

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TEORİLERİNE İLİŞKİN  
YÖNELİMLERİ VE ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNE YANSIMALARI**

**DOKTORA TEZİ**

**ERSİN TÜRE**

**ANKARA, EYLÜL, 2017**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI  
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TEORİLERİNE İLİŞKİN  
YÖNELİMLERİ VE ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNE YANSIMALARI**

**DOKTORA TEZİ**

**ERSİN TÜRE**

**Danışman: Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ**

**ANKARA, EYLÜL, 2017**

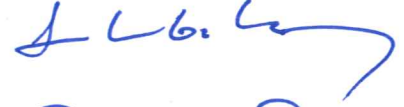
## ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Ersin T¼RE'nin hazırladığı "ğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimleri ve öğrenme-ğretme S¼recine Yansımaları" başlıklı bu çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Programı'nda Doktora Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ



¼ye: Doç. Dr. Hanife AKAR



¼ye: Doç. Dr. H¼seyin H¼sn¼ BAHAR



¼ye: Doç. Dr. Mustafa SEVER



¼ye: Yrd. Doç. Dr. C. Deha DOĞAN



## ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim - ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ...../...../20..... tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ...../...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail G¼VEN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atf yapıldığını bildiririm.



Ersin Türe

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TEORİLERİNE İLİŞKİN YÖNELİMLERİ VE ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNE YANSIMALARI

Türe, Ersin

Doktora, Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma Bıkmaz

Eylül 2017, xviii + 193 sayfa

Eğitim programı yönelimi, öğretmenlerin eğitim programlarını ve boyutlarını hangi bakış açısıyla gördüklerini ve onları nasıl kullanacaklarını belirlemektedir. Eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim ise öğretmenlerin eğitim programlarını ve boyutlarını eğitim programı uzmanları tarafından geliştirilen teorilere dayalı olarak nasıl açıkladıklarını ve uyguladıklarını belirlemektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri, eğitim programları teorisyenlerinin sınıflandırıldığı bir çalışmadan (Marsh ve Willis, 2003) yola çıkılarak elde edilmiş bir ölçme aracı ile belirlenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini ve bu yönelimleri yordayan değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin görüş ve uygulamalarının, eğitim programı teorisine ilişkin yönelimleri ile uyumlu olup olmadığını belirlemektir.

Bu araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini belirleyebilmek için “Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Envanteri” geliştirilmiştir. Envanterin madde havuzu, alanyazından elde edilen çalışmalar üzerinde nitel kümeleme analizi yapılarak elde edilmiştir. Daha sonra ki süreçte envanterin her bir alt ölçeği için ayrı ayrı AFA ve DFA analizleri yapılmıştır. Süreç sonunda “Kuralcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği”, Betimleyici Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği” ve “Eleştirel-Açıklayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği”nden oluşan “Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Envanteri” geliştirilmiştir.

Envanterin belirlenen örnekleme uygulanması sonrasında MANOVA, Hotelling T-Kare testi ve kümeleme analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda

öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini yordayan değişkenleri ve bu değişkenlerin yordama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan Lojistik Regresyon Analizi'nin bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle Lojistik Regresyon Analizi'nin bağımsız değişkenleri MANOVA ve Hotelling T-Kare testi sonuçlarına göre, bağımlı değişkeni ise kümeleme analizi sonucuna göre belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında uygulama sonrasında yönelim puanlarından biri diğer yönelim puanlarından daha fazla olan ikişer öğretmen seçilmiştir. Seçilen öğretmenlerle görüşme ve gözlem yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kuralcı eğitim programı teorilerine (KEPT) , betimleyici eğitim programı teorileri (BEPT) ve eleştirel açımlayıcı eğitim programı teorilerine (E-AEPT) ilişkin yönelimlerinden daha baskın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kuralcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimini cinsiyet, üye olunan sendika türü ve Sosyo-Ekonomik Düzey (SED) değişkenlerinin yordadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin betimleyici eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimini kıdem, üye olunan sendika türü (sınırdan anlamlı) ve SED değişkenlerinin yordadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimini ise SED değişkeninin yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre SED'in öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini yordayan ortak değişken olduğu ve SED'in yordama düzeyi en yüksek değişken olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen nicel veriler, nitel verilerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Bu bağlamda görüşme ve gözlem yapılan öğretmenlerin eğitim programı teorisyenlerinin yaklaşımlarıyla örtüşen görüşlere sahip oldukları ve bu yaklaşımlara yakın uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri ile öğretime ilişkin görüşleri ve uygulamaları arasında etkileşim olduğu saptanmıştır.

## SUMMARY

### THE TEACHERS' ORIENTATIONS IN CURRICULUM THEORIES AND REFLECTIONS ON THE INSTRUCTIONAL PROCESS

Türe, Ersin

Doctoral Dissertation in Curriculum Development

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Fatma Bıkmaz

September 2017, xviii + 193 pages

Curriculum orientation determines how teachers view the curricula, their dimensions and how they utilize them. As for the orientation of curriculum theories, it specifies how teachers explain and apply the curricula and their dimensions based upon the theories developed by curriculum specialists. In this research, teachers' orientations in curriculum theories were identified via an assessment tool which was grounded in a study (Marsh and Willis, 2003) where curriculum theorists were classified. In this context, the aim of this research is to specify teachers' orientations in curriculum theories and the variables which predict these tendencies. Another aim of the research is to reveal whether teachers' ideas and practices are compatible with their orientations in curriculum theories.

Exploratory mixed ordinal design was used in this research. "The Inventory of Orientations in Curriculum Theories" was developed to identify the teachers' orientations in curriculum theories during the first stage of the research. The item pool for the inventory was obtained through a qualitative clustering analysis applied on the studies in the related literature. Later, Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were applied separately on each scale of the inventory. As the result of this process, "the Inventory of Orientations in Curriculum Theories" was developed which consisted of "the Scale of Orientations in Prescriptive Curriculum Theories", "the Scale of Orientations in Descriptive Curriculum Theories" and "the Scale of Orientations in Critical-Exploratory Curriculum Theories".

After the inventory was applied on the specified sample group, MANOVA, Hotelling T-square test and clustering analysis were conducted. Following these analyses, the variables predicting the teachers' orientations in curriculum theories were



identified along with the dependent and independent variables of the Logistic Regression Analysis applied to determine the prediction levels of these variables. In other words, the independent variables of the Logistic Regression Analysis were identified via the MANOVA and Hotelling T-square test, and the dependent variable was determined after the clustering analysis. During the second stage of the research, two teachers whose one of the orientation scores was higher than other orientation scores were chosen. The selected teachers were interviewed and observed.

At the end of the research, it was revealed that the teachers' orientations in Prescriptive Curriculum Theories were higher than those in Descriptive and Critical-Exploratory Curriculum Theories. It was detected that the variables of sex, the type of the union they were enrolled in (limitedly significant) and socio-economic level predicted the teachers' orientations in prescriptive curriculum theories. It was determined the variables of seniority, the type of the union they were enrolled in (limitedly significant) and socio-economic level predicted the teachers' orientation in descriptive curriculum theories. The variable of socio-economic level was revealed to predict the teachers' orientations in critical-exploratory curriculum theories. As a conclusion of the research, it was revealed that the socio-economic level was the common variable in predicting the teachers' orientations in curriculum theories and it was the variable with the highest predictive level.

The quantitative data were interpreted by quoting from the qualitative data. In this context, it was detected that the teachers who were interviewed and observed had ideas concurring with the curriculum theorists' approaches and they performed similar practices to these approaches. In other words, an interaction was revealed among the teachers' orientations in curriculum theories, their ideas and practices on the instruction.

## ÖNSÖZ

Son yıllarda eğitim programı alanında öğretmenlerin eğitim programlarını nasıl anlamlandırdıkları ve sınıfta öğretim programlarını nasıl uyguladıkları önemli bir konu olarak görülmektedir. Eğitim programları her ne kadar uzmanlar tarafından hazırlanıyor ve geliştiriliyor olsa da, öğrencilere öğretmenin yaptığı uygulamalarla yansımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim programlarını nasıl uyguladıkları bir araştırmacı olarak ilgimi çekmiştir. Bu sırada alanyazın okumalarımda öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin bakış açılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş “Eğitim Programı Yönelim Envanteriyle” karşılaştım. Alanyazında bu envanterin felsefi ve psikolojik temellere dayalı olduğu belirtilmiştir ve farklı kültürlerle uyarlama çalışmalarında psikometrik sorunları bulunduğu raporlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim programları teorilerine ilişkin yönelimlerini belirleyen bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracı yardımıyla öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini yordayan değişkenler saptanmıştır. Daha sonra gerçekleştirilen gözlem ve görüşmeler yardımıyla öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri ile öğretim uygulamaları arasında uyum olduğu da belirlenmiştir. Bu çalışma ile öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamalarının, bir başka deyişle uygulanan programın anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Doktora araştırmamın her aşamasında bana geniş bir özgürlük alanı sağlayan, sorduğu sorularla beni yönlendiren ve akademik gelişimimde en önemli role sahip olan danışmanım Prof. Dr. Fatma Bıkmaz’a; araştırma süresince bana destek olan TİK üyeleri Doç. Dr. Mustafa Sever’e ve Yrd. Doç. Dr. C. Deha Doğan’a; dönütleriyle beni yönlendiren Doç. Dr. Hanife Akar’a ve Doç. Dr. H. Hüsnü Bahar’a; araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Hasan Ünder’e, Doç. Dr. Yasemin Esen’e, Doç. Dr. Canan Aslan’a, Doç. Dr. Ömay Çokluk’a, Yrd. Doç. Dr. Suzan B. Kaptı’ya ve Çetin Toraman’a; akademik olarak benim bugünlere gelmemde rolleri olan Prof. Dr. F.Dilek Gözütok’a, Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek’e, Doç. Dr. Berna Aslan’a, Doç. Dr. K. Zülfikar Deniz’e, Doç. Dr. Fatma Mızıkacı’ya ve Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan’a teşekkür ederim.

Doktora sürecinin farklı aşamalarında benimle birlikte olan, karşıma çıkan, güçlükleri kolaylaştıran, akademik ve manevi olarak desteklerini gösteren arkadaşlarım A. Fulya Soğuksu’ya, Yonca Koçmar’a, Meryem Hamsi’ye, Fatih İmrol’a, Zulal

Arslan'a, Ayşe Gülsüm Akçatepe'ye, Özgür Ulubey'e, Ece Koçer'e, Meltem Tupurtu'ya, Tuğra Karademir'e, Aslı Uysal'a, Müge Olgun'a, Metin Kartal'a, Alper Yetkiner'e, Mustafa Ekşisu'ya, Namık Kemal Haspolat'a, Merve Şahin Kürşat'a, Simay Ceylan'a ve Engin Deniz Tanır'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni destekleyen ve bugünlere gelmemde büyük emeği olan başta annem ve babam olmak üzere aileme sonsuz teşekkürler.

Eylül, 2017

Ersin Türe



## İÇİNDEKİLER

<b>ONAY .....</b>	<b>ii</b>
<b>ETİK BİLDİRİM .....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖZET .....</b>	<b>iv</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>vi</b>
<b>ÖNSÖZ .....</b>	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>x</b>
<b>ÇİZELGELER DİZİNİ .....</b>	<b>xiii</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ .....</b>	<b>xvii</b>
<b>BÖLÜM I .....</b>	<b>1</b>
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Eğitim Programı ve Eğitim Programı Teorileri .....	1
1.2. Kuralcı Teorisyenler .....	5
1.3. Betimleyici Teorisyenler.....	11
1.4. Eleştirel-Açımlayıcı Teorisyenler .....	14
1.5. İlgili Araştırmalar .....	18
1.5.1. Uluslararası Alanyazında Ulaşılan Çalışmalar.....	18
1.5.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar .....	22
1.6. Problem .....	25
1.7. Amaç .....	28
1.8. Araştırmanın Önemi.....	29
1.9. Araştırmanın Varsayımları.....	31
1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	31
1.11. Tanımlar .....	31
1.12. Kısaltmalar .....	32
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>34</b>
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>34</b>
2.1. Araştırmanın Modeli.....	34
2.2. Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu.....	35
2.2.1. Araştırmanın Birinci Aşaması İçin Oluşturulan Çalışma Grubu ve Örneklem.....	35

2.2.2 Araştırmanın İkinci Aşaması İçin Oluşturulan Çalışma Grupları.....	38
2.3. Veri Toplama Araçları .....	39
2.3.1. Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Envanteri (EPTİYE) .....	39
2.3.1.1. EPTİYE'nin Madde Yazım Süreci .....	39
2.3.1.2. EPTİYE'nin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları .....	45
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	46
2.3.3. Yapılandırılmamış Gözlem .....	46
2.4. Verilerin Toplanması .....	47
2.5. Araştırmada Kullanılan Bağımsız Değişkenler .....	47
2.6. Verilerin Analizi .....	50
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>53</b>
<b>3. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>53</b>
3.1 EPTİYE'de Yer Alan Ölçeklerin Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	53
3.1.1. Kuralcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği'ne (KEPTİYÖ) İlişkin Yapı Geçerliliği (Faktör Analizi), Doğrulayıcı Faktör Analizi, Güvenirlilik Testi Sonuçları .....	53
3.1.2. KEPTİYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu .....	57
3.1.3. Betimleyici Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği'ne (BEPTİYÖ) Ait Yapı Geçerliliği (Faktör Analizi) ve Güvenirlilik Testi Sonuçları ...	61
3.1.4. BEPTİYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu .....	64
3.1.5. Eleştirel –Açımlayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği'ne (E-AEPTİYÖ) Ait Yapı Geçerliliği (Faktör Analizi) ve Güvenirlilik Testi Sonuçları 67	
3.1.6. E-AEPTİYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu .....	72
3.2. Öğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimlerinin Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular .....	76
3.3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular .....	77
3.3.1. Öğretmenlerin KEPT'e Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular .....	83
3.3.2. BEPT'e İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular .....	96
3.3.3. Öğretmenlerin E-AEPT'e İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerinin ve Nedenlerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular .....	106

<b>BÖLÜM 4</b> .....	<b>120</b>
<b>4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b> .....	<b>120</b>
4.1. Sonuçlar .....	120
4.1.1. EPTİYE'nin psikometrik özellikleri; .....	120
4.1.1.1. KEPTİYÖ'nün Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Testi Sonuçları.....	121
4.1.1.2. BEPTİYÖ'nün Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Testi Sonuçları.....	121
4.1.1.3. E-AEPTİYÖ'nün Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Testi Sonuçları.....	122
4.2.Öğretmenlerin KEPT'e, BEPT'e ve E-AEPT'e İlişkin Yönelimin Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar .....	123
4.3.1.Öğretmenlerin KEPT'e İlişkin Yönelimini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerine Yönelik Sonuçlar .....	123
4.3.2. Öğretmenlerin BEPT'e İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerine Yönelik Sonuçlar .....	124
4.3.3 Öğretmenlerin E-AEPT'e İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerine Yönelik Sonuçlar .....	125
4.2. Öneriler .....	126
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>129</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>146</b>
EK 1. ....	147
EK-2.....	158
EK 3. ....	160
EK 4. ....	163
EK 5. ....	166
EK 6. ....	169
EK 7. ....	172
EK 8. ....	175
EK.9 .....	179
EK.10 .....	182
EK.11 .....	185
EK-12.....	186
EK-13.....	190

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge	Sayfa
1. Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Paradigmaların/Perspektiflerin Sınıflandırılması.....	4
2. Kuralcı Teorisyenler ve Temele Aldıkları Yaklaşımlar .....	6
3. Betimleyici Teorisyenler.....	13
4. Eleştirel-Açımlayıcı Teorisyenler ve Temele Aldıkları Yaklaşımlar .....	15
5. Evren ve Örneklem Sayıları.....	37
6. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bazı Betimsel Özellikler .....	37
7. Çalışma Grubuna Seçilen Öğretmenlerin Envanterden Aldıkları Puanlar .....	38
8. Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Farklı Paradigmalar/Perspektifler ve Eğitim Programı Teorisyenleri .....	41
9. Uzman Sayısına Göre Alınması Gereken Kapsam Geçerlilik Oranları İçin Minimum Değerler (0,05 anlamlılık düzeyinde) .....	45
10. Kümeleme Analizine Göre Öğretmenlerin Yer Aldıkları Gruplara İlişkin Betimsel Özellikler .....	49
11. KEPTİYÖ'nin Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları.....	55
12. KEPTİYÖ'nin Maddelerinin Anti-image Korelasyon Değerleri.....	56
13. DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri.....	60
14. BEPTİYÖ'ye Ait Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları.....	62
15. BEPTİYÖ'ye Ait Maddelerin Anti-image Korelasyon Değerleri .....	63
16. BEPTİYÖ'ye Ait DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri.....	66
17. E-AEPTİYÖ'ye Ait Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları.....	68
18. E-AEPTİYÖ'ye Ait Maddelerin Anti-image Korelasyon Değerleri .....	69
19. E-AEPTİYÖ'ye Ait Varimax Döndürme Sonucu Elde Edilen Faktörler ve Bu Faktörlerin Altında Yer Alan Maddelerin Yükleri .....	71
20. DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri.....	75
21. Öğretmenlerin KEPT, BEPT ve E-AEPT'e İlişkin Yönelim Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	76

<b>22. Öğretmenlerin KEPT, BEPT ve E-AEPT'e İlişkin Yönelimlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre MANOVA Sonuçları .....</b>	<b>79</b>
<b>23. Öğretmenlerin KEPT, BEPT ve E-AEPT'e İlişkin Yönelimlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Hotelling T-Kare Analizi Sonuçları.....</b>	<b>80</b>
<b>24. KEPT, BEPT ve E-AEPT'e İlişkin Yönelim Puanlarına Ait Kümeleme Analizi Sonuçları ve Oluşan Kümelere Ait Betimsel İstatistikler .....</b>	<b>82</b>
<b>25. KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu .....</b>	<b>83</b>
<b>26. KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi .....</b>	<b>84</b>
<b>27. KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizine Ait Hosmer ve Lemeshow Testi Sonucu.....</b>	<b>85</b>
<b>28. KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizinde Amaçlanan Modelin Özeti .....</b>	<b>85</b>
<b>29. KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizine Ait Regresyon Modeli Sonucunda Elde Edilen Sınıflandırma Yüzdeleri .</b>	<b>86</b>
<b>30. KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla yapılan Lojistik Regresyon Sonucu Üretilen Modelde Yer Alan Değişkenlerin Katsayı Tahminleri.....</b>	<b>87</b>
<b>31. Öğretmenlerin Yüksek veya Düşük Olasılıkla KEPT'e İlişkin Yönetime Sahip Olma Durumları.....</b>	<b>89</b>
<b>32. BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu .....</b>	<b>96</b>
<b>33. BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Üretilen Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi .....</b>	<b>97</b>
<b>34. BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizine Ait Hosmer ve Lemeshow Testi.....</b>	<b>98</b>
<b>35. BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizine Ait Modelin Özeti.....</b>	<b>98</b>
<b>36. BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Sonucunda Ortaya Çıkan Sınıflandırma Yüzdeleri .....</b>	<b>99</b>
<b>37. BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri .....</b>	<b>100</b>
<b>38. Öğretmenlerin Yüksek veya Düşük Olasılıkla BEPT'e İlişkin Yönetime Sahip Olma Durumları (Matrisi).....</b>	<b>102</b>



<b>39.</b> E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu .....	107
<b>40.</b> E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi .....	107
<b>41.</b> E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizine Ait Hosmer ve Lemeshow Testi .....	108
<b>42.</b> E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Modelin Özeti.....	109
<b>43.</b> E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Sınıflandırma yüzdeleri .....	109
<b>44.</b> E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri.....	110
<b>45.</b> Öğretmenlerin Yüksek veya Düşük Olasılıkla E-AEPT'e İlişkin Yönetime Sahip Olma Durumları (Matrisi).....	112
<b>46.</b> KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler .....	158
<b>47.</b> KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet ve Görev Yapılan Öğretim Kademesine İlişkim Dağılımlar .....	160
<b>48.</b> KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler .....	160
<b>49.</b> KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları .....	161
<b>50.</b> BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	163
<b>51.</b> BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları .....	165
<b>52.</b> BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet ve Görev Yapılan Öğretim Kademesine İlişkim Dağılımlar .....	166
<b>53.</b> BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	166
<b>54.</b> BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları .....	168
<b>55.</b> E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	169
<b>56.</b> E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları .....	171
<b>57.</b> E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet ve Görev Yapılan Öğretim Kademesine İlişkim Dağılımlar .....	172
<b>58.</b> E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	172
<b>59.</b> E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları .....	173
<b>60.</b> Uygulama Yapılan Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler .....	175
<b>61.</b> Doornik–Hansen Çok Değişkenli Normal Dağılım Testi Sonuçları .....	175
<b>62.</b> Box Mueller Varyans Kovaryans Matrisleri Eşitliği Testi Sonuçları.....	176

<b>63. Bağımsız Değişkenlere Yönelik Levene Testi Sonuçları .....</b>	<b>177</b>
<b>64. Lojistik Regresyonda Yer Alan Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Betimsel Özellikler .....</b>	<b>179</b>



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Araştırmada İzlenen Aşamalar.....	35
2. Grup Çalışma Dosyasına İlişkin Örnek Bir Kümeleme Çizelgesi.....	43
3. KEPTİYÖ'ye Ait Scree Plot Grafiği .....	57
4. KEPTİYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler) .....	59
5. BEPTİYÖ'ye Ait Scree Plot Grafiği .....	63
6. BEPTİYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler) .....	65
7. E-AEPTİYÖ'ne Ait Scree Plot Grafiği .....	70
8. E-AEPTİYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler) .....	74
9. Felsefi-akademik Rasyonalizm Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları .....	147
10. Toplumsal Gereksinim- Çocuk Merkezli Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları .....	148
11. Toplumsal Gereksinim- Rasyonel/Teknik Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları .....	149
12. Toplumsal Etkililik Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları .....	150
13. Betimleyici Teorisyenlerin Yaklaşımlarına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları ..	151
14. Otobiyografik/Biyografik Yaklaşımına Kümeleme Analizi Sonuçları .....	152
15. Fenomonolojik Yaklaşımına Kümeleme Analizi Sonuçları .....	153
16. Postmodernizm/Postyapısalcılık Yaklaşımına Kümeleme Analizi Sonuçları .....	154
17. Edebiyat Sanat Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları .....	155
18. Varoluşçu/psikoanalitik Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları .....	156
19. Kültürel ve Toplumsal Yeniden Üretim Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları .....	157
20. KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Dağılım Çizelgesi.....	158
21. KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris .....	159
22. KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris .....	162

23. BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Dağılım Çizelgesi.....	163
24. BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris.....	164
25. BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris.....	167
26. E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Dağılım Çizelgesi.....	169
27. E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris.....	170
28. E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris.....	173



# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

### 1.1. Eğitim Programı ve Eğitim Programı Teorileri

Sosyal bilimlerde pek çok kavramın tanımı üzerinde tartışmalar sürmekte, bir sosyal bilim olan eğitim alanında da ‘eğitim’ kavramı başta olmak üzere pek çok kavram tartışılmaktadır. Bu bağlamda “eğitim programı” kavramı da en çok tartışılan kavramlar arasında yer almaktadır. Farklı bakış açılarına sahip uzmanların gerçekleştirdikleri tartışmalar, eğitim programı kavramına yönelik geliştirilen yaklaşımların çeşitliliğini de arttırmaktadır. Böylece, eğitim programı kavramı üzerine yapılan bu tartışmaların program geliştirme alanının teorik yönüne dinamizm katacağı söylenebilir.

Bobbitt’e göre eğitim programı ‘çocukların, onları yetişkin olmaları için gerekenleri, yetişkin olduklarında yaşamlarında yapacaklarını, bu amaçlara yönelik becerileri ve deneyimlenmesi gerekenleri kapsamaktadır (Jackson, 1992). Tyler (1949), eğitim programını, uygulamalar ve teoriler kullanılarak planlanan, genel ve özel amaçlara ulaşmayı ön plana almaktadır. Diğer bir ifadeyle Tyler yetişkinlerin hayatlarına yakın eğitim yaşantıları düzenlenmesini savunmaktadır, bu nedenle Tyler’ın toplumda dengeyi temele aldığı ve işlevselci bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Bu uzmanlara göre hazırlanan programlar ön plandadır.

Eğitim programlarının merkezde uzmanlar yardımıyla hazırlanmasının ötesinde, uygulamada öğretmen ve öğrencilerin etkileşimi ile ortaya çıktığını savunan uzmanlar da vardır. Schwab’a (1978) göre teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak için teorik alandaki enerjiyi uygulamalı, yarı uygulamalı ve eklektik alanlara aktarmak gerekmektedir. Ona göre değişimi zorunlu kılan dış değil iç etkenlerdir. Kısacası

programda değişim kaçınılmazdır. Bu nedenle Schwab program uzmanlarına okul odaklı ve uygulamaya dönük olmalarını önermekte ve onların daha entelektüel olmaları gerektiğini savunmaktadır (akt. Jackson, 1992). Diğer bir ifade ile Schwab program hazırlama çalışmalarında uygulamanın ön plana alınması gerektiğini savunmaktadır.

Tüm bunların yanında, özellikle postmodern dönemde ortaya çıkan, tanımlara ve üst anlatılara karşı geliştirilen eleştirel yaklaşımlar da program çalışmalarını etkilemiştir. Pinar gibi program hazırlama çalışmalarına eleştirel gözle bakan teorisyenlerin, tüm üst tanımlamalarda olduğu gibi program kavramına da üst bir tanımlama yapmadıkları söylenebilir. Pinar (2004; 188) programın süreçten çok daha fazlası olduğunu belirterek; bir eylem, bir hareket, sosyal bir uygulama ve halkın umudu olduğunu vurgulamıştır.

Uzmanların temel aldıkları odaklara, çalışmalarında kullandıkları yöntemlere ve paradigmalara bağlı olarak eğitim programı kavramının anlamı çeşitlenmektedir. Bu odaklar, ders kitapları, akademik bilgi, bireylerin yaşantıları, planlamanın olası olup olmaması veya öğretimsel her şey olabilmektedir (Lunenburg, 2011; Marsh ve Willis, 2003). Bu bağlamda, uzmanlar eğitim programının sosyal ve politik dinamiklerle sürekli olarak genişleyen bir olgu olduğunu (Marshall, Streedain ve Zavagno, 1992; Ornstein ve Hunkins,1998) ve tanımı üzerinde fikir birliğine varılamadığını (Jackson, 1992; Klein, 1986; Lunenburg, 2011; Weenie, 2008) belirtmiştir.

Kavramlar, kendisini tanımlayan uzmanların inançlarını, yönelimlerini (Huenecke, 1982; Klein, 1986; Marsh, 2009) ve hatta biyografilerini (Reid, 2001) yansıtmaktadır. Program kavramının tartışılmasının önemi, kavramların üzerine inşa edilecek program teorileri ile doğrudan etkileşimde olmasından kaynaklanmaktadır. Teoriler tanımlamak, betimlemek, açıklamak ve yordamak için kullanıldığı gibi yapılara, ilişkilere ve çıktılara yönelik öneriler sunmak için de kullanılmaktadır (Huenecke, 1982). Bunun yanı sıra kuramsal birikim; alandan elde edilen verilerin analizinde ve sentezinde, kavramların örgütlenmesinde, yeni fikirlerin ve ilişkilerin önerilmesinde rol oynamaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1998).

Teoriler, bireylerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri belirlemektedir (Miller, 2011). Eğitimciler kabul etseler de etmeseler de teoriler düşüncelerinin bir parçasıdır ve bu teoriler eğitimcilerin eylemlerinin teorik ve felsefi temellerini şekillendirmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Diğer bir ifadeyle, teoriler eğitimcilerin düşüncelerine rehberlik etmektedir (Henson, 1995). Schön (1983)'e göre bireyler, yaşantılarını

edindikleri değerler, bilgiler ve teoriler ile yorumlayıp düzenlemektedirler. Öğretmenlerin akıl yürütme süreçlerini oluşturan boyutlardan biri olan bireysel teoriler, onların uygulamayı nasıl yorumlayacaklarını belirlemektedir (Clark ve Peterson, 1986). Öğretmenlerin bilişsel yapılarının ya düşüncelerinin, öğretim uygulamalarını nasıl biçimlendirdiğini gösteren ve öğretim yaşantılarını anlamlandırma yollarını inceleyen birçok çalışma yapılmıştır (Borg, 2003, 2006; Cross, 2010; Golombek ve Johnson, 2004; Johnson, 2009; Peercy, 2012).

Yapılan çalışmalar öğretmenlerin benimsedikleri teorilerin (Chant, 2002; Cornett, 1990) ve eğitim programları hakkındaki inançlarının (Stipek ve diğ., 2001; Peacock, 2001), sınıfta verdikleri kararları ve gerçekleştirdikleri öğretimi etkilediğini göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin eğitim/öğretim sürecinde neyin doğru ya da yanlış olduğuna ilişkin inançları eğitim programının hangi yönlerine, hangi yoğunlukta vurgu yapacaklarını ve eğitim reformlarının hayata geçirilip geçirilemeyeceğini belirleyen en önemli etmenlerden biridir (Pajares, 1992; Hasweh, 2003).

Walker (2003)'a göre eğitim programı teorileri idealler, öncelikler ve değerler hakkındadır. Program teorileri; idealleri belirginleştirmekte, program uygulamalarının sonuçları üzerinde çalışmakta, diğer ideallerle onları karşılaştırıp eleştirmektedir (Walker, 2003). Ornstein ve Hunkins (1998) program teorilerinin program geliştirme sürecine dayanak olduğunu ve eğitim programının uygulanmasına, iyileştirilmesine ve yönetilmesine rehberlik edeceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, eğitim programı teorileri kullanılarak eğitimde program geliştirme alanında yer alan kavramlara, yapılara ve ilişkilere yönelik tanımlamalar, betimlemeler, açıklamalar ve yordamalar yapılabilmektedir. Ayrıca, program teorilerine ilişkin bilgi birikimi, toplanan verilerin anlamlandırılmasında, yeni önerilerin sunulmasında rol oynamaktadır ve program geliştirme ve uygulama sürecine rehberlik etmektedir.

Marsh ve Willis (2003) teorisyenleri sınıflandırırken Macdonald'ın (1971) ve Jackson'ın (1992) yaptığı gruplandırmalardan yararlanmışlardır. Buna göre McDonald (1971) program teorisyenlerinin çalışmalarında yansıtmış oldukları yaklaşımları dikkate alarak bir sınıflama yapmıştır. Buna göre ilk grup uygulamayı amaç haline getiren ve okuldaki uygulama sorunları üzerinde çalışmayı öncelik haline getiren teorisyenlerdir. İkinci grup ise deneysel amaçlarla yapılmış olan ve program geliştirmeyi temele alan teorisyenlerdir. Diğer bir ifade ile bu teorisyenler, programla ilgili değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için deneysel araştırma süreçlerini

kullanmaktadır. Üçüncü grupta ise kavramların anlamlandırılmaları üzerindeki eksikler üzerinde ve bu eksiklikleri aşmaya çalışan teorisyenlerdir. Daha sonra Marsh ve Willis (2003) teorisyenleri sınıflandırırken Jackson (1992) nin yaptığı ikili sınıflandırmadan yararlanmışlardır. Jackson (1992) yaptığı sınıflandırmada Macdonald'ın (1971) yaptığı sınıflandırmada betimlediği ilk iki grubu birleştirmiştir. Jackson bu gruba Schwab'ı da (1970) eklemiştir. Jackson (1992) diğer grupta ise Tyler rasyonalizmini savunan ve programı ekletik kaynaklarlar açıklayan teorisyenleri eleştiren diğer teorisyenlere yer vermiştir. Buradan yola çıkarak Marsh ve Willis (2003) eğitim programı teorisyenlerini; kuralcılar (prescriptive), betimleyiciler (descriptive) ve eleştirel-açımlyıcılar (critical-exploratory) biçiminde sınıflandırmışlardır.

