünde olması uygulanan bireylerin genelde teknolojik boyuta ilişkin düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan hesaplamalar sonucunda İnsancıl boyutun Cronbach Alfa güvenilirliği .88 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. İnsancıl boyuttaki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapmalarla maddelerin alt test toplam puanları ile korelasyonları Çizelge 6'da verilmiştir.

*Çizelge 6: EPYE İnsancıl Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri*

	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>	<i>Madde - test puanları korelasyonu</i>	<i>Cronbach Alfa Güvenirliği</i>
Madde 8	6,99	1,45	663	,61	.88
Madde 15	6,95	1,52	663	,66	
Madde 18	7,04	1,39	663	,70	
Madde 19	7,22	1,41	663	,70	
Madde 24	7,19	1,26	663	,76	
Madde 28	7,24	1,38	663	,66	

EPYE Ölçeği İnsancıl boyuta ilişkin maddelerinin alt test toplam puanları ile korelasyonu incelendiğinde .61 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerle test puanları arasındaki korelasyonların yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak önemli olduğu söylenebilir. Tüm madde ortalamalarının beklenen ortalama olan 4 değerinin üstünde olması uygulanan bireylerin genelde İnsancıl boyuta ilişkin düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapılan hesaplamalar sonucunda Sosyal Yeniden Yapılandırıcı boyutun Cronbach Alfa güvenilirliği .90 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Sosyal Yeniden Yapılandırıcı boyuttaki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapmalarla maddelerin alt test toplam puanları ile korelasyonları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7: EPYE Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Boyuta İlişkin Madde İstatistikleri

	<i>Ortalama</i> <i>a</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>N</i>	<i>Madde - test</i> <i>puanları</i> <i>korelasyonu</i>	<i>Cronbach Alfa</i> <i>Güvenirliği</i>
Madde 5	6,25	2,02	663	,68	
Madde 10	6,37	1,90	663	,73	
Madde 12	6,60	1,87	663	,78	
Madde 14	5,55	2,10	663	,59	.90
Madde 16	6,67	1,81	663	,77	
Madde 26	6,62	1,77	663	,80	

EPYE Ölçeği Sosyal Yeniden Yapılandırıcı boyuta ilişkin maddelerinin alt test toplam puanları ile korelasyonu incelendiğinde .59 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerle test puanları arasındaki korelasyonların yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak önemli olduğu söylenebilir. Tüm madde ortalamalarının beklenen ortalama olan 4 değerine üstünde olması uygulanan bireylerin genelde Sosyal Yeniden Yapılandırıcı boyuta ilişkin düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

*b) Geçerlik Çalışması*

Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri (EPYE) geçerlik ve güvenirlik çalışması için yapılan deneme uygulaması 30 madde üzerinden 672 kişilik bir deneme grubuna yapılmıştır. Deneme uygulamasına katılan öğretmenlere ait betimsel istatistikler Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8: Deneme uygulamasına katılan öğretmenlere ait betimsel istatistikler

<b>N</b>	<b>672</b>
Ortalama	193,55
Varyans	1143,75
Standart sapma	33,81
ranj	196
Çarpıklık	-1,49
Basıklık	2,79
Güvenirlik Alpha	.95

### *Dil Geçerliliği*

Uzman görüşü referans alınarak elde edilen ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formunun aynı anlamı ifade edip etmediğini uygulamada görebilmek açısından, iyi derecede İngilizce bilgisine sahip 42 öğretmene uygulanmış ve her iki ölçekten alınan puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı 0.977 ( $p=0.000$ ) olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayısına ve uzman görüşlerine bakılarak ölçeğin çeviri açısından paralelliğin sağlandığı kabul edilmiştir.

### *Yapı Geçerliliği*

Ölçeğin Türkçe formunun kaç faktörlü olduğu öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile araştırılmıştır. Faktör analizi ile ölçeğin Türkçe formunun, ölçmek istediği yapıyı orijinal formula benzer şekilde ölçüp ölçmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Analizlere geçmeden önce çok değişkenli istatistiklerin temel varsayımları test edilmiştir.

Gözlemler içinde herhangi bir eksik veri bulunmamaktadır. Tek değişkenli normallik için Z değerleri ve çok değişkenli normallik için Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Z değerleri incelendiğinde 7 gözlem uç değer olarak belirlenmiş ve analizden çıkartılmıştır. Mahalanobis uzaklıkları incelendiğinde ise çok değişkenli normalliği bozan 2 gözleme rastlanmış ve analizden çıkartılmıştır.

Ölçeğin 30 maddelik Türkçe formu 663 kişiye uygulanarak ilk faktör analizi çalışması yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı ve Bartlett Testi ile değerlendirilmiştir. KMO katsayısının .60'dan büyük ve Bartlett Testi'nin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2003). İlk faktör analizi çalışmasında EPYE için KMO değeri .961 ve Bartlett Testi sonucu (.000 ) anlamlı çıkmıştır. KMO değerinin .90 üzerinde çıkması örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğu şeklinde yorumlanır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005; Büyüköztürk, 2010). Bartlett Küresellik Testi ile verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği test edilir. Bu test anlamlılık düzeyinin .05'ten küçük çıkması korelasyon matrisinden faktör çıkartılabileceği anlamına gelir (Büyüköztürk,

2010). Verilerin faktör analizine uygun çıkması üzerine EPYE'nin yapı geçerliliği ve faktör yapısını incelemek üzerine açılımlı (exploratory) faktör analizi; faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi (principal component matrix) seçilmiştir.

Yapılan ilk faktör analizinde ölçeğe ait boyutlar arasında ilişki olmadığı göz önüne alınarak Equamax döndürme tekniği uygulanmış ve faktör sayısı konusunda herhangi bir kısıtlama getirilmemiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin orijinal yapısındaki gibi öz değerleri 1'in üzerinde olan 5 faktör belirlenmiştir. Belirlenen bu 5 faktör toplam varyansın %66'sını açıklamaktadır. Faktör analizine ilişkin özdeğer ve açıklanan varyans değerleri Çizelge 9 'da verilmiştir.

*Çizelge 9: EPYE ölçeği Maddelerinin Özdeğerleri ve Açıklanan Yüzdeleri*

<i>Bileşenler</i>	<i>Özdeğer</i>	<i>Açıklanan Var. %</i>
1	12,980	43,266
2	3,545	11,816
3	1,202	4,007
4	1,077	3,589
5	1,001	3,330

Maddelerin faktör yük değerleri için Tabachnick ve Fidell'in (2001) belirttiği kriterler göz önüne alındığında yük değeri .32 den az olan, faktör yük değerleri farklı faktörlerde birbirine yakın olan (Tavşancıl, 2002) ve madde test korelasyonu düşük olan analizden çıkartılması gerekmektedir. Analiz sonucunda bu ölçütleri karşılamayan her hangi bir madde olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin Türkçe formunun orijinal formu gibi 30 maddeden ve 5 boyuttan oluştuğuna karar verilmiştir. Çizelge 10'da her maddenin faktör yükleri ait oldukları boyutlara göre verilmiştir.

Çizelge 10: EPYE Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri

	Sosyal Yap.	İnsancıl	Teknolojik	Bilişsel	Akademik
14(sr04)	0,751				
10(sr03)	0,614		0,420		
26(sr01)	0,590		0,473		
16(sr02)	0,573		0,438		
30(a04)	0,550				
12(sr06)	0,544		0,451		0,364
15(h02)		0,800			
08(h01)		0,777			0,391
24(h06)		0,723		0,376	
19(h04)		0,678		0,350	
28(h05)		0,668			
18(h03)		0,652		0,395	
03(t02)			0,722		
06(t01)			0,568		
27(t04)			0,563		
04(t06)			0,557		0,442
29(b05)			0,549		
22(t05)			0,395		
25(b06)				0,745	
21(b03)		0,381		0,612	
17(b02)				0,605	
01(b01)				0,578	
20(t03)	0,413			0,565	
23(b04)				0,460	
02(a01)					0,723
09(a02)					0,561
05(sr05)	0,355		0,421		0,521
13(a03)					0,507
07(a06)					0,490
11(a05)					0,349

**a:** Akademik **b:** Bilişsel Süreçler **h:** İnsancıl **sr:** Sosyal Yeniden Yapılandırıcı  
**t:** Teknolojik

Çizelge 10’da görüldüğü gibi maddelerin büyük bölümü orijinal ölçeğe ilişkin boyutlarda yer almışlardır. Çizelge 10’un ilk sütununda madde numaralarının yanında parantez içinde o maddelerin orijinal ölçekte hangi boyutta yer aldıkları gösterilmiştir. Orijinal ölçeğe göre 30, 29, 20 ve 5 numaralı maddeler farklı boyutlarda yer almışlardır. Bu maddelerin boyutlarının değişmesi konusunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda ilgili maddelerin cevaplayıcılar tarafından yanlış yorumlanacak ifadeler taşıyabileceği belirlenmiş ve bu maddeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Farklı boyutlarda yer alan maddeler Çizelge 11’de verilmiştir.