### Çizelge 1.

#### *Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Paradigmaların/Perspektiflerin Sınıflandırılması*

Kuralcılar (Prescriptive)	Betimleyiciler (Descriptive)	Eleştirel-açımlyıcılar (Critical-Exploratory)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumsal gereksinim-çocuk merkezli (<i>Social needs- child centered</i>)</li> <li>• Toplumsal gereksinim-yeniden kurmacılık (<i>Social needs-reconstruction</i>)</li> <li>• Felsefi-akademik rasyonalizm (<i>Philosophical-academic rational</i>)</li> <li>• Toplumsal etkililik (<i>Social efficiency</i>)</li> <li>• Toplumsal gereksinim-rasyonel/teknik (<i>Social needs-rational/ technical</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pragmatistler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumsal ve kültürel kontrol (<i>Social and cultural control</i>)</li> <li>• Otobiyografik/ biyograf (<i>Autobiographical/ Biographical</i>)</li> <li>• Fenomonolojik (<i>Phenomenological</i>)</li> <li>• Varoluşçu/psikoanalitik (<i>Existential/ psychoanalytic</i>)</li> <li>• Toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist pedagoji (<i>Gender analysis and feminist pedagogy</i>)</li> <li>• Kültürel yeniden üretim (<i>Cultural reproduction</i>)</li> <li>• Toplumsal yeniden üretim (<i>Social reproduction</i>)</li> <li>• Yazınsal sanat (<i>Literary artist</i>)</li> <li>• Postmodernizm/postyapısalcılık (<i>Postmodern/poststructural</i>)</li> <li>• Irk (<i>Race</i>)</li> </ul>

Kaynak: Marsh ve Willis, (2003)

Çizelge 1'de farklı yaklaşımlara sahip eğitim programı teorisyenlerine ilişkin bir sınıflandırma verilmiştir. Kuralcı teorisyenlerin toplumu, betimleyici teorisyenlerin bireyi ve daha özel grupları, eleştirel-açımlyıcı teorisyenlerin ise toplumsal ve bireysel eşitsizliklere karşı bir duruş sergilemeyi odağa aldıkları söylenebilir. Bu bağlamda kuralcı teorisyenlerin yapısal işlevci teorileri, betimleyici teorisyenlerin pragmatik teorileri ve eleştirel-açımlyıcı teorisyenlerin ise eleştirel teoride ve pedagojide yer alan teorileri temele aldıkları söylenebilir. Kuralcı teorisyenlerin temele aldıkları teoriler daha çok modernite ve modernizm dönemini temsil ederken, eleştirel-açımlyıcı teorisyenlerin temel aldıkları teoriler ise post-modernizm dönemini temsil ettiği



belirtilebilir. Betimleyici teorisyenlerin temel aldıkları teorilerin ise tarihsel ve kuramsal anlamda modernizm ve postmodernizm akımları arasında yer alan bir geçiş dönemini temsil ettiği söylenebilir.

Bu sınıflamayı eğitim bilimlerinde yer alan teori-uygulama çatışması da desteklemektedir. Kuralcı teorisyenler teorileri ön plana almaktadır ve uygulamanın teoriler çerçevesinde gerçekleştirebileceğini öne sürerken, betimleyici teorisyenler ise uygulamayı ön plana almakta ve uygulamaların teorileri oluşturduğunu savunmaktadır. Kuralcı teorisyenlerin yaklaşımları incelendiğinde, güç merkezi program geliştirme uzmanları iken, betimleyici teorisyenlerin yaklaşımlarında güç merkezinin daha çok öğretmene kaydığı söylenebilir. Eleştirel-açımlayıcı teorisyenler ise teori-uygulama ilişkisini eleştirel bir yöntemle sorgulayıp güç merkezlerine yönelik bir karşı duruş sergilemektedir.

Bu bağlamda teorisyenlerin geliştirdiği teoriler, tercih ettikleri yönelimler ve ortaya çıkardıkları eserler temele alınarak yapılan bu sınıflamanın daha güçlü bir ayrıma sahip olduğu söylenebilir. Aşağıda bu sınıflamada yer alan teorilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

## **1.2. Kuralcı Teorisyenler**

Kuralcı teorisyenler, okuldaki uygulamaları iyileştirmek adına program geliştirmeye yönelik bir model veya çerçeve yaratılabileceğini ve okullar için en iyi programın var olabileceğini savunmaktadır. Kutsal figürler olarak (Wright, 2000) da belirtilen bu uzmanların bir kısmı laboratuvar okullarında çalışmış, kimisi büyük okullarda yapılan önemli çalışmalarda ve önemli program geliştirme projelerinde yer almıştır. Bu grupta yer alan teorisyenler, program geliştirme alanında kamu yararını korumayı, geliştirmeyi ve okullaşmayı merkeze almıştır. Bu teorisyenlere göre bilgi üretmek ve toplumu anlamak için rasyonel bilimsel yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Jackson, 1992; Marsh ve Willis, 2003).

## Çizelge 2.

### *Kuralcı Teorisyenler ve Temele Aldıkları Yaklaşımlar*

<b>Kuralcı Teorisyenler</b>	
<b>Toplumsal gereksinim- çocuk merkezli</b> Dewey (1900,1902) Kilpatrick (1918) Rugg (1927)	<b>Toplumsal etkililik</b> Bobbitt (1918) Charters (1923)
<b>Toplumsal gereksinim- yeniden kurmacılık</b> Hughes (1972) Skillbeck (1976)	<b>Toplumsal gereksinim- rasyonel/teknik</b> Tyler (1949) Herrick ve Tyler (1950) Taba (1962) Goodlad (1984)
<b>Felsefi-akademik rasyonalizm</b> Phenix (1964) Hirst (1965) Peters (1966) Hutchins (1968)	Klein (1992) Taner ve Taner (1995)

Kaynak: Marsh ve Willis, (2003)

Çizelge 2’de kuralcı teorisyenler ve temele aldıkları yaklaşımlar listelenmiştir. Bu grupta yer alan teorisyenlerin, toplumsal gereksinimleri dikkate aldıkları ve toplum düzenini korumaya yönelik çabalarından dolayı işlevselci paradigmaya sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda, kuralcı teorisyenlerin program geliştirme alanında pozitivist yaklaşıma sahip oldukları ve araştırmalarında nicel yöntemleri kullandıkları belirtilebilir.

Eğitim programı ya da eğitim programı teorisi -kavramsal bir sistem olarak- program geliştirmenin tüm boyutlarına ilişkin sistematik yaklaşımları içerir (Taba, 1962). Eğitim programları önceden belirlenmiş ilkeler ve kurallar bağlamında geliştirilmiş, örgütlenmiş ve tanımlanmış bileşenlerin (hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme) bütünüdür (Tyler, 1949). Bu bağlamda eğitim programlarının neleri içermesi gerektiği, eğitim programlarında hangi konuların önemli olduğu, konuların nasıl seçilip örgütlendiği, eğitim programlarına ilişkin alınan kararların kaynaklarının ne olduğu ve bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin de ne tür kararlara dönüştürüldüğü üzerinde düşünölmelidir (Taba, 1962).

Yirminci yüzyılın başlarında sanayide gelişen bilimsel anlayış eğitim alanına da yansımıştır. Bobbit (1924) ve Charters (1923) gibi araştırmacılar endüstride kullanılan iş analizi tekniklerini eğitim programı hazırlama sürecine uyarlamışlardır (Tanner ve Tanner, 1995). Bobbit (1924) eğitim programları alanında iş analizlerini geliştirmiştir. Diğer yandan Dewey (1900) eğitime de yansıyan bilimsel anlayışın endüstriye ve toplumsal hayata aktarımının mümkün hale getirildiğini belirtmiştir. Böylece toplum

hayatı, endüstri ve eğitim programları arasında karşılıklı bir etkileşim kurulmuştur. Bunun yanında uzmanlar pozitivist yaklaşıma uygun olarak bilimsel yöntemin kullanıldığı modeller geliştirmeye çalışmışlardır. Bu durum eğitim programı alanının bilimsel yöntemlerin kullanıldığı bir temel üzerine kurulduğunu göstermektedir. Bu dönemde eğitim programları alanının bir bilim alanı olarak meşrulaştırmak için deneysel modeller kullanıldığı ifade edilebilir.

Tanner ve Tanner (1995) eğitim programı alanında deneysel modellerden yararlanan uzmanlara; Dewey (1918), Inglis (1918), Rugg vd., (1927), Giles vd., (1942), Tyler (1949) vb. örnek olarak göstermiştir. Belirtilen bu uzmanlar, çalışmaları sonucunda eğitim programı alanında modellere ve genelleştirilebilen fikirlere ulaştıkları söylenebilir.

Kuralcı eğitim programı uzmanlarının, kuramsal olarak Spencer ve Parker'in fikirlerinden etkilendikleri söylenebilir. Spencer'in etkili yaşama, toplumda başarılı olmanın odağında okulun işlevlerinin olduğuna ve bilginin anahtarının bilim olduğuna ilişkin fikirleri eğitim programı uzmanlarını etkilemiştir (Tanner ve Tanner, 1995). Dewey (1902) ve onu takip eden Giles, McCutchen ve Zechiel (1942) ve Taba (1962) gibi uzmanlar eğitim sürecinde öğrencinin, toplumun ve konu alanının önemli birer faktör olduğu belirtmişlerdir. Tanner ve Tanner (1995) Dewey'in öğrenciyi, gelişmemiş ve olgunlaşmamış birey olarak; toplumu, yetişkinlerin yaşamında belirlenmiş toplumsal hedefler ve değerler olarak; konu alanını ise sistematik hale getirilmiş, örgütlenmiş ve uzmanlık alanları olarak ayrılmış bilgiler toplamı olarak gördüğünü belirtmiştir. Sonraki yıllarda da eğitim programı alanında bu yönelimden etkilenen uzmanlar bu faktörleri dikkate alınmıştır.

Uzmanlar, öğrenciye ilişkin hedefleri belirlerken, içeriği seçerken ve etkinlikleri planlarken çocuğun psikolojik doğasını dikkate almışlardır. Diğer bir ifade ile psikoloji alanında önemli bir teori olan davranışçılık, eğitim programları alanında da kabul görmüştür. Bu bağlamda iş analizi tekniğinin eğitim programı hazırlama sürecine uyarlanması davranışçılık teorisi temelinde gerçekleştirilmiştir (Tanner ve Tanner,1995).

Eğitim programı uzmanları toplum-çocuk ve çocuk-yetişkin arasındaki ilişkiyi dikkate almışlardır. Bobbit'e göre eğitim programı 'çocukların, onları yetişkin olmaları için gerekenleri, yetişkin olduklarında yaşamlarında yapacaklarını, bu amaçlara yönelik becerileri ve deneyimlenmesi gerekenleri kapsamaktadır. Tyler'da yetişkinlerin

hayatlarına yakın eğitim yaşantıları düzenlenmesini savunmaktadır (Jackson, 1992). Diğer taraftan, eğitim süreçlerinde toplumsal hayatın devamına yardımcı olacak yaklaşımlar dikkate alınır (Taba, 1962) ve eğitim programları bireylerin toplumsal uyumunun sağlanması amacıyla hazırlanır (Bobbit, 1924). Ayrıca eğitim bir diğer işlevi toplumsal değerleri aktarmaktır (Tyler, 1949). Bu bağlamda geçmişle olan ilişkimizi aydınlatan geleneklerin incelenmesi ile toplum ve değerlerimiz hakkında edinilen fikirler (Goodlad, 1984) eğitim programları ile çocuklara aktarılabilir.

Eğitim programları ile çocukların topluma uyumunun sağlanması ve yetişkinlerin yaşamına hazırlanması bireyin iş gücüne katılmasına ve endüstriyel bir topluma uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Peters (1966)'a göre bireyler endüstriyel bir topluma uyum sağlayıp yaşayabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri eğitim aracılığıyla kazanmaktadır. Bu bağlamda eğitim programları okulda ve toplumda çocukların mesleğe yönelik bir hayat yaşamalarını sağlamalıdır (Dewey, 1902).

Bobbit'e (1918) göre eğitim programları bireylerin içinde yer aldığı grup standartlarına uyum sağlamayı ve iyi vatandaş yaratmayı amaçlamalıdır. Diğer bir ifade ile eğitim programları vatanseverlik değerlerini kazandırmayı amaçlamalıdır. Ayrıca eğitim programları öğrencilerin iyi bir yurttaş olabilmeleri için etkinliklere yetişkinlerin de katılımını sağlamalıdır (Bobbit, 1918; 1921).

Eğitim programları ulusal işgücünü yaratmaya yardımcı olmalıdır (Bobbit, 1918; 1921). Bobbit tüm toplum için eğitim programları hazırlanırken iş piyasasının görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini belirtir (Tanner ve Tanner, 1995). Peters (1966) ise okulun ve eğitim sisteminin ulusal iş gücü yaratmak amacıyla yurttaşlar arasından seçim yapmak gibi araçsal bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir.

Tanner ve Tanner (1995) eğitim programı uzmanlarının hazırladıkları eğitim programları ile bireylerin iş gücüne katılmalarına, topluma uyum sağlamlarına ve vatandaş olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu yönelim çerçevesinde program geliştirme uzmanlarının toplumda dengeyi temele aldıkları ve işlevselci teorileri kabul ettikleri söylenebilir.

Eğitim programı veya eğitim programı teorisi kavramsal bir sistem olarak program geliştirmenin tüm boyutlarına ilişkin düşüncüleri içerir. Bu sistematik çerçevede eğitim programlarının boyutları; hedefler ve amaçlar, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Taba, 1962). Tyler'a göre eğitim programları tüm

bileşenlerinin birebirleri ile ilişkili olduğu bir prosedürler toplamıdır. Bu bağlamda eğitim programlarını hazırlamadan önce örgütlenme ilkelerinin önceden tanımlanması gerekmektedir. Eğitim programları hazırlanma sürecinde toplanan veriler yorumlanıp kararlar alınır (Tyler, 1949). Alınan bu kararlar eğitim programlarına ait hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme bileşenleri haline getirilir (Taba, 1962). Böylece eğitim programlarının bileşenleri arasındaki ilişkileri kurulmasını sağlayacak modeller geliştirilmiştir.

Tyler, eğitim programını, uygulamalar ve teoriler kullanılarak planlanan, genel ve özel hedeflere ulaşmayı ön plana almaktadır (Jackson, 1992). Tyler'a göre hedef boyutu eğitim programlarının odağında yer almaktadır. Eğitim programları geliştirilirken diğer tüm boyutlar (içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme) önceden belirlenen tanımlanmış davranışları ve hedefleri temele alır (Tyler, 1949). Tyler'da eğitim programı geliştirme uzmanlarının genelleştirilmiş eğitim hedefleri için formüller geliştirdiğini belirtmiştir (Tanner ve Tanner, 1995). Bu durum eğitim programı hazırlama süreçlerinin sistematik hale getirilmesi açısından önemlidir.

Eğitim programlarının hedeflerini toplumsal sorunlar, etkili düşünme yolları ve etkili işgücü becerileri şekillendirmektedir (Tanner ve Tanner, 1995). Bu nedenle eğitim programlarının hedeflerini yazarken alan uzmanları önemli bir kaynak olmaktadır. Ayrıca eğitim programlarının hedefleri, öğrenme teorileri dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Eğitim programlarında hedefler açık ve ölçülebilir olmalıdır. Eğitim programlarının hedeflerini belirleyip yazabilmek için sistemli bir süreç geliştirilmek durumundadır (Tyler, 1949).

Eğitim programlarının içeriği düzenlenirken öğrenme ilkeleri ile bilginin ve öğrenenlerin doğası dikkate alınmalıdır (Taba, 1962). Eğitim programları geliştirilirken bilginin yapısının ve işlevinin, öğrenenin doğasının ve özgür bir toplumun ideallerinin uyumlu olması ve bu uyumun da okul yaşamına aktarılması gerekmektedir (Goodlad, 1984). Hedefler bağlamında belirlenen öğrenme etkinlikleri, kavramlar ve fikirler bir araya getirilmektedir ve konu alanları dersler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Tanner ve Tanner, 1995).

Eğitim programlarında hedefler öğrenme yaşantılarının seçimi için en önemli rehberdir. Eğitim programlarında öğrenme yaşantıları dersler ve üniteler bazında örgütleyebilmek için prosedürler geliştirilmelidir. Böylece öğretmenler de sistemli bilgiyi öğrencilere kazandırmak için yaşantılar düzenler (Dewey, 1902). Öğretmenler

eğitim programlarını uygularken istenen ve tanımlanmış deneyimleri tüm öğrencilerde kazandırmak için ortam hazırlar hatta yaşantıları çeşitlendirir. Diğer bir taraftan eğitim programlarının içeriği endüstrideki mesleklere yönelik etkinliklerden oluşturulmalıdır (Tanner ve Tanner,1995). Bu nedenle eğitim programları öğrenme yaşantılarını örgütleyen, zaman ve mekan bakımından geçerli ve tutarlı bir yapıya sahip olmalıdır (Tyler, 1949).

Eğitim programlarında değerlendirme süreci davranış değişikliklerine ilişkin kanıt toplama sürecidir. Değerlendirme süreci eğitim programlarının hedefleri doğrultusunda bireylerin değişen davranışlarını ortaya çıkarmalıdır. Eğitim programlarında değerlendirme süreci her bir hedefin gerçekleşip gerçekleşmediğiyle eşleşmelidir. Eğitim programlarında değerlendirme araçları da önceden tanımlanmış davranışları puanlayacak şekilde geliştirilmelidir (Tyler, 1949). Ayrıca program değerlendirme süreci de eğitim programının hedeflerinden başlar. Değerlendirme eğitim programlarının güçlü ve güçsüz yönlerini ortaya çıkarmalıdır. Eğitim programları istenen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmeler ile eğitim programlarının sürekli olarak geliştirilmesi sağlanır (Tyler, 1949).

Bununla birlikte, program geliştirme alanına uyarlanan iş analizi tekniği, eğitim programı alanına dayatılan fabrika sistemi olarak görülmüştür (Tanner ve Tanner, 1995) ve eleştirilmiştir. Yaşama ilişkin eğitim hedeflerinin belirlenmesi ve eğitim programlarının inşası için gerçekleştirilen çalışmaların mekanik ve statik bir şekilde gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Tanner ve Tanner,1995). Bu kapsamda yer alan teorilerde eğitim, sosyal ve politik sistemler sorgulanmamaktadır. Ayrıca kuralcı teorisyenlerin yaklaşımları okulların bürokratikleştirilmesi ve gelenekseli yansıtması nedeniyle eleştirel-açımlayıcı teorisyenler tarafından eleştirilmektedir (Apple, 1979; Pinar, 1978).

### 1.3. Betimleyici Teorisyenler

Betimleyici teorisyenler okul ortamında program geliştirme çalışmalarının nasıl olması gerektiğini tartışmaktadır. Bu teorisyenler, eğitim programının ne olduğuna ilişkin bir yanıt vermektense yanıtların ne kadar çeşitlenebileceğini sorgulamaktadır. Kuralcı teorisyenler okul ve program geliştirme projeleri kapsamında teorilerini geliştirmiş olsalar da betimleyici teorisyenler program sorunlarını belirlenimci (determinist) olmadan açık uçlu olarak tartışma eğilimindedir. Ayrıca uygulamada başarıyı garantiye alan bir eğitim programı olmadığını savunurlar. Kuralcı teorisyenler, program geliştirme, planlama ve uygulama süreçlerini tanımlama çabasında; uygulamaya dönük nedenselleştirme (practical reasoning) ile hiç ilgilenmemiştir (Jackson, 1992; Marsh ve Willis, 2003).

Betimleyici teorisyenler, Bobbit ve Tyler gibi teorisyenlerin eğitim programı alanlarına getirdiği sistematik bakış açısını ve uygulayıcıların arka planda kalmasını eleştirmektedirler. Kuramsal ve deneysel temellere dayanarak kabul edilen eğitim programları önemli ve ihmal edilmiş bir sorundur. Bu bağlamda yer alan teorisyenlerin program geliştirme alanında natüralist bir yaklaşım önemişlerdir. Schwab (1969) doğalcı yaklaşımda eğitim programı geliştirme sürecinin teorik olarak çıktısının bir dizi öğrenme tecrübesi, hedef listesi veya proje taslağı olmadığını; bir dizi tasarım kararı olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda eğitim programının somut bir materyal olmayabileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda eğitim programları, sınıfta ne olduğu konusunda paydaşlarla (öğrenciler, öğretmenler vb.) gerçekleştirilen müzakereler/ayrıntılı düşünme oturumları sonrasında alınan kararlardır (Connelly, 1978; Walker, 1971). Eğitim programı çalışmalarında kararlar, geleceğe yönelik yapılan tahminler ve alternatifler değerlendirildikten sonra alınmaktadır (Schwap, 1983; Walker, 1971).

Doğalcı yaklaşımda kararları vermek için inanç ve bilgilerin kullanıldığı süreç, müzakeredir. Bu müzakerelerde temel işlemler; karar noktaları oluşturmak, bu karar noktalarında alternatif kararlar hazırlamak, önerilen karar noktaları ve karar alternatifleri ile ilgili argümanlar göz önüne almak ve son olarak da kısıtlamalara yönelik en çok savunulan alternatifini seçmektir. Farklı biçimlerde gerçekleştirilebilen müzakereler, sosyal psikolojik kriterlere dayanarak değil, mantıksal olarak tanımlanmaktadır. Mevcut uygulamadaki en yaygın kullanılan biçim, bir grup insanın tartışması ve uzlaşmasıdır (Schwap, 1983; Walker, 1971).

Schwap (1969) teorilerin evrensel olduklarının ve koşullardan etkilenmediğinin kabul edildiğini belirtmiştir. Eğitim programlarına ilişkin geliştirilen ve genelleştirilen kuramlar, eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunlara her zaman ve her yerde (kimin kime, ne öğreteceği) cevap vermeyebilir. Diğer bir taraftan betimleyici kuramcılar etik, bilgi, politik ve sosyal yapı, öğrenme, zihin ve kişilik ile ilgili kuralların eğitim alanı dışındaki kuramlardan ödünç alındığını vurgulamaktadırlar. Teorik sorunların disiplin alanlarının bilinmeyen yönlerinden kaynaklandığını ve süreçlerin akılda soyut olarak gerçekleştiğine işaret etmektedir. Bu kuramcılar eğitim alanında kuramların kaçınılmaz olan eksiklikleri ve taraflılığı nedeniyle, uygulamayı merkeze alan yaklaşımların temele alınması gerektiğini savunmaktadırlar. Uygulamanın ise kendine ait özellikleri olan bir durum olduğunu ve beklenmedik değişimlerin olabileceğini belirtmektedirler. Uygulama sorunlarının kaynağı ise uygulamanın kendisine ve sorunun karakterine bağlanmıştır. Bu nedenle eğitim öğretim uygulamalarının iyi betimlendiği çalışmaların incelenmesi ile kuramsal çerçeveler oluşturulabilir. Diğer bir ifade ile eğitim programları alanında kuramlar, uygulamaların derinlemesine sorgulanması ile oluşturulabilir. Eğitim programlarına ilişkin kuramlar, eğitim öğretim uygulamalarının içinden doğmalıdır.

Teorik sorunların çözümünde önceden planladığı şekilde ve sistematik bir şekilde kontrollü bir sürecin işletildiği belirtilmiştir. Program değişimlerinin teorik temellerinde bulunan bilimsel araştırma, disiplinlerin yapısı veya yaratıcılık gibi kavramların sorunları çözmeye katkıda bulunsa da, yeterli ve geniş bir betimleme yapmak için yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Betimleyici teorisyenler ise uygulamadaki problemin daha belirsiz olduğunu ve veri topladıkça problemin ortaya çıkacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca problemlerin belirlenmesinde uygulamayı yapanın da rolü olduğu belirtilmiştir. Bir anlamda bu kuramcıların durum çalışmasını (case study) işaret ettikleri söylenebilir (Schwap, 1969).

Uygulama adım adım ilerleyen doğrusal bir mesele değil karmaşık ve işlemsel bir süreç olarak görülmektedir (Schwap, 1969). Bu nedenle durum çalışmaları her bir özel olayı, kendi özel koşullarında tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitim-öğretim süreçlerinde yaşananlara ve oluşan durumların doğasına ilişkin nitelikli betimlemeler yapılarak eğitim programları ortaya çıkarılmaktadır (Connelly, 1978; Schwap, 1983). Eğitim programları, eğitim öğretim süreçlerinin doğasına ilişkin gözlemler ve incelemeler yapılarak ve elde edilen verileri raporlaştırarak oluşturulmaktadır.



Deneyimli bir akademisyenin başkan olduğu program çalışma grubunda uygulamaların sorgulanması (practical inquiry) uzun bir süreç boyunca (dönem boyunca) gerçekleştirilir. Diğer bir ifade ile uygulamalar deneyimli program çalışma grubunun gözlemi altında (katılımlı) dönem boyunca gerçekleştirilir. Durum çalışmaları süresince de program çalışma grubu verileri günlüklerden, müzakerelerin (ayrıntılı düşünme oturumlarının) kayıtlarından ve paydaş yaşantılarının değerlendirilmesinden elde etmektedir.

Durum çalışmaları okuyucu için kendi denemelerini ve karşılaştığı sıkıntılara yönelik bir karşılaştırma imkanı bulur. Ayrıca bağlamı iyi belirtilmiş durum çalışmalarının dolaylı da olsa deneyim kazandıracığı belirtilmiştir (Connelly, 1978; Schwab, 1983). Bir diğer ifade ile öğretmenler, öğretim uygulamalarının iyi şekilde betimlendiği ve benzer eğitim ortamlarında yapılmış çalışmalar yardımıyla kendi uygulamaları için çıkarımlar yapabilir. Bu bağlamda eğitim öğretim uygulamalarının iyi betimlendiği çalışmalar, eğitimciler için seçeneklerinin bulunduğu bir yol haritası hazırlamak için kullanılabilir. Eğitim öğretim sürecini iyi betimleyen çalışmalar yardımıyla öğretmenler de kendi sınıfları için bir yol haritası hazırlayabilir. Bir anlamda eğitim programları, öğretmenler için seçeneklerin bulunduğu bir yol haritası olarak kabul edilebilir.

Eğitim programı alanında Schwab'ın yaklaşımında uygulamaların sorgulanması veya müzakereler sonrasında kararların alınması önemli bir süreçtir. Uygulamalara ilişkin yapılan müzakerelerde alınan etkili kararlar ile karşılaşılabilecek sorunlara karşı çok sayıda ve çeşitlilikte çözümler bulunabilir. Program çalışma grubu, bir okul gününün farklı öğrenci gruplarının neyi, nasıl, hangi hızda yaptığına ilişkin birçok öğretim anından oluştuğunun farkındadır. Bu nedenle uygulamayı sorgulama yaklaşımı, program çalışma grubunun eğitim-öğretim sürecinde beklenmedik değişimlere karşı sürekli olarak duyarlı ve sorumlu olmasını gerektirir (Schwab, 1973; 1983).

### **Çizelge 3.**

#### *Betimleyici Teorisyenler*

<b>Betimleyici Teorisyenler</b>	
Schwab (1969)	Roby (1983)
Walker (1971)	Gough (1984)
Westbury (1972)	Smith (1984)
Connelly (1978)	Tripp (1984)
Reid (1978)	

Kaynak: Marsh ve Willis, (2003)

Çizelge 3'te betimleyici teorisyenler sıralanmıştır. Betimleyici teorisyenler, uygulamada her zaman başarıyı sağlayacak bir program türü ve program geliştirme süreci olmadığını savunmaktadır; program geliştirme sürecinde teknik ve mekanik süreçlere önem vermemektedirler (Marsh ve Willis, 2003). Betimleyici teorisyenler seçeneklerin sonuçlarının ne olması gerektiğinden daha çok seçeneklerin nasıl daha iyi olabileceğine odaklanırlar. Özel durumların karmaşıklıklarını ve belirsizliklerini dikkate alıp sonrasında olacaklar üzerinde konsensus oluşturma üzerinde çalışmaktadır (Reid, 1994 akt. Marsh ve Willis, 2003).

Reid (1994) program sorunlarının açık uçlu ve çözümlerinin de kestirilemez olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar uygulamaya dönük nedenselleştirme (practical reasoning) kavramıyla ilgili olarak Aritoteles ve Dewey kaynak gösterilse de, Schwab'ın son dönemde yaptığı çalışmalar, bu kavramın program geliştirme alanında nasıl uygulanacağını göstermede daha belirleyici olmuştur. Her eğitim sürecinin kendine özgü olduğunu kabul eden betimleyici teorisyenler uygulamaya dönük araştırma/sorgulama (practical inquiry) kavramına dikkat çekmiştir. Bu kavrama ilişkin özellikler aşağıda sıralanmıştır (Marsh ve Willis, 2003):

- Günlük sorunların çözümlerini içerir.
- Her öğretim durumu tektir.
- Yanıt bulmaktan çok sorulacak sorular üzerine odaklanır.
- Öğretmenlerin düşünme süreçleri aracılığıyla ilerler.
- Sorunlara genel çözümler bulmak yerine, her bir özel durum için ayrı ayrı düşünülmesi gerekir.

Pragmatizm yaklaşımından etkilenen betimleyici teorisyenler, uygulamalı araştırma/sorgulama kavramını içeren teorilerin büyük bir potansiyele sahip olduğunu fakat keşfedilmemiş olarak kaldıklarını belirtmiştir.

#### **1.4. Eleştirel-Açımlayıcı Teorisyenler**

Eleştirel-açımlayıcı teorisyenler, 1960'larda hüküm süren rasyonel ve bilimsel yaklaşımların karşısında yer almıştır. Eleştirel-açımlayıcı teorisyenler, geçmiş program geliştirme sürecindeki eksiklikleri anlayıp en geniş düzeyde entelektüel ve toplumsal bağlamda daha yeterli uygulamalarla değiştirilmesini savunmaktadır. Çeşitlilik ve devamlılık terimlerini dikkate alan bu teorisyenler, programın olasılıkları üzerinde dururlar (Jackson, 1992; Marsh ve Willis, 2003).