*Çizelge 11: Eğitim Programı Yönelimleri Envanterinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Madde Numaraları Listesi*

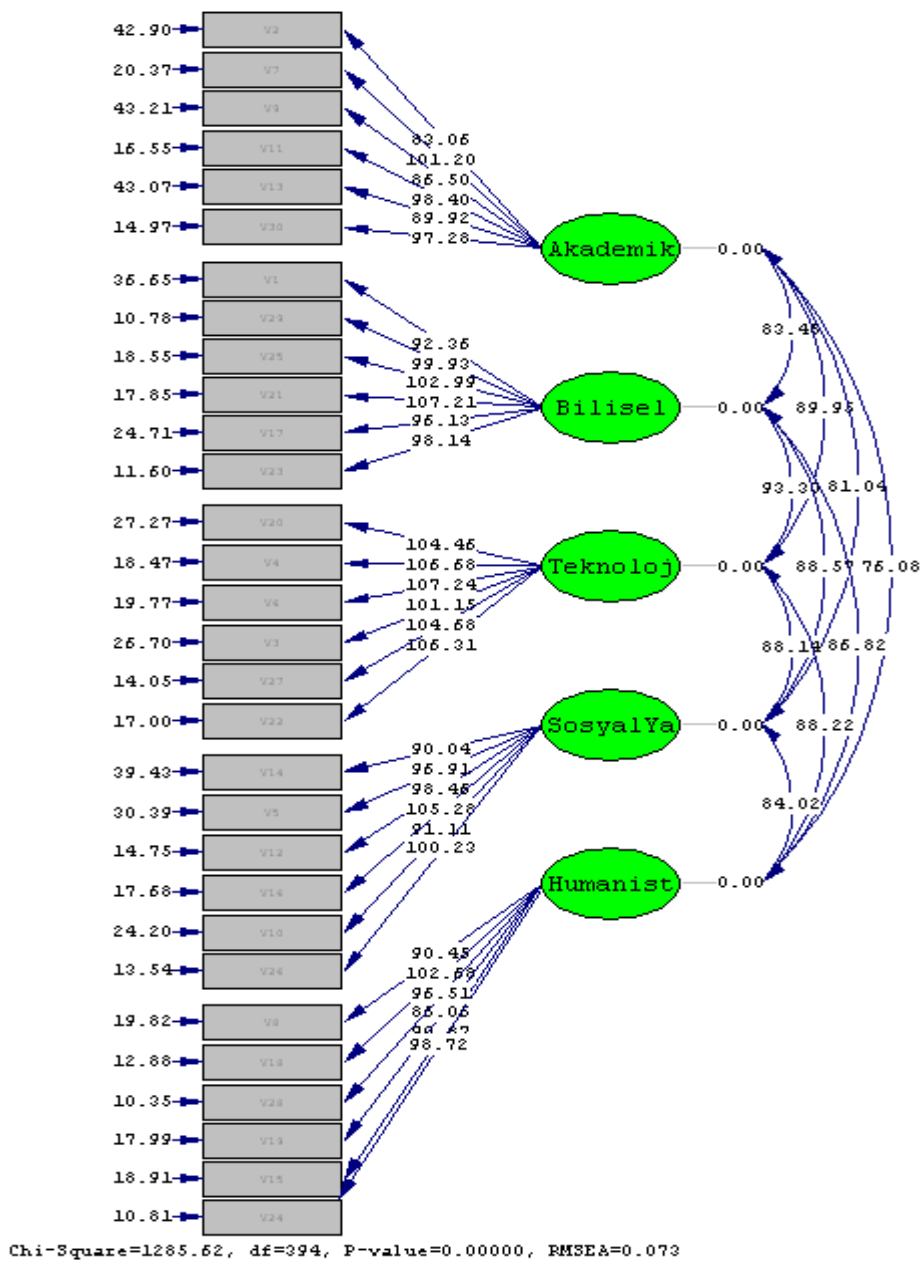
<i>Eğitim Programı Yönelimleri</i>	<i>Uyarlanan Ölçek Madde Numaraları</i>	<i>Uygulama Sonrası oluşan Madde Numaraları</i>
Akademik Yönelim	2,9,13,30,11,7	2,9,13,11,7,5
Bilişsel Süreçler Yönelimi	1,17,21,23,29,25	1,7,21,23,25,20
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Yönelim	26,16,10,14,5,12	26,16,10,14,30,12
İnsancıl Yönelim	8,15,18,19,28,24	8,15,18,19,28,24
Teknolojik Yönelim	6,3,20,27,22,4	6,3,29,27,22,4

EPYE ölçeğinin Türkçe formu için yapılan AFA sonuçları ile yapılan düzeltmeler göz önüne alınarak ölçek tekrar 427 kişilik farklı bir örnekleme uygulanmış ve toplanan sonuçlara Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Şekil 1’de verilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumu incelenirken yaygın olarak Ki-kare ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/sd$ , RMSEA, RMR, GFI ve AGFI istatistikleri kullanılmaktadır. Hesaplanan  $\chi^2/df$  oranının 5’ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90 dan yüksek olması, RMR and RMSEA değerlerinin ise 0.05 dan düşük çıkması, model-veri uyumunu işaret etmektedir (Jöreskog and Sorbom, 1993; Marsh and Hocevar, 1988). Aynı zamanda, GFI’nin 0.85’ten, AGFI nin 0.80’den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin

0.10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için yeterli alt sınırlar olarak kabul edilmiştir (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh, Balla & McDonald, 1988).

EPYE Ölçeği'nin kuramsal yapısına ilişkin kurulan model Şekil 1'de verilmiştir. Kurulan bu modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks sonuçlarına göre, model ve veri arasındaki uyum yüksektir.



Şekil 1. EPYE doğrulayıcı faktör analizi ilişki ve standart değerler



*Çizelge 12: EPYE doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre model uyum göstergeleri*

<b>Ki-kare</b>	<b>DF</b>	<b>P-değeri</b>	<b>GFI / AGFI</b>	<b>NFI</b>	<b>IFI</b>	<b>CFI</b>	<b>SRMR</b>	<b>RMSEA</b>	<b>90% C. RMSEA</b>
1285,6 2	394	P< .05	0,98 / 0,98	1,0	1,0	1,0	0,051	0,07	.059-.077

Analizde Ki-kare değeri manidar bulunmuştur; fakat bu durum modeldeki parametre fazlalığının bir sonucu olarak düşünülebilir. Ki-kare değeri serbestlik derecesine bölüldüğünde, elde edilen sonuç (3,26) model-veri uyumuna işaret etmektedir. Model-veri uyumu indislerinden CFI, NFI, AGFI ve GFI değerlerinin 0.95 üzerinde olması model ve veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Uyum eksikliği indislerinden RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin .05 in altında olması mükemmel .08 in altında olması iyi uyuma işarettir (Büyüköztürk. 2010). Modelde uyum eksikliği indislerinin .08 in altında olması modelin iyi uyuma sahip olduğunun göstergesidir. Bununla birlikte örneklemden bağımsız olarak SRMR değerinin olasılığını veren uyum indeksi IFI değeri 1 çıktığından, model-veri uyumunun mükemmel olduğu yorumu yapılabilir. Buna karşılık RMSEA değeri 0.06'dan (Hu & Bentler, 1999) büyük olmakla birlikte RMSEA değerinin % 90 olasılıklı güven aralığı 0.06 değerini kapsadığından, model-veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyle mükemmel yakın uyum verdiği, bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeği oluşturan maddelerin EPYE örtük değişkenini ölçebildiği görülmektedir.

#### **4. Veri Toplama Süreci**

Deneme uygulaması sonrası elde edilen “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri” Manisa ili Merkez İlçe okullarında görev yapan 18 İlköğretim Okulunda görev yapan 433 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin toplanabilmesi için Ege Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma onayı alınmış (Ek-2) ve Manisa Valiliği araştırmanın yapılabileceğine ilişkin kararı onamıştır. İlk olarak araştırmanın amacı öğretmenlerle paylaşılmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin isim ve soy isim bilgilerine ihtiyaç duyulmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin envanteri doldurması için

10 dakikanın uygun olabileceği belirtilmiş, öğretmenlerin genel olarak daha kısa sürede envanteri yanıtladıkları gözlenmiştir.