#### Çizelge 4.

##### *Eleştirel-Açımlayıcı Teorisyenler ve Temele Aldıkları Yaklaşımlar*

Eleştirel-Açımlayıcı Teorisyenler		
<b>Toplumsal ve kültürel kontrol</b> Young (1971) Bernstein (1973)	<b>Toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist pedagoji</b> Klein (1986) Pegano (1992) Shakeshaft et.al. (1991) Miller (1992) Lather (1991) Britzman (1995) Ellesworth (1997) Grumet ve Stone (2000) Kenway ve Morda (1992)	<b>Toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist kimlik</b> Sears (1992) Pinar (1997) Leck (1999) Sumara ve Davis (1999) Kendall (2000)
<b>Otobiyografik/biyografik</b> Pinar (1972,1974) Pinar ve Grumet (1976) Connelly ve Clandinin (1988) Miller (1992) Goodson (1981) Butt (1983) Maeth-Lang (1999)	<b>Kültürel yeniden üretim</b> Sharp ve Green (1975) Bourdieu ve Passeron (1977) Willis (1978) Apple (1979) Anyon (1980) Lawn ve Barton (1980) Whitty (1980) Connell et.al. (1982) Giroux (1982) Kemmis (1986)	<b>Edebiyat sanat</b> Eisner (1974, 1979, 1991) Stenhouse (1975) McCutcheon (1982) Vallance (1983)
<b>Fenomonolojik</b> Willis (1979) Van Manen (1980, 2000)	<b>Toplumsal yeniden üretim</b> Althusser (1971) Bowles ve Gintis (1976) Lundgren (1976)	<b>Postmodernizm/postyapısalcılık</b> Lather (1991) Giroux (1992) Doll (1983) Hargreaves (1994) Slattery (1995)
<b>Varoluşçu/psikanalitik</b> McDonald (1971) Heubner (1975) Greene (1975) Klohr (1980) Pinar (1980) Grumet (1981) Brady (1984) Schubert, Willis ve Short (1984) Haggerson (1988) Willis ve Schubert (1991) Miller (1992)	<b>İrk çalışmaları</b> Banks (1983) McCarthy (1988) Castanell ve Pinar (1993) Watkins (1999) Berlak (1999) Flecha (1999)	

Kaynak: Marsh ve Willis, (2003)

Çizelge 4'te eleştirel-açımlayıcı teorisyenler ve temele aldıkları yaklaşımlar verilmiştir. Yeniden kavramsallaştırmacılar olarak da adlandırılan bu grubun içinde yer alan eleştirel-açımlayıcı teorisyenler, öğretim ve program sorunlarına yaklaşımları bakımından iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilk yaklaşım, öğretim kavramıyla toplumsal düzen arasındaki bağlantıyı vurgulamaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde, hüküm süren toplumsal yapıların ve yaygın program uygulamalarının eleştirel analizi yapılmaktadır. Bu yaklaşımla, hegemonyaların, sömürünün, direnmenin ve meşrulaştırılmış bilgilerin eleştirisi yapılmaktadır. Bu yaklaşımda en çok kullanılan terimler kültürel sermaye ve kültürel yeniden üretim olarak belirtilmektedir. Bu yaklaşımın diğer tarafında ise bireysel deneyimler ve eğitimin çok nitelikli deneyimler yaratmak için nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerine düşünen eleştirel-açımlayıcı teorisyenler vardır. Bu yaklaşımda planlanan programlar üzerinden değil deneyimlenmiş programlar üzerinden programlara değer verilmektedir. Bu yaklaşımda

öğrencilerin önceki deneyimlerine önem verilmekle birlikte, öğretmenlerin programı uygulama tercihlerinin öğrenci deneyimlerinin niteliğini etkilediği belirtilmektedir. Eleştirel açımlayıcı teorisyenler, öğretmen ve öğrencilerin bireysel deneyimleriyle, programın ve öğretimin toplumsal yapısına ilişkin bağlantı yolları bulmaya çalışmaktadır (Lincoln, 1992; Marsh, 2009; Ornstein ve Hunkins, 1998).

Bu yaklaşım çerçevesinde, hüküm süren toplumsal yapıların ve yaygın program uygulamalarının eleştirel analizi yapılmaktadır. Bu bağlamda eğitim programları alanında da toplumsal ve kültürel kontrol (Bernstein, 1973; Young, 1971), kültürel yeniden üretim (Apple, 1979; Bourdieu ve Passeron, 1977; Giroux, 1982; Sharp ve Green, 1975; Willis, 1978) toplumsal yeniden üretim (Althusser, 1971; Bowles ve Gintis, 1976) ve postmodernizm/postyapısalcı (Giroux, 1992; Doll, 1983; Lather, 1991; Slattery, 1995) yaklaşımları temele alınarak toplumsal yapıların eleştirel analizleri yapılmıştır. Diğer bir taraftan toplum içinde yer edinmiş olan hegemonyaları eleştiren toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist pedagoji (Grumet ve Stone, 2000; Klein, 1986; Miller, 1992; Lather, 1991; Pegano, 1992), toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist kimlik (Kendall, 2000; Sears, 1992; Pinar, 1997) ve ırk çalışmaları (Banks, 1983; Berlak, 1999; Castanell ve Pinar, 1993; McCarthy, 1988) gerçekleştirilmiştir.

Eğitim program alanında belirtilen bu yaklaşımların temelinde hegemonya, ideoloji, güç, sosyal emansipasyon, sınıf, etnik köken ve cinsiyet kalıp yargıları sorun olarak ele alınmaktadır (Pinar, 2013). Bu çalışmalarda dikkat edilebilecek bir nokta da sorunlar arasında öncelik yaratılmamıştır. Diğer bir ifade ile ezilmişlik yaratan her türlü olgu veya fenomen aynı düzeyde çözümlenmiştir.

Eğitim sürecinde (programlarında) medyada, sınıfta, kamusal yaşamda kültürel bir sır olan ve hissedilmeyen, konuşulmayan, bilinmeyen ırkçılığın görünür hale getirilmesi gerekir. Diğer yandan cinsiyetçilik ve ırkçılık arasındaki farkın çok net olmamasından dolayı ırkçılık veya cinsiyetçilik sorunlarından birinin dışlanmasına izin verilmemelidir. Bununla birlikte öğrenciler ve öğretmenler günlük hayatta söylemsel veya fiili olarak yer alan, görünmeyen/alışılmış olan kurumsal ve bireysel eşitsizliklerin farkına varabilmelidirler. Özetle, eğitim programları aracılığıyla baskın kültür ve söylemler eğitimde bir grubun ezilmesine hizmet etmemelidir (Berlak, 1999).

Toplumsal sınıfların yapılandırılması ile okulun ilişkili olduğunu kabul etmek gerekmektedir (Bourdieu, 1979; Pinar, 2013). Eğitim ile toplumun elitlerinin devamının

sağlandığı ve bu elitlerin homojen kalmalarına da eğitim süreçlerinin aracılık ettiği savunulmaktadır (Bourdieu, 1979; Young, 1971). Bu bağlamda eğitim programları da kültürel, ekonomik ve politik hegemonyaların devamına yönelik bir araç olmaktadır (Gramsci, 1971; Whitty, 1985). Diğer bir yandan da öğrenciler yaşantılarını sessizce yaşayarak hegemonik yapıların oluşmasında ve yeniden üretilmelerine yardımcı olmaktadır (Apple, 2004).

Öğretmenler ve öğrenciler toplumda yer alan ve eğitim aracılığıyla yeniden üretimleri sağlanan tüm eşitsizliklere karşı bilinçli olmalıdır. Öğrenciler ve öğretmenler günlük hayatta söylemsel ve fiili olan kurumsal ve bireysel ırkçılığın farkına varabilmelidir (Berlak, 1999). Öğretmenin görevi varolan güç söylemlerini geçerli kılmak değil, bunların aslında kaçınılmaz olmadığını ve yalnızca birer kurgu olduğunu göstermektedir (Alvarado ve Ferguson, 1983; Foucault, 1979; Whitty, 1985). Eğitim kurumları toplumsal ilişkilerde ve ekonomide yer alan baskı, itaat ve hegemonyaların yeniden üretilmesine aracılık etmemelidir (Bowles ve Gintis, 1976).

Eğitim programları alanında günlük yaşam deneyimlerini öznel arası bir ilişkiler üzerinden yorumlayan eleştirel-açımlayıcı teorisyenlere; fenomenolojik çalışma yapanlar (Willis, 1979; Van Manen, 1980, 2000) ve otobiyografik/biyografik çalışma yapanlar (Pinar, 1972, 1974; Pinar ve Grumet, 1976; Connelly ve Clandinin, 1988; Goodson, 1981; Miller, 1992) örnek verilebilir.

Yaşam öyküsü ve otobiyografik çalışmalarda, kişilerin deneyimleri kişisel ve kültürel metinler olarak kabul edilmektedir ve bu metinler röportaj (öznel arası) yapılarak elde edilmektedir. Elde edilen metinler çevrenin ve dünyanın yapılandırılmış kurgularından bağımsız olacak şekilde/yapılandırılmamış olarak okunmalıdır (Goodson, 1998). Böylece bu çalışmalarda belirli bir zaman diliminde bireylerin eylemleri ve bilinci üzerinde görünmeyen sosyal, ekonomik ve psikolojik etkiler görünür hale getirilir (Goodson, 1981). Bu çerçevede otobiyografik/ biyografik eğitim programı çalışmalarında öğretmen ve öğrencilere yaşam öyküleri hakkında konuşmalarına izin verilmesi nedeniyle bireylerin kendi öznel gerçekliklerine nüfuz etmesi sağlanmaktadır.

Eğitim programları alanında otobiyografik/ biyografik yaklaşım özellikle Pinar (1972) tarafından kullanılmıştır. Diğer yandan Grumet (1976) ile kurumsal yapıların var olan deneyimleri biçimlendirdiğini ifade eden “currere” kavramını açıklamışlardır. Marsh (2003, 2009) eğitim programları alanında otobiyografik/ biyografik çalışmaları;

öğretmenlerin hayatlarına odaklanan, feminizme odaklanan ve “currere”, “öznelerin sesi” vb. kavramlara odaklanan çalışmalar olmak üç grupta sınıflandırmıştır.

Eğitim programları alanında yapılan fenomenolojik çalışmalarda, öğretmenlerin ve öğrencilerin programa ilişkin deneyimleri ve anlamlandırmaları belirli bir bağlamda yapılan derin görüşmeler, günlükler ve gözlemler yoluyla elde edilir. Eğitim programları alanında yapılacak fenomenolojik çalışmalarda görüşme soruları günlük deneyimleri ortaya çıkaracak şekilde hazırlanır. Bu süreçte araştırmacı kendi altyapısının, deneyimlerinin ve bilgilerinin farkında olmalıdır (Van Manen, 2000; Sloan ve Bowe, 2014).

## 1.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelemesi sonucunda öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerini konu edinen sınırlı sayıdaki çalışma aşağıda verilmiştir.

### 1.5.1. Uluslararası Alanyazında Ulaşılan Çalışmalar

Bhain (1978) eğitim programları yönelimlerine ilişkin alanyazında ilk çalışmayı yapan kişi olarak belirtilebilir. Bu çalışmada Eisner-Valiance (1974), McNeil (1977) ve Hyman (1973)'nin çalışmalarından yararlanarak beş program yönelimi belirlemiş ve bu yapıya göre bir ölçme aracı hazırlamış ve uzmanların görüşüne sunmuştur. Bu çalışmada ele alınan beş yönelim; bilişsel süreçlerin geliştirilmesi, teknoloji bağlamında eğitim programları, kendini gerçekleştirme, toplumsal yeniden yapılanma ve akademik rasyonalizm olarak sınıflandırılmıştır. Babin (1978), eğitim programlarına ilişkin bu yönelimlerin felsefi ve psikolojik kökenli olduğunu savunmuştur.

Ryu (1998) yılında yaptığı çalışmada Kore'de ev ekonomisi öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin program yönelimlerini belirlemek, öğretim uygulamalarıyla arasındaki ilişkiyi belirlemek ve iki grup arasında ki eğitim programları yönelimi ve öğretim uygulamaları arasında ki fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada Babin'in (1978) geliştirdiği ‘Bireysel Eğitim Programı Yönelim Profili’ (bilişsel süreçlerin geliştirilmesi, teknoloji bağlamında eğitim programları, kendini gerçekleştirme, toplumsal yeniden yapılanma ve akademik rasyonalizm olmak üzere 5 yönelim) ve “Mesleki Öğretim Uygulamaları” ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin büyük oranda bilişsel süreç yönelimine sahip

olduklarını belirlemişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun müşteri odaklı-işlevsel öğretim uygulamaları yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin arasında akademik rasyonalizm yöneliminde, teknik yöneliminde ve kişisel gelişim yöneliminde farklılık olduğu belirlenmiştir. Ev ekonomisi öğretmenlerinin yaş, mezun olunan kolej, öğrenim düzeyi ve kıdem değişkenlerinin anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Ev ekonomisi öğretmen eğitimcilerinin ise yaş, kıdem, mezun olunan kolej, öğrenim düzeyi ve uzmanlaştığı alanın anlamlı fark yarattığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yönelim puanları ile öğretim uygulamaları ölçeği puanları arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Cheung (2000), öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin yönelimlerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı olan “Eğitim Programları Yönelim Envanterini” geliştirmiştir. Bu ölçme aracını geliştirme sürecinde McNeil (1977)’in yaptığı sınıflama temele alınmıştır. McNeil (1977) eğitim programı yönelimlerini; insancıl, sosyal yapılandırmacı, teknolojik ve akademik yönelimler şeklinde sınıflandırmıştır. Bu ölçek geliştirme çalışması iki ayrı öğretmen grubuna uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Daha sonra bu ölçek üzerinden Hong Kong’taki öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri betimlenmiştir. 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.

Cheung ve Wong (2002); öğretmenlerin demografik özellikleri ile farklı eğitim programları yönelimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Araştırmada Cheung (2000) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Cheung ve Wong tarafından yeniden uyarlanmış bir envanter kullanılmıştır. “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri”nde Eisner (1974)’in eğitim programı yönelimi sınıflaması (akademik, bilişsel, sosyal yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik) temel alınmıştır. Yapılan MANOVA sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerinde görev yapılan yıl ve branşın anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerinde cinsiyet ve öğretim yapılan kademenin anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Cheung ve Ng (2000) fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programları yönelimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışmada Fen Bilimleri Eğitim Programı Yönelim Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter ile akademik, bilişsel süreçler, toplum merkezli, insancıl ve teknolojik şeklinde sınıflandırılmış beş

farklı eğitim programı yönelimi karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programları yönelimlerinin branşlarına (Fizik, Kimya , Biyoloji, Bütünleştirilmiş Fen Bilimleri) göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bağlamda fizik öğretmenlerinin diğer branşlardan daha az düzeyde toplum merkezli olduğu ve bütünleştirilmiş fen bilimleri öğretmenlerinin fizik öğretmenlerinden daha fazla düzeyde insancıl eğitim programı yönelimine sahip olduklarını belirlenmiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programı yönelimleri öğretim deneyimine göre farklılık göstermemesine rağmen, öğretme deneyimi arttıkça insancıl ve bilişsel süreçlere yönelimin arttığı belirlenmiştir.

Crummey (2007) alternatif eğitim programları ile öğretim yapan öğretmenlerle Rice ve Mahlios (2003) tarafından güncellemesi yapılan “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri” ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu envanter yardımıyla öğretmenlerin akademik, bilişsel, sosyal yapılandırmacı, insancıl, teknolojik ve ekletik yönelimleri incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin cinsiyeti, alternatif eğitim programlarıyla öğretim yapılan yıl, normal ve alternatif eğitim programları ile çalışan öğretmenler arasında farklılık bulunmuştur. Bunların yanında alternatif eğitim programları ile öğretim yapan öğretmenler toplumsal yeniden yapılandırma ve uygulamaya dönük eğitim programı yaklaşımlarından, normal eğitim programları ile çalışan öğretmenlerin bilişsel süreçler yaklaşımlarından daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir.

Reding (2008) Katolik okullarında ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin eğitim programı yönelimlerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Rice ve Mahlios (2003) tarafından uyarlanmış “*Eğitim Programları Yönelim Envanteri*” kullanılmıştır. Bu envanter yardımıyla öğretmenlerin akademik, bilişsel, sosyal yapılandırmacı, insancıl, teknolojik ve ekletik yönelimleri incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda Katolik okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin eğitim programları yönelimleri ile devlet okullarında çalışan öğretmenlerin eğitim programları yönelimleri arasında benzerlikler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki okulda türünde de öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yönelimleri yaş ve görev yapılan okul düzeyine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca her iki okul türünde de öğretmenlerin ve yöneticilerin insancıl ve ekletik program yönelimlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.



Jenkins(2009), Cheng ve Wong (2002) tarafından yapılan çalışmayı ABD örnekleminde tekrarlayarak öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada Schwab'ın eklektik yönelimi de eklenmiş olduğu “*Eğitim Programları Yönelim Envanteri*” (EPYE) Rice ve Mahlios (2003) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kadınların insancıl ve eklektik eğitim programları yönelimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ilköğretim öğretmenlerinin insancıl eğitim programları yöneliminin daha fazla ve ikinci kademe öğretmenlerinin sosyal yapılandırmacı eğitim programları yöneliminin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin sosyal yapılandırmacı eğitim programları yöneliminin, eklektik eğitim programları yönelimine göre düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim deneyimleri açısından davranışçılık eğitim programları yönelimi ile bilişsel süreç eğitim programları yönelimi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deneyimi yirmiüç yılın üzerinde olan öğretmenlerin davranışçılık eğitim programları yönelimi ve bilişsel süreç eğitim programları yönelimi deneyimi 5 yılın altında olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Brown, Lake ve Matters (2011) Yeni Zelanda ve Queensland’ da yaptıkları çalışmada “Eğitim Programları Yönelimleri Envanteri”ni kullanarak karşılaştırmalar yapmışlardır. Queensland’da öğretmenlerin görev yaptıkları kademenin öğretmenlerin eğitim programları yöneliminde farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Her iki bölge de öğretmenlerin akademik ve insancıl eğitim programı yöneliminin yüksek olduğu ve toplumsal yeniden yapılanma eğitim programı yönelimlerinin ise düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin teknolojik eğitim programları yöneliminde ise bölgeler arasında farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ashour, Khasawneh, Abu-alruz ve Alsharqawi (2012) öğretmen adaylarının eğitim programları yönelimlerini belirlemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından uyarlanmış “Eğitim Programları Yönelimleri Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanterde eğitim programı yönelimleri akademik, bilişsel, sosyal yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik olarak sınıflandırılmıştır. Bu araştırma sonucunda ölçme aracının İngilizce ve Arapça versiyonlarının aynı boyutlardan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel süreç eğitim programı yönelimlerinin en üst düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada sadece

cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının bilişsel süreç eğitim programı yönelimi üzerinde farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Salleh, Hamdan, Yahya ve Jantan (2015) Malezya’da öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı yönelimlerini belirlemek için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada veriler Cheung ve Wong (2002) tarafından uyarlanmış “Eğitim Programları Yönelimleri Envanteri” ile toplanmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin eğitim programlarına ilişkin teknoloji yönelimleri en yüksek, bilişsel yönelimleri ise en düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin deneyimlerinin eğitim programları yönelimleri üzerinde farklılık yarattığı saptanmıştır. Öğretmen eğitimcilerinin eğitim programı yönelimleri üzerinde cinsiyet ve uzmanlık alanlarının farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

### *1.5.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar*

Eren (2010) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının program yönelimleri belirlemiştir. Araştırmada “Program Yönelimleri Envanteri” (Chung ve Wong, 2002) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri aracılığıyla incelenebileceği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar; envanterin boyutları arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu, bu faktörlerin Yüksek Düzeyli ve Düşük Düzeyli olarak adlandırılan iki ayrı kümede tanımlanabileceğini ortaya konulmuştur. Yüksek düzeyli kümeyi oluşturan öğretmen adaylarının içerikten çok öğrenme sürecine odaklanması, eğitim programlarının öğrencilerin entelektüel düşünme becerilerini geliştirmeye ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirmeye aracılık etmesi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için nitelikli yaşantılar sağlaması ve hedef odaklı olması gerektiğine inanmalarıdır. Düşük düzeyli kümeyi oluşturan öğretmen adaylarının ise bu konulara akranlarına göre anlamlı düzeyde daha az önem vermektedir.

Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir (2012) yaptıkları çalışmada Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri (Chung ve Wong, 2002) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının en çok insancıl program yaklaşımını en az ise akademik program yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının bilişsel süreçler program yaklaşımını sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından daha çok benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmen

adaylarının eğitim programı yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tanrıverdi ve Apak (2014), öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri'ni (Chung ve Wong, 2002) kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının insancıl eğitim programı yönelimlerinin en yüksek düzeyde olduğu, toplumsal yeniden yapılandırıcı eğitim programı yönelimlerinin en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca teknolojik eğitim programı yönelimleri ve insancıl eğitim programı yönelimleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Yeşilyurt (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine yönelik öğretmen adaylarının inançlarını belirlemektir. Veri toplama sürecinde Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Program Yönelimleri Envanteri" (PYE) kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve basit korelasyon teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörlerinin veya bu faktörleri ilgilendiren niteliklerin bir eğitim programında bulunması gerektiği inancına yüksek düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öte yandan demografik değişkenler açısından öğretmen adaylarının inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Abakay, Şebin ve Şahin (2013) tarafından hizmetöncesi eğitim döneminde olan 165 beden eğitimi öğretmeni üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimlerini belirlemektir. Çalışmada eğitim programı yönelimi envanteri (Cheung ve Wong, 2002) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının insancıl eğitim programı yönelimi en fazla çıkmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimleri sırasıyla bilişsel, teknolojik/sistemsel, akademik ve yeniden yapılanmacı olarak saptanmıştır. Cinsiyet ve akademik başarının öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimleri üzerinde fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Geçitlinin (2011) hazırladığı yüksek lisans tezinde ilköğretim öğretmenlerinin öğretim programlarına ilişkin yönelim düzeyleri, Eisner ve Vallance'in (1974) eğitim programları yönelim sınıflaması ve öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet,

kıdem, branş, ve mezun olunan okul türü) dikkate alınarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Yönelimleri Envanteri”nin Türk kültürüne uyarlanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma 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.

Işık'ın (2014) hazırladığı yüksek lisans tezinde ortaokul öğretmenlerinin eğitim program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Program Yönelimleri Envanteri ve Fer ve Cırık (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin Akademik, Sosyal Yeniden Yapılanmacı, Bilişsel Süreçler, Teknoloji ve Hümanist yönelimlere sahip oldukları ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma bakımından ise kendilerini “çok” yetkin gördükleri saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin Öğretmenlerin eğitim program yönelimleri ile sınıfta kullandıkları yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alayazın incelemesi sonucunda yurtdışında yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerine odaklandığını göstermektedir. Uluslararası alanyazında eğitim programı yönelimi üzerine yapılan çalışmaların önemli bir kısmının uzakdoğu ülkelerinde yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmaların ise öğretmen adaylarının eğitim programı yönelimlerini belirlemeye yönelik olduğu söylenebilir. Ayrıca yurtdışında ve yurtiçinde yapılan çalışmalarda Eisner-Valiance (1974) ve McNeil (1977)’in sınıflamalarının daha çok kullanıldığı; Cheung (2000) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Cheung ve Wong (2002) tarafından yeniden uyarlanmış olan “Eğitim Programları Yönelim Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda sınırlı sayıda ve türde bağımsız değişken (cinsiyet, kıdem, öğretmenin branşı vb.) kullanıldığı görülmüştür.

## 1.6. Problem

Eğitim programı teorileri ile programın uygulanması arasındaki etkileşim karmaşıktır ve tam olarak bilinmemektedir (Killion, Joellen ve Todnem, 1991). Diğer taraftan öğretmenin sahip olduğu teorik yönelim ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki önemli görölmektedir (Walshaw ve Savell, 2001; Ornstein ve Hunkins, 1998; Marshall, Streedain ve Zavagno, 1992). Öğretmenin sahip olduğu teorik yönelimi programın uygulanmasını doğrudan etkilediği gibi öğretmenin deneyimlerinden elde ettiği bilgiler de onun teorik yönelimi etkilemektedir. Bu durum öğretmenin teorik yönelimleri ile öğretim uygulamaları arasında sürekli bir etkileşime ve gerginliğe neden olmaktadır. Bu bağlamda, program teorileri ile programın uygulaması süreci arasında boşluklar olduğu ve boşluğun iki ucunda yer alan teori ve uygulamanın bir gerilim yarattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, teorik olarak elde ettikleri bilgilerin yanısıra mesleki uygulama sürecindeki yaşantıları sonucu elde ettikleri bilgilerden yararlandıkları belirlenmiştir (Johnson, 1994; Peacock, 2001; Pajares, 2002; Castaneda, 2011; Howie ve Hagan, 2011; Fajardo, 2013). Öğretmenlerin öğretim uygulamaları sonucunda kendi teorilerini geliştirdikleri farklı araştırmalarda ele alınmıştır (Elbaz, 1983; Shulman, 1986; Handal ve Lauvas, 1987; Connelly ve Clandinin, 1988; Woods, 1996). Öğretmenlerin yaşantılarından elde ettikleri bilgiler teoriler tarafından desteklenmesi durumunda teorik bilgiler mesleki bilgilerinin bir parçası olmaktadır. Fakat deneyimlerden elde edilen bilgiler teoriler ile çelişirse -yeni bilgi ne kadar mantıklı gelse de ya da güçlü bir ikilem doğursa da- öğretmenlerin yeni bilgileri redederek önceki uygulamalarını sürdürmek eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Da Silva, 2005). Yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdikleri uygulamalarının okuma-yazma, öğrenme, öğretim ve programa ilişkin teorileriyle örtüştüğü zaman daha etkili oldukları ortaya konulmuştur (Harste, Leland, Schmidt, Vasquez ve Ociepka, 2002).

Teori ve uygulama arasında zorlama bağlantılar kurmadan önce, öğretmenlerin bu bağlantıyı nasıl kurduklarını da araştırmak gerekmektedir (Peercy, 2012). Öğretmenlerin teori-uygulama ilişkisine yönelik anlayışları, mesleki konularını, program geliştirmeye ilişkin duruşlarını ve kendilerini öğrencilerin yaşamlarında değişim yaratan bir kişi olarak görüp görmemelerini etkilemektedir (Harste, Leland, Schmidt, Vasquez ve Ociepka, 2002).

Birçok araştırma öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin teorik yönelimlerini ortaya koymaya çalışmıştır (Jenkins, 2009; Cheung, 2000; Crummey, 2007). Bu yönelimler belirlenirken eğitim programı desenleri temele alınmıştır. McNeil (1977)'e göre eğitim programlarına ilişkin dört farklı yönelim vardır. Bu yönelimler; hümanist, sosyal yeniden kurmacı, teknolojik ve akademik yönelimlerdir. Yaygın olarak bilinen eğitim programı yönelimleri sınıflaması Eisner ve Vallance (1974)'ın beş temel yönelim sınıflamasıdır. Bunlar; “akademik”, “sosyal yeniden yapılandırmacı”, “bilişsel”, “insancıl” ve “teknolojik” yönelimlerdir (Jenkins, 2009; Cheung ve Wong, 2002; Crummey, 2007). Ornstein ve Hunkins (1998) ise program yönelimlerini “teknik ve bilimsel” ve “teknik ve bilimsel olmayan” şeklinde iki kategoride sınıflamıştır. “Teknik ve bilimsel” kategorisinde “davranışçı”, “yönetimsel”, “teknolojik (sistem)” ve “akademik” yönelimler; “teknik ve bilimsel olmayan” kategorisinde ise “hümanist” ve “sosyal yeniden yapılandırmacı” yönelimler yer almaktadır.

Bu yönelimler her ne kadar farklı isimlerle adlandırılmış olsa da, kesin çizgilerle birbirinden ayıramamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin program yönelimlerini ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanan ölçme araçlarının geliştirilme çalışmalarında da vurgulanmıştır. Cheung ve Wong (2002) geliştirdikleri program yönelimleri envanterinde “akademik, bilişsel süreçler, teknolojik, hümanist ve sosyal yeniden yapılandırmacı” şeklinde 5 boyut belirlemişlerdir. Daha sonra *Eğitim Programları Yönelim Envanteri*” (EPYE) Rice and Mahlios (2003) tarafından modifiye edilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı farklı kültürlerde uygulandığında bazı maddelerin boyutlar arasında yer değiştirdiği belirtilmiştir (Jenkins, 2009). Bu psikometrik sorunların nedenleri arasında bireylerin kendilerini sadece bir gruba dahil etmemesi veya teorilerin birbirlerinden tamamen ayıramaması olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin teorik yönelimleri farklı sınıflamalar çerçevesinde geliştirilecek ölçekler yardımıyla yeniden araştırılabilir ve elde edilen veriler uygulanan programın anlaşılmasında katkı sunabilir.

İlk olarak Cheung'un (2000) geliştirdiği, daha sonra Cheung ve Wong (2002) tarafından yeniden uyarlanan ve en son Rice and Mahlios (2003) tarafından modifiye edilen “*Eğitim Programları Yönelim Envanteri*”nin içinde yer alan boyutların sınıflandırılmasının kaynağında psikolojik ve felsefik temeller olduğu belirtilmiştir (Hyman, 1973). Bu sınıflandırmanın kaynağına sosyal teoriler eklenerek yeni bir bakış açısı ile inceleyebilir. Böylece yeni bir sınıflandırma ile farklı bir ölçme aracı

geliştirilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programları yönelimini eğitim programı teorisyenlerinin yaklaşımları bağlamında oluşturulacak yeni ölçme aracı geliştirilmek istenmiştir. Böylece öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerini belirlemek için psikometrik olarak daha güçlü bir envanter geliştirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda eğitim programı yönelimlerini etkileyeceği düşünülen sınırlı sayıda ve türde bağımsız değişkenin (cinsiyet, kıdem, öğretmenin branşı vb.) kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinde daha farklı bağımsız değişkenlerin etkisi olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca, alanyazında yapılan çalışmalarda yukarıda belirtilen bağımsız değişkenler bağlamında öğretmen grupları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin yönelimlerini belirleyen değişkenleri ortaya koyan ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyecek çalışmaların olmadığı görülmüştür. Türkiye’de yapılan araştırmalarda ise örneklemin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de de öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin yönelimlerini belirlemek ve bu yönelimleri belirleyen değişkenlerin ortaya çıkarılması gerektiği söylenebilir.

Uygulanan programların öğretmenlerin teorik yönelimlerinden etkilendiği göz önüne alınırsa, soyut olarak kabul edilen teorilerin eğitim sürecinde somut yansımaları ortaya çıkarılabilir. Ayrıca okullarda etkili program uygulamaları için teorik farkındalığın önemli olduğu (Ornstein ve Hunkins, 1998) ve program çalışmalarının da öğretmenlerin kendi teorileri ve eğitim felsefelerini geliştirmelerine yardımcı olmasının (Henson, 1995) beklendiği belirtilmektedir.

Uzmanlar ile öğretmenler diğer bir ifade ile teorisyenler ile uygulayıcılar, birbirlerinin dillerini anlamamaktadır (Klein, 1992; Donmayer, 1989; McCutcheon, 1985; Vallance 1982). Ayrıca birbirlerini anlamayan grupların gerçekleştirecekleri reformların başarıya ulaşma şansının az olmaktadır (Klein, 1992). Bu çalışmada uzmanların ve öğretmenlerin birbirlerinin teorik yönelimlerinden haberdar olabilecekleri ve birbirini anlamalarına yardımcı olacak bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Birbirlerinin teorik yönelimlerinden haberdar olan uzman ve öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlayacakları ve reform çalışmalarının başarıya ulaşmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Posner (1992) resmi, uygulanan, örtük, ihmal edilen ve ekstra olmak üzere beş program türü olduğunu belirtmiştir. Resmi programla uygulanan program arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıklarda öğretmenin önemli bir rolü olduğu belirtilmektedir (Öztürk, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin teorik yönelimleri ile uygulamaları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması resmi program ile uygulanan program arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına da yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin, öğretici kimliklerinin oluşumunda sahip oldukları teoriler de etkilidir (Castañeda, 2011; Walshaw ve Savell, 2001). Öğretmenlerin teorilerinin oluşmasında yer alan değişkenleri belirlemek öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirme stratejilerini de etkileyecektir (Clark ve Peterson, 1986). Ayrıca öğretmen adaylarının içsel olarak teori ve uygulamaya ilişkin modellerinin geliştirilmesinde öğretmen yetiştiren eğitimciler tarafından desteklenmeleri gerektiği belirtilmiştir (Harste, Leland, Schmidt, Vasquez ve Ociepa, 2002). Yansıtıcı düşünme düzeyleri ile kişisel teori oluşturma süreci arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Killion, Joellen ve Todnem, 1991). Bu süreç, yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin yaklaşımın değişmesine neden olabilir. Diğer bir ifadeyle öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çabalara da bir katkı sunabilir.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda eğitim programları alanında öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin teorik yönelimlerini belirleyebilecek kültüre özgü yeni bir ölçme aracı geliştirme ve öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerini belirleyen değişkenleri ortaya koyma ihtiyacı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini belirleyen ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyma gereksinimi doğmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini yordayan değişkenleri ve bu değişkenlerin yordama düzeylerini saptama ihtiyacı belirlenmiştir.

### 1.7. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini ve bu yönelimleri yordayan değişkenler ile bu değişkenlerin yordama düzeyini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:



- 1- Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimler Envanterinin (EPTYE) psikometrik özellikleri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin KEPT'e, BEPT'e ve E-AEPT'e ilişkin yönelimleri ne düzeydedir?
- 3- Öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimleri hangi değişkenler tarafından ne düzeyde yordandmaktadır?
- 4- Öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimleri hangi değişkenler tarafından ne düzeyde yordandmaktadır?
- 5- Öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimleri hangi değişkenler tarafından ne düzeyde yordandmaktadır?
- 6- Öğretmenlerin görüşleri ve öğretim uygulamaları ile eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri uyumlu mudur?

### **1.8. Araştırmanın Önemi**

Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini ve bu yönelimleri yordayan değişkenler ile bu değişkenlerin yordama düzeyini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada Marsh ve Willis (2003) tarafından yapılan eğitim programı teorilerine ilişkin sınıflama kullanılmıştır. Bu sınıflama yardımıyla öğretmenlerin eğitim program teorilerine ilişkin yönelimlerini belirlemeye yönelik bir envanter geliştirilmiştir. Bu bağlamda eğitim programları alanında yer edinmiş olan bilim insanlarının teorileri ile uygulayıcı olan öğretmenler arasındaki etkileşimi ortaya koyan kültüre özgü yeni bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri ve bu yönelimleri yordayan değişkenler belirlenmiştir. Bu araştırmanın eğitim programı alanında öğretmenlerin uygulamalarını konu edinmiş çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin hangi eğitim programı yönelime sahip olduğunu ve bu yönelimi yordayan değişkenleri bilmek öğretim programlarının uygulanması sürecinde yaşananları anlamlandırmaya katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin programlara ilişkin teorik yönelimlerinin belirlenmesi okullarda resmi programların nasıl uygulandığına ilişkin bilgi vermesi bakımından önemlidir.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri ve bu yönelimleri yordayan değişkenler belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini yordayan değişkenlerin belirli öğretmen özelliklerini işaret ettiği görülmüştür. Öğretmen özelliklerinin belirlenmesi onların davranışlarının anlamlandırılmasına yardımcı olacaktır. Böylece öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim politikalarına yön verme aşamasında bu bilgilerin önemli bir yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Eğitim alanında teorisyenler ve uygulayıcılar birbirlerinin dillerini anlamakta çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir. Öğretmenler, öğretim programlarını hazırlayan uzmanların mesajlarını yanlış algılayabilmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerini tanımayan uzmanların hazırlayacakları programın uygulamada başarıya ulaşması da zor görünmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim programları teorilerine ilişkin yönelimleri belirlendiğinde paydaşlar arasında ortak bir dil geliştirilerek, hazırlanan programların yapısı buna göre şekillendirilebilir. Böylece öğretmenler için resmi programların daha anlaşılır olabileceği söylenebilir. Birbirlerini yeterince anlamayan ve aralarındaki iletişimin kopuk olduğu paydaşların gerçekleştirecekleri reformların başarıya ulaşma şansının az olması nedeniyle bu araştırmanın iki grubun birbirini anlamasına ve gelecekteki reform çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın yöntemsel olarak ölçek geliştirme sürecinde madde yazımı için nitel araştırma programlarından QDA Miner programı kullanılmıştır. Bu program ile alanyazından elde edilen makaleler sisteme yüklenmiştir. Sonra kümeleme analizi yapılarak ilgili kavramların kümeleri elde edilmiştir. Bu kavram kümelerinden çeşitli kombinasyonlarda kavramların geçtiği cümleler çağrılmış ve maddeler elde edilmiştir. Bu maddelerle daha sonra ölçekleri geliştirmek için madde havuzu elde edilmiştir. Çalışmanın bu yönüyle de alan yazına katkı getirebileceği düşünülmektedir.

Farklı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin belirli bir özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin günlük yaşam pratiklerinin sahip oldukları nitelikler ile bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin günlük yaşam pratikleri ile öğretim uygulamaları uyumlu olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimi, eğitim programlarını uygulamaları ve öğretmenlerin günlük yaşantıları arasında bir örtüşme olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin günlük yaşantıları içersinde yaşadığı sosyal ve kültürel bağlamlarına bağlıdır. Bu anlamda onların sosyal ve kültürel bağlamlarını ortaya

çıkaran değişkenlerle çalışma yapılması önemlidir. Bu nedenle bu çalışma sonucu eğitim programları alanında sosyal teorilerin (fenomenoloji, feminist, otobiyografik, etnografik, gömülü teori vb.) kullanılabileceği çalışmaların yapılmasına işaret etmesi açısından önemlidir.

### 1.9. Araştırmanın Varsayımları

1. Eğitim programları onu uygulayan öğretmenin teorik yöneliminden etkilenmektedir.
2. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerinin eğitim sürecinde yansımaları ortaya çıkarılabilir.
3. Araştırmada katılımcıların ölçme aracına içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmiştir.

### 1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Kuramsal sınırlılık olarak; eğitim programı teorilerini Kuralcı-Betimleyici-Eleştirel Açımlayıcı (Marsh ve Willis, 2003) olarak belirten sınıflama ile,
2. Veri kaynağı olarak; Ankara ilinde görev yapan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile,
3. Süre olarak; araştırmanın yapılacağı 2014-2015 ve 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

### 1.11. Tanımlar

**Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim:** Eğitim programı yönelimi öğretmenlerin tüm kişisel inancına ve değer yargılarına dayanan, geliştirdiği ve uygulamaya döktüğü eğitsel yolları içerir (Jax,1986). Cheung (2012) ise eğitim programı yönelimlerinin öğretmenlerin okula beraberinde getirdiği altyapılar, deneyimler, kültür ve öncelikleri tarafından belirlendiğini ve okulların ne yapması gerektiğine, öğrencilerin nasıl öğrenmesi gerektiğine dair farklı inançlardan oluştuğunu belirtmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim programı yönelimi, öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin hedef, öğrenci-öğretmen rolleri, içerik, gerçekleştirilen etkinlikler ve beklenen öğrenme çıktıları gibi öğeleri hangi bakış açısıyla gördüklerini ve onları

nasıl kullanacaklarını belirlemektedir. Eğitim programı teorisi yönelimi ise öğretmenlerin eğitim programı uzmanları tarafından geliştirilen teorilere dayalı olarak eğitim programlarını ve boyutlarını nasıl açıkladığını ve uyguladığını belirlemektedir.

**Kuralcı Eğitim Programı Teorisi:** Eğitim programları alanında okuldaki uygulamaları iyileştirmek adına program geliştirmeye yönelik bir model veya çerçeve yaratılabileceğini ve okullar için en iyi programın var olabileceğini savunan görüşlerdir.

**Betimleyici Eğitim Programı Teorisi:** Eğitim programları alanında doğalcı (naturalistic) yaklaşıma dayalı olarak eğitim programlarını, sınıfta ne olduğu konusunda paydaşlarla (öğrenciler, öğretmenler vb.) gerçekleştirilen müzakereler/ayrıntılı düşünme oturumları sonrasında alınan kararlar olduğunu savunan görüştür.

**Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorisi:** Bu teoriler eğitim programı geliştirme sürecindeki eksiklikleri anlayıp en geniş düzeyde entelektüel ve toplumsal bağlamda daha yeterli uygulamalarla değiştirilmesini savunan görüşleri içermektedir. Bu görüşler öğretim kavramıyla toplumsal düzen arasındaki bağlantıyı vurgulayanlar ve bireysel deneyimler ile eğitimin nitelikli deneyimler yaratmak için nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerine düşünenler olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır.

## 1.12. Kısaltmalar

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

KEPT: Kuralcı Eğitim Programları Teorileri

BEPT: Betimleyici Eğitim Programları Teorileri

E-AEPT: Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorileri

KEPTİYÖ: Kuralcı Eğitim Programları Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği

BEPTİYÖ: Betimleyici Eğitim Programları Teorisi İlişkin Ölçeği

E-AEPTİYÖ: Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimleri Belirleme Ölçeği

EPTİYE: Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Envanteri

KGO: Kapsam Geçerlilik Oranı

SED: Sosyo-Ekonomik Düzey

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

Ö: Öğretmen

S: Sınıf



## BÖLÜM II

### 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

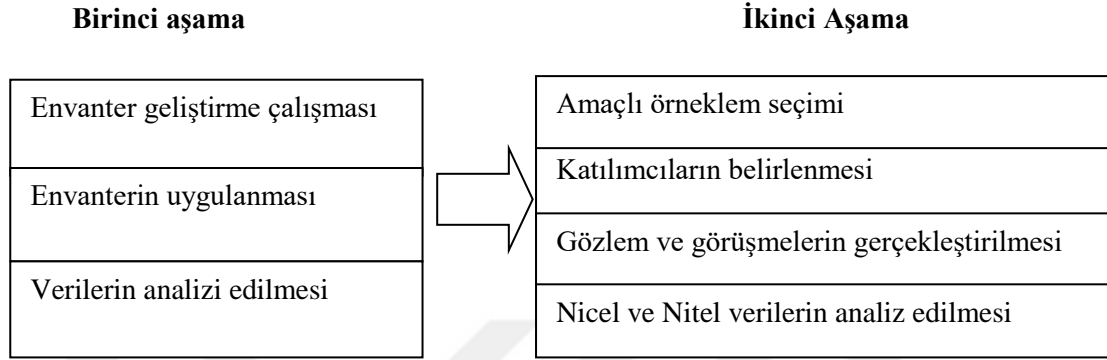
#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini ve bu yönelimleri yordayan değişkenler ile bu değişkenlerin yordama düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel ve nicel veriler bir bütün oluşturacak şekilde yorumlanacağı için karma araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Johnson ve Christensen (2008) karma yöntemi nitel ve nicel yaklaşımların karışımını içeren bir araştırma olarak tanımlamaktadırlar. Gay, Mills ve Airasian (2009) karma araştırma deseni bir çalışmada hem nicel hem de nitel veriler ile nicel ve nitel yaklaşımların birleştirilmesi olarak açıklamaktadırlar. Leech ve Onwuegbuzie (2009) bu desen; tek bir çalışma ya da bir çok çalışmaya ilişkin aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel verileri toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir.

Creswell (2007), karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda, yöntemin kullanılma gerekçesinin açıklanması gerektiğini vurgular. Bu çalışmada karma yöntemin kullanılmasının gerekçesi, nicel ve nitel yöntemlerin birbirlerini destekleyecek ve elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirini açıklayacak şekilde kullanılmış olmasıdır. Bu amaçla sırasıyla öğretmenlerin eğitim programı teorisine ilişkin yönelimlerini belirleyecek bir ölçme aracı geliştirilmiş ve öğretmenlerin bu konudaki yönelimleri belirlenmiştir (bkz. Şekil 1). Araştırmanın ikinci aşamasında ölçme aracının uygulanması sonrasında elde edilen verilere göre amaçlı örneklem seçilmiştir. Daha sonra diğer öğretmenlerden alınan bilgiler ve bu grupla yapılan görüşme ve gözlemler ile katılımcıların ölçme aracında belirttikleri yönetime sahip olup olmadıkları belirlenmiştir. Bu aşamada amaç yapılan gözlem ve görüşmeler aracılığı ile nicel araştırma sonuçlarını destekleyecek verilere ulaşmaktır.

Bu araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desende ilk olarak nicel olan veriler toplanır ve analiz edilir. Analiz sonuçlarına bağlı olarak araştırmanın ikinci aşaması planlanır ve bu aşamada da nitel veriler toplanır. Nicel veriler araştırmanın nitel boyutuna dahil olacak olan katılımcıların özellikleri ve yöneltelen sorular hakkında bilgi verir.



şekil 1.

### *Araştırmada İzlenen Aşamalar*

Bu araştırmada önce nicel veriler toplanmıştır, daha sonra elde edilen verilerle nitel çalışma yapılan katılımcı grup belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın deseni karma yöntem deseni türlerinden açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni olarak belirlenmiştir.

## **2.2. Araştırmanın Evreni, rnekleme ve alışma Grubu**

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından, ilk olarak çalışma grubunun seçimi, daha sonra örneklem seçimi ve son olarak da amaçlı örneklemde yer alacak katılımcıların seçimi yapılmıştır. Bu bölümde araştırmanın her bir aşaması için oluşturulan çalışma ve örneklem gruplarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### *2.2.1. Araştırmanın Birinci Aşaması İçin Oluşturulan alışma Grubu ve rneklem*

Araştırmanın birinci aşaması için Ankara ilinde 2015-2016 eğitim ğretim yılında MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasından çalışma grubu (Erkuş, 2012) oluşturulmuştur. Envanterin uygulanması sürecinde ise küme örneklem yöntemine (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) dayalı örneklem seçimi yapılmıştır.

Ölçekleri geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapabilmek için veriler çalışma gruplarından elde edilmiştir (Erkuş, 2012). AFA’da 379 katılımcıdan oluşan bir çalışma grubu kullanılmıştır. DFA sürecinde ise Kuralcı Eğitim Programları Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği (KEPTİYÖ) için 229, Betimleyici Eğitim Programları Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği (BEPTİYÖ) 212 ve Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği (E-AEPTİYÖ) için 219 katılımcıdan oluşan çalışma grupları kullanılmıştır.

Üç ölçekten oluşan eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri belirleme envanteri’nin (EPTİYE) uygulanması sürecinde evren olarak Ankara ili seçilmiştir. Bu süreçte örneklem seçimi için aşağıdaki aşamalar gerçekleştirilmiştir:

Araştırmanın evreni Ankara İlinde MEB’e bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 15643 öğretmen, ortaokullarda görev yapan 16412 öğretmen ve liselerde görev yapan 19374 öğretmen olmak üzere toplam 51419 öğretmendir. Bu çalışmada uygulanacak envanter sonuçlarının evrene genellenebilmesi için örneklem büyüklüğü aşağıdaki formülle hesaplanmıştır.

$z_{\alpha/2}$  : Belirlenen  $\alpha/2$  yanılma düzeyine göre, z tablosundan bulunacak değer,

$$n = \frac{Nz_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{d^2(N-1) + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

P: Ana kütlede incelenen olayın görülme sıklığı

d: Örneklem hatası

Bu formülde örnekleme hatası .05 anlamlılık düzeyi yani tip 1 hata düzeyi .05 olarak alınmıştır. İncelenen olayın ana kütlede görülme sıklığı bilinmediğinden p ve q=(1-p) değerleri .5 olarak alınmıştır. Bu değerlere göre yapılan evren ve örneklem ile ilgili yapılan hesaplamalar Çizelge 5’te verilmiştir. Bu hesaplamalara göre örneklem sayısı yaklaşık 381 olarak belirlenmiştir. Bu sayı farklı öğretim kademelerine göre öğretmen sayılarına oranlandığında hangi kademedeki kaç öğretmene ulaşılması gerektiği hesaplanmıştır.



**Çizelge 5.***Evren ve Örneklem Sayıları*

	Öğretmen Sayısı	Örneklem Sayısı	Ulaşılan Öğretmen Sayısı
İlkokul Toplamı	15 643	115	118
Ortaokul Toplamı	16 412	122	126
Ortaöğretim Toplamı	19 374	144	151
Örgün Eğitim Kurumu Toplamı	51419	381	395

Çizelge 5'te görüldüğü gibi ilkokuldan 118, ortaokuldan 126 ve ortaöğretimden 151 olmak üzere toplam 395 öğretmene ulaşılmıştır. Bu bağlamda evreni temsil edebilecek örnekleme ulaşıldığı kabul edilmiştir. Bu örnekleme yer alan öğretmenlerin bazı özellikleri Çizelge 6'da verilmiştir.

**Çizelge 6.***Örnekleme Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bazı Betimsel Özellikler*

	Sınıf	113		Milliyetçi	38		1-10 yıl	155		1998 öncesi	100
Branş	Sayısal	97	Sendika Türü	Muhafazakar	77	Kıdem	11-20 yıl	99	Eğitim Fak. Prog.	1998 Y.	43
	Sözel	81		Demokratik Sol	68		21-30 yıl	121		2005 Y.	60
Cinsiyet	Kadın	262	Fakülte Türü	Eğitim Fak.	209	Setifika Türü	Tezsiz YL	29	Lisansüstü Eğitim	L.Ü. Yok	322
	Erkek	131		Fen Edebiyat Fak.	136		Peda.For	115		L.Ü. Var	73

Çizelge 6'da görüldüğü üzere öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre; 262'si kadın, 131'i ise erkektir. Öğretmenlerin 209'u eğitim fakültesi mezunu, 136'sı ise Fen-edebiyat ve diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aldıkları öğretmenlik sertifikası türü bakımından 29'u Tezsiz Yüksek Lisans, 115'i ise pedagojik formasyon mezunudur. Ayrıca, 322'si lisansüstü eğitim almamış iken, sadece 73'ü lisansüstü eğitim almıştır. Öğretmenlerin 113'ünün sınıf öğretmeni, 97'sinin sayısal (fen, matematik, fizik vb.) alandan bir branşta ve 81'inin sözel (edebiyat, Türkçe, coğrafya, felsefe ...) alanda bir branşta olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin 68'i demokratik sol, 77'si muhafazakar ve 38'i de milliyetçi bir sendikaya üye olduğunu belirtmiştir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 155'i 1-10 yıllık, 99'u 11-20 yıllık ve 121'i 20-30 yıllık kıdeme sahiptir.

### 2.2.2 Araştırmanın İkinci Aşaması İçin Oluşturulan Çalışma Grupları

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel çalışmada yer alacak katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu aşamada, katılımcıları belirlerken envanterden alınan puanlar, yapılan gözlem ve görüşme sonuçları kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini belirleyen envanterin her bir boyutundan alınan puanlar ilk ölçüt olmuştur. Çizelge 7’de çalışma grubuna seçilen öğretmenlerin envanterden aldıkları puanlar verilmiştir.

#### Çizelge 7.

*Çalışma Grubuna Seçilen Öğretmenlerin Envanterden Aldıkları Puanlar*

	KEPTİYP	BEPTİYP	E-APTİYP
1. Öğretmen	<b>118</b>	46	38
2. Öğretmen	<b>104</b>	47	42
3. Öğretmen	58	<b>82</b>	54
4. Öğretmen	52	<b>83</b>	58
5. Öğretmen	48	42	<b>86</b>
6. Öğretmen	39	47	<b>84</b>

Çalışma grubunun seçiminde dikkate alınan ikinci ölçüt yapılan görüşme ve gözlemler olmuştur. Öğretmenler seçilirken aynı okulda görev yapan diğer öğretmenlerin görüşleri de alınmıştır. KEPT’e ilişkin, BEPT ve E-AEPT ilişkin yönelimlere sahip öğretmen özellikleri diğer öğretmenlere ifade edilmiş ve bu özelliklere uyan öğretmen akadaşlarının olup olmadığı sorulmuştur. Bu özelliklere uyan öğretmenlerle envantere verdikleri cevaplar bağlamında görüşülmüştür. Daha sonra dersleri 1 saat boyunca gözlenmiştir. Araştırmacı envanter puanları, diğer öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kendileri ile yapılan görüşmeler ve derslerinde yapılan gözlemler sonucunda detaylı gözlem ve görüşme yapılacak öğretmenler belirlenmiştir.

Öğretmen 1 (Ö1): Lisans mezunudur. Görev süresi 20 yılın üzerindedir. Branşı Türk Dili ve Edebiyatı’dır. Ö1 ile toplam 3 saat gözlem yapılmıştır.

Öğretmen2 (Ö2): Lisans mezunudur. Görev süresi 10 yılın üzerindedir. Sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ö2 ile toplam 6 saat gözlem yapılmıştır.

Öğretmen3 (Ö3): Eğitim fakültesi mezunu değildir. Sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ö3’ün iki üniversite mezuniyeti vardır. Bu mezuniyetlerinden ilki siyasal

bilgiler fakültesi, ikincisi ise konservatuvadır. Ayrıca eğitim için bir süre yurt dışında bulunmuştur. Ö3 ile toplam 6 saat gözlem yapılmıştır.

Öğretmen4 (Ö4): Öğretmen İngilizce öğretmenliği mezunudur ve filoloji bölümünde yüksek lisans yapmıştır. Bir ilkokulda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Müzikle ilgilenmekte ve bir TSM korosunda solistlik de yapmaktadır. Ö4 bu yeteneğinin sınıfta şarkılar üzerinden dil öğretiminde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ö4 ile toplam 4 saat gözlem yapılmıştır.

Öğretmen5 (Ö5): Bir meslek lisesinde tarih öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalıştığı konular arasında eleştirel teoriler vardır. Ayrıca doktora yapmakta ve tez konusu eleştirel teoriler üzerinedir. Ö5'in ulusal ve uluslararası kongre, sempozyum vb. etkinliklere katılımı olup, bu bağlamda akademik çalışmalara sahiptir. Ayrıca Ö5'in çeşitli STK üyelikleri vardır ve aktif olarak yapılan etkinliklere katılmaktadırlar. Ö5 ile toplam 8 saat gözlem yapılmıştır.

Öğretmen6 (Ö6): Bir anadolu lisesinde coğrafya öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Doktora yapmakta olup, tez konusu eleştirel yaklaşımlar temelinde ilerlemektedir. Ayrıca Ö6 ulusal ve uluslararası sempozyum, kongre vb. etkinliklere katılım sağlamış olup, akademik çalışmalara sahiptir. Ayrıca Ö6'nın çeşitli STK'lara üyelikleri bulunup, aktif olarak etkinliklerine katılmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya temel oluşturacak verilerin toplanmasında kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 2.3.1 Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Envanteri (EPTİYE)

Bu başlık altında ilk olarak EPTİYE'nde yer alan maddelerin yazım süreci, daha sonra kapsam geçerliliği ile ilgili yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

##### 2.3.1.1 EPTİYE'nin Madde Yazım Süreci

Alan yazın incelendiğinde bir ölçme aracında yer alacak maddelerin kaynağı; literatür taraması, uzman görüşü kararlarıdır. Çalışmanın bu bölümünde ölçekte yer alan maddelerin belirlenmesinde izlenen adımlar şöyledir:

Eğitim programı teorisyenleri benimsedikleri kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde eğitim programlarının tanımlanmasına, kuramsallaştırılmasına ve uygulanmasına katkıda bulunmuşlardır. Alanyazın taraması sürecinde eğitim programı teorisyenlerinin çalışmaları incelenmiş ve Marsh ve Willis'in (2003) yaptığı sınıflamanın kullanılmasına karar verilmiştir. Çizelge 8'de de görüldüğü gibi eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerin üç grupta toplandığı görülmektedir. İlk grup kuralcılar, ikinci grup betimleyiciler ve üçüncü grup olarak eleştirel-açımlayıcılar olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı teorisyenlerin eserleri incelenmiştir. Farklı yaklaşım ve görüşlere sahip teorisyenlerin eserlerinden yararlanılarak her bir grup için ayrı ayrı madde havuzları oluşturulmuştur. Bu nedenle envanterde yer alan her bir ölçek kendi toplam puanı üzerinden analiz edilmiştir.



**Çizelge 8.***Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Farklı Paradigmalar/Perspektifler ve Eğitim Programı Teorisyenleri*

Kuralcılar (Prescriptive)	Betimleyiciler (Descriptive)	Eleştirel-açımlayıcılar (Critical-Exploratory)
<b>Toplumsal gereksinim-çocuk merkezli</b> Dewey (1900,1902) Kilpatrick (1918) Rugg (1927)	Schwab(1969) Walker (1971) Westbury (1972) Connelly (1978) Reid (1978) Roby (1983) Gough (1984) Smith (1984) Tripp (1984)	<b>Toplumsal ve kültürel kontrol</b> Young (1971), Bernstein (1973)
<b>Toplumsal gereksinim-yeniden kurmacılık</b> Hughes (1972) Skillbeck (1976)		<b>Otobiyoğrafik/biyografik</b> Pinar (1972,1974), Pinar ve Grumet (1976) Connelly/Clandinin (1988), Miller (1992) Goodson (1981), Butt (1983), Maeth-Lang (1999)
<b>Felsefi-akademik rasyonalizm</b> Phenix (1964) Hirst (1965) Peters (1966) Hutchins (1968)		<b>Fenomonolojik</b> Willis (1979), Van Manen (1980, 2000)
<b>Toplumsal etkililik</b> Bobbitt (1918) Charters (1923)		<b>Varoluşçu/Psikoanalitik</b> Mcdonald (1971), Heubner (1975) Greene (1975), Klohr (1980) Pinar (1980), Grumet (1981) Brady (1984), Schubert, Willis ve Short (1984) Miller (1992), Haggerson (1988), Willis ve Schubert (1991)
<b>Toplumsal gereksinim-rasyonel/teknik</b> Tyler (1949) Herrick ve Tyler (1950) Taba (1962) Goodlad (1984) Klein (1992) Taner ve Taner (1995)		<b>Toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist pedagoji</b> Klein (1986), Pegano (1992), Shakeshaft et.al. (1991), Miller (1992) Lather (1991), Britzman (1995) Ellesworth (1997), Grumet & Stone (2000) KenwayMorda (1992)
		<b>Kültürel ve toplumsal yeniden üretim</b> Sharp ve Green (1975), Bourdieu ve Passeron (1977), Willis (1978), Apple (1979) Anyon (1980), Lawn ve Barton (1980) Whitty (1980), Connell et.al. (1982) Giroux (1982), Kemmis (1986) Althusser (1971), Lundgren(1976) Bowles ve Gintis (1976)
		<b>Postmodernizm/Postyapısalcılık</b> Lather (1991), Giroux (1992), Doll (1983) Hargreaves (1994), Slattery (1995)
		<b>İrk</b> Banks (1983), McCarthy (1988), Castanell & Pinar (1993),Watkins (1999), Berlak (1999) Flecha (1999)

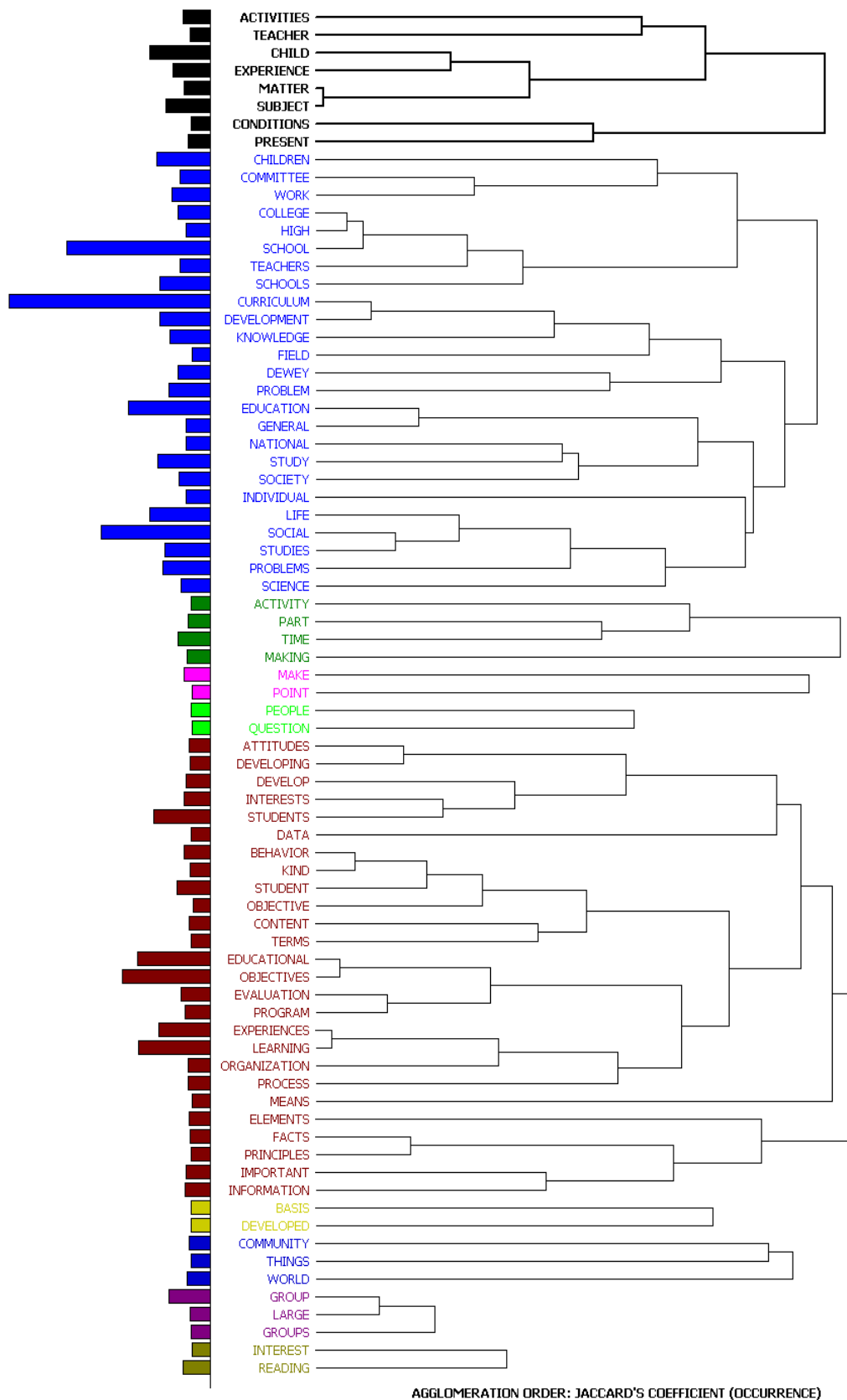
Kaynak: Marsh ve Willis, (2003)

Envanterde yer alan maddelerin yazım sürecilk olarak alanyazın taraması sonrasında elde edilen tüm dokümanlar Word haline çevrilmiştir. Analiz programında belgelerin Word haline getirilmesi cümlelerin bütüncül bir halde algılanmasını

sağlamıştır. Bu bağlamda literatür taraması ile elde edilen kaynaklar içerik analizi (kümeleme analizi) yapılarak incelenmiştir. İçerik analizi QDA Miner programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Analizin ilk aşamasında eğitim programı kuramcılarının çalışmaları eğitim programları yaklaşımları açısından 3 ayrı doküman dosyasına ayrılmıştır. Daha sonra bu dosyalar analiz programına 3 farklı doküman dosyası halinde yüklenmiştir. Bu doküman dosyaları üzerinde ayrı ayrı kümeleme analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda 3 ayrı doküman dosyasına ait dendogramlar (kümeleme çizelgeleri) elde edilmiştir. Bu aşamada kümeleme analizinde frekans bakımından % 5'ten daha fazla olan sözcüklerin yer alması sağlanmıştır.





Şekil 2.

*Grup Çalışma Dosyasına İlişkin Örnek Bir Kümeleme Çizelgesi*

Kümelenen kavramların karşılaştırılması sonrasında sözcüklerin hangi bağlamlarda bir araya geldiklerini belirleyebilmek için analizin ikinci aşamasına geçilmiştir. İkinci aşamada her kümeleme çizelgesinde yere alan sözcükler çeşitli kombinasyonlarda dokümanlardan çağrılmıştır. Bu aşamada analiz birimi olarak “cümle” kullanılmıştır. Diğer bir ifade ile kümeleme analizi sonucu bir araya gelen kavramların kullandıkları cümleler dokümanlardan çağrılmıştır. Dokümanlardan elde edilen bu cümleler incelenmiş ve envantere ilişkin maddeler elde edilmiştir. Bu süreçte analiz sonucunda anlaşılmayan cümleler dil ve alan uzmanları tarafından yardım alınarak tekrar incelenmiştir ve madde yazım işlemi tamamlanmıştır.