## **5. Verilerin İşlenmesi, Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Sosyal araştırmalarda nadir olarak özel bir durumu etkileyen tek bir değişkenin olma durumu ile karşılaşmaktadır. Karmaşık karar ağları gerektiren çoklu nedensel modeller daha çok ilgi çekmektedir. Bu durum bize sadece bağımlı değişken ile ilgilenmemizi değil aynı zamanda birbiriyle ilişkisi olan tüm kararlara da dikkat etmemiz gerektiğini belirtir (Oppenheim, 2000) Öğretmenlerin eğitim programları yönelimleri demografik özellikleri açısından incelenirken de demografik özellikler ile eğitim programları arasındaki yönelim farkları incelemeye değerdir.

Bu araştırmada, orijinal envantere yer alan maddelerin Türkçeye uyarlanması ile oluşan ve deneme uygulaması gerçekleştirilen envanterin faktör yüklerinin bulunabilmesi ve yorumlanabilmesi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Böylelikle elde edilen envantere, hangi maddelerin hangi eğitim programı yönelimlerine ait olduğuna ilişkin istatistikler elde edilmiştir. Bunun yanında uyarlaması yapılan envantere ait yapı ve dil geçerliliği ile güvenirlik analizleri de gerçekleştirilmiştir. Envanterin uyarlama çalışmaları sırasında gerekli görülen durumlarda betimsel istatistiklere de yer verilmiştir.

Asıl uygulaması Manisa ilinde gerçekleşen envantere ait araştırma problemlerine yanıt aramak adına elde edilen veriler üzerinde MANOVA (Çok Değişkenli Anova) analizi SPSS 17.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Burada amaç birden fazla bağımlı değişken ile birden fazla oluşan faktörler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye çalışmaktır. Bilgiler yorumlanırken, analiz sonuçlarının kendi içinde incelenmesine ve araştırmaya konu olan envanterin yurt dışındaki uygulamalarından elde edilen sonuçların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleriyle ilgili elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara değinilmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanırken zaman zaman ilgili alanyazın desteği de kullanılmıştır.

#### *1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin cinsiyet açısından incelenmesi*

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimleri, *cinsiyete* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin cinsiyete göre incelenmesine ait betimsel istatistikler Çizelge 13’te sunulmuştur.

*Çizelge 13: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelim Göstergeleri*

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>
Akademik	Kadın	232	37,82	7,57	1-431
	Erkek	201	37,14	6,89	
Bilişsel	Kadın	232	40,50	7,36	1-431
	Erkek	201	39,45	6,41	
İnsancıl	Kadın	232	42,45	7,45	1-431
	Erkek	201	42,07	5,98	
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	Kadın	232	40,51	7,32	1-431
	Erkek	201	40,00	6,25	
Teknolojik	Kadın	232	41,27	7,84	1-431
	Erkek	201	40,56	6,26	

Çizelge 13'te araştırmaya katılan kadın ( $\bar{X}=42,45$ ) ve erkek ( $\bar{X}=42,07$ ) öğretmenlerin öğretim programları yönelim ortalama puanlarının *insancıl* boyutta daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında tüm boyutlar açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortama puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki grup öğretmenin öğretim programı yönelimleri ortalama olarak akademik boyutta düşüktür. Bu durum, yapılandırmacılığa dayalı ilköğretim programlarının sonucu olarak düşünülebilir. Yapılandırmacılıkta, sürecin içerik olduğu (Yurdakul, 2004) düşünüldüğünde, ulaşılan bulgunun Türk Eğitim Sistemi'nde 2003-2004'te yaşanan dönüşümden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Öğretmenlerin ortalama puanlarının insancıl boyutta daha yüksek bulunması elde edilen bulguyu destekler nitelikte değerlendirilebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin *cinsiyet* açısından incelenmesine ait MANOVA değerleri Çizelge 14'te verilmiştir.

*Çizelge 14: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelimlerinin Cinsiyetlerine Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları*

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akademik	Kadın	232	37,82	7,57	1-431	.94	.33
	Erkek	201	37,14	6,89			
Bilişsel	Kadın	232	40,50	7,36	1-431	2,45	.11
	Erkek	201	39,45	6,41			
İnsancıl	Kadın	232	42,45	7,45	1-431	46,44	.56
	Erkek	201	42,07	5,98			
Sosyal-Yeniden Yapılandırıcı	Kadın	232	40,51	7,32	1-431	.59	.44
	Erkek	201	40,00	6,25			
Teknolojik	Kadın	232	41,27	7,84	1-431	1,06	.30
	Erkek	201	40,56	6,26			

Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik yönelimleri puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları,

öğretmenlerin cinsiyetleri açısından eğitim programı yönelimlerinin anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [ $(\lambda)=0.99$ ,  $F(5, 427) =0.83$ ,  $p>.05$ ]

Ölçeğin beş faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 14’de gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından *Akademik Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [ $F(1-431)=0.94$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından *Bilişsel Süreçler Yönelimi* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [ $F(1-431)=2.45$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından *İnsancıl Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [ $F(1-431)=46.44$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından *Sosyal Yeniden Yapılandırmacı Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [ $F(1-431)=0.59$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından *Teknolojik Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [ $F(1-431)=1.06$ ,  $p>.05$ ].

Cheung ve Wong (2002), Öğretmenlerin alternatif eğitim programı tasarımları hakkındaki inançlarını ölçtüğü araştırmalarında da öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir. Ancak, Jenkins’in (2010) araştırmasında öğretmenlerin “İnsancıl” ve “Eklektik” yönelimleri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırmaya göre erkekler, kadınlara göre daha düşük “İnsancıl” ve “Eklektik” yönelime sahiptirler. Bu araştırma bulguları Cheung ve Wong’un (2002) Hong Kong’da ve Jenkin’in (2010) Amerika’da yaptığı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermemesine rağmen kadın öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik daha insancıl yaklaşımlar sergiledikleri biçiminde değerlendirilebilir.

## 2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan eğitim programlarına ilişkin yönelimlerinin mesleki kıdemleri açısından incelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan eğitim programlarına ilişkin yönelimleri, *mesleki kıdeme* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin *mesleki kıdeme* göre incelenmesine ait betimsel istatistikler Çizelge 15'te sunulmuştur.

*Çizelge 15: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelim Göstergeleri*

<i>Değişken</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>
Akademik	0-5 yıl	76	36,84	6,26	4-428
	6-10 yıl	87	36,43	7,03	
	11-15 yıl	120	38,06	7,08	
	16-20 yıl	58	37,81	8,29	
	21 yıl ve üstü	92	38,17	7,79	
Bilişsel	0-5 yıl	76	40,25	6,58	4-428
	6-10 yıl	87	40,47	5,73	
	11-15 yıl	120	40,26	6,63	
	16-20 yıl	58	38,43	8,03	
	21 yıl ve üstü	92	40,07	7,94	
İnsancıl	0-5 yıl	76	43,72	5,53	4-428
	6-10 yıl	87	42,66	5,67	
	11-15 yıl	120	42,06	6,74	
	16-20 yıl	58	41,12	8,43	
	21 yıl ve üstü	92	41,72	7,59	
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	0-5 yıl	76	40,37	6,02	4-428
	6-10 yıl	87	40,32	5,72	
	11-15 yıl	120	40,30	6,39	
	16-20 yıl	58	39,10	8,73	
	21 yıl ve üstü	92	40,85	7,70	
Teknolojik	0-5 yıl	76	40,28	7,37	4-428
	6-10 yıl	87	41,28	6,47	
	11-15 yıl	120	41,54	5,96	
	16-20 yıl	58	40,03	8,69	
	21 yıl ve üstü	92	40,95	7,98	

Çizelge 15'te araştırmaya katılan tüm kıdemlerdeki öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin *İnsancıl* olduğu görülmektedir. "*İnsancıl Yönelim*" alt boyutu puanları arasında en yüksek puan ortalaması 43.72 ile "*0-5 yıl*" deneyime sahip olan öğretmenlere aittir. Bu durum, görevde ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını daha çok insancıl sürdürdükleri biçiminde değerlendirilebilir. Bunun yanında "*Akademik Yönelim*" alt boyut puanları arasında en yüksek puan ortalaması 38.17 ile "*21 yıl ve üstü*" deneyime sahip olan öğretmenlere aittir. En düşük puan ortalamasını ise 36.43 ile "*6-10 yıl*" ve 36,84 puan ortalaması ile 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler elde etmişlerdir. Bu durum, meslekte kıdemli öğretmenlerin akademik bilgi kazanımını daha çok önemsedikleri biçiminde değerlendirilebilir. Yurdakul'un fenomenolojik yaklaşımla öğretmenlerin program algılarını araştırdığı araştırmasının verileri daha çok deneyimli öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenler daha çok 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmada, öğretmenler eğitim programlarını daha çok *konu listesi (f=5)*, *kılavuz kitap(f=6)*, *kaynak kitaplar ve yayınevlerinin yardımcı kaynakları (f=4)* olarak algılamışlardır. *Araştırmanın bulguları* öğretmen algılarının programı konu listesi olarak algılamanın ötesine geçmediği biçiminde yorumlanmıştır (Yurdakul, 2010).