Maddeler alanyazından doğrudan alındığı için öğretmenler tarafından anlaşılması zor olan kavramların yer aldığı görülmüştür. Madde yazım işlemleri tamamlandıktan sonra maddeler tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyelerine sunulmuştur. Bu aşamada tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyelerinden maddelerin anlaşılabilirliğine ve anlam kayması olmamasına yönelik yardım alınmıştır. Tez izleme komitesinden alınan görüşler doğrultusunda envanter maddeleri üzerinde düzenlemeler yapılmıştır ve envanter uzman görüşüne sunulmuştur. Madde havuzunun anlaşılabilirliğinin arttırabilmek için maddeler belirli temalar altında toplanmıştır. Bu temalar KEPT’e ilişkin yönelim ölçeği için bu temalar; eğitim programı, toplum ve birey ilişkisi, eğitim programlarının geliştirilmesi, eğitim programları ulus, işgücü ve ekonomi ilişkisi, eğitim programları ve bilimsel yöntem ilişkisi, eğitim programlarına ilişkin temeller, eğitim programları ve bilgi, eğitim programlarının boyutları ve geliştirilmesi süreci, eğitim programları, öğretmen-öğrenci ve eğitim süreci, eğitim programları ve okul.

Betimleyici eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim ölçeği için bu temalar; eğitim programı teorisi, öğretmen, Eğitimde program çalışmalarının geliştirilmesi süreci, eğitim programı ve bileşenleri, öğrenci, bilgi, okul.

Eleştirel-Açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim ölçeği için bu temalar; eğitim programı teorisi, öğretmen, eğitimde program geliştirme sürecine ilişkin yaklaşım, eğitim programları ve boyutlarına ilişkin yaklaşım, eğitim-öğretim süreci, öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrenci, bilgi, okul, eğitim programları üzerine yapılan çalışmalar.



### 2.3.1.2. EPTİYE'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçme aracının geçerliğini etkileyen diğer faktörlerde göz önüne alınmalıdır. KGO kapsam veya yapı geçerliği için bir kestirim niteliğinde de kullanılmaktadır. Uzmanların maddelere ilişkin görüşleri toplanarak kapsam geçerlik oranları elde edilir. Envanter için 3 ölçme ve değerlendirme, 3 alan uzmanı, 2 program geliştirme ve 1 Türkçe eğitimi alanında uzmanlaşmış 9 uzmandan görüş alınmıştır.

Kapsam geçerlik oranı, maddeye yönelik “Uygun” görüşünü belirten uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranından 1 çıkartılması ile hesaplanmaktadır.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Bu formülde NG maddeye “Uygun” diyen uzman sayısını ve N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Çizelge 9’da Yurdugül (2005) tarafından belirlenen uzman sayısına göre alınması gereken kapsam geçerlilik oranları ile ilgili minimum değerler verilmiştir.

#### Çizelge 9.

*Uzman Sayısına Göre Alınması Gereken Kapsam Geçerlilik Oranları İçin Minimum Değerler (0,05 anlamlılık düzeyinde)*

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: Yurdagül, (2005)

Çizelge 9’da yer verilen değerlere göre dokuz uzmandan alınan görüşler doğrultusunda 0.75’ten daha küçük KGO değerine sahip maddeler yeterli değildir. Bu nedenle dokuz uzmandan alınan görüşler doğrultusunda 0.75’ten daha küçük KGO

değerine sahip maddeler Tez İzleme Komitesi üyelerinin de görüşü alınarak madde havuzundan çıkarılmıştır.

Yapılan düzeltmeler sonucu taslak envanter çalışma gruplarına uygulanmış ve elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucu elde edilen envanterin farklı örneklemlerde çalışıp çalışmadığını belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Envanterin güvenilirliğini belirleyebilmek için her bir ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizler çalışmanın birinci amacına yönelik bulgular bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### *2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*

EPTİYE uygulandıktan sonra, görüşme yapılacak öğretmenler belirlenmiştir. Envanter uygulaması sonucu belirlenen öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşme yapılmasının amacı öğretmenleri tanıyıp ve nitel araştırma için uygun bir katılımcı olup olmadıklarını belirlemektir. Bu aşamada öğretmenlere EPTİYE’nde yer alan maddelere yakın sorular sorularak, analiz sonuçlarına göre gruplanan öğretmenlerin yer aldıkları program teorisine ilişkin yönelimlerin özelliklerini taşıyıp taşımadıkları belirlenmiştir.

İkinci aşama görüşmelerinde ise öğretmenlerin uyguladıkları programa ilişkin anlamlandırmalarını ortaya çıkarmak için daha derinlemesine veri toplamak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin uyguladıkları eğitim programına ilişkin anlamlandırmalarını ortaya çıkarmak için görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme sorularına, Tez İzleme Komitesi üyelerinin ve Türk dili uzmanlarının görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Görüşme soruları Ek 11’de verilmiştir.

### *2.3.3. Yapılandırılmamış Gözlem*

EPTİYE uygulandıktan sonra gözlem yapılacak gruba katılımsız gözlem yapılması kararlaştırılmış ve bu nedenle herhangi bir gözlem formu hazırlanmamıştır. Araştırmacı gözlem tekniğini öğretmenlerin resmi programları nasıl uyguladıklarını belirlemek amacıyla kullanmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğretmen gözlemleri, uygulanan programı ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin eğitim programı uygulamaları ile nicel analiz sonuçları arasında bir tutarlılık olup olmadığı

araştırılmıştır. Ders saatlerinde sınıfta yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır ve süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera kayıtları QSR Nvivo nitel araştırma programında çözümlenmiştir.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen EPTİYE'e verilen cevaplar, yapılan görüşmeler ile ders gözlemleri yoluyla toplanmıştır. Önce envanter geliştirme çalışması yapılmış, ardından geliştirilen envanter uygulanmıştır. Çeşitli ölçütler yoluyla seçilen öğretmenlerin sınıflarında programı nasıl uyguladıklarına yönelik gözlemler ve görüşmeler yapılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından 2016 Mart, Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında toplanmıştır.

## 2.5. Araştırmada Kullanılan Bağımsız Değişkenler

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenleri belirleyebilmek için alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programları yönelimleri üzerine yapılmış çalışmalar incelemiştir. Bu çalışmalarda, cinsiyet (Cheung ve Wong, 2002; Crummey, 2007; Bay ve diğ., 2011; Jenkins, 2009; Yeşilyurt, 2013; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Salleh v.d. 2015; Kamil, Jamin ve Yusuf, 2016), deneyim/kıdem (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009; Salleh, Hamdan, Yahya ve Jantan, 2015; Kamil, Jamin ve Yusuf, 2016), öğretim alanı/öğrenim görülen bölüm (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009; Bay ve diğ. 2011, Yeşilyurt, 2013; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Salleh ve diğ., 2015), okul düzeyi (Jenkins, 2009; Tanrıverdi ve Apak, 2014) ve akademik başarı notu (Yeşilyurt, 2013) bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada amaçlara uygun olacak şekilde farklı bağımsız değişkenler eklenmiştir. Bu değişkenler; öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED, algılanan SED, mezun olunan fakülte, mezun olunan eğitim fakültesi programı, alınan öğretmenlik sertifikası türü, alınan öğretmenlik sertifikasının süresi, lisansüstü eğitim yapma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, alınan hizmetiçi eğitimin sıklığı, sendikaya üye olup olmama durumu ve üye olunan sendikanın türüdür.

Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri, hizmet öncesi dönemde alınan öğretmenlik eğitimine göre anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı merak edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde aldıkları öğretmenlik eğitimi ile ilgili bağımsız değişkenler fakülte türü, mezun olunan eğitim fakültesi

programı (1998 öncesi, 1998 yapılandırılması, 2005/2006 yapılandırılması), alınan öğretmenlik sertifikası türü ve alınan öğretmenlik sertifikasının süresi mezun olunan formasyon türü ve mezun olunan formasyonun süresi olarak ele alınmıştır.

Araştırmada kullanılan değişkenlerden öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED’i belirleyebilmek için ayrı bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın yapılmasının nedeni alanyazında SED’in belirlenmesine ilişkin kullanılan ortak değişkenlerin belirtilmemiş olmasıdır (Bradley ve Corwyn, 2002; Deniz ve diğ., 2012; Krieger, Williams ve Moss, 1997; Veland, Midthassel, ve Idsoe, 2009). Yapılan çalışmaların bazılarında SED’in belirlenmesi sürecinde sadece ekonomik düzey (Chenube ve Omumu, 2011; Gorard ve See, 2009), bazılarında okulun bulunduğu yerleşim birimi (Kuzgun, 1987; Selimhocaoglu, 2009); bazılarında ise ekonomik düzey ile birlikte anne-babanın eğitim düzeyi (Aerschot ve Rodousakis, 2008; Martikainen, 1995; Sağlam, Suna, ve Çengelci, 2008; Stumm, 2012; Terzi, 2003) dikkate alınmıştır. Diğer bir ifade ile SED’in belirlenmesi sürecinde sosyal ve kültürel bileşenlerin dikkate alınmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın bu kısmında SED’in belirlenmesine ilişkin, eğitim düzeyi, eşin eğitim düzeyi, eşin çalışma durumu ve mesleği, oturulan evin mülkiyeti, araba sahibi olma durumu, ortalama aylık gelir, icra edilen sanatsal faaliyet, evde bilgisayar, internet, kütüphane, sanat eseri bulunma durumu, evde bulunan kitap sayısı, evde bulunan kitapların türü, kitap okuma sıklığı, spor yapma durumu, yapılan spor türü, sinemaya, tiyatroya, konserlere ve farklı sosyal etkinliklere katılma sıklığı, müzeleri, sergileri vb. ziyaret etme sıklığı, farklı sanatsal etkinliklere katılım sıklığı ve tatile çıkma sıklığı değişkenleri kullanılmıştır. Bu değişkenler bağlamında öğretmenlerin hangi SED’te yer aldığını belirleyebilmek için kümeleme analizi kullanılmıştır.

Kümeleme analizi, parametrik istatistiklerin gereklerini yerine getirmeden sürekli ve süreksiz değişkenlerin yer aldığı verilerin analizinde kullanılmaktadır. Bu analiz ile gözlemler/değişkenler özelliklerine göre gruplara ayrılabilir. Kümeleme analizi, özellikleri açısından birbirine benzer bireyleri ya da nesnelere bir kümede toplayabilmektedir (Abonyi ve Feil, 2007; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Kaufman ve Rousseeuw, 1990; Vichi, 2005). Hair ve diğ. (2010)’ne göre kümeleme analizi sonucunda, geometrik anlamda aynı küme içinde yer alan gözlemler özellikleri bakımından birbirine yakın iken, farklı kümelerde yer alan gözlemler birbirinden uzakta olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin hangi SED’te yer aldığını belirleyebilmek için kümeleme analizi türlerinden olan iki aşamalı kümeleme analizi

kullanılmıştır. Yapılan kümeleme analizi sonrasında öğretmenler 3 gruba ayrılmıştır. Bu gruplar SPSS’te 1, 2 ve 3 olarak isimlendirilmiştir.

### Çizelge 10.

#### *Kümeleme Analizine Göre Öğretmenlerin Yer Aldıkları Gruplara İlişkin Betimsel Özellikler*

Grup No	N	Gelir	Kitap Sayısı	Kültür (Aile) (%)		Kültür (Bireysel) (%)		Kitap Okuma Sıklığı (%)		Eşin Çalışma Durumu (%)	Lisansüstü Eğitim Alma Durumu (f)	Spor Yapma Oranı (%)
				Hiç	Haf. Bir	Hiç	Haf. Bir	Hiç	Hafta			
1	137	4744	98	1.4	19.2	1.1	16.8	.8	25.5	78.8	17	38.4
2	112	4034	26	19.0	3.6	9.3	1.6	18.5	11.2	65.3	12	35.8
3	146	4203	41	14.5	3.6	7.8	6.2	2.8	19.5	70.7	14	28.7

Çizelge 10’da kümeleme analizi sonucunda öğretmenlerin ayrıldıkları grupların betimsel özelliklerine ilişkin bazı bilgiler verilmiştir. Grup 1’de yer alan öğretmenlerin maaş ortalaması 4744 TL’dir ve sahip oldukları ortalama kitap sayısı ise 98’dir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin aileleri ile birlikte tiyatro vb. kültürel etkinliklere her hafta katılma oranı % 19.2 ve hiç katılmama oranı ise % 1.4 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sadece kendilerinin tiyatro vb. kültürel etkinliklere her hafta katılma oranının % 16.8 ve hiç katılmama oranının ise % 1.1 olduğu belirlenmiştir. Grup 1’de hiç kitap okumayan öğretmenlerin oranı % 0.8 ve her hafta kitap okuyan öğretmenlerin oranı ise % 25.5 olarak belirlenmiştir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin eşlerinin çalışma oranı ise % 78.8’dir. Bu grupta yer alan 17 öğretmen tezli yüksek lisans ya da doktora mezunudur veya öğrencisidir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin spor yapma oranı % 38.4’tür. Bu öğretmenlere yaptıkları spor etkinliklerinin türü sorulduğunda; koşma, yürüyüş yapma, voleybol, futbol ve yüzme yanı sıra zumba, yoga, tenis ve plates yanıtlarını da vermişlerdir.

Grup 2’de yer alan öğretmenlerin maaş ortalaması 4034 TL’dir ve sahip oldukları ortalama kitap sayısı ise 26’dır. Bu grupta yer alan öğretmenlerin aileleri ile birlikte tiyatro vb. kültürel etkinliklere her hafta katılma oranı % 3.6 ve hiç katılmama oranı ise % 19 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sadece kendilerinin tiyatro vb. kültürel etkinliklere her hafta katılma oranı % 1.6 ve hiç katılmama oranı ise % 9.3’tür.

2 nolu grupta hiç kitap okumayan öğretmenlerin oranı %18.5 ve her hafta kitap okuyan öğretmenlerin oranı ise % 1.6 olarak belirlenmiştir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin eşlerinin çalışma oranı ise % 65'tir. Bu grupta yer alan 12 öğretmen tezli yüksek lisans ya da doktora mezunu veya öğrencisidir. Bu grupta spor yapan öğretmenlerin oranı % 35.8' dir. Bu öğretmenler yaptıkları spor dalına koşu, yürüyüş yapma, voleybol, futbol ve yüzme yanıtlarını vermişlerdir.

Grup 3'te yer alan öğretmenlerin maaş ortalaması 4203 TL'dir ve sahip oldukları ortalama kitap sayısı ise 41'dir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin aileleri ile birlikte tiyatro vb. kültürel etkinliklere her hafta katılma oranı % 3.6 ve hiç katılmama oranı ise % 14.5 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sadece kendilerinin tiyatro vb. kültürel etkinliklere her hafta katılma oranı % 6.2 ve hiç katılmama oranı ise % 14.5 olarak belirlenmiştir. 3 nolu grupta hiç kitap okumayan öğretmenlerin oranı % 7.8 ve her hafta kitap okuyan öğretmenlerin oranı ise % 6.2 Bu grupta yer alan öğretmenlerin eşlerinin çalışma oranı ise % 70.7'dir. Bu grupta yer alan 14 öğretmen tezli yüksek lisans ya da doktora mezunu veya öğrencisidir. Bu grupta spor yapan öğretmenlerin oranı % 28'7 dir. Bu öğretmenler yaptıkları spor dalına futbol, yürüyüş yapma, voleybol ve yüzme yanıtlarını vermişlerdir.

Çizelge 10'da bazı betimsel özellikleri verilen 1, 2 ve 3 nolu gruplar araştırmacı tarafından isimlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre 1 nolu grup üst SED, 2 nolu grup alt SED ve 3 nolu grup orta SED olarak isimlendirilmiştir. Bu sınıflandırmalar ve isimlendirmeler bu araştırmanın örnekleme bağlamında yapılmıştır. Gruplamalar örnekleme yer alan öğretmenlerin ekonomik, eğitim, sosyal ve kültürel arka planları bağlamında verdikleri yanıtlar üzerinden yapılmıştır. Diğer bir ifade ile örnekleme yer alan öğretmenler sahip oldukları kitap türü ve sayısı, katıldıkları kültürel ve sosyal etkinlikler, tatil yapıp yapmamaları, lisansüstü eğitim yapıp yapmamaları vb. değişkenler üzerinden gruplandırılmışlardır. Özetle bu araştırmanın bağlamında SED, öğretmenlerin gelirleri ve edindikleri maddi birikimlerin yanı sıra tüketimlerini gerçekleştirme (kültürel, sosyal, eğitim vb. tüketim) yönelimi üzerinden belirlenmiştir.

## 2.6. Verilerin Analizi

EPTİYE'nin geliştirilme aşamasında maddelerin elde edilmesi için QDA Miner nitel analiz programında kümeleme analizi yapılmıştır. Elde edilen maddelere yönelik uzman görüşü alınmış ve maddelerin kapsam geçerlilik oranları hesaplanmıştır. Daha

sonra taslak maddelerin bir araya getirildiği ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu bağlamda açımlayıcı faktör analizi için SPSS programı ve doğrulayıcı faktör analizi için Lisrell paket programı kullanılmıştır.

EPTYE'den elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS programı kullanılarak betimsel istatistikler, MANOVA, Hotelling T kare, kümeleme analizi ve lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerinin düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, mod, medyan) kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerinin bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği MANOVA ve Hotelling T kare analizleri ile belirlenmiştir. Belirtilen çok değişkenli testler iki ya da ikiden çok bağımsız gruba ait iki veya ikiden çok verinin farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılmaktadır (Alpar, 2011; Büyüköztürk, 2003; Kalaycı, 2005; Özdamar, 2013).

MANOVA çok değişkenli parametrik yöntemlerden birisidir. Analizin çok değişkenli normal dağılım ve varyans kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı altında uygulanması en sağlıklı sonuçları verir. Alpar'a (2011) göre MANOVA testinde "Pillai Trace", "Wilks' Lambda", "Hotelling's Trace" ve Roy's Largest Root"a göre anlamlılık değerleri hesaplanır. Bunlardan "Wilks' Lambda", Hotelling's Trace" ve "Roy's Largest Root" anlamlılık değerleri varsayımların karşılandığı, "Pillai Trace" anlamlılık değerleri ise varsayımların karşılanmadığı durumlarda daha güçlü sonuç vermektedir. Bu nedenle araştırmada varsayımların karşılandığı durumlarda "Wilks' Lambda" (Alpar, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; Pallant, 2015) ve varsayımların karşılanmadığı durumlarda ise "Pillai Trace" (Alpar, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013; Pallant, 2015) anlamlılık değerleri dikkate alınmıştır.

Ayrıca EPTYE'nde 3 ayrı ölçek yer aldığı için toplam puanlar z standart puanlara çevrildikten sonra analizler yapılmıştır. MANOVA ve Hotelling T kare analizleri sonucunda anlamlı farklılık yaratan değişkenler belirlenmiştir.

Belirlenen bağımsız değişkenlerin, öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini yordama düzeyleri lojistik regresyon analizleri yapılarak belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile lojistik regresyon analizinde kullanılan bağımsız değişkenler; MANOVA ve Hotelling T-Kare analizleri sonucunda anlamlı farklılık yaratan değişkenlerdir.

Bu araştırmada eğitim programı teorisine ilişkin uç farklı yönelim belirlendiği için bu yönelimleri yordayan değişkenleri belirleyebilmek için uç ayrı lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Lojistik regresyon analizinde kullanılan bağımlı değişken; yüksek veya düşük düzeyde Kuralcı, Betimleyici ve Eleştirel-Açımlayıcı eğitim programı teorisi yönelimine sahip olma durumudur. Bu nedenle yüksek veya düşük düzeyde Kuralcı, Betimleyici ve Eleştirel-Açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelime sahip olan öğretmenleri belirleyebilmek için envanteri oluşturan her bir ölçeğe ilişkin ayrı ayrı kümeleme analizi uygulanmıştır. Bu bağlamda Kuralcı, Betimleyici ve Eleştirel-Açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri belirleyen ölçeklere ait toplam puanlar üzerinden kümeleme analizi yapılarak yüksek ve düşük yönelimli öğretmenler belirlenmiştir. Bu gruplar gerçekleştirilen lojistik regresyon analizinde bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir. Özetle lojistik regresyon analizinin bağımsız değişkenleri MANOVA ve Hotelling T-Kare testleri sonucunda, lojistik regresyon analizinin bağımlı değişkenleri ise kümeleme analizi sorucunda belirlenmiştir.

Kamera kayıtlarından elde edilen veriler QSR Nvivo 8 nitel analiz programı aracılığı çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonrasında elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu nedenle zmlenen nitel veriler üzerinde hiçbir kodlama işlemi yapılmadan olduğu gibi araştırmada yer almıştır. Bu bağlamda nicel araştırma sonuçları yorumlanırken nitel verilerden yararlanılmıştır. Farklı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlere sahip olan öğretmenlerin resmi programı uygulamaya dönük deneyimleri nicel araştırma sonuçlarının yorumlanmasında kullanılmıştır.



## BÖLÜM III

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular verilmiştir. İlk olarak araştırmanın birinci amacına yönelik olarak EPTİYE'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bulgulara verilmiştir.

#### 3.1 EPTİYE'de Yer Alan Ölçeklerin Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bulgular

EPTİYE'de yer alan Kuralcı, Betimleyici ve Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimler Ölçeklerinin psikometrik özellikleri aşağıda verilmiştir. Bu testlerin varsayımlarına ilişkin yapılan çalışmalar ise Ek 2 ve Ek 3'te verilmiştir.

##### *3.1.1. Kuralcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği'ne (KEPTİYÖ) İlişkin Yapı Geçerliliği (Faktör Analizi), Doğrulayıcı Faktör Analizi, Güvenirlilik Testi Sonuçları*

Envanterin ilk ölçeği olan KEPTİYÖ'nin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda verilerin normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerinin sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir.

Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde çarpıklık= -.687 ve basıklık= .997 değerleri normalliğin sağlandığını göstermektedir. Yapılan bir diğer çalışma olan çok yönlü uçdeğerleri belirleyebilmek için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini (  $P < .001$ ;  $\chi^2 = 86.66$ ) aşan uç değerler silinmiştir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelemesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının da karşılandığı görülmüştür. Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değerleri 1.36 ve 1.21 olması ve yani  $VIF < 10$  olması nedeniyle çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .885 ve .948 bulunmuştur. Bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 5.24 ve 18.36 oldukları belirlenmiştir. Bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir. Faktör analizi için öncelikle veri setinin analize uygunluğunu test etmeyi sağlayan KMO değeri incelenmiş ve sonuç .919 bulunmuştur. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu sağlaması için bu değer en az .50'nin üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Yine aynı amaca hizmet eden Bartlett Testi sonucu ise [ $\chi^2 = 8017.126$ ;  $p < 0.01$ ] bulunmuştur. Bu değer de anlamlı çıkması, veri seti üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

KEPTİYÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla 379 öğretmenden elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. KEPTİYÖ'yü geliştirmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 38, 41 ve 47 nolu maddelerin yeterli faktör yükü (.400 altında faktör yükü gösterenler) göstermedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddelerin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan maddelerin faktör yük değerlerinin .471 ile .794 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının ise .502 ile .772 arasında değiştiği belirlenmiştir. Kalan maddeler tek bir faktör altında birleşmişlerdir. Bu süreçlerden sonra ölçekte 27 madde olduğu görülmüştür. Tek faktör altında maddelerin açıkladığı varyans % 46.053'dir. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığından Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .954 bulunmuştur. Madde faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları Çizelge 11'de, maddelerin anti-image korelasyon değerleri ise Çizelge 12'de verilmiştir.

**Çizelge 11.***KEPTİYÖ'nin Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları*

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
M3	.610	.585	M22	.559	.598
M4	.602	.580	M23	.564	.502
M6	.743	.722	M32	.759	.739
M7	.620	.600	M33	.693	.660
M12	.720	.699	M36	.719	.669
M13	.794	.772	M37	.700	.647
M14	.771	.750	M39	.715	.613
M15	.747	.733	M40	.648	.684
M16	.627	.608	M42	.683	.633
M17	.687	.661	M43	.734	.711
M18	.792	.768	M44	.471	.549
M19	.731	.687	M45	.665	.611
M20	.658	.603	M46	.580	.571
M21	.612	.559			

Üç Faktörün Açıkladığı Varyans = % 46.053

Cronbach Alpha = .954

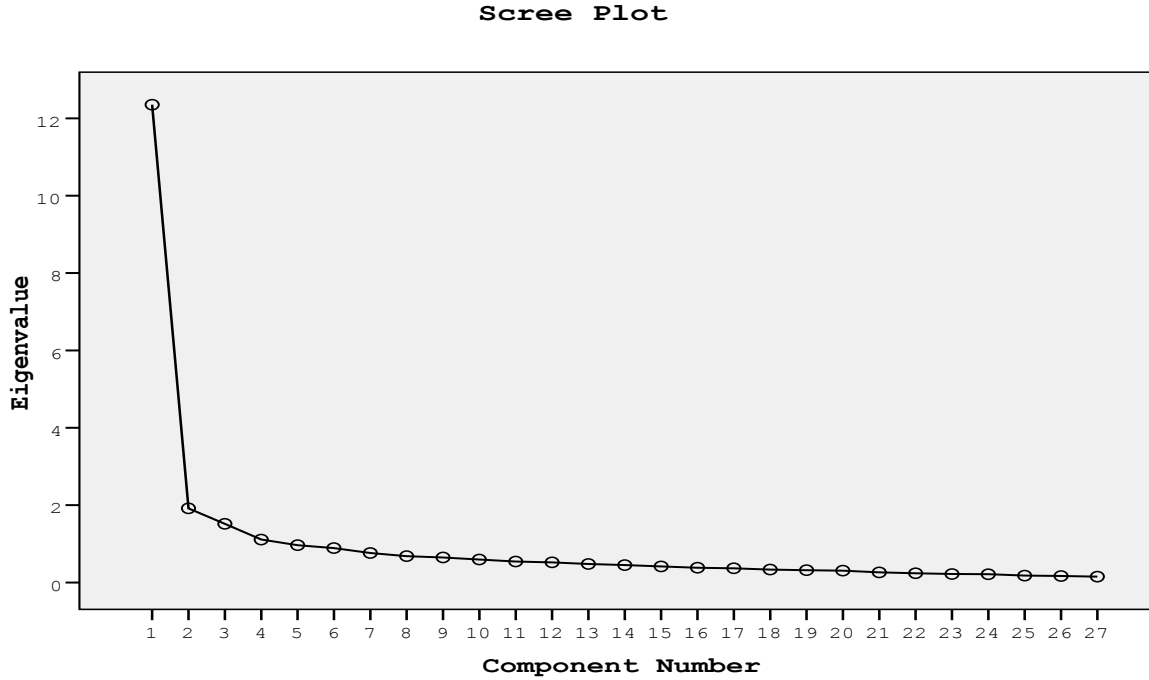
Çizelge 11 incelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin birincil faktör yüklerinin .471'in, madde toplam korelasyonlarının ise .502'nin altına düşmediği belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik incelemesinde "Cronbach's Alpha If İtem Deleted" bölümünde herhangi bir maddenin ölçekten atılması durumunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .954'ün altına düştüğü belirlenmiştir. Bu durumda tüm maddelerin güvenirliğe ilişkin katkısının yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2013).

**Çizelge 12.***KEPTİYÖ'nin Maddelerinin Anti-image Korelasyon Değerleri*

Madde No	Anti-Image Korelasyon Değerleri	Madde No	Anti-Image Korelasyon Değerleri
M3	.897	M22	.883
M4	.889	M23	.892
M6	.932	M32	.930
M7	.952	M33	.922
M12	.913	M36	.938
M13	.960	M37	.925
M14	.907	M39	.932
M15	.902	M40	.897
M16	.916	M42	.925
M17	.923	M43	.935
M18	.929	M44	.912
M19	.950	M45	.929
M20	.892	M46	.892
M21	.898		

Çizelge 12 incelendiğinde, maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin .883 ile .960 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin anti-image değerlerinin .50'nin altına düşmediği görülmektedir. Özdamar'a (2013) göre bu durum, maddelerin yük değerlerinin faktör yapısına katkısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ve Şekil 3 te verilen Scree Plot grafiği de, ölçeğin tek faktörlü olduğu izlenimini vermektedir.



Şekil 3.

*KEPTİYÖ'ye Ait Scree Plot Grafiği*

Şekil 3'te birinci faktörden sonra grafikte bir düzleşmenin başladığı ve bunun devam ettiği görülmektedir. Bu, grafiğin düzleşmeye başladığı noktadan sonra yeni bir faktör olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2003). Buna göre grafik, ölçeğin tek faktörden oluşabileceği fikrini vermektedir.

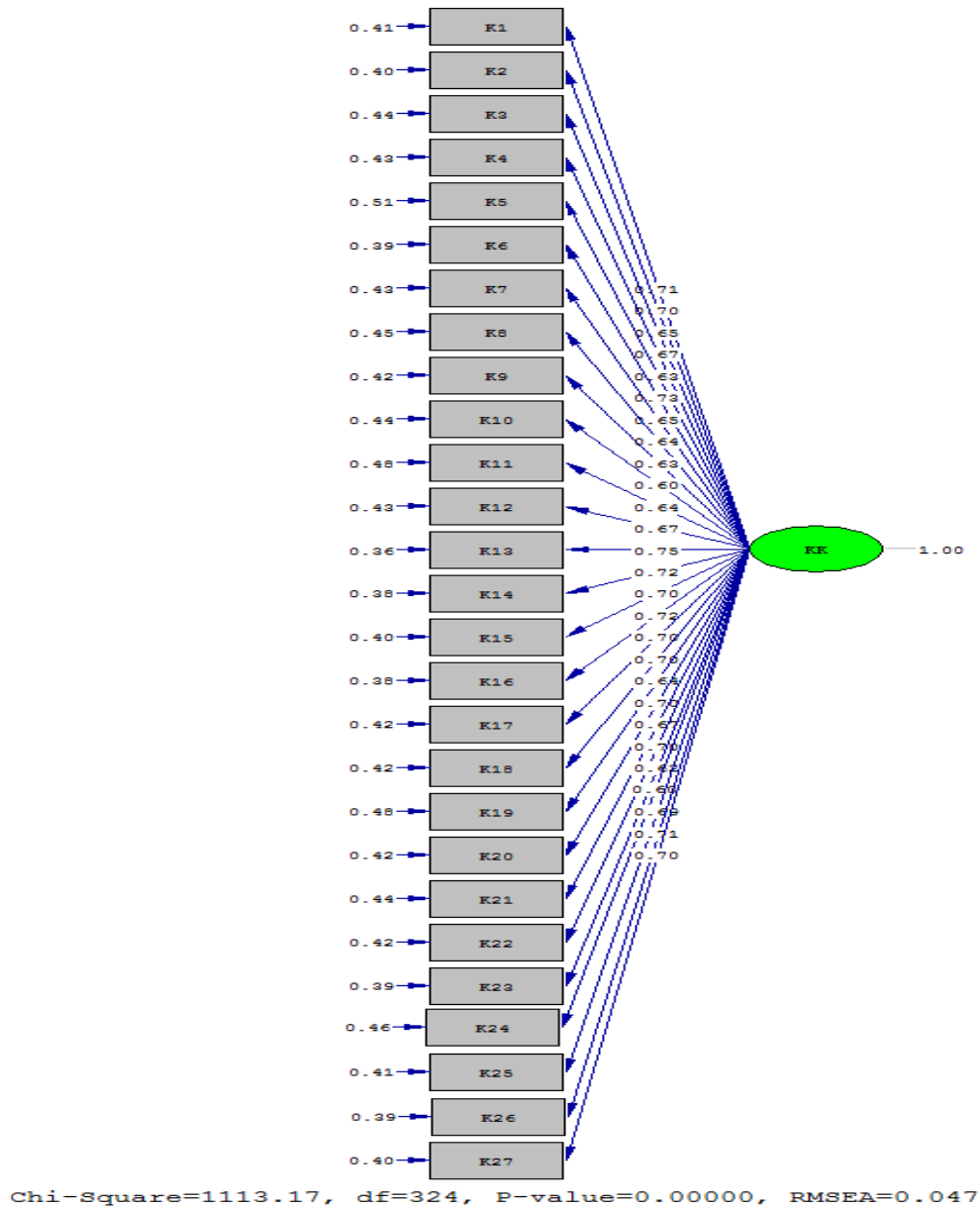
*3.1.2. KEPTİYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu*

Envanterin ilk ölçeği olan KEPTİYÖ'yü geliştirmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde çarpıklık= .294 ve basıklık= -.841 değerleri normalliğin sağlandığını göstermektedir. Çok yönlü uçdeğerleri belirleyebilmek için Regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test

edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P < .001$ ;  $\chi^2 = 55.476$ ) aşan uç değerler silinmiştir. Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. VIF değerleri 1.006 ve 1.116 arasında olması ve yani  $VIF < 10$  olması nedeniyle çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .939 ve .994 arasında bulunmuştur. Bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. CI'nın 4.742 ve 7.715 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olarak gösterilebilir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer kanıt olarak görülebilir. Bu değerler veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir.

Geliştirilen ölçek farklı bir örneklere uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Şekil 4'te Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu ortaya çıkan model verilmiştir.



Şekil 4.

#### *KEPTİYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler)*

Şekil 4 incelendiğinde, DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2=1113.17$ , (sd=324,  $p<.01$ ) olduğu ve  $\chi^2/sd= 3.44$  oranının elde edildiği görülmektedir. Elde edilen bu oranın 4'ün altında olması iyi uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Kline, 2005). Ayrıca tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada DFA sonucunda elde edilen model ile veri arasındaki uyumun kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Çizelge 13'te özetlenmiştir.

### Çizelge 13.

#### *DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri*

$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	AGFI	SRMR	RMR	NNFI	CFI	NFI	IFI
1113.17	324	3.44	.047	.89	.064	.079	.95	.90	.91	.95

DFA'da en yaygın kullanılan uyum eksikliği indekslerinden birisinin RMSEA olduğu söylenebilir. RMSEA indeksinin .05 ve bu değerden daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer .08'e kadar kabul edilebileceği belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011). Bu çalışmadaki RMSEA değerinin .047 olması bu model için uyum göstergesi olarak kabul edilebilir.

DFA'da AGFI değerinin 0.80'den yüksek, RMR değerinin "0.10"dan (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988), ve SRMR değerinin "0.08"den daha düşük olması (Şimşek, 2007) modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA sonucunda uyum değerleri AGFI=0.89, RMR=0.079 ve SRMR= 0.064 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir.

DFA'da NNFI, CFI, NFI ve IFI değerlerinin .95 ve üzerinde olması model veri uyumunun "mükemmel uyuma" karşılık geldiğinin göstergesidir (Bentler, 1990; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2008). Analiz sonucunda NNFI=.95, CFI=.90 ve NFI=.91 ve IFI=.95'dir. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun iyi olduğu söylenebilir.

DFA'nın temel amacı tanımlanan bir modelin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini göstermektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Bu bağlamda, KEPTİYÖ'nin tek boyutlu yapısının doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum istatistiklerine göre doğrulandığı söylenebilir.



3.1.3. *Betimleyici Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği'ne (BEPTİYÖ)  
Ait Yapı Geçerliği (Faktör Analizi) ve Güvenirlilik Testi Sonuçları*

BEPTİYÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla 379 öğretmenden elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu testlerin varsayımlarına ilişkin yapılan çalışmalar Ek 4 ve Ek 5'te verilmiştir.

Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler ve çarpıklık = -.171, basıklık = .519 değerleri incelendiğinde normalliğin sağlandığı görülmüştür. Çok yönlü uç değerleri belirleyebilmek için Regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P < .001$ ;  $\chi^2 = 73.402$ ) aşan uç değerler silinmiştir. Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda VIF, bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. VIF'nin değerleri 1.065, 1.141, 1.049 ve 1.116 olması ve  $VIF < 10$  olması çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .939, .876, .954 ve .896 bulunmuştur ve bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 5.26 ile 15.93 arasında değiştiği belirlenmiştir ve bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer kanıt olarak görülebilir. Faktör analizi için öncelikle veri setinin analize uygunluğunu test etmeyi sağlayan KMO değeri incelenmiş ve sonuç .892 bulunmuştur. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu sağlaması için bu değer en az .50'nin üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Yine aynı amaca hizmet eden Bartlett Testi sonucu ise [ $\chi^2 = 4060.945$ ;  $p < 0.01$ ] bulunmuştur. Bu değer de anlamlı çıkması, veri seti üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

BEPTİYÖ'nin temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31,

32 ve 38 numaralı maddelerin yeterli faktör yükü (.400'ın altında faktör yükü gösterenler) göstermedikleri ve birden çok faktörde yüksek korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan maddelerin faktör yük değerlerinin .442 ile .743 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise .451 ile .683 arasında değişmektedir. Kalan maddeler tek faktör altında toplanmıştır. Tek faktör altında maddelerin açıkladığı varyans %43.26'dır. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığında Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .907 bulunmuştur. Madde faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları Çizelge 14'te, maddelerin anti-image korelasyon değerleri ise Çizelge 15'te verilmiştir.

#### Çizelge 14.

*BEPTİYÖ'ye Ait Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları*

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	.727	.660	M10	.640	.574
M2	.694	.622	M11	.614	.544
M3	.714	.664	M12	.697	.633
M4	.692	.639	M13	.699	.632
M5	.743	.683	M14	.730	.669
M6	.640	.664	M15	.452	.486
M7	.724	.600	M16	.476	.452
M8	.721	.669	M17	.442	.451
M9	.697	.635	M18	.633	.614

Üç Faktörün Açıkladığı Varyans = % 43.26  
Cronbach Alpha = .907

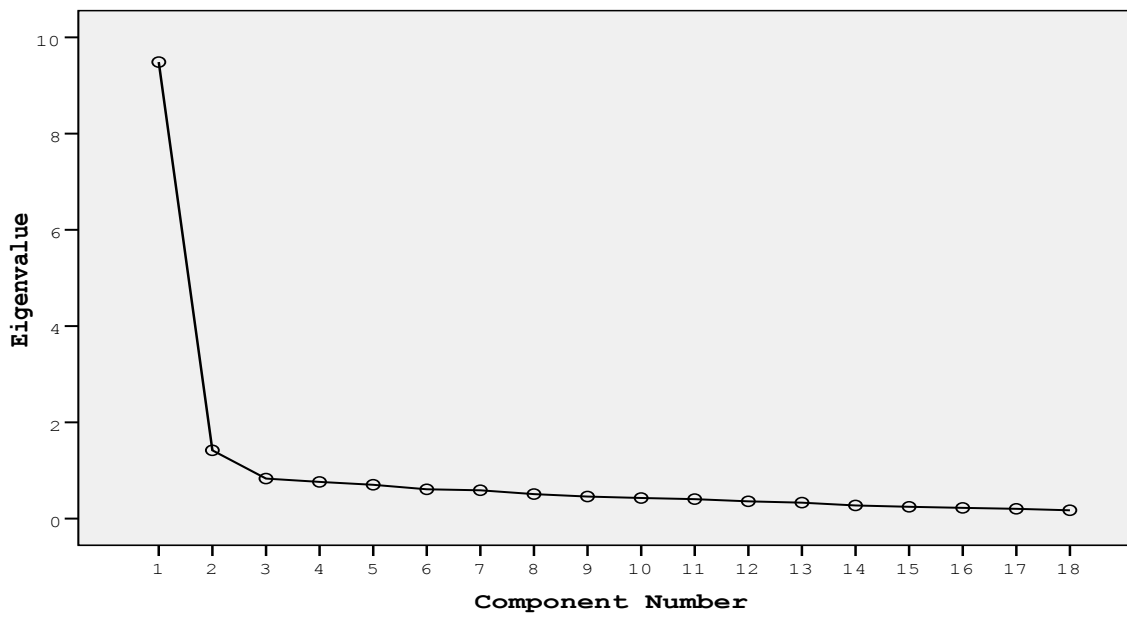
Çizelge 14 incelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin birincil faktör yüklerinin .442'nin, madde toplam korelasyonlarının ise .451'in altına düşmediği belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik analizinde ise herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .907'nin altına düştüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda tüm maddelerin güvenilirliğe ilişkin katkısının yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2013).

**Çizelge 15.***BEPTİYÖ'ye Ait Maddelerin Anti-image Korelasyon Değerleri*

Madde No	Anti-Image Korelasyon	Madde No	Anti-Image Korelasyon
M1	.879	M22	.946
M2	.840	M23	.898
M3	.915	M24	.849
M4	.905	M25	.873
M5	.873	M33	.908
M10	.954	M34	.936
M17	.814	M35	.910
M18	.774	M36	.946
M19	.919	M37	.944

Çizelge 15 incelendiğinde, maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin .774 ile .954 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte ki maddelerin anti-image değerlerinin .50'nin altına düşmediği belirlenmiştir. Özdamar'a (2013) göre bu sonuçlar, maddelerin yük değerlerinin faktör yapısına katkılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ve Şekil 5'te verilen Scree Plot grafiği, ölçeğin tek faktörlü olduğu izlenimini vermektedir.

**Scree Plot***Şekil 5.**BEPTİYÖ'ye Ait Scree Plot Grafiği*

Şekil 5'te birinci faktörden sonra grafikte bir düzleşmenin başladığı ve bunun devam ettiği görülmektedir. Bu, grafiğin düzleşmeye başladığı noktadan sonra yeni bir faktör olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2003). Buna göre grafik, ölçeğin bir faktörden oluşabileceği fikrini vermektedir.

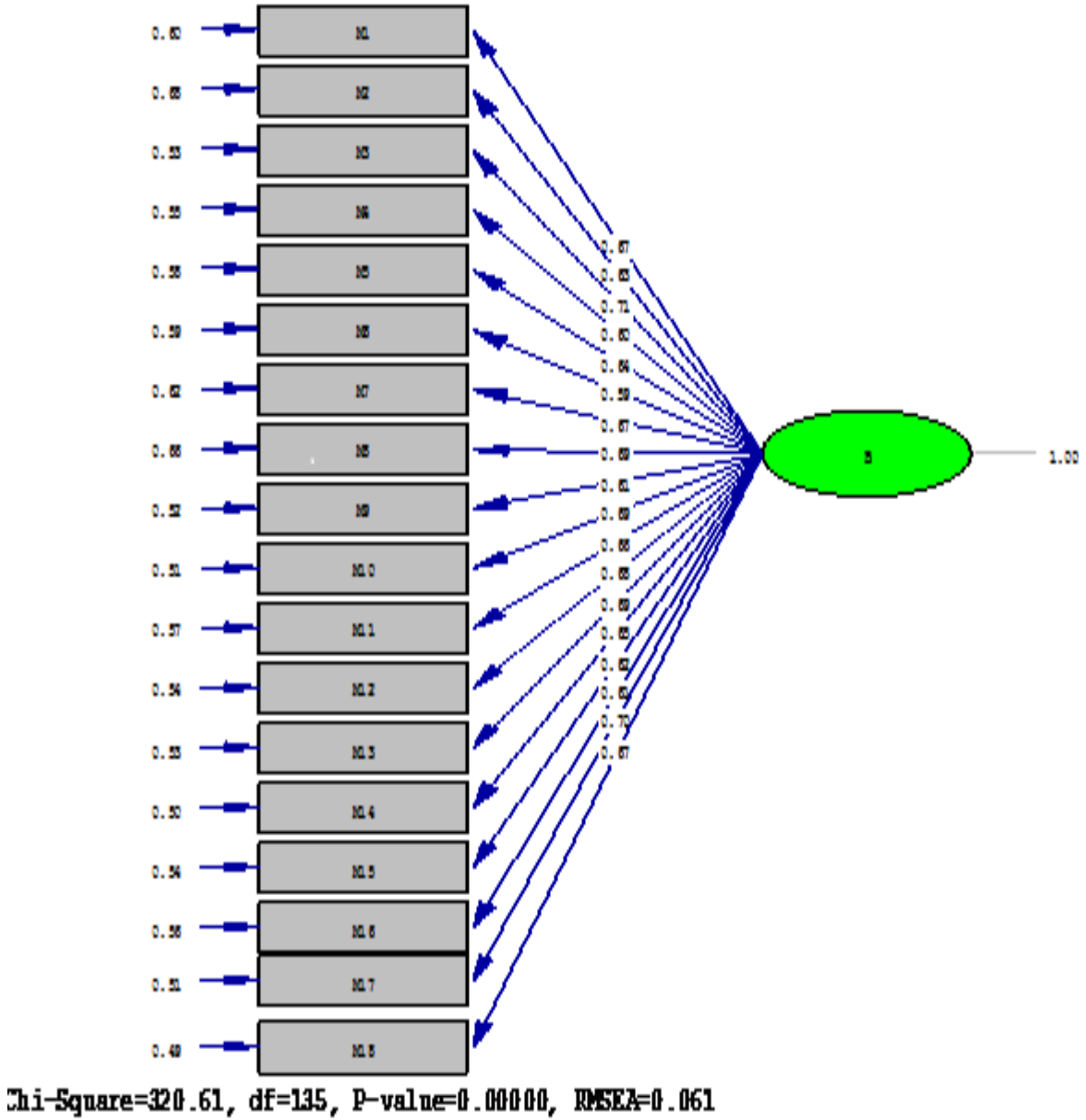
#### 3.1.4. BEPTİYYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Envanterin ikinci ölçeği olan Betimleyici Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimler Ölçeği'ni geliştirmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerinin olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler ve çarpıklık= .281, basıklık= -.573 değerleri incelendiğinde normalliğin sağlandığı görülmüştür. Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma ise çok yönlü uç değerleri belirlemektir. Bunun için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P < .001$ ;  $\chi^2 = 42.312$ ) aşan uç değerler silinmiştir. Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda VIF, bağımsız değişkenler için tolerans değerleri ve CI incelenmiştir. VIF'nin değerleri 1.647, 1.336 ve 1.340 olması ve yani  $VIF < 10$  olması nedeniyle çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .607, .749 ve .746 bulunmuştur. Bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. CI'nın 15.905, 24.662 ve 27.452 oldukları belirlenmiştir. Bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer

kanıt olarak görülebilir. Bu değerler veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan model Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6.

*BEPTİYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler)*

Şekil 6 incelendiğinde, DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2=320.61$ , ( $sd=135$ ,  $p<.01$ ) olduğu ve  $\chi^2/sd=2.37$  oranının elde edildiği görülmektedir. Bu oranın 4'ün altında çıkması iyi uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve

Sörbom, 1993; Kline, 2005). Bu orana göre DFA sonucunda elde edilen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Ayrıca tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Çizelge 16’da özetlenmiştir.

### Çizelge 16.

#### *BEPTİYÖ’ye Ait DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri*

$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	AGFI	SRMR	RMR	NNFI	CFI	NFI	IFI
320.61	135	2.37	.061	.93	.056	.064	.94	.92	.93	.95

DFA’da en yaygın kullanılan uyum eksikliği indekslerinden birisinin RMSEA olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin .05 ve bu değerden küçük olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer .08’e kadar kabul edilebileceği belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011). Bu çalışmadaki RMSEA değeri 0.061 olup, bu değer kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

DFA’da AGFI değerinin .80’den yüksek, RMR değerinin “.10”dan (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988), ve SRMR değerinin “.08”den daha düşük olması (Şimşek, 2007) modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA sonucunda uyum değerleri AGFI=.93, RMR=.92 ve SRMR=.56 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir.

DFA’da NNFI, CFI, NFI ve IFI değerlerinin .95 ve üzerinde olması model veri uyumunun “mükemmel uyuma” karşılık geldiğinin göstergesidir: (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1999; Sümer, 2000; Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2008). Analiz sonucunda NNFI=.94, CFI=.92 ve NFI=.93 ve IFI= .95’tir. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

DFA’nın amacı tanımlanan bir modelin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini göstermektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Bu bağlamda, BEPTİYÖ’nün tek boyutlu yapısının doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum istatistiklerine göre doğrulandığı söylenebilir.

*3.1.5. Eleştirel –Açımlayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği'ne (E-AEPTİYÖ) Ait Yapı Geçerliği (Faktör Analizi) ve Güvenirlilik Testi Sonuçları*

E-AEPTİYÖ'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla 377 öğretmenden elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Envanterin üçüncü ölçeği olan E-AEPTİYÖ'nin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerinin olup olmadığı incelenmiştir (Bu testlerin varsayımlarına ilişkin yapılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde Ek 6 ve Ek 7'de yer verilmiştir.).

Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler ve çarpıklık= -.135, basıklık= .179 değerleri incelendiğinde normallığın sağlandığı görülmüştür. Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma olan çok yönlü uçdeğerleri belirleyebilmek için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P<.001$ ;  $\chi^2= 86.66$ ) aşan uç değerler silinmiştir. Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değerleri 1.062, 1.138, 1.048 ve 1.111 olması ve  $VIF<10$  olması çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .879, .942 ve .954 bulunmuştur ve bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 5.25 ile 15.98 arasında değiştiği belirlenmiştir ve bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer kanıt olarak görülebilir. Faktör analizi için öncelikle veri setinin analize uygunluğunu test etmeyi sağlayan KMO değeri incelenmiş ve sonuç .758 bulunmuştur. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu sağlaması için bu değer en az .50'nin üzerinde olması gerekmektedir

(Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Yine aynı amaca hizmet eden Bartlett Testi sonucu ise [ $\chi^2 = 3480.817$ ;  $p < 0.01$ ] bulunmuştur. Bu değer de anlamlı çıkması, veri seti üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

E-AEPTİYÖ'nin faktör analizi yöntemi kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 1, 2, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 47, 48, 50 ve 51 numaralı maddelerin yeterli faktör yükü (faktör yükü .400'ın altında olanlar) gösteremedikleri ve birden çok faktörde yüksek korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddelerin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Geriye kalan maddelerin faktör yük değerlerinin .434 ile .657 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise .346 ve .666 arasında değişmektedir. Kalan maddeler üç faktör altında birleşmişlerdir. Üç faktör altında maddelerin açıkladığı varyans %63.139'tur. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığında Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .919 bulunmuştur. Böylece ölçeğe ilişkin toplam puan alınabilmektedir. Madde faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları Çizelge 17'de, maddelerin anti-image korelasyon değerleri ise Çizelge 18'de verilmiştir.

### Çizelge 17.

*E-AEPTİYÖ'ye Ait Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları*

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
M3	.571	.618	M31	.549	.573
M4	.622	.599	M38	.435	.485
M5	.542	.550	M41	.628	.537
M6	.607	.621	M42	.613	.666
M11	.438	.346	M44	.503	.590
M19	.434	.472	M45	.541	.481
M21	.551	.490	M46	.519	.586
M22	.541	.635	M49	.555	.610
M25	.599	.597	M52	.657	.524
M29	.493	.434			

Üç Faktörün Açıkladığı Varyans = % 63.139  
Cronbach Alpha = .919



Çizelge 17 incelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte kalan maddelerin birincil faktör yüklerinin .434'ün, madde toplam korelasyonlarının ise .346'nın altına düşmediği belirlenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik incelemesinde herhangi bir maddenin ölçekten atılması durumunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .919'un altına düştüğü belirlenmiştir. Bu durumda maddelerin güvenirliğe ilişkin katkısının yüksek olduğu söylenebilir (Özdamar, 2013).

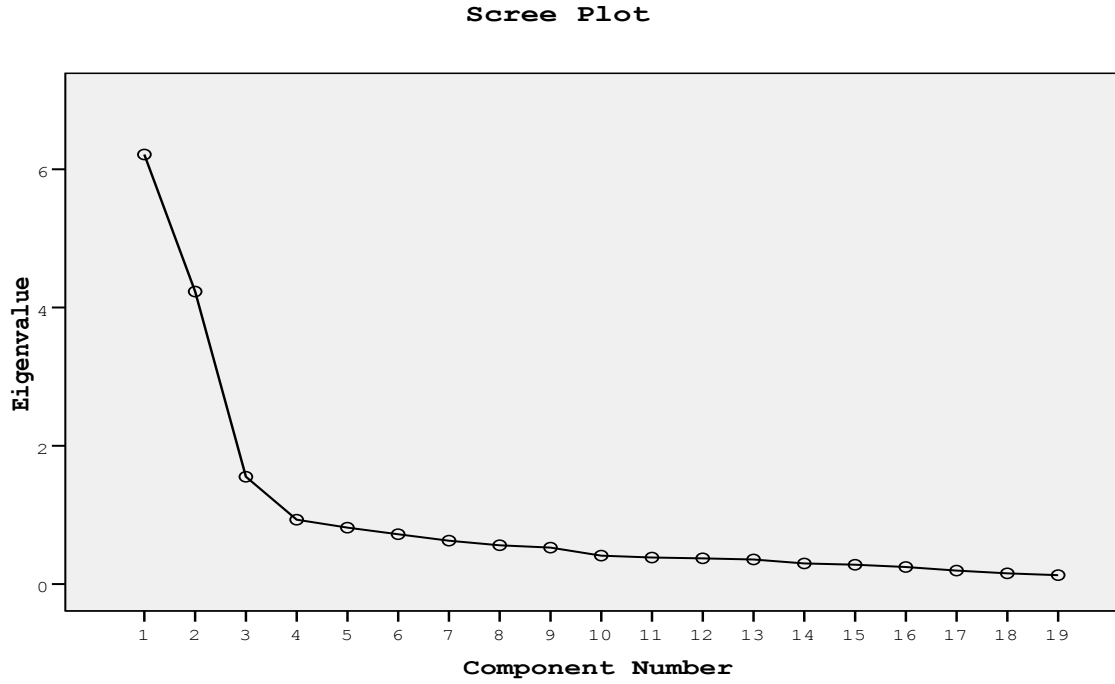
### Çizelge 18.

#### *E-AEPTİYÖ'ye Ait Maddelerin Anti-image Korelasyon Değerleri*

Madde No	Anti-Image Korelasyon	Madde No	Anti-Image Korelasyon
M3	.723	M31	.857
M4	.694	M38	.844
M5	.763	M41	.889
M6	.777	M42	.866
M11	.806	M44	.846
M19	.760	M45	.827
M21	.730	M46	.810
M22	.749	M49	.880
M25	.752	M52	.890
M29	.739		

Çizelge 18 incelendiğinde, maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin .694 ile .890 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin anti-image değerlerinin .50'nin altına düşmediği belirlenmiştir. Özdamar'a (2013) göre bu sonuç, maddelerin yük değerlerinin faktör yapısına katkılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ve Şekil 7'de verilen Scree Plot grafiği, ölçeğin tek faktörlü olduğu izlenimini vermektedir.



Şekil 7.

*E-AEPTİYÖ'ne Ait Scree Plot Grafiği*

Şekilde üçüncü faktörden sonra grafikte, bir düzleşmenin başladığı ve devam ettiği görülmektedir. Bu, grafiğin düzleşmeye başladığı noktadan sonra yeni bir faktör olmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2003). Buna göre grafik, ölçeğin üç faktörden oluşabileceği fikrini vermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde, ölçekte alt boyutlar olup olmadığı, alt boyutlar var ise hangi maddelerin hangi alt boyutlar altında toplandığını gösterebilmek için veri setine "Varimax" döndürme yöntemi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Ayrıca bu çalışmada faktör varyanslarının maksimum olmasını sağlayacak şekilde döndürme yapılması (Büyüköztürk, 2010) istendiği için varimax döndürme yapılmıştır.

Uygulanan "Varimax" döndürme sonuçları Çizelge 19'da gösterilmiştir.

**Çizelge 19.**

*E-AEPTİYÖ'ye Ait Varimax Döndürme Sonucu Elde Edilen Faktörler ve Bu Faktörlerin Altında Yer Alan Maddelerin Yükleri*

	Faktörler			Cronbach Alfa Değeri
	1	2	3	
<b>M44</b>	.788			
<b>M42</b>	.758			
<b>M46</b>	.740			
<b>M49</b>	.738			
<b>M41</b>	.724			.923
<b>M38</b>	.717			
<b>M45</b>	.702			
<b>M52</b>	.682			
<b>M11</b>	.577			
<b>M8</b>	.471			
<b>M29</b>		.804		.829
<b>M21</b>		.772		
<b>M25</b>		.765		
<b>M31</b>		.763		
<b>M22</b>		.710		
<b>M6</b>			.775	
<b>M4</b>			.771	
<b>M3</b>			.708	.845
<b>M5</b>			.696	

Çizelge 19 incelendiğinde;

- Madde 8, 11, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 49 ve 52'nin bir alt boyut oluşturduğu (birinci alt boyut),

- Madde 21, 22, 25, 29 ve 31'in bir alt boyut oluşturduğu (ikinci alt boyut),
- Madde 3, 4, 5 ve 6'nın bir alt boyut oluşturduğu (üçüncü alt boyut) belirlenmiştir.

Alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla; .923, .829 ve .845 bulunmuştur. Bu değerler sosyal bilimler alanında kabul edilir güvenilirlik değerleridir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013).

E-AEP Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği üzerinde yapılan açımlayıcı faktör ve güvenilirlik analizi sonucunda envantere son hali verilmiştir. Buna göre;

- Madde 8, 11, 38, 41,42,44, 45, 46, 49 ve 52, *madde 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, ve 10* olarak yeniden numaralandırılmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu alt boyut, "Eğitimin sosyo-politik içeriğinin bireydeki karşılıklarını anlamlandırma ",
- Madde 21, 22, 25, 29 ve 31, *madde 11, 12, 13, 14 ve 15* olarak yeniden numaralandırılmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu alt boyut, " Belirlenimci (determinist) program ve uygulamalara karşı direnç geliştirme.",
- Madde 3, 4, 5 ve 19'un, *madde 16, 17, 18 ve 19* olarak yeniden numaralandırılmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu alt boyut, "Eğitiminin toplumu üretme/yeniden üretme işlevlerine ilişkin farkındalık", alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin üçüncü boyutunda yer alan maddelerin ters kodlama yapılması gerektiği belirlenmiştir.

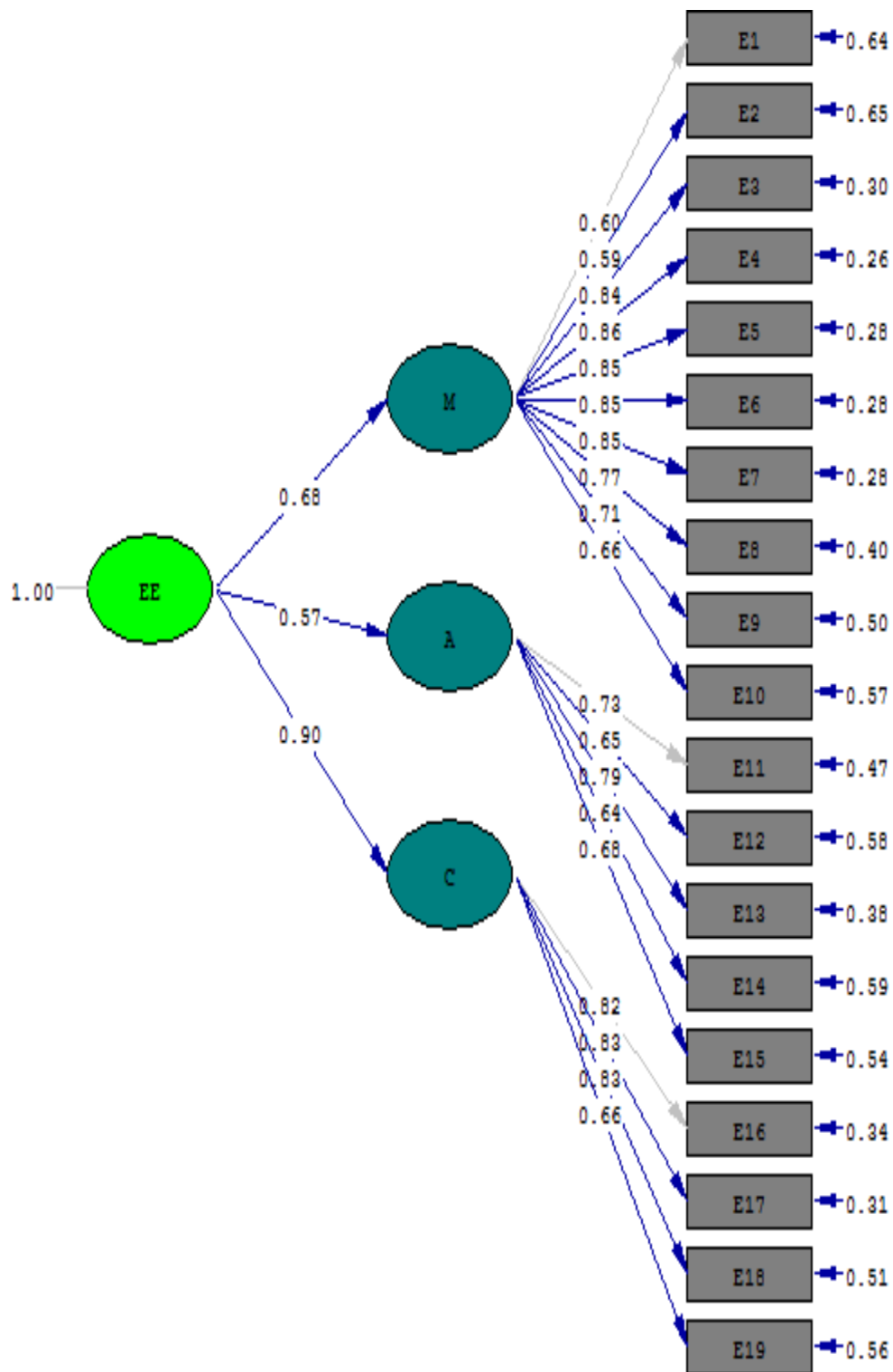
### 3.1.6. E-AEPTİYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Envanterin üçüncü ölçeği olan Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimler Ölçeği'ni geliştirmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler ve çarpıklık= -.198, basıklık= .072 değerleri incelendiğinde normalliğin sağlandığı görülmüştür. Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan

bir diğ er ç alışma ise ç ok y önl ü uç değ erleri belirlemektir. Bunun için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya ç ıkan değ erlerden kritik ki-kare değ erini (  $P < .001$ ;  $\chi^2 = 86.661$ ) aş an uç değ erler silinmiştir. Veri deseninde ç oklu bağı lantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağ lamda varyans artış faktörleri (VIF), bağı msız değ işkenler için tolerans değ erleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değ erleri 1.125, 1.029 ve 1.152 olması ve yani  $VIF < 10$  olması nedeniyle ç oklu bağı lantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağı msız değ işkenler için tolerans değ erleri .889, .972 ve .868 bulunmuştur. Bu değ erlerin .10 dan büyük olması ç oklu bağı lantı sorununun olmadığına iş aret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 5.863, 9.011 ve 26.219 oldukları belirlenmiştir. Bu değ erlerin 10'dan küçük olması ç oklu bağı lantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğ er iş aret olduğu söylenebilir. Ç ok değ işkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğ er bir taraftan değ işken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değ erleri incelenmiştir. Bu değ erlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğ er kanıt olarak görülebilir. Bu değ erler veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir.

Envanterin üçüncü ölçeği olan E-AEPTİYÖ'yi geliştirmek amacıyla yapılan aç ımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya ç ıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığ ının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu ortaya ç ıkan model Ş ekil 8'de verilmiştir.



Chi-Square=548.90, df=149, P-value=0.00000, RMSEA=0.072

Şekil 8.