Tüm kıdem grubundaki öğretmenlerin bilişsel yönelim, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik alt boyutuna yönelik az-çok benzer tepkiler verdikleri, elde ettikleri ortalama puanların birbirine yakınlığından anlaşılmaktadır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin mesleki kıdem açısından incelenmesine ait MANOVA değerleri Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge: 16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırmacı ve Teknolojik yönelimleri puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından Eğitim Programı Yönelimlerinin anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [ $(\lambda)=0.89$ ,  $F(5,424)=2.3$ ,  $p<.01$ ]

Çizelge 16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelimlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Akademik	0-5 yıl	76	36,84	6,26	4-428	1.03	0.39
	6-10 yıl	87	36,43	7,03			
	11-15 yıl	120	38,06	7,08			
	16-20 yıl	58	37,81	8,29			
	21 yıl ve üstü	92	38,17	7,79			
Bilişsel Süreçler	0-5 yıl	40,25	40,25	6,58	4-428	0.90	0.46
	6-10 yıl	40,47	40,47	5,73			
	11-15 yıl	40,26	40,26	6,63			
	16-20 yıl	38,43	38,43	8,03			
	21 yıl ve üstü	92	40,07	7,94			
İnsancıl	0-5 yıl	76	43,72	5,53	4-428	1.53	0.19
	6-10 yıl	87	42,66	5,67			
	11-15 yıl	120	42,06	6,74			
	16-20 yıl	58	41,12	8,43			
	21 yıl ve üstü	92	41,72	7,59			
Sosyal-Yeniden Yapılandırıcı	0-5 yıl	76	40,37	6,02	4-428	0.58	0.67
	6-10 yıl	87	40,32	5,72			
	11-15 yıl	120	40,30	6,39			
	16-20 yıl	58	39,10	8,73			
	21 yıl ve üstü	92	40,85	7,70			
Teknolojik	0-5 yıl	76	40,28	7,37	4-428	0.62	0.62
	6-10 yıl	87	41,28	6,47			
	11-15 yıl	120	41,54	5,96			
	16-20 yıl	58	40,03	8,69			
	21 yıl ve üstü	92	40,95	7,98			

Ölçeğin beş faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile mesleki kıdem durumuna göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 16'da gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından *Akademik Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(4, 428)=1.03, p>.05]. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından *Bilişsel Süreçler Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(4, 428)=0.90 p>.05]. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri



bakımından *İnsancıl Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(4,428)=1.53, p>.05]. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından *Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(4,428)=0.58, p>.05]. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından *Teknolojik Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(4,428)=0.62, p>.05].

Cheung ve Wong (2002), öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark gösterdiğini belirtmektedir. Fakat bu fark sadece *Akademik Yönelim* için geçerlidir. Bu durum eğitim programı yönelimlerinden çoğunun mesleki kıdeme göre değişmediğini kanıtlayabilir. Jenkins'in (2010) araştırmasında ise öğretmenlerin *Davranışsal* ve *Bilişsel Süreçler* yönelimlerinin mesleki kıdeme göre farklılıklar gösterdiği belirtilmiş ve 23 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler 5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre her iki yönelim açısından daha yüksek ortalama puan elde etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları Cheung ve Wong'un (2002) Hong Kong'da yaptığı araştırma bulguları ile benzerlik göstermesi ile birlikte Jenkin'in (2010) Amerika'da yaptığı araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinin farklı bölgelerde öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından farklılıklar gösterebileceği şeklinde yorumlanabilir.

### *3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin branş açısından incelenmesi*

Araştırmanın üçüncü alt problemi "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimleri, *branşlarına* göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" biçiminde ifade edilmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin *branş değişkeni açısından* incelenmesine ait betimsel istatistikler Çizelge 17'de sunulmuştur.

*Çizelge 17: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına göre Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelim Göstergeleri*

<i>Değişken</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>
Akademik	Matematik	24	33,42	7,11	6-426
	Türkçe	33	37,85	8,18	
	Fen ve Teknoloji	28	36,14	8,88	
	Sosyal Bilgiler	27	36,81	6,20	
	Yabancı Dil	29	37,14	7,28	
	Sınıf Öğretmenliği	195	38,44	6,76	
	Diğer	97	37,24	7,50	
Bilişsel Süreçler	Matematik	24	37,08	8,01	6-426
	Türkçe	33	38,85	7,80	
	Fen ve Teknoloji	28	39,29	7,81	
	Sosyal Bilgiler	27	39,70	6,57	
	Yabancı Dil	29	39,52	7,18	
	Sınıf Öğretmenliği	195	40,69	6,68	
	Diğer	97	40,22	6,64	
İnsancıl	Matematik	24	39,13	7,50	6-426
	Türkçe	33	41,91	8,10	
	Fen ve Teknoloji	28	40,25	8,80	
	Sosyal Bilgiler	27	40,78	6,41	
	Yabancı Dil	29	41,93	6,75	
	Sınıf Öğretmenliği	195	43,10	6,24	
	Diğer	97	42,61	6,53	
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	Matematik	24	38,00	8,79	6-426
	Türkçe	33	39,58	8,10	
	Fen ve Teknoloji	28	38,43	8,98	
	Sosyal Bilgiler	27	40,78	5,37	
	Yabancı Dil	29	39,00	6,12	
	Sınıf Öğretmenliği	195	40,88	6,26	
	Diğer	97	40,63	6,79	
Teknolojik	Matematik	24	38,33	8,75	6-426
	Türkçe	33	40,33	7,56	
	Fen ve Teknoloji	28	40,64	8,82	
	Sosyal Bilgiler	27	40,30	7,19	
	Yabancı Dil	29	40,72	7,39	
	Sınıf Öğretmenliği	195	41,81	6,22	
	Diğer	97	40,37	7,71	

Çizelge 17’de görüldüğü gibi, Matematik öğretmenlerinin öğretim programlarına akademik ( $\bar{X}=42,07$ ) olmaktan çok insancıl ( $\bar{X}=39,13$ ) yaklaştıkları söylenebilir. Türkçe Dersi öğretmenleriyle ilgili de benzer bulgulara ulaşılmıştır. [*İnsancıl Yönelim* ( $\bar{X}=41,91$ ) *Akademik Yönelim* ( $\bar{X}=37,85$ )]. Bunun yanında, Fen ve Teknoloji Dersi öğretmenlerinin ise uygulanan öğretim programlarıyla ilgili *Teknolojik Yönelimlerinin* ( $\bar{X}=40,64$ ) bulunduğu düşünülebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenlerinin öğretim programlarını *İnsancıl* ve *Sosyal Yeniden Yapılandırmacı* ( $\bar{X}=40,78$ ) algıladıkları; Yabancı Dil Dersi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını akademik olmaktan çok insancıl algıladıkları söylenebilir. Her üç branş öğretmenleri de ölçekteki insancıl alt boyutunda yer alan maddelerden daha yüksek ortalama puan elde etmişlerdir. [Yabancı Dil ( $\bar{X}=41,93$ ); Sosyal Bilgiler ( $\bar{X}=40,78$ ); Sınıf Öğretmenliği ( $\bar{X}=43,10$ )]. Diğer branş Öğretmenleri de “*Eğitim Programı Yönelimleri Envanterinde*” insancıl alt boyutunda yer alan maddelerden daha yüksek ortalama puan elde etmişlerdir ( $\bar{X}=42,61$ ). Bu durum, diğer branş öğretmenlerinin de öğretim programlarının insancıl yönüne vurgu yaptıkları biçiminde değerlendirilebilir.

Ortalama puanlar genel olarak incelendiğinde, sınıf öğretmenleri diğer branşlardaki öğretmenlere göre öğretim programlarına daha insancıl ( $\bar{X}=43,10$ ) yönelimde bulunmuşlar; Matematik öğretmenleri ise özellikle Akademik yönelimden ( $\bar{X}=33,42$ ) kaçınmışlardır. Ayrıca tüm branşlardaki öğretmenlerin, öğretim programlarını akademik olarak algılamaktan uzak durmaları, uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim programlarının öğretmenlerin öğretim programlarına olan inançları üzerindeki etkisi olarak değerlendirilebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin branş değişkeni açısından incelenmesine ait MANOVA değerleri Çizelge18’de verilmiştir.