*E-AEPTİYÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler)*

Şekil 8 incelendiğinde, DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2=548.90$ , ( $sd=149$ ,  $p<.01$ ) olduğu ve  $\chi^2/sd=3,68$  oranının elde edildiği görülmektedir. Bu oranın 4'ün altında çıkması iyi uyumu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Kline, 2005). Bu orana göre DFA sonucunda kabul edilebilir bir uyumun elde edildiği söylenebilir. Tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin kabul edilebilir olduğu saptanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Çizelge 20'de özetlenmiştir.

### Çizelge 20.

*DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri*

$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	AGFI	SRMR	RMR	NNFI	CFI	NFI	IFI
548.90	149	3.68	.072	.84	.071	.087	.92	.94	.95	.94

DFA'da en yaygın kullanılan uyum eksikliği indekslerinden birisinin RMSEA değeri olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin 0.05 ve bu değer daha küçük olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer 0.08'e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999; Vieira, 2011). Bu çalışmadaki RMSEA değerinin .072 gibi kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir.

DFA'da AGFI değerinin .80'den yüksek, RMR değerinin “.10”dan (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988), ve SRMR değerinin “0.08”den daha düşük olması (Şimşek, 2007) modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA sonucunda uyum değerleri AGFI= .84, RMR= .087 ve SRMR= .071 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir.

DFA'da NNFI, CFI, NFI ve IFI değerlerinin 0.95 ve üzerinde olması model veri uyumunun “mükemmel uyuma” karşılık geldiğinin göstergesidir (Bentler, 1990; Hu ve Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Çokluk, Güçlü ve Büyüköztürk, 2008). Analiz sonucunda NNFI=.92, CFI=.94 ve NFI=.95 ve IFI= .94'dir. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

DFA'nın temel amacı önceden tanımlanan bir modelinin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini belirlemektir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2009). Bu bağlamda E-

AEPTİYÖ'nin üç boyutlu yapısının doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum istatistiklerine göre doğrulandığı söylenebilir.

### 3.2. Öğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimlerinin Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümünde araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerinin düzeylerinin belirlenmesine yönelik bulgular ve yorumları verilmiştir.

#### Çizelge 21.

*Öğretmenlerin KEPT, BEPT ve E-AEPT'e İlişkin Yönelim Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

	KEPTİYÖ	BEPTİYÖ	E-AEPTİYÖ
X	113.88	75.04	67.86
M	115.00	74.00	68.00
Mod	108	72	67
Ss.	15.052	9.446	8.228
Min.	50	33	29
Max.	135	90	95

Çizelge 21'de öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelim puanlarının aritmetik ortalaması 113,88 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere tamamen katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelim puanlarının aritmetik ortalaması 75.04 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelim puanlarının aritmetik ortalaması 67.86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu ile öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere orta düzeyde katılıyorum ve katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri söylenebilir.

Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde KEPT'e ilişkin yönelime sahip oldukları, daha sonra BEPT'e ilişkin yönelimine sahip oldukları ve daha az düzeyde ise E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durumun bir nedeni öğretmenlerin eğitim fakülterinde veya öğretmenlik sertifikası



programlarında kuralcı eğitim programı teorisyenlerinin kuramlarının daha baskın öğretiliyor olması olabilir. Diğer bir ifade ile öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerde Tyler, Taba, Dewey vb. teorisyenlerin fikirlerinin ve görüşlerinin daha yoğun yer alması olabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin bağlama göre öğretim uygulamalarını düzenleyebilme becerilerinin süreç içerisinde gelişmesi BEPT'e ilişkin yönelim puanlarının ortalamadan daha yüksek yüksek olmasının nedeni olabilir. Ayrıca öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimlerinin diğer yönelimlerden daha düşük olmasının nedeni görev yapan öğretmenlerin özellikle eleştirel-açımlayıcı teorisyenlere ilişkin bilgi sahibi olabilecekleri metaryellere ve yaşıntılara (kitap, dergi, lisansüstü eğitim vb.) daha az oranda sahip olmaları olabilir.

Öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimlerinin yüksek olması sonucu Cheung ve Wong (2002)'un geliştirdiği envanter ile yapılan araştırmaların sonuçları ile paralellik kurulabilir. Türkiye' de öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda akademik (Işık, 2014), bilişsel (Abakay, Şebin ve Şahin, 2013; Işık, 2014) ve insancıl (Abakay, Şebin ve Şahin, 2013; Bay vd., 2012; Geçitli, 2011; Tanrıverdi ve Apak, 2014) eğitim programı yönelimleri baskın bulunmuştur. Akademik eğitim programları yöneliminde içeriğe ve alan eğitimine, bilişsel eğitim programı yöneliminde içerikten düşünme becerilerine ve insancıl eğitim programında psikolojik yapılara vurgu yapılmaktadır. Kuralcı eğitim programı teorisyenleri de içeriği önemli bir boyut olarak görmektedirler (Bobbit, 1918; Tyler,1949; Taba,1962) ve düşünme becerilerine vurgu yapılmaktadırlar (Dewey,1900;1902). Tanner ve Tanner (1995) ise kuralcı eğitim programı teorisyenlerini yaklaşımlarında psikolojik yapılara daha baskın olarak yer vermeleri nedeniyle eleştirmişlerdir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin akademik, bilişsel ve insancıl yönelimlerinin yüksek olması sonucu ile KEPT'e ilişkin yönelimlerinin yüksek olması sonucunun örtüştüğü söylenebilir.

### **3.3. Öğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular**

Bu bölümünde araştırmanın üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı amacına yönelik olarak elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini yordayan değişkenleri ve yordama düzeylerini belirleyebilmek için lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Lojistik regresyonu analizini yapabilmek için ilk olarak bağımlı ve

bağımsız değişkenler belirlenmiştir. Bu bağlamda bağımsız değişkenleri belirleyebilmek için MANOVA ve Hotelling T Kare analizleri yapılmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri üzerinde farklılık yaratan değişkenler MANOVA ve Hotelling T Kare analizleri ile belirlenmiştir ve bu farklılık yaratan değişkenler lojistik regresyon analizinin bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur.

Lojistik regresyon analizinin bağımlı değişkenini belirleyebilmek için kümeleme analizi yapılmıştır. Diğer bir ifade ile kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorileri yönelim puanları yüksek ve düşük olan öğretmenleri iki ayrı kümeye ayırabilmek için kümeleme analizi kullanılmıştır. Böylece öğretmenler kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorileri yönelim puanı yüksek ve düşük olmak üzere iki ayrı gruba ayrılmıştır. Bu bağlamda lojistik regresyon analizinde kullanılacak kategorik bağımlı değişkenler belirlenmiştir. Lojistik regresyon analizine için bağımlı ve bağımsız değişkenlerin belirleme süreci aşağıda verilmiştir.

#### *MANOVA ve Hotelling T-Kare Testlerinin Sonuçları*

Araştırmada ilk olarak MEB’de görev yapan öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerinin cinsiyet, görev yapılan kademe, öğretim yapılan branş, SED, algılanan SED, kıdem, mezun olunan fakülte, mezun olunan eğitim fakültesi programı (1998 öncesi, 1998 yapılandırılması, 2005/2006 yapılandırılması), alınan pedagojik formasyon türü, alınan pedagojik formasyonun süresi, lisansüstü eğitim yapma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, alınan hizmet içi eğitiminin türü ve sıklığı, bir sendikaya üye olup olmama durumu ile üye olunan sendika türü açısından farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir.

Araştırmanın amaçları kapsamında öğretmenlerin Kuralcı, Betimleyici ve Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA Testi ve Hotelling T-Kare yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir.

**Çizelge 22.**

*Öğretmenlerin KEPT, BEPT ve E-AEPT'e İlişkin Yönelimlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre MANOVA Sonuçları*

	Etki	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Kademe	Pillai's Trace	.018	1.214	6.000	782.000	.297
	Wilks' Lambda	.982	1.215	6.000	780.000	.296
Öğretim Alanı	Pillai's Trace	.034	1.675	6.000	574.000	.125
	Wilks' Lambda	.966	1.683	6.000	572.000	.123
KIDEM	Pillai's Trace	.059	3.765	6.000	742.000	.001*
	Wilks' Lambda	.941	3.783	6.000	740.000	.001
SED	Pillai's Trace	.897	106.001	6.000	782.000	.000*
	Wilks' Lambda	.266	121.979	6.000	780.000	.000
ASED	Pillai's Trace	.022	1.411	6.000	762.000	.207
	Wilks' Lambda	.978	1.414	6.000	760.000	.206
Mezun Olunan Fakülte Türü	Pillai's Trace	.020	1.273	6.000	746.000	.267
	Wilks' Lambda	.980	1.273	6.000	744.000	.267
Mezun Olunan Fakülte Programı	Pillai's Trace	.037	1.375	6.000	436.000	.223
	Wilks' Lambda	.963	1.378	6.000	434.000	.222
Hizmet İçi Eğitim Sıklığı	Pillai's Trace	.023	1.435	6.000	726.000	.198
	Wilks' Lambda	.977	1.433	6.000	724.000	.199
Sendika Türü	Pillai's Trace	.094	2.927	6.000	358.000	.008*
	Wilks' Lambda	.907	2.972	6.000	356.000	.008
Öğretmenlik Formasyon Süresi	Pillai's Trace	.072	1.576	6.000	252.000	.154
	Wilks' Lambda	.929	1.570	6.000	250.000	.156

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye, öğretimini yaptığı alana, algıladıkları SED'e, mezun olunan fakülte türüne, mezun olunan eğitim fakültesi programına (1998, 2005/ 2006), alınan öğretmenlik formasyonun süresine ve aldıkları hizmetiçi eğitimin sıklığına göre birleşik bağımlı değişken olan kuralcı, betimleyici ve eleştirel açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED'e, üyesi oldukları sendika türüne ve kıdemlerine göre birleşik bağımlı değişken olan kuralcı, betimleyici ve eleştirel açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bağımsız değişkeni SED olan testin sonucu grupların ortalama vektörlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı (Pillai's Trace = .897 ,  $F_{(6-782)}= 106.001$ ,  $p < .05$ ; Wilks' Lambda = .266,  $F_{(6-780)}= 121.979$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Bağımsız değişkeni sendika türü olan testin sonucu grupların ortalama vektörlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı (Pillai's Trace = .094,  $F_{(6-358)}= 2.927$ ,  $p < .05$ ; Wilks' Lambda = .907,  $F_{(6-356)}= 2.972$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Ayrıca bağımsız değişkeni kıdem olan testin sonucunda grupların ortalama vektörlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı (Pillai's Trace = .059,  $F_{(6-742)}= 3.765$ ,  $p < .05$ ; Wilks' Lambda = .941,  $F_{(6-740)}=$

2.972,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri içinde yer aldıkları SED'e, üyesi oldukları sendika türüne ve kıdemlerine göre anlamlı fark göstermektedir.

### Çizelge 23.

*Öğretmenlerin KEPT, BEPT ve E-AEPT'e İlişkin Yönelimlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Hotelling T-Kare Analizi Sonuçları*

	Etki	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p
Mezun Olunan Fakülte	Hotelling's Trace	.012	1.528a	3.000	373	.207
Öğret.Ser.Türü	Hotelling's Trace	.023	1.052	3.000	140	.372
Cinsiyet	Hotelling's Trace	.019	2.421	3.000	389	.066*
Lisansüstü Eğitim Görme Durumu	Hotelling's Trace	.008	1.061a	3.000	391	.366
Sendika Üyeliği	Hotelling's Trace	.016	2.021	3.000	383	.110

Çizelge 23'e göre öğretmenlerin bir sendikaya üye olma durumları, lisansüstü eğitim görme durumları, mezun oldukları fakülte türü ve mezun oldukları pedagojik formasyon türü ile birleşik bağımlı değişken olan kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Öğretmenlerin cinsiyetine göre birleşik bağımlı değişken olan kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı yönelimleri puanlarında sınırda anlamlı farklılık bulunmuştur. Test sonucu grupların ortalama vektörlerinin birbirlerinden sınırlı anlamlı düzeyde farklılaştığı (Hotellin's Trace= .019,  $F_{(3-389)} = 2.421$ ,  $p < .10$ ) belirlenmiştir. Öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı yönelimleri cinsiyete göre sınırlı düzeyde anlamlı fark göstermektedir.

Özetle MANOVA ve Hotelling T-Kare testlerinin sonuçları incelendiğinde birleşik bağımlı değişken olan öğretmenlerin eğitim programları teorilerine ilişkin yönelimleri SED, kıdem ve üye olunan sendika türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin kıdemi, içinde yer aldıkları SED ve üye oldukları sendika türü öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programları teorilerine ilişkin yönelimlerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır. Diğer taraftan cinsiyet değişkeni birleşik bağımlı değişken olan

öğretmenlerin eğitim programları teorilerine ilişkin yönelimleri üzerinde sınırda anlamlı bir farklılık yaratmıştır ( $p=.066 > .05$ ). Bu bağlamda öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, SED'i ve üye oldukları sendika türü lojistik regresyon analizinin bağımsız değişkenleri olarak seçilmiştir.

#### *Kümeleme Analizi Sonuçları*

Araştırmada kullanılan lojistik regresyon analizinin bağımlı değişkenini belirleyebilmek için öğretmenler kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim puanları yüksek ve düşük olanlar olmak üzere iki ayrı kümeye ayrılmışlardır. Bu bağlamda öğretmenleri iki ayrı kümeye ayırabilmek için kümeleme analizi yapılmıştır.

Kümeleme analizi, seçilen özellikler açısından birbirine diğerlerinden daha çok benzeyen gözlemleri (bireyleri ya da nesnelere) bir kümede toplar. Böylece küme içi homojenlikler, diğer bir yandan kümeler arası heterojenlikler maksimum kılınır (Hair ve diğ., 2006). Kümeleme analizinin genel amacı, gruplanmamış verileri benzerliklerine göre gruplandırmak ve araştırmacıya işe yarar ve özetleyici bilgiler elde etmede yardımcı olmaktır (Tatlıdil, 1996).

Kullanım amaçlarına göre çeşitli kümeleme analizi teknikleri geliştirilmiştir. Lojistik regresyon analizinde bağımlı değişken olan kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programları teorilerine ilişkin yönelim puanları yüksek ve düşük olan öğretmen gruplarını belirleyebilmek için hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemi kullanılmıştır. Hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemi analizi küme sayısının belirlenmiş olduğu durumlarda kullanılır. Bir başka deyişle araştırmacının küme sayısı konusunda ön bilgisinin olduğu durumlarda ya da küme sayısına karar verilmiş olması durumunda kullanılması önerilmektedir (Özdamar, 2004). Kümeleme analizi sonrasında kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim puanları yüksek ve düşük olan öğretmenler iki ayrı gruba ayrılmıştır. Bu bağlamda Lojistik Regresyon aracılığı ile kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programları teorilerine ilişkin yönelimlerini yordayan değişkenleri belirleyebilmek için yönelimleri düşük ve yüksek olan öğretmenler iki ayrı gruba ayrılmıştır.

Öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim puanları için gerçekleştirilen kümeleme analizi sonuçları ve oluşan kümelerin betimsel özellikleri Çizelge 24'te verilmiştir.

**Çizelge 24.**

*KEPT, BEPT ve E-AEPT'e İlişkin Yönelim Puanlarına Ait Kümeleme Analizi Sonuçları ve Oluşan Kümelere Ait Betimsel İstatistikler*

		N	Min.	Max.	Ort.	SS	Küme Ortalama Kare	df	F	p
KEPT'e ilişkin Yönelimi	Düşük Puana Sahip Küme	105	-4.243	-.457	-1.257	.837	225.883	1	528.035	.000
	Yüksek Puana Sahip Küme	290	-.391	1.403	.455	.574				
BEPT İlişkin Yönelimi	Düşük Puana Sahip Küme	210	-4.451	-.005	-.743	.695	247.595	1	664.627	.000
	Yüksek Puana Sahip Küme	185	.101	1.583	.844	.496				
E-AEPT İlişkin Yönelimi	Düşük Puana Sahip Küme	167	-4.723	-.227	-.881	.610	224.424	1	520.111	.000
	Yüksek Puana Sahip Küme	228	-.105	3.298	.645	.689				

Çizelge 24'e göre KEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenler, düşük ve yüksek yönelim puanına sahip olmalarına göre 105 ve 290 kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. BEPT'e ilişkin yönelimine sahip öğretmenler düşük ve yüksek yönelim puanına sahip olmalarına göre 210 ve 185 kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. E-AEPT'e ilişkin yönelimine sahip öğretmenler ise düşük ve yüksek yönelim puanına sahip olmalarına göre 228 ve 167 kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre düşük KEPT'e ilişkin yönelim puanına sahip öğretmenlerin ortalaması ( $x = -1.257$ ) ile yüksek KEPT'e ilişkin yönelim puanına sahip öğretmenlerin ortalaması ( $x = .455$ ) arasında anlamlı fark vardır ( $p < .05$ ). ANOVA sonuçlarına göre düşük BEPT'e ilişkin yönelim puanına sahip öğretmenlerin ortalaması ( $x = -.005$ ) ile yüksek KEPT'e ilişkin yönelim puanına sahip öğretmenlerin ortalaması ( $x = .844$ ) arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Ayrıca; ANOVA sonuçlarına göre düşük E-AEPT'e ilişkin yönelim puanına sahip öğretmenlerin ortalaması ( $x = -.881$ ) ile yüksek E-AEPT'e ilişkin yönelim puanına sahip öğretmenlerin ortalaması ( $x = .645$ ) arasında anlamlı fark vardır ( $p < .05$ ). Bu sonuçlara göre öğretmenler yüksek ve düşük KEPT'e ilişkin, BEPT ve E-AEPTİ yönelim puanları açısından iki ayrı gruba ayrılmıştır ve bu gruplar arasında anlamlı fark vardır. Bu gruplardan düşük kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programları teorilerine ilişkin yönelim puanına sahip olanlar lojistik regresyon analizinde 0 olarak kodlanmış, yüksek olan gruplar ise 1 olarak kodlanmıştır.

### 3.3.1. Öğretmenlerin KEPT'e Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada öğretmenlerin kuralcı eğitim programlarına ilişkin yönelimi ile kategorik bağımsız değişkenler (cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü) arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek ve bu verilerin modele olan katkısını ortaya koyabilmek amacıyla Lojistik Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Kategorik bağımsız değişkenler olarak MANOVA ve Hotelling t kare testleri sonucunda anlamlı fark yaratan cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü değişkenleri seçilmiştir. Araştırmada bağımlı değişkeni etkileyen bağımsız değişkenlerin modele olan katkısı belirlenmek istendiği için Lojistik Regresyon analizlerinden “Olabilirlik Oranı” ile “Enter Yöntemi” tercih edilmiştir. Özellikle Enter Yönteminin tercih edilme nedeni, az sayıdaki parametreler için güvenilir sonuçlar vermesinden kaynaklanmaktadır (Todman ve Dugard, 2007; Çokluk, 2010). Enter yöntemine uygun olup olmadığı ve varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı ile ilgili yapılan analizlere ekte verilmiştir. Çizelge 24’te ilk olarak Lojistik Regresyon analizi sonucunda katılımcıların gözlenen ve gerçek durumları ve ilk sınıflandırma yüzdelere yer verilmiştir.

#### Çizelge 25.

*KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu*

Adım	Gözlenen	Beklenen		
		KEPT'e İlişkin Yönelim Puanları		KEPT'e İlişkin Yönelim Yüzdeleri
		Yüksek puana sahip grup	Düşük puana sahip grup	
Adım 0	Yüksek puana sahip grup	0	45	.0
	Düşük puana sahip grup	0	130	100.0

Doğru sınıflama yüzdesi % 74.3'tür .

Çizelge 25 incelendiğinde, lojistik regresyon analizinin öncelikle yordayıcı değişkenler açısından tüm öğretmenleri yüksek kuralcı eğitim programları teorilerine ilişkin yönelim puanları kategorisinde sınıflandırdığı ve bu haliyle doğru sınıflandırma yüzdesinin %74.3 olduğu görülmektedir. Bu çizelgedeki sınıflandırma yüzdesinin

değişkenler analize dahil edildiğinde artması beklenmektedir. Eğer bu artış belirli bir yüzdenin üzerinde ise bu durum değişkenlerin bağımlı değişkeni doğru sınıflandırdığı ve modelin başarılı olduğunun da bir göstergesi olacaktır. Çizelge 25'te değişkenler analize dahil edildiğinde üretilen farklı modellerin Omnibus değerlerine yer verilmiştir.

### Çizelge 26.

*KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi*

		Ki-Kare	sd	p
Adım 1	Adım	36.823	7	.000
	Blok	36.823	7	.000
	Model	36.823	7	.000

Çizelge 26 incelendiğinde analizin değişkenler için bir model ürettiği görülmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde ki-kare değerlerinin bu model için anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ki-Kare= 36.823, sd: 7;  $p < .01$ ). “p” değerinin anlamlı olması yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasında ilişkinin varlığını göstermektedir. Buna göre bağımlı değişken (iki kategoriye ayrılan BEPT'e ilişkin yüksek ve düşük düzeyli yönelimler) ile yordayıcı değişkenler (cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü) arasında bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir. Burada elde edilen uyum iyiliği yordayıcı değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü) girdiği modelin, yordayıcı değişkenlerin girmediği başlangıç modelinden daha iyi çalıştığını göstermektedir. Bu ilişkinin bir bütün olarak kabul edilebilir bir düzeyde olup olmadığının belirlenmesi için ise değişkenlere Hosmer ve Lemeshow Testi uygulanmış ve test sonuçlarına Çizelge 27'de verilmiştir.



**Çizelge 27.**

*KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizine Ait Hosmer ve Lemeshow Testi Sonucu*

<b>Hosmer and Lemeshow Test</b>			
<b>Adım</b>	<b>Ki-Kare</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Adım 1	7.631	7	.366

Çizelge 27 incelendiğinde Hosmer ve Lemeshow testlerinin analizi sonuçlarının elde edilen model için anlamlı olmadığı ( $p > .005$ ) göze çarpmaktadır. Hosmer ve Lemeshow testinde zayıf bir uyum .05'ten daha düşük bir anlamlılık değeri tarafından işaret edildiği için, modeli .05'ten daha büyük bir anlamlılık değeri almalıdır (Pallant, 2015). Bu değer anlamlı olmaması, modelin bir bütün olarak kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu, yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Modellerde kabul edilebilir bir uyuma sahip olan verilerin modeli ne kadar açıkladığını gösteren varyans değerleri Çizelge 28'de verilmiştir.

**Çizelge 28.**

*KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizinde Amaçlanan Modelin Özeti*

<b>Adım</b>	<b>-2 LL</b>	<b>Cox ve Snell R<sup>2</sup></b>	<b>Nagelkerke R<sup>2</sup></b>
Adım 1	162.693a	.190	.279

Modeller tarafından bağımlı değişkende açıklanan varyansın iki farklı yoldan kestirilmesini Cox ve Snell R<sup>2</sup> ve Nagelkerke R<sup>2</sup> değerleri temsil eder. Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olması Cox ve Snell R<sup>2</sup> ile Nagelkerke R<sup>2</sup> değerlerinin %20'ye yakın olması veya üzerinde olması modelin anlamlı olduğu şeklinde ifade edilebilir (Alpar, 2011). Çizelge 29'a göre de Cox ve Snell R<sup>2</sup> değeri incelendiğinde, modelde yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimi yordanan değişkendeki varyansın %19'unu açıkladığı görülmektedir. Bu durum Nagelkerke R<sup>2</sup> değeri için ise %27,9'dur. Çizelge 28'de Lojistik Regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırma yüzdeleri verilmiştir.

**Çizelge 29.**

*KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizine Ait Regresyon Modeli Sonucunda Elde Edilen Sınıflandırma Yüzdeleri*

Adım	Gerçek/Gözlenen Durum	Beklenen Durum			
		KEPT'e İlişkin Yönelim Puanları		KEPT İlişkin Yönelim Yüzdeleri	
		Düşük puana sahip grup	Yüksek puana sahip grup		
Adım 1	KEPT'e ilişkin yönelim puanları	Düşük puana sahip grup	18	27	40.0
		Yüksek puana sahip grup	8	122	93.8
Doğru sınıflama yüzdesi % 80.0'dır					

Çizelge 29'da lojistik regresyon modellerinin, değişkenlerin sınıflandırma yüzdesine ilişkin analiz verilerine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, bağımlı değişken olan KEPT'e ilişkin yönelim puanları yordayıcı değişkenler olan cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü tarafından sınıflandırılmasında modelin % 80 sınıflama başarısına sahip olduğu göstermektedir. Başka bir deyişle, modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni doğru sınıflandırma oranı %80'dir. Bu değer %50'den büyük olması ve ilk adım sınıflandırma oranından yüksek olması (ilk oran % 74.3) analizin sınıflandırma doğruluğunun şans kriterinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile doğru sınıflandırma yapıldığını göstermektedir. Bu sonuçlar yordayıcıların düşük ve yüksek KEPT'e ilişkin yönelim puanlarına sahip grupları başarılı bir şekilde sınıflandırdığını göstermektedir. Fakat bu sınıflandırma hangi değişkenlerin sınıflandırmaya anlamlı katkı sağladığını göstermemektedir. Çizelge 30'da her bir değişkenin modele olan katkısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Çizelge 30.**

*KEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla yapılan Lojistik Regresyon Sonucu Üretilen Modelde Yer Alan Değişkenlerin Katsayı Tahminleri*

Adım	Değişkenler	B	S.E.	Wald	sd	p	Exp(B)
	Sendika Türü			9.081	2	.011	
	Sendika Türü (Mil.)	1.032	.709	2.116	1	.146	2.807
	Sendika Türü (Muh.)	1.845	.615	9.006	1	.003	6.330
	Kıdem			2.426	2	.297	
	Kıdem(1-10)	.824	.535	2.372	1	.124	2.280
Adım 1	Kıdem(11-20)	.401	.478	.704	1	.402	1.493
	Cinsiyet(Kadın)	.972	.413	5.536	1	.019	2.642
	SED			10.286	2	.006	
	SED (Alt)	1.892	.626	9.137	1	.003	6.635
	SED(Orta)	.037	.422	.008	1	.931	1.038
	<b>Sabit</b>	<b>-.753</b>	<b>.468</b>	<b>2.590</b>	<b>1</b>	<b>.108</b>	<b>.471</b>

Öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimleri bağımlı değişken olmak üzere cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü değişkenleri ile regresyon modeli denenmiştir. Çizelge 30 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyeti, SED'i ve üye oldukları sendika türü değişkenlerinin modele katkılarının anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu bağlamda yüksek KEPT'e ilişkin yönelime sahip olup olunmamasını etkileyen ana değişkenler; cinsiyet, SED ve üye olunan sendika türüdür. Wald istatistiklerine göre KEPT'e ilişkin yönelimin yordanmasına en fazla katkı yapan değişken SED'tir. Katkı yapan diğer bağımsız değişkenler sırasıyla sendika türü, cinsiyet ve kıdemdir. Bu değişkenlerden öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED, sendika türü ve cinsiyet KEPT'e ilişkin yöneliminin belirlenmesine anlamlı katkı yapmaktadır. Modele anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin katkılarının yönü ve ağırlığının belirlenmesi için ise  $\beta$  değerlerinin incelenmesine gerek duyulmuştur.

KEPT'e ilişkin yönelim puanlarının Lojistik Regresyondaki kodlanmasına bakıldığında 0 değerinin düşük yönelime sahip, 1 değerinin ise yüksek yönelime sahip öğretmenleri tanımladığı kümeleme analizi sonucunda belirlenmiştir. Bu değerler

modele anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin yorumlanmasında kullanılmıştır. Eğer değişkenlerin modele katkıları pozitif ise bu değer yönelimlerin yükselmesine, negatif ise yönelimlerin düşmesine neden olduğu şekilde yorumlanmıştır.

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişkenlerden biri öğretmenlerin üye oldukları sendika türüdür. Genel anlamda öğretmenlerin üye oldukları sendika türü değişkeni öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimi üzerinde anlamlı katkı yapmaktadır (Wald =9.081; sd=2; p<.05). Sendikası milliyetçi eğilimli olan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, sendikası demokratik sol eğilimli olanlara göre 2.81 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05). Sendikası muhafazakar eğilimli olan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimi, sendikası demokratik sol eğilimli olanlara göre 6.33 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05).

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişkenlerden bir diğeri cinsiyet değişkenidir. Kadın öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, erkek öğretmenlere göre 2,64 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (Wald = 5.536; sd=1; p<.05).

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişkenlerden biri öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED değişkenidir. Genel anlamda SED değişkeni öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimi üzerinde anlamlı katkı yapmaktadır (Wald =10.286; sd=2; p<.05). Alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alanlara göre 6.64 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05). Orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimi, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alanlara göre 1.04 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

Modele anlamlı katkısı olmadığı belirlenen değişken ise öğretmenlerin kıdemi değişkenidir. Kıdem değişkeni öğretmenlerin KEPT üzerinde anlamlı katkı yapmamaktadır (Wald =2.426; sd= 2; p<.05). Kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, kıdemi 21-30 yıl olanlara göre 2.28 kat daha az olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05). Kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimi, kıdemi 21-30 yıl olanlara göre 1.49 kat daha az olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

**Çizelge 31.***Öğretmenlerin Yüksek veya Düşük Olasılıkla KEPT'e İlişkin Yönelime Sahip Olma Durumları*

	Cinsiyet	SED	Sendika	Olasılık Düzeyi
Yüksek Olasılıkla KEPT'e ilişkin Yönelimine Sahip Olma	Kadın	Alt	Muhafazakar Sen.	En Yüksek Olasılık
Düşük Olasılıkla KEPT'e ilişkin Yönelimine Sahip Olma	Erkek	Üst	Demokratik Sol Sen.	En düşük Olasılık

Elde edilen modele göre muhafazakar eğilimli bir sendikaya üye olup, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan kadın öğretmenler en yüksek olasılıkla KEPT'e ilişkin yönelime sahiptirler. Ayrıca demokratik sol eğilimli sendikaya üye olup, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan erkek öğretmenler ise KEPT'e ilişkin yönelime sahip olma açısından en düşük olasılığa sahiptirler. Bu bölümde çalışmanın amaçları gereği yüksek olasılıkla KEPT'e ilişkin yönelimine sahip olan öğretmenleri yordayan değişkenler üzerinden yorum yapılmıştır. Ayrıca nicel yöntemlerle elde edilen elde edilen bu bulgular, nitel araştırma yöntemleri olan görüşme ve gözlem ile elde edilen veriler ile birlikte yorumlanmıştır.

Yapılan görüşmelerde KEPT'e ilişkin yönelimi yüksek olan öğretmenlerin eğitim programlarını bire bir uygulamanın temel görevleri olduğunu belirtmektedirler.

Ö1: *Eğitim Programını olduğu gibi uygulamak bizim görevimiz. Başka bir sorumluluğumuz onun kadar önemli değil.*

Ö2: *Sınıf defterine yazdıklarımız, programdaki kazanımların sıralaması ve programı uygulama süreleri birbirine uyumlu olmalı. Bunu uygulamak bizim görevimizdir.*

Bu nedenle MEB'in öğretim programını uygulamak öğretmenin görevini yapmış olması için yeterli görülmektedir. Diğer taraftan yapılan gözlemlerde öğretmenlerin sınıfa girdiklerinde ilk gerçekleştirdikleri eylemin; öğretmen kılavuz kitabını inceleyip, sınıf defterine ilgili kazanımı veya konuyu yazıp belgelemek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sınıftaki öğretim süreci boyunca öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri gerçekleştirmiştir. KEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin eğitim programlarının işaret ettiklerinden farklı bir uygulama yapmadıkları gözlenmiştir.

Gözlenen bu durumlar ile eğitim programı alanını kavramsal yönden bir sistem yaklaşımı çerçevesinde kabul eden teorisyenlerin (Taba, 1962; Tyler, 1949; Tanner ve Tanner, 1995) görüşlerinin uyumlu olduğu söylenebilir. Bu teorisyenler bilimsel süreçleri kullanarak (Darling-Hammond ve Synder, 1992), genelleştirilmiş eğitim programları (Tanner ve Tanner, 1995) hazırlayabilmek için formüller geliştirilebileceğini iddia etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenler uzmanlar tarafından geliştirilmiş eğitim programlarını uygulamak durumundadırlar. Bu anlamda öğretmenlerin bir kılavuza bağlı olarak uygulamaları gerçekleştiren teknik birer eleman olarak görüldüğü söylenebilir.

Bu bulgu Yıldırım'ın (2011) öğretmen yetiştirme paradigmasını karşılaştırdığı çalışmasında yer verdiği teknisyen öğretmen kavramına karşılık gelmektedir. Bu çalışmada teknisyen öğretmenlik anlayışı; öğretmene esneklik verilmemesi, öğretmeni üst karar mekanizmasına bağımlı kılması ve eğitim programlarını standart bir şekilde uygulaması olarak tanımlanmıştır. Teknisyen öğretmen anlayışının hem kuralcı eğitim programı teorisyenlerinin yaklaşımına hem de araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Yıldırım (2011) çalışmasında öğretmenlerin teknisyen anlayışa uygun davranmasını; MEB'in kontrolüne, hizmet öncesi dönemde yer alan öğretmenliğe geçiş sınavlarına ve bir üst öğretime geçiş sınavlarına (liselere ve yükseköğretime giriş sınavlarına (standart testlere) bağlamaktadır.

Elde edilen bulgulara göre alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelime sahip olma olasılıkları daha fazladır. Öğretmenlerin SED'i belirlenirken; evde sahip olunan kitap sayısı, sosyal ve kültürel etkinliklere katılım, eğitim düzeyi vb. değişkenlerin önemli katkısı olduğu bilinmektedir (Deniz ve diğ., 2014). Diğer bir ifade ile alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin daha az sayıda ve türde kitaba sahip oldukları, sosyal ve kültürel etkinliklere daha az düzeyde katıldıkları, daha az spor yaptıkları, eğitim düzeylerinin daha alt düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin sosyal ve kültürel sermayeleri ile eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri arasında bir etkileşim mümkün görünüyor. Çünkü Bourdieu'a kültürel sermaye, sosyalleşme sürecinde elde edilen birikime işaret eden bir kavram olup; bir grubun paylaştığı kültürel eğilim, iş yapma biçimi, gelenek, değer, inanç, tutum ve öğrendiği beceriler olarak tanımlanabilir (Aksoy ve Enlil, 2010: 25). Kültürel sermaye aileden de ya da okul yoluyla elde edilmiş olsa da, entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelmektedir

(Bourdieu, 1970). Sosyal sermaye ise “eyleyicinin diğerleriyle olan bağlantıları, grup üyelikleri, bu ilişkilerin getirdiği eyleyicinin üstündeki veya ona yönelik yükümlülükler, ayrıcalıklar ve itimat”tır (Bourdieu, 1970).

Sınırlı düzeyde sosyal sermayeye sahip öğretmenler farklı sınıf ve statülerden insanlarla olan etkileşimleri de sınırlı olmaktadır. Bu etkileşimi sağlayamayan öğretmenler farklı sosyal ve kültürel etkinliklere katılımlarını sağlayacak fırsat ve çevreden yoksun kalabilirler. Bu durum onların kültürel sermayelerinin gelişimine de engel olabilmektedir. Yeterli düzeyde sosyal ve kültürel sermayeye sahip olmayan öğretmenlerin sosyo-ekonomik düzeylerini arttıracak etkinliklere katılma fırsatları da azalmaktadır. Bourdieu’ya (1974 Akt. Palabıyık, 2011) göre yapılaşmış ya da yapılaştırılmış yapılar sosyal pratik içinde bilinçli bir amaç gütmeksizin sosyo-ekonomik araçlarla kendilerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan, sınırlı sosyal ve kültürel sermayeye sahip öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik eleştirel yaklaşımda bulunamadıkları ve değişim yaratamadıkları ifade edilebilir.

Alt SED’de yer alan öğretmenlerin eğitim programlarına ekleme ya da çıkarma yapabilecek ve eğitim programlarını farklı yorumlayabilecek birikime sahip olma olasılıklarının azaldığı da söylenebilir. Bu birikime sahip olmayan öğretmen, eğitim programlarının eksikliklerinin ve hatalarının farkına varabilme olasılığı azalabilir. Böylece eğitim programlarında yer edinmiş olan eksiklik ve hatalar yayılabilir. Diğer bir taraftan bu öğretmenlerin programın yeniden geliştirilmesi sürecine katkısını azaltabilir. Ayrıca bu öğretmenlerin kendilerini olarak yenileme ve güncelleme olasılıkları azalacaktır. Bu nedenle öğretmenin eğitim programlarını zamana ve mekana göre güncelleme olasılığı da azalacaktır. Bu öğretmenlerin eğitim programını öğrenciye göre uyarlama, hedeflere ulaşmak için onlara farklı seçenekler sunma, sadece öğretime değil eğitime de önem verme, yöntemlerini çeşitlendirme vb. gibi etkinlikleri gerçekleştirme olasılıklarının düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programlarını farklı bakış açıları ile yorumlayamaması eğitim programlarının farklı yönlerini geliştirme olasılığını azaltabilir.

Eğitim fakültesini tercih eden ya da eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının üst sosyo-ekonomik düzeyde yer almadıkları bilinmektedir (Balci, 1991; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Aksu ve diğ., 2010). Diğer bir ifade ile bu çalışmada alt SED’te yer aldıkları belirlenen öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde

de alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde yer aldıkları söylenebilir. Bu durumda eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına sosyo-ekonomik düzey bakımından dikey hareketlilik sağlamada yeterli görünmediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde sadece alan, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgilerinin kazandırılmasının yeterli olmadığı söylenebilir.

KEPT'e ilişkin yönelime sahip olma olasılığını arttıran bir diğer değişken ise kadın öğretmen olmaktır. Kadın öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelime sahip olma olasılıkları daha fazladır. Bu bulgu sadece kadın cinsiyeti üzerinden değil, toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında kadın olmak ve alt sosyo-ekonomik düzeyde kadın olmak çerçevesinde yorumlanmıştır.

Alanyazında toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadınların rolleri, daha çok annelik, ev kadınlığı, bedava işgücü, hasta ve yaşlı bakıcılığı vb. (Bhasin, 2003; Karkıner, 2009) olduğu ve geleneksel tutumların, değerlerin ve sosyo-ekonomik-kültürel yapının da kadınları dezavantajlı duruma düşürdüğü (Bedük, 2005) belirtilmektedir. Bu durum nedeni ile kadın öğretmenlerin geleneksel rollerini gerçekleştirmeye devam ederek sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaya yeterli zaman ayıramadıkları söylenebilir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin, sosyal ve kültürel sermayeleri için daha dar bir alana sahip oldukları söylenebilir.

Yapısalcı (Anyon, 1983; Arnot, 2002) ve post yapısalcı (Davies, 1989; Davies ve Banks, 1992; Jones, 1993; Walkerdine, 1989; Francis, 2010) kuramlara dayalı çalışmalarda okullarda toplumsal cinsiyet; gerek toplumsal sınıf yapılarıyla kesişimleri çerçevesinde gerekse erkeklerin ve kadınların toplumsal rollerine uygun davranmaları veya direniş göstermeleri üzerinden yeniden kurulduğu belirtilmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda da kadın olmanın eğitim fakültesinin tercih edilmesinde bir etken olduğu (Balcı, 1991) ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet ayrımcılığı yaptıkları, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına ve geleneksel cinsiyet rollerine sahip oldukları (Baba, 2007; Seçgin ve Tural, 2011; Aslan, 2015) belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde kadın öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini hem çalışma hayatında yer alıp hem de toplumsal cinsiyet rollerini gerçekleştirebilecekleri bir meslek olarak görebilirler. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde de KEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin;

Ö1: *Öğretmen, kendisine verilen programı yerine getirir.*

Ö2: *Ama öncelikle devletin gönderdiği kitaptaki tüm etkinlikleri yaptırım.*



şeklinde ifadeleri vardır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda eğitim programlarında ve bu programlara bağlı hazırlanan eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının bulunduğu (Kalaycı ve Hayırsever, 2014) belirtilmiştir. Ayrıca hazırlanan ilkökul ders kitaplarında (Esen, 2007; Tezer-Asan, 2010; Özkan, 2013), ortaokul ders kitaplarında (Kırbaşoğlu-Kılıç ve Eyüp, 2011; Kükrer, 2015) ve lise ders kitaplarında (Öztürk, 2009; Çayır, 2013) toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ve kalıp yargılara ilişkin içeriklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin eğitim programlarını olduğu gibi uygulamayı ve kitaplardaki etkinlikleri gerçekleştirmeyi görev saydıkları belirlenmiştir.

Örneğin; beden eğitimi dersinde oynanacak oyun belirlenirken; öğretmen 2’nin “kız öğrenciler futbol oynamaz” şeklindeki ifadesi sonrasında futbol seçenekler arasından çıkarılmıştır. Yine bir diğer gözlem anında, öğretmen 2 tarafından oturma düzeni kız ve erkek öğrencilerin aynı sıralarda oturmamaları şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca, beden eğitimi dersinde oynanan oyunda kız ve erkek öğrencilerden ayrı birer takım oluşturulması da bir başka örnek olarak sunulabilir.

Yapılan gözlem ve görüşme sonucunda KEPT’e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin eğitim programlarını bire bir uygulama eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu süreçte de toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıp yargılara karşı bir direnç oluşturmadıkları belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin eğitim programı yönelimi, eğitim programlarının ve ders kitaplarının toplumsal kalıp yargıları barındırıyor olması ve okulun bulunduğu bölgenin şartları dikkate alınırsa öğrencilerin toplumsal rollerine uygun davrandıkları söylenebilir. Görüşme ve gözlem sürecindeki karşılaşılan örnekler de KEPT’e ilişkin teorileri yaratan uzmanların görüşleri ile uyumludur. Kuralcı eğitim programı teorisyenleri öğretmenlerin, öğrencileri onlardan beklenecek toplumsal rollerle uyumlu birer birey olmasını sağlaması gerektiği (Bobbit, 1918;1924) yönündeki görüşler ile uyumludur.

Öğretmenlerin çalışma hayatındaki önemli örgütlerden birisi sendikalaradır. Sendikalar yasalar çerçevesinde üyelerini temsil etme, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunma, sosyal, ekonomik ve özlük haklarını koruma gibi çalışmalarda bulunurlar (DeCenzo - Robbins, 2002; Mejia, ve d., 2001; Kayıkçı, 2013). Ülkemizde en çok üyesi bulunan ilk üç sendika; demokratik sol eğilimli, milliyetçi eğilimli ve muhafazakar eğilimli sendikalarıdır. Bu sendikalar kabul ettikleri değerler ve ilkeler bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedirler.

Yayınladığı tüzüğe göre milliyetçi eğilimli sendika (2014, s.1)

- a) Anayasada ifadesini bulan, devletin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğüne, millî ve manevî değerlere, insan haklarına, demokratik ve laik cumhuriyete ve Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı kalarak, demokrasinin korunup bütün kurum ve kurallarıyla yerleşmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşılması yolunda çaba göstermeyi,
- b) Toplum ve iş barışını tesis ederek devlet-millet kaynaşmasına ve sosyal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunmayı,
- c) Hür sendikacılık anlayışı içerisinde, üyelerinin ekonomik, sosyal, kültürel ve meslekî hak ve menfaatlerini korumayı ve geliştirmeyi,
- ç) Türk millî eğitim sisteminin temel ilke ve hedeflerinin, 21'inci yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde gerçekleşmesi için; uygulamada ortaya çıkan eksiklik, aksaklık ve yanlışlıkları tespit ederek, gelişen eğitim teknolojisi ışığında düzeltilmesi, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde yol göstermeyi, görüş ve önerilerde bulunmayı amaç edinmiştir.

Yayınladığı tüzüğe göre muhafazakar eğilimli sendika (2012, s.1);

- (1) Sendika; Temel insan hakları ilkelerine dayanan, egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu, millet iradesine de milletten seçtiği idareye de saygı gösterilen, katılımcı demokrasinin yerleştiği, özgür birey ve sivil toplum örgütlerine gerçek anlamda var olma ve düşünce üretip teklifler sunma hak ve imkânlarının hayata geçirildiği, kimsenin ötekileştirilmediği, farklılıkların zenginlik olarak kabul edildiği, ücretlerde ve gelir dağılımında adaletin sağlandığı, demokratik sosyal hukuk devleti olmanın gereği olarak her vatandaşın devlet imkânlarından eşit şekilde yararlandığı, medeniyet köklerimizde var olan değerleri idrak etmiş, daha özgür, daha müreffeh ve daha mutlu insanların yaşadığı daha güçlü, daha zengin Türkiye'yi var etmeyi amaçlar.

Yayınladığı tüzüğünde demokratik sol eğilimli sendika (2014, s.4-5) amaç olarak;

- Tüm maddî ve insani değerlerin yaratıcısının emek olduğundan hareketle;
  - a) Evrensel değerleri gözetken ve yerel farklılıkları zenginlik olarak kabul eden bir emek örgütü olarak savaşırsız ve sömürsüz bir dünya hedefiyle ülkemizde ve dünyada her türlü baskıcı yönetime karşı demokrasi ve dayanışma kültürünü savunur.
  - b) İnsan hakları ve temel özgürlüklerin bütünlüğü içinde, din, dil, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği, siyasal düşünce farkı gözetmeksizin bütün üyelerinin ekonomik, demokratik, akademik, sosyal, kültürel, hukuksal, siyasal, mesleki özlük hak ve çıkarlarını koruyup geliştirmeyi, üyelerine insanca bir yaşam düzeyi sağlamayı savunur.
  - c) Toplumun bütün bireylerinin, temel insan hakları ve özgürlükleri doğrultusunda, herkesin kendi anadilinde, cins ayrımcı olmayan, eşit demokratik, laik, bilimsel, parasız ve kamusal nitelikli eğitim görmesini savunur.
  - d) Grevli ve toplu iş sözleşmeli sendikal hakların kullanılması ve çalışma koşullarını düzenleyen hükümlerin uluslararası normlara uyumunun sağlanması için mücadeleyi yürütür.
  - e) Uluslararası sözleşmelerde yer alan çocukların hakları ve eğitimi ile ilgili temel hakların ve özgürlüklerin takipçisi ve savunucusudur. Olumsuz koşullardaki çocukların eğitimi için çalışmalar yapar.
- ifadeleri yer almaktadır.

Bu bağlamda sendikaların ideolojik temelde de ayrıldıkları söylenebilir. Bu sendikaların muhafazakar eğilimli, milliyetçi eğilimli ve demokratik sol eğilimli oldukları söylenebilir (Güneş - Güneş, 2003; Sarpkaya, 2006; Kayıkcı, 2013).

Çalışmada elde edilen bulgular muhafazakâr fikirleri bünyesinde barındıran muhafazakâr eğilimli sendikaya üyeliğini açıklayan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelime sahip olma olasılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Alan yazında muhafazakârlık insan, toplum, düzen ve otorite üzerinden analiz edilmektedir. Diğer bir taraftan muhafazakârlık doğduğu merkezlere göre, gelenek, millet ve devlet üzerinde durmaktadır. Buna göre bireyden önce toplum vardır. Muhafazakârlara göre toplumun var olabilmesi için düzen, otorite, din, aile ve mülkiyet olguları gereklidir (Çaha, 2004). Ayrıca muhafazakârların toplumu canlı bir organizma olarak görmesi Durkheim, Spencer ve Parson gibi işlevselci kuramcıların görüşleriyle örtüşmektedir. Ayrıca bu görüşler eğitim programları alanında kuralcı teorileri oluşturan kuramcıların dayandığı temel argümanlardır.

Yapılan görüşme ve gözlemlerde bu duruma yönelik örneklerle karşılaşmıştır. Gözlemler sırasında öğretmenlerin sınıfı sürekli kontrol altına almaya çalışması önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Öğretmenler de bir otorite altında öğretim programlarını uygulamak zorunda olduklarını belirtmektedirler. Yapılan görüşmede;

Ö1: ...yönetmelikler bize programları uygulamamızı söylemektedir.

şeklindeki ifadesi bu durumu açıklamaktadır. Diğer taraftan okulun düzeni olan zil saatlerine öğretmen ve öğrencilerin katı bir şekilde uydukları gözlenmiştir. Öğretmenlerin konuları bitirmeyi hedeflemeleri ve sınav başarısına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalar toplumsal düzene uyum üzerinden yorumlanabilir. Diğer bir ifade ile muhafazakâr yaklaşımlarda geçen düzen ve otorite kavramlarının öğretim sürecine yansıdığı ifade edilebilir.

Sınıfta yaşanan demokratik süreçlerde de otorite ve düzen kavramlarının yansımaları gözlenmektedir. Öğretmen kendisini çerçeveleyen yönetmelikler ve programlar çerçevesinde karar verdiği sınav tarihini, beden eğitimi dersinde oynanacak oyunu ya da sınıf içinde gerçekleştireceği bir etkinliği oylattırmaktadır. Aslında öğretmenin verdiği karar seçenek haline getirilmekte ve oylanarak meşru hale getirilmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecinde muhafazakâr bir demokratik sürecin işletildiği ifade edilebilir.

Özetle KEPT'e ilişkin yönelimi olan öğretmenlerin belirli özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu özellikler; kadın olmak, muhafazakâr eğilimli bir sendikaya üye olmak ve alt SED'te yer almak olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları bu özellikler bağlamında öğretim uygulamalarının günlük yaşam pratikleri ile uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim programı yönelimi, eğitim programlarını uygulamaları ve öğretmenlerin günlük yaşantıları arasında bir örtüşme olduğu ifade edilebilir. Bu örtüşmenin eğitim programları alanında günlük yaşantılar üzerinden yapılan fenomenoloji, feminist, otobiyografik, etnografik, gömülü teori vb. çalışmalarına kuramsal ve yöntemsel bir alan sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

### 3.3.2. BEPT'e İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bu araştırmada öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimi ile kategorik bağımsız değişkenler (cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü) arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek ve bu verilerin modele olan katkısını ortaya koyabilmek amacıyla lojistik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Kategorik bağımsız değişkenler olarak MANOVA ve Hotelling t kare testleri sonucunda anlamlı fark yaratan cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü değişkenleri seçilmiştir.

Çizelge 32'de ilk olarak lojistik regresyon analizi sonucunda katılımcıların gözlenen ve gerçek durumları ve ilk sınıflandırma yüzdelerine yer verilmiştir.

#### Çizelge 32.

#### *BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu*

Adım	Gözlenen	Beklenen			
		BEPT'e İlişkin Yönelim Puanları		BEPT'e İlişkin Yönelim Yüzdeleri	
		Düşük Puna Sahip Grup	Yüksek Puna Sahip Grup		
Adım 0	BEPT'e ilişkin yönelim puanları	Düşük puana sahip grup	0	83	.0
		Yüksek puana sahip grup	0	92	100.0
Doğru sınıflama yüzdesi % 52.6'dır .					

Çizelge 32 incelendiğinde, lojistik regresyon analizinin öncelikle yordayıcı değişkenler açısından tüm öğretmenleri yüksek BEPT'e ilişkin yönelim puanları kategorisinde sınıflandırdığı ve bu haliyle doğru sınıflandırma yüzdesinin %52.6 olduğu görülmektedir. Bu çizelgedeki sınıflandırma yüzdesinin değişkenler analize dahil edildiğinde artması beklenmektedir. Eğer bu artış belirli bir yüzdenin üzerinde ise bu

durum değişkenlerin bağımlı değişkeni doğru sınıflandırdığı ve modelin başarılı olduğunun da bir göstergesi olacaktır. Çizelge 33'te değişkenler analize dahil edildiğinde üretilen farklı modellerin Omnibus değerlerine yer verilmiştir.

### Çizelge 33.

*BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Üretilen Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi*

		Ki-Kare	sd	p
Adım 1	Adım	109.878	7	.000
	Blok	109.878	7	.000
	Model	109.878	7	.000

Çizelge 33 incelendiğinde analizin değişkenler için bir model ürettiği görülmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde model ki-kare değerine ilişkin değerlerin bu model için de anlamlı olduğuna belirlenmiştir (Ki-Kare= 109.878, sd: 7;  $p < .01$ ). p değerinin anlamlı olması yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını göstermektedir. Buna göre, bağımlı değişken (iki kategoriye ayrılan BEPT'e ilişkin yüksek ve düşük düzeyli yönelimler) ile yordayıcı değişkenler (cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü) arasında bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir. Burada elde edilen uyum iyiliği, yordayıcı değişkenlerin girdiği modelin, yordayıcı değişkenlerin girmediği başlangıç modelinden daha iyi çalıştığını göstermektedir. Bu ilişkinin bir bütün olarak kabul edilebilir bir düzeyde olup olmadığının belirlenmesi için ise değişkenlere Hosmer ve Lemeshow Testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 34'te verilmiştir.

**Çizelge 34.**

*BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizine Ait Hosmer ve Lemeshow Testi*

<b>Hosmer and Lemeshow Test</b>			
<b>Adım</b>	<b>Ki-Kare</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Adım 1	12.140	8	.145

Çizelge 34 incelendiğinde Hosmer ve Lemeshow testlerinin analiz sonuçlarının elde edilen model için anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) göze çarpmaktadır. Hosmer ve Lemeshow testinde zayıf bir uyum .05'ten daha düşük bir anlamlılık değeri tarafından işaret edildiği için, modeli .05'ten daha büyük bir anlamlılık değeri almalıdır (Pallant, 2015). Bu değer anlamlı olmaması, modelin bir bütün olarak kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu, yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Modellerde kabul edilebilir bir uyuma sahip olan verilerin modeli ne kadar açıkladığını gösteren varyans değerleri Çizelge 35'te verilmiştir.

**Çizelge 35.**

*BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Analizine Ait Modelin Özeti*

<b>Adım</b>	<b>-2 LL</b>	<b>Cox ve Snell R<sup>2</sup></b>	<b>Nagelkerke R<sup>2</sup></b>
Adım 1	132.260a	.466	.622

Cox ve Snell R<sup>2</sup> ile Nagelkerke R<sup>2</sup> değerleri, modeller tarafından bağımlı değişkende açıklanan varyansın iki farklı yoldan kestirilmesini temsil eder. Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olması Cox ve Snell R<sup>2</sup> ile Nagelkerke R<sup>2</sup> değerlerinin %20'nin üzerinde olması modelin anlamlı olduğu şeklinde ifade edilebilir (Alpar, 2011). Cox ve Snell R<sup>2</sup> değeri incelendiğinde, modelde yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimi yordanan değişkendeki varyansın %46.6'sını açıkladığı görülmektedir. Bu durum Nagelkerke R<sup>2</sup> değeri için ise %62.2'dir.

Çizelge 36'da Lojistik Regresyon Modeli sonucunda elde edilen sınıflama yüzdeleri sunulmaktadır. Bu çizelge grup üyeliklerini yordama üzere üretilen regresyon modelinin uygulanmasıdır.

**Çizelge 36.**

*BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Sonucunda Ortaya Çıkan Sınıflandırma Yüzdeleri*

Adım	Gerçek/Gözlenen Durum		Beklenen Durum		
			BEPT'e İlişkin Yönelim Puanları		BEPT'e İlişkin Yönelim Yüzdeleri
			Düşük Puana Sahip Grup	Yüksek Puana Sahip Grup	
Adım 1	BEPT'e ilişkin yönelim puanları	Düşük puana sahip grup Yüksek puana sahip grup	64 10	19 82	77.1 89.1
Doğru sınıflama yüzdesi % 83.4'tür.					

Çizelge 36'da göre lojistik regresyon modellerinin, değişkenleri sınıflandırma yüzdesine ilişkin analiz verilerine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bağımlı değişken olan BEPT'e ilişkin yönelim puanlarının yordayıcı değişkenler olan cinsiyet, kıdem, SED ve sendika türü tarafından sınıflandırılmasında modelin %83.4 sınıflama başarısına sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni doğru sınıflandırma oranı %83.4'tür. Bu değer %50'den büyük olması ve ilk adım sınıflandırma oranından (%52.6) yüksek olması analizin sınıflandırma doğruluğunun şans kriterinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu yordayıcıların düşük ve yüksek BEPT'e ilişkin yönelim puanlarına sahip grupları başarılı bir şekilde sınıflandırdığını göstermektedir.

Her bir değişkenin modele olan katkıları Çizelgede 37'de verilmiştir.

**Çizelge 37.**

*BEPT'e İlişkin Yönelimlerin Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri*

Adım	Değişkenler	B	S.E.	Wald	sd	p	Exp(B)
Adım 1	Cinsiyet (Kadın)	.257	.470	.300	1	.584	1.293
	Sendika Türü			4.875	2	.087	
	Sendika Türü (Mil.)	-1.415	.757	3.496	1	.062	.243
	Sendika Türü (Muh.)	-1.023	.559	3.347	1	.067	.359
	Kıdem			6.866	2	.032	
	Kıdem(11-20)	-1.488	.624	5.683	1	.017	.226
	Kıdem(21-30)	-1.284	.594	4.677	1	.031	.277
	SED			43.674	2	.000	
	SED (Alt)	-2.379	.512	21.546	1	.000	.093
	SED(Orta)	3.405	.840	16.435	1	.000	30.120
	Sabit	1.538	.703	4.789	1	.029	4.656

Öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimi bağımlı değişken olmak üzere öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, SED'i ve üye oldukları sendika türü değişkenleri ile regresyon modeli denenmiştir. Çizelge incelendiğinde öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED'leri ve kıdem değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağladığı ( $p < .05$ ), sendika türü değişkeninin sınırda anlamlı katkı sağladığı ( $.05 < p < 0.10$ ) ve cinsiyet değişkeninin modele anlamlı katkı sağlamadığı ( $p > .10$ ) görülmektedir. Bu bağlamda yüksek düzeyde BEPT'e ilişkin yönelime sahip olup olmamayı etkileyen ana unsurlar; öğretmenin kıdemi, yer alınan SED ve üye olunan sendika türüdür.

Wald istatistiklerine göre BEPT'e ilişkin yönelimin yordanmasına en fazla katkı yapan değişken SED'tir. Katkı yapan diğer bağımsız değişkenler sırasıyla kıdem, sendika türü ve cinsiyettir. Bu değişkenlerden öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED ve kıdemin BEPT'e ilişkin yönelimin belirlenmesine yaptığı katkı anlamlı ve sendika türü değişkeninin yaptığı katkı ise sınırda anlamlıdır. Modele anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin katkılarının yönü ve ağırlığının belirlenmesi için ise  $\beta$  değerlerinin incelenmesine gerek duyulmaktadır.



BEPT'e ilişkin yönelim puanlarının lojistik regresyondaki kodlanmasına bakıldığında 0 değerinin düşük yönelime sahip, 1 değerinin ise yüksek yönelime sahip öğretmenleri tanımladığı kümeleme analizi sonucunda belirlenmişti. Bu değerler modele anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin yorumlanmasında kullanılmıştır. Eğer değişkenlerin modele katkıları pozitif ise bu değer yönelimlerin yükselmesine, negatif ise yönelimlerin düşmesine neden olduğu şekilde yorumlanmıştır.

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişkenlerden biri öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED değişkenidir. Genel anlamda SED değişkeni öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimi üzerinde anlamlı katkı yapmaktadır (Wald =43.674; sd=2; p<.05). Orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alanlara göre 30.12 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05). Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alanlara göre 10.75 (1/.093) kat daha fazla olup, bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05).

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişkenlerden ikincisi öğretmenlerin kıdemidir. Genel anlamda kıdem öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimi üzerinde anlamlı katkı yapmaktadır (Wald= 6.866; sd= 2; p<.05). Kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlere göre 4.42 (1/0.226) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05). Kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre 3.61 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05).

Modele sınırda anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişkenlerden bir diğeri de öğretmenlerin üye oldukları sendika türüdür. Genel anlamda öğretmenlerin üye oldukları sendika türü değişkeni öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimi üzerinde sınırda anlamlı katkı yapmaktadır (Wald = 4.875; sd=2; .05<p<.10). Sendikası demokratik sol eğilimli olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, sendikası milliyetçi eğilimli olanlara göre 4.12 (1/.243) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak sınırda anlamlıdır (.05<p<.10). Sendikası milliyetçi eğilimde olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, sendikası muhafazakar olanlara göre 2.79 (1/.359) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak sınırda anlamlıdır (.05<p<.10).

Modele anlamlı katkısı olmayan değişkenlerden biri cinsiyet değişkenidir. Kadın öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, erkek öğretmenlere göre 1.29 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir (Wald = .300; sd= 1; p>.05).

### Çizelge 38.

*Öğretmenlerin Yüksek veya Düşük Olasılıkla BEPT'e İlişkin Yönelime Sahip Olma Durumları (Matrisi)*

	SED	Sendika	Kıdem	Olasılık Düzeyi
Yüksek Olasılıkla BEPT'e İlişkin Yönelime Sahip Olma	Orta	Demokratik Sol Sen.	1-10 Yıl	En Yüksek Olasılık
	Alt	Muhafazakar Sen.	21-30 yıl	En Düşük Olasılık
Düşük Olasılıkla BEPT'e İlişkin Yönelime Sahip Olma	Alt	Muhafazakar Sen.	10-20 Yıl	Düşük olasılık
	Alt	Milliyetçi Sen.	21-30 yıl	Düşük olasılık
	Alt	Milliyetçi Sen.	10-20 Yıl	Düşük olasılık

Elde edilen modele göre demokratik sol eğilimli bir sendikaya üye olup, orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ve kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler en yüksek olasılıkla BEPT'e ilişkin yönelime sahiptirler. Ayrıca demokratik sol sendikasına üye olup üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan kıdemi ve 1-10 yıl olan öğretmenler de yüksek olasılıkla BEPT'e ilişkin yönelime sahiptirler.

Elde edilen modele göre muhafazakar bir sendikaya üye olup, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ve kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenler en düşük olasılıkla BEPT'e ilişkin yönelime sahiptirler. Özetle alt sosyo-ekonomik düzeyde olup milliyetçi veya muhafazakar eğilimli bir sendikaya üye olan ve kıdemi 10-21 veya 21- 30 yıl arasında olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelime sahip olma olasılığı daha düşük bulunmuştur.

Bu bölümde çalışmanın amaçları gereği en yüksek olasılıkla BEPT'e ilişkin yönelime sahip olan öğretmenler üzerinden yorumlar yapılmıştır. Ayrıca envanter ile elde edilen sonuçlar, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler ile birlikte yorumlanmıştır.

BEPT'e ilişkin yönelimi yüksek olan öğretmenlerin kendilerine verilen öğretim programlarını tek başına yeterli görmediklerini ve kendileri için sadece belirli bir çerçeve sunduğunu belirtmişlerdir.

Ö4: “Yıllık planların, konuların kazanımların listelendiği yer olarak bilinmektedir. Aslında ben birazda yol gösterme haritası gibi olarak algılıyorum. Ama ne yapmam gerektiğine ben karar veriyorum. Durumu değerlendiriyorum. Yani hedef davranışı değerlendiriyorum, öğrencinin durumunu, hazırbulunuşluğunu değerlendiriyorum... Bazı konularda etkinlik zorunluysa geliştiriyorum.

Birde zaten dinleme ve konuşmayı yeterli bulmuyorum. Yazı okuma değil konuşmaya ve dinlemeye