*Çizelge 18: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelimlerinin Branşlara Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları*

<i>Değişken</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Akademik	Matematik	24	33,42	7,11	6-426	2.08	0.05
	Türkçe	33	37,85	8,18			
	Fen ve Teknoloji	28	36,14	8,88			
	Sosyal Bilgiler	27	36,81	6,20			
	Yabancı Dil	29	37,14	7,28			
	Sınıf Öğretmenliği	195	38,44	6,76			
	Diğer	97	37,24	7,50			
Bilişsel	Matematik	24	37,08	8,01	6-426	1.27	0.26
	Türkçe	33	38,85	7,80			
	Fen ve Teknoloji	28	39,29	7,81			
	Sosyal Bilgiler	27	39,70	6,57			
	Yabancı Dil	29	39,52	7,18			
	Sınıf Öğretmenliği	195	40,69	6,68			
	Diğer	97	40,22	6,64			
İnsancıl	Matematik	24	39,13	7,50	6-426	1.19	0.30
	Türkçe	33	41,91	8,10			
	Fen ve Teknoloji	28	40,25	8,80			
	Sosyal Bilgiler	27	40,78	6,41			
	Yabancı Dil	29	41,93	6,75			
	Sınıf Öğretmenliği	195	43,10	6,24			
	Diğer	97	42,61	6,53			

Çizelge: 18 –devam

<i>Değişken</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Sosyal-Yeniden Yapılandırmacı	Matematik	24	38,00	8,79	6-426	2.06	0.05
	Türkçe	33	39,58	8,10			
	Fen ve Teknoloji	28	38,43	8,99			
	Sosyal Bilgiler	27	40,78	5,37			
	Yabancı Dil	29	39,00	6,12			
	Sınıf Öğretmenliği	195	40,88	6,26			
	Diğer	97	40,63	6,79			
Teknolojik	Matematik	24	38,33	8,75	6-426	1.33	0.24
	Türkçe	33	40,33	7,56			
	Fen ve Teknoloji	28	40,64	8,82			
	Sosyal Bilgiler	27	40,30	7,19			
	Yabancı Dil	29	40,72	7,39			
	Sınıf Öğretmenliği	195	41,81	6,22			
	Diğer	97	40,37	7,71			

Çizelge 18’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırmacı ve Teknolojik yönelimleri puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, öğretmenlerin branşları açısından Eğitim Programı Yönelimlerinin anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. [ $(\lambda)=0.91$ ,  $F(5,422)=1.27$ ,  $p>.05$ ].

Ölçeğin beş faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile öğretmenlerin branş durumuna göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 18’de gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin branşları bakımından *Akademik Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [ $F(6,426)=2.08$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin branşları bakımından *Bilişsel Süreçler Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [ $F(6,426)=1.27$   $p>.05$ ]. Öğretmenlerin branşları bakımından *İnsancıl*

*Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(6,426)=1.19,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin branşları bakımından *Sosyal Yeniden Yapılandırıcı Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(6,426)=2.06,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin branşları bakımından *Teknolojik Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(6,426)=1.33,  $p>.05$ ].

Cheung ve Wong (2002)'un araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programı yönelimlerinin onların akademik disiplinleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmektedir. Araştırma bulgularına göre İngilizce öğretmenleri Fen ve Teknoloji öğretmenlerine göre daha çok “insancıl” yönelime sahip bulunmuşlardır. Jenkins'in (2010) araştırmasında ise öğretmenlerin branşlarına göre “Sosyal Yeniden Yapılandırıcı” ve “İnsancıl” yönelimlerinin farklılıklar gösterdiği belirtilmektedir. Fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenler seçmeli dersler ve “diğer” olarak sınıflandırılan öğretmenlere göre daha düşük “Sosyal Yeniden Yapılandırıcı” yönelime sahiptirler. Aynı zamanda Fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenler sınıf öğretmenlerine göre daha düşük İnsancıl yönelime sahiptirler. Bu araştırma bulguları, Cheung ve Wong'un (2002) Hong Kong'da yaptığı araştırma bulguları ve Jenkin'in (2010) Amerika'da yaptığı araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Bu durum, uygulanan öğretim programlarından kaynaklanabileceği gibi; Türkiye'de uygulanan öğretim programlarının Talim Terbiye Kurulu onayından sonra tüm öğretmenlerden öğretim programlarının uygulama ilkelerine aynen tabi olmalarından da kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Yurdakul'un 2010 yılında yaptığı araştırmadan elde edilen bulgular, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarını öğretmenlerin var olan program algılarıyla yaşama geçirdikleri bulgulanmıştır. Bu durum yeni programı *kabul* ve yeni programı *uyarlama* olarak gerçekleşmiştir. *Kabul*, merkezden hazırlanan programları okullarda aynen uygulamaya geçirme kaygısından kaynaklanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin programla ilgili metaforları, programın ya var olan biçimiyle ya da olması gerektiği biçimiyle tanımlandığını ortaya koymuştur (Yurdakul, 2010).

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin mezun oldukları okul türü açısından incelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimleri, mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Çizelge 19: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Programlarına Göre Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelim Göstergeleri

<i>Değişken</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>
Akademik	Eğitim Fak.	286	37,05	7,42	3-429
	Fen Edeb.Fak.	51	38,22	6,60	
	Eğitim Yük.Okulu	35	38,34	7,11	
	Diğer	61	38,57	7,15	
Bilişsel Süreçler	Eğitim Fak.	286	39,74	7,14	3-429
	Fen Edeb.Fak.	51	39,82	7,48	
	Eğitim Yük.Okulu	35	40,46	6,74	
	Diğer	61	41,21	5,60	
İnsancıl	Eğitim Fak.	286	42,15	7,11	3-429
	Fen Edeb.Fak.	51	41,39	7,30	
	Eğitim Yük.Okulu	35	42,49	6,96	
	Diğer	61	43,46	4,42	
Sosyal Yeniden Yapılandırıcı	Eğitim Fak.	286	39,98	6,92	3-429
	Fen Edeb.Fak.	51	39,92	7,68	
	Eğitim Yük.Okulu	35	40,51	7,38	
	Diğer	61	41,82	5,21	
Teknolojik	Eğitim Fak.	286	40,89	7,19	3-429
	Fen Edeb.Fak.	51	40,10	7,94	
	Eğitim Yük.Okulu	35	40,97	7,18	
	Diğer	61	41,84	6,33	

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin mezun oldukları okul türüne göre incelenmesine ait betimsel istatistikler Çizelge 19’da sunulmuştur.

Çizelge 19’da; eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi, eğitim yüksek okulu ve diğer okul mezunlarının öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin sırasıyla İnsancıl, Teknolojik, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı, Bilişsel Süreçler ve Akademik olduğu görülmektedir. Ancak akademik ve bilişsel yönelim boyutunda en düşük ortalamaya eğitim fakültesi mezunları sahipken, en yüksek ortalama değere diğer okul mezunları sahiptir. Bu bulgu, diğer okul mezunlarının öğretim programlarını daha akademik ve bilişsel olarak algıladıkları biçiminde değerlendirilebilir. İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik alt boyutlarında fen edebiyat fakültesi mezunları diğer okul mezunlarından düşük ortalama puana sahiptir [(İnsancıl  $\bar{X}=41,39$ ; Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ( $\bar{X}=39,92$ ) ve Teknolojik ( $\bar{X}=40,10$ )]. Bu durum, fen edebiyat fakültelerinin, ilgili disiplinin kavram ve süreçlerini öğrencilerine kazandırmasına dayalı öğretim süreçlerinden kaynaklanabilir. Bunun yanında, öğretmenliğin meslek bilgisi boyutunun bu fakülte mezunlarındaki etkisini tartışmaya açabilir.

Ortalama puanlar genel olarak incelendiğinde, tüm okul mezunlarının öğretim programlarına daha insancıl yönelimde buldukları; öğretim programlarını akademik olarak algılamadıkları söylenebilir. Bu durum, uygulanan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı öğretim programlarının öğretmenlerin öğretim programlarına olan inançları üzerindeki etkisi olarak değerlendirilebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin mezun oldukları okul türü açısından incelenmesine ait MANOVA değerleri Çizelge 20’de verilmiştir.



Çizelge 20: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik Yönelimlerinin Mezun Oldukları Öğretim Programlarına Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Akademik	Eğitim Fak.	286	37,05	7,42	3-429	1,12	0,33
	Fen Edeb.Fak.	51	38,22	6,60			
	Eğitim Yük.Okulu	35	38,34	7,11			
	Diğer	61	38,57	7,15			
Bilişsel	Eğitim Fak.	286	39,74	7,14	3-429	0,81	0,48
	Fen Edeb.Fak.	51	39,82	7,48			
	Eğitim Yük.Okulu	35	40,46	6,74			
	Diğer	61	41,21	5,60			
İnsancıl	Eğitim Fak.	286	42,15	7,11	3-429	0,55	0,64
	Fen Edeb.Fak.	51	41,39	7,30			
	Eğitim Yük.Okulu	35	42,49	6,96			
	Diğer	61	43,46	4,42			
Sosyal-Yeniden Yapılandırıcı	Eğitim Fak.	286	39,98	6,92	3-429	0,94	0,42
	Fen Edeb.Fak.	51	39,92	7,68			
	Eğitim Yük.Okulu	35	40,51	7,38			
	Diğer	61	41,82	5,21			
Teknolojik	Eğitim Fak.	286	40,89	7,19	3-429	1,28	0,28
	Fen Edeb.Fak.	51	40,10	7,94			
	Eğitim Yük.Okulu	35	40,97	7,18			
	Diğer	61	41,84	6,33			

Öğretmenlerin Akademik, Bilişsel Süreçler, İnsancıl, Sosyal Yeniden Yapılandırıcı ve Teknolojik yönelim puanları üzerinde yapılan MANOVA sonuçları, öğretmenlerin mezun oldukları öğretim programları açısından Eğitim Programı Yönelimlerinin anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [ $(\lambda)=0.97$ ,  $F(5,425) =0.746$ ,  $p>.05$ ].

Ölçeğin beş faktöre ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre faktör bazında yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Çizelge 20’de gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları öğretim programları bakımından *Akademik Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir. [ $F(3,429)=1.12$ ,  $p>.05$ ]. Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim programları

bakımından *Bilişsel Süreçler Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir. [F(3,429)=0.81 p>.05]. Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim programları bakımından *İnsancıl Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir. [F(3,429)=0.55, p>.05]. mezun oldukları öğretim programları bakımından *Sosyal Yeniden Yapılandırmacı Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir. [F(3,429)=0.94, p>.05]. Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim bakımından *Teknolojik Yönelim* puanları anlamlı bir fark göstermemektedir [F(3,429)=1,28, p>.05].

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular bağlamında belirlenen sonuçlar özetlenmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

#### 1. Sonuçlar

Bu araştırma sürecinde ulaşılan bulgular üzerinde yapılan incelemeler neticesinde belirlenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik yönelim göstergeleri incelendiğinde tüm eğitim programı yönelimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak ortalama puanlar açısından araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programları yönelim ortalama puanlarının *insancıl* boyutta daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında tüm boyutlar açısından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ortama puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki grup öğretmenin öğretim programı yönelimleri ortalama olarak akademik boyutta düşüktür. Bu araştırma bulguları Cheung ve Wong'un (2002) Hong Kong'da ve Jenkin'in (2010) Amerika'da yaptığı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik yönelim göstergeleri incelendiğinde tüm eğitim programı yönelimlerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Ancak araştırmaya katılan tüm kıdemlerdeki öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin ortalama puanlar açısından *İnsancıl* olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında görevde ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin yönelimlerinin insancıl “21 yıl ve üstü” kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise akademik yönelime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Tüm kıdem grubundaki öğretmenlerin bilişsel yönelim, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik alt boyutuna yönelik benzer yönelimlere sahip oldukları görülmüştür. Cheung ve Wong (2002), öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark gösterdiği belirtilmektedir. Jenkins’in (2010) araştırmasında ise öğretmenlerin *Davranışsal* ve *Bilişsel Süreçler* yönelimlerinin mesleki kıdeme göre farklılıklar gösterdiği belirtilmiş ve 23 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler 5 yıl deneyime sahip öğretmenlere göre her iki yönelim açısından daha yüksek ortalama puan elde etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, Cheung ve Wong’un (2002) Hong Kong’da yaptığı araştırma bulguları ile benzerlik göstermesi ile birlikte Jenkin’in (2010) Amerika’da yaptığı araştırma bulgularından farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin branşlarına göre akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik yönelim göstergeleri incelendiğinde tüm eğitim programı yönelimlerinde branşa göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Hangi bilginin değerli olduğunun belirlenmesi, öğretimi etkileyen felsefeler ve öğrenme psikolojileri farklılık göstermesine rağmen bu araştırma çalışma evreninde görev yapan öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri arasında branşlarına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Eğitim Programları Yönelimleri Envanterini uygulayan Cheung ve Wong (2002) ve Jenkins’in (2010) çalışmalarında öğretmenlerin branşlarına göre eğitim programı yönelimleri arasında anlamlı farka rastlanmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim programlarına göre akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik yönelim göstergeleri incelendiğinde tüm eğitim programı yönelimlerinde mezun oldukları eğitim programına göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde ortak öğretmen yetiştirme programı kullanılması buna etki etmiş olabilir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mezun oldukları eğitim programına göre eğitim programı

yönelimleri arasında farklılık gösterip göstermediği üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## 2. Öneriler

Öneriler, a) araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler ve b) yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

### a. Araştırmanın sonuçlarına dayalı öneriler

1. Öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezun olunan okul türü açısından benzerlik göstermesinin nedenleri ayrıntılı olarak incelenebilir, öğretmen eğitim programları yönelimlerine cinsiyetin etkisini öğrenmenin teoriye ve sınıf uygulamalarına ne gibi yararlar sağlayacağı ortaya konulabilir.
2. Türkiye’de yapılan bu çalışma ile yurt dışında yapılan çalışmalar arasında sonuçlar bazında farklılıklar gözlenmiştir. Bu farklılıkların nedenleri ortaya konulabilir ve ayrıntıları ile incelenebilir.
3. Öğretmenlerin eğitim programı yönelim görünümleri yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ile karşılaştırılabilir. Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin yönelim görünümleri dikkate alınarak hazırlanabilir.
4. Öğretmenlerin, okul yönetiminin ve tüm eğitim çalışanlarının eğitim programı yönelimleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir ve gerektiğinde başvurabilecekleri kaynaklar arttırılabilir.

*b. Yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler*

1. Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programları algılarını/yönelimlerini belirlemek amacıyla “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri” kullanılmıştır. Benzer araştırmalarda, gözlem ve görüşme formlarından da yararlanılarak ayrıntılı ve derinlemesine nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmada Eisner ve Vallance’ın (1974) beşli yönelim sınıflaması kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri belirlenmesi farklı yönelim sınıflamaları ile de gerçekleştirilebilir.
3. Araştırmanın çalışma evreni sadece ilköğretim okullarını içermektedir. Lise ve dengi okullarda da araştırma gerçekleştirilebilir, elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
4. Araştırma çalışma evreni Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarından oluşmaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri belirlenebilir ve devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin eğitim programı yönelimleri karşılaştırılabilir.
5. Konu ile ilgili yapılan tüm araştırmalar bir araya getirilerek konunun teorik temellerinin güçlendirilmesi sağlanabilir. Aynı zamanda bütün araştırmalar bir arada incelenerek meta-analiz gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Altunbaşak, İ. (2010). *Turkish English Teachers' Beliefs About Grammar Teaching And Their Grammar Teaching Practices*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Arsal, Z. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. (Ed. Mürüvvet Bilen) (7.Baskı). Anı yayıncılık: Ankara.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Sınıf Düzeyi, Kıdem ve Değer Yönelimlerinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi: Aydın.
- Babin, P. (1979). *A curriculum orientation profile*. *Education Canada* (19), 38–43.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). *Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders*. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (77-2), 156–64.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. The Riberside Press: Masschusetts.
- Bower, G.H. & Hilgard, E.R. (1981). *Theories of Learning*. (4. Baskı). Prentice Hall: New Jersey.
- Breault, D.A. & Marshall, J.D. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies- Curriculum, Definition of* (Ed. Kridel,Craig ). 79-18. Sage Publication: California.
- Cheung, D. & Ng, P. H. (2000). *Science teachers' beliefs about curriculum design*. *Research in Science Education* (30), 357–75.
- Cheung, D. (2000) *Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: application of hierarchical confirmatory factor analysis*. *Journal of Experimental Education* (68), 149–65.
- Cheung, D., & Wong, H. (2002). *Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design*. *The Curriculum Journal* (13), 225–48.
- Cothran, D. J. & Ennis, C. D. (1998). *Curricula of mutual worth: comparisons of students' and teachers' curricular goals*. *Journal of Teaching in Physical Education* (17), 307–26.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Demirsoy, N.H. (2008). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Hakkındaki İnançları, Uygulamaları Ve Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: BOLU
- Duffy, G. G. & Metheny, W. (1978) *The development of an instrument to measure teacher beliefs about reading*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, St Petersburg Beach, Florida, USA.

- Ebru Hasibe Tanju, E.H., Darıca, N. & Büyüköztürk, Ş.(2011). *Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programına Yönelik İnançlar Ölçeğinin Uyarlanması Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (40:1), 120-133
- Ediger, M. & Rao, D.B. (2003) *Psychology and Curriculum*. Discovery Publishing House: India. S. 1.
- Egan, K. (1983). *Education and Psychology: Plato, Piaget and scientific psychology*. Methuen & Co.Ltd: London.
- Ennis, C. & Hooper, L. M. (1988). *Development of an instrument for assessing educational value orientations*. Journal of Curriculum Studies (20), 277–80.
- Ennis, C. D. & Chen, A. (1995). *Teachers' value orientations in urban and rural school settings*. Research Quarterly for Exercise and Sport (66), 41–50.
- Ennis, C.D. & Chen, A. (1993). *Domain specifications and content representativeness of the revised Value Orientation Inventory*. Research Quarterly for Exercise and Sport (64-1), 436–46.
- Ennis, C.D. (1992). *The Influence of Value Orientations in Curriculum Decision Making*. Research Quarterly for Exercise and Sport (44), 317-329.
- Ennis, C.D. (1994). *Knowledge and beliefs underlying curricular expertise*. Quest (46), 165–75.
- Ennis, C.D., Ross, j. & Chen, A. (1992). *The role of value orientations in curricular decisionmaking: A rationale for teachers' goals and expectations*. Research Quarterly for Exercise and Sport (63), 38–47.
- Erdem Ö, (2009). *Pre-service and In-service Teachers' Beliefs Concerning Language and Language Learning*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3.Baskı) Anı Yayıncılık: Ankara
- Eren, A. (2010). *Öğretmen Adaylarının Program İnançlarının Görünüm Analizi*. Kastamonu Eğitim Dergisi (18:2), 379-388
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Hacettepe Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen Adaylarının Hedef Yönelimleri, Akademik ve Öğretmenlik Özyeterlikleri Arasındaki İlişkiler ile Bu Değişkenlerin Akademik Başarının Yordanmasındaki Rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen B.R. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. (3.Baskı) Pearson:Boston.
- Garret, A. W.(1994). *What is Curriculum History and Why is It Important*. American Educational Studies Association.
- Henson, K.T. (2003). *Curriculum Planning*. (2.Baskı). Waveland: Illinois.
- Hergenhann, B.R. & Olson, M.H. (2001). *An Introduction to Theories of Learning*. (6.Baskı). Prentice Hall: New Jersey.



- Hewitt, T.W. (2006). *Understanding and Shaping Curriculum: What We Teach and Why*. Sage Publication: California
- Hill, F.W. (1963). *LEARNING: A Survey of Psychological Interpretations*. The Chaucer Press: Great Britain
- Hlebowitsh, P. (2010). Curriculum Development. *Encyclopedia of Curriculum Studies*. (Ed. Craig Kridel).Sage: Los Angeles.
- Jenkins, S. B. (2009) *Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory*, *Curriculum Journal*, (20:2),103-120
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Kelly, A.V. (1999) *The Curriculum: Teory and Practise*. (4.Baskı). Paul Chapman Publishing: London.
- Klein, M. F. (1986). *Alternative curriculum conceptions and designs*. *Theory into Practice* (21), 31–5.
- Kocaman, P.(2005). *Teachers' Beliefs about Group Work and Their Application of Group Work in the Elt Classroom*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi: Muğla.
- Marsh, C. J. (2009). *Key Concept of Understanding Curriculum*. (4.Baskı). Routledge:New York.
- Marsh, J.C. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. (4.Baskı). Prentice Hall: New Jersey.
- Meek, G. & Matthew, D.C.S. (2004). *Preservice teachers' value orientations and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education*. Physical Educator Publisher: Phi Epsilon Kappa Fraternity.
- Null, W.J. (2008). *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction:Curriculum Development in Historical Perspective*. Editör(Connelly, M.F.).Sage Publication, Inc.: California.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2009) *Curriculum:Foundation, Principles, and Issues*. (5. Baskı). Pearson Education Inc. : Boston
- Pajares, M.F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research* (62), 307–32.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P., Taubman, P.M., (2008). *Understanding Curriculum*. (17.baskı) Counterpoints: New York
- Popham, W.J. (1988). *Educational Evaluation*.(2.Baskı).Prentice Hall:New Jersey
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). *The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction*. *American Educational Research Journal* (28), 559–86.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M. & Lewis,A.J. (1990) *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. (4.Baskı).

- Schiro, M. (1992). *Educators' perceptions of the changes in their curriculum belief systems over time*. Journal of Curriculum and Supervision (7), 250–86.
- Schiro, M. S., (2008). Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. Sage Publication: California.
- Solmon, M.A. & Ashy, M.H. (1995). *Value orientations of pre-service teachers*. Research Quarterly for Exercise and Sport (66:3), 219–30.
- Squires, D.A. (2008). Curriculum Alignment, Research Based Strategies for Increasing Student Achievement. Corwin Press: California.
- Stufflebeam, D.L., Madaus,G.F. & Kellaghan, T. (2000). Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. (2.Baskı) Kluwer Academic Publishers:Boston.
- Şahin,Ü. (2007). *İlkoğretim 1. Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi: Denizli
- Saylan, N. (1995). Eğitimde Program Tasarısı: Temeller- Prensipler- Kriterler. İnci Ofset: Balıkesir
- Sönmez, V.(1998). Eğitim Felsefesi. (5.Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara
- Taba, H. (1962) Curriculum Development: Teory and Practise. Harcourt, Brace & World Inc.
- Tanner, L. N. (1982 ) *Observation Curriculum History as Usable Knowledge Curriculum Inquiry*. Blackwell Publishing : Ontario Institute for Studies in Education / University of Toronto
- Varış, F. (1978). Eğitimde Program Geliştirme:Teori ve Teknikler. (3.Baskı). Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- Walker, D.S. & Soltis, J.F. (2004). Curriculum and Aims. (4.Baskı). Teachers College Press: New York
- Westbury, I. (2008). The Sage Handbook of Curriculum and Instruction: Curriculum in Practice: Editör: Connely,F.M. Sage Publications,Inc.
- Wilkins, J.L.M. & Brand B.R. (2004). *Change in pre-service teachers' beliefs: An evaluation of a mathematics methods course*. School Science and Mathematics (104:5) 226–32.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines.Longman: New York
- Yanılmaz, T.B.N. (2009). *In Partial Fullfillment of Requirements for Degree of Master of Science in Department of Educational Sciences*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). O.D.T.Ü: Ankara.

- Yurdakul, B. (2010). *Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen algıları*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (13-15 Mayıs 2010) Balıkesir-Ayvalık/Türkiye.
- Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözmeye becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

**EKLER****EK-1: Eğitim Programları Yönelimi Anketi**

<b>AÇIKLAMA:</b>			
<p>Bu envanter, ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim programlarına olan yönelimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin yönelimleri, eğitim programı kavramı algılarını ve sınıf uygulamalarını yakından ilgilendirmektedir. Bu araştırmada da sizlerin bu konudaki görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Envanter toplam 30 maddeden oluşmakta ve yanıtlanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden size uygun gelen <b>(1=Kesinlikle Katılmıyorum'dan başlayan ve 8=Kesinlikle Katılıyorum'a doğru ilerleyen)</b> bir tanesine çarpı [ X ] işareti koyunuz. Lütfen <b>her ifadeye</b> mutlaka <b>TEK YANIT</b> veriniz ve <b>BOŞ bırakmayınız</b>. Kişisel bilgileriniz ve cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır.</p> <p>Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.</p>			
<p><b>Erkan Geçitli</b>  <i>Ege Üniversitesi-Eğitim Programları ve Öğretim Abd.</i>  <i>Y. Lisans Öğrencisi</i>  <i>E-Posta: erkan_gecitli@yahoo.com</i>  <i>Gsm: 0505 827 56 43</i></p>			
<b>Bilgileriniz</b>			
<b>Cinsiyetiniz</b>	Kadın <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>	
<b>Mesleki Kıdeminiz</b>	1-5 Yıl	<input type="checkbox"/>	
	6-10 Yıl	<input type="checkbox"/>	
	11-15 Yıl	<input type="checkbox"/>	
	16-20 Yıl	<input type="checkbox"/>	
	21 Yıl ve Üstü	<input type="checkbox"/>	
<b>Branşınız</b>	Matematik	<input type="checkbox"/>	Görsel Sanatlar <input type="checkbox"/>
	Türkçe	<input type="checkbox"/>	Teknoloji Tasarım <input type="checkbox"/>
	Fen ve Teknoloji	<input type="checkbox"/>	Bilişim Teknolojileri <input type="checkbox"/>
	Sosyal Bilgiler	<input type="checkbox"/>	Beden Eğitimi <input type="checkbox"/>
	Yabancı Dil	<input type="checkbox"/>	Sınıf Öğretmenliği <input type="checkbox"/>
	Müzik	<input type="checkbox"/>	<b>Diğer (Lütfen Yazınız)</b> .....
<b>Mezun Olduğunuz</b>			
<b>Öğretmen Yetiştirme Programı</b> .....			
<i>(Lütfen Açık Olarak Yazınız)</i>			





T.C.  
MANİSA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

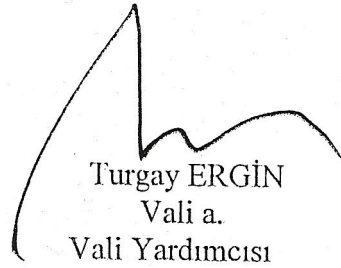
Sayı : B.08.4.MEM.0.45.20.02-605.01-37438  
Konu : Erkan GEÇİTLİ' nin  
Araştırma İzni

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: Ege Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20.10.2011 tarih ve 7999 sayılı yazısı.

İlgi yazınıza ekli araştırma anketinin örneklem Manisa il merkezine bağlı ilköğretim okullarında 2011-2012 öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmadan uygulanması izni ile ilgili Valilik Makamından alınan 11.11.2011 tarih ve 37392 sayılı onay ile araştırma değerlendirme formu, anket örnekleri, araştırma sonucunun teslimine ilişkin taahhütname tutanağı örneği (Ek-1) ve Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü belgesi örneği (Ek-2) ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırma sonucunu içeren iki adet CD' nin taahhütname tutanağı ile birlikte Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine teslim edilmesini rica ederim.

  
Turgay ERGİN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKİ \_\_\_\_\_ :

Onay (1 adet)  
Taahhütname Tutanağı örneği (Ek-1) (1 adet)  
Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü belgesi örneği (Ek-2) (1 adet)  
Araştırma Değerlendirme Formu (1 adet)  
Anket Örnekleri (2 sayfa)

Sakarya Mah. Atatürk Bulv. MANİSA Ayrıntılı bilgi : Ar-Ge Bürosu  
Telefon : (0236) 231 46 08 Faks: (0236) 231 12 51  
e-posta : arge45@meb.gov.tr Elektronik Ağ: <http://manisa.meb.gov.tr>

EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!



## ÖZGEÇMİŞ

### ERKAN GEÇİTLİ

E-mail: erkan\_gecitli@yahoo.com

### KİŞİSEL BİLGİLER

Uyruğu	T.C
Doğum Yeri	Mersin
Doğum Tarihi	31/03/1982

### EĞİTİM DURUMU

2009 - 2012	Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim (Y.Lisans)
2001 - 2005	Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
1997- 2001	Mersin Atatürk Anadolu Teknik Lisesi Bilgisayar Bölümü

### İŞ DENEYİMİ

2002-2005	Master Teknik Eğitim Merkezi , Web tasarım ve Bilgisayar İşletmenlik eğitmenliği, Ankara
2003-2004	Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi web tasarım eğitimi , Ankara
2004-2005	TCDD grafik bölümü web tasarım eğitimi , Ankara
2005-2008 :	İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları Ar-Ge Birimi Eğitim Programları Geliştirme Birimi, İzmir
2008 - ...	Ahmet Ferit Giritligil İlköğretim Okulu Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği
2010 - ...	Ümmehan Elginkan Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi Web Tasarım Eğitmenliği



**ÖDÜL / TEŞEKKÜR VB.**

2007 MEB Web Tabanlı Eğitim İçeriği Geliştirme Yarışması Türkiye 3.Lüğü  
("Canlılarda Üreme ve Gelişme" ünitesinin web tabanlı olarak oluşturulması.)

**İŞLETİM SİSTEMLERİ**

MS-DOS , Windows 9X, ME, XP, VİSTA, Windows 7

**PROGRAMLAMA DİLLERİ**

PHP, Quick Basic, Turbo Pascal, Turbo C, Visual Basic, HTML

**PAKET PROGRAMLAR**

Adobe Dreamweaver, Fireworks, Photoshop, Flash, Microsoft Office, Adobe  
Authorware

**YABANCI DİL**

İngilizce ÜDS : 64

## ÖZET

Bu araştırmada; ilköğretim öğretmenlerinin uygulamadaki öğretim programlarına olan yönelim düzeyleri, Eisner ve Vallance'ın (1974) eğitim programları yönelim sınıflaması ve öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, kıdem, branş, ve mezun olunan okul türü) dikkate alınarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada genel tarama modellerinden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Manisa ili Merkez ilçesine bağlı 52 ilköğretim okulunda görev yapan 3024 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, "Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri" kullanılmıştır ve envanterin Türkiye için uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneme uygulamasında envanter İzmir ili Merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 672 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel hesaplamalarda "Akademik" boyutun Cronbach Alfa güvenilirliği .89, "Bilişsel" boyutun Cronbach Alfa güvenilirliği .86, "Teknolojik" boyutun Cronbach Alfa güvenilirliği .84, "İnsancıl" boyutun Cronbach Alfa güvenilirliği .88, "Sosyal Yeniden Yapılandırmacı" boyutun Cronbach Alfa güvenilirliği .90 bulunmuştur.

Deneme uygulaması sonrası elde edilen "Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri" Manisa ili Merkez İlçe ilköğretim okullarında görev yapan 433 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik yönelim göstergeleri incelendiğinde tüm eğitim programı yönelimlerinde cinsiyete, mesleki kıdeme, branşa ve mezun olunan eğitim programına göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak ortalama puanlar açısından araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programları yönelim ortalama puanlarının "insancıl" boyutta daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından ise tüm kıdemlerdeki öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin ortalama puanlar açısından "insancıl" olduğu belirlenmiştir.

## SUMMARY

In this study, tried to put out primary school teachers orientation levels about implemented curriculums, taking into account of Eisner and Vallance (1974) classification of orientation and teachers demographic characteristics (gender, seniority, industry, and graduated school type).

General descriptive scanning model was used in this study. The population of the study, 52 primary schools in Manisa who served on the Central district is the 3024 elementary school teacher. As a means of data collection, "Curriculum Orientations Inventory", developed by Cheung and Wong (2002), is used and inventory adjustment work was carried out for Turkey. On the inventory of the research trial, 672 primary school teachers who working in primary schools in Central districts of the province of Izmir. In the statistical calculations, the Cronbach's alpha reliability of "Academic" orientation .89, the Cronbach's alpha reliability of "Cognitive" orientation .86, the Cronbach's alpha reliability of "technological" orientation .84, the Cronbach's alpha reliability of "humanistic" orientation .88, the Cronbach's alpha reliability of "Social Re-constructivist" orientation, was .90.

Obtained from the experiment after the application of the " Curriculum Orientations Inventory" implemented in Manisa province of 433 primary school teachers working in primary schools in the Central District. As a result of the survey of teachers according to gender, all the indicators examined, significant difference was not found. However, the average scores of male and female teachers participated in the survey in terms of average scores of orientation, "humanistic" orientation in size was determined to be higher. And, for all seniority "humanistic" orientation in size was determined to be higher.

## İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN UYGULANAN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN YÖNELİMLERİNİN İNCELENMESİ

Erkan GEÇİTLİ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

### ÖZ

Bu araştırmada; ilköğretim öğretmenlerinin uygulamadaki öğretim programlarına olan yönelim düzeyleri, Eisner ve Vallance’ın (1974) eğitim programları yönelim sınıflaması ve öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, kıdem, branş, ve mezun olunan okul türü) dikkate alınarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Manisa ili Merkez ilçesine bağlı 52 ilköğretim okulunda görev yapan 3024 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri” kullanılmıştır ve envanterin Türkiye için uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sosyal yeniden yapılandırmacı ve teknolojik yönelim göstergeleri incelendiğinde tüm eğitim programı yönelimlerinde cinsiyete, mesleki kıdeme, branşa ve mezun olunan eğitim programına göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak ortalama puanlar açısından araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programları yönelim ortalama puanlarının “insancıl” boyutta daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından ise tüm kıdemlerdeki öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin ortalama puanlar açısından “insancıl” olduğu belirlenmiştir.

**EXAMINATION OF THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS'  
CURRICULUM ORIENTATIONS ABOUT IMPLEMENTED CURRICULUM**

Erkan GEÇİTLİ

Postgraduate Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assist. Prof. Bünyamin YURDAKUL

**ABSTRACT**

In this study, tried to put out primary school teachers orientation levels about implemented curriculums, taking into account of Eisner and Vallance (1974) classification of orientation and teachers demographic characteristics (gender, seniority, industry, and graduated school type). The population of the study, 52 primary schools in Manisa who served on the Central district is the 3024 elementary school teacher. As a means of data collection, "Curriculum Orientations Inventory", developed by Cheung and Wong (2002), is used and inventory adjustment work was carried out for Turkey. As a result of the survey of teachers according to gender, all the indicators examined, significant difference was not found. However, the average scores of male and female teachers participated in the survey in terms of average scores of orientation, "*humanistic*" orientation in size was determined to be higher. And, for all seniority "*humanistic*" orientation in size was determined to be higher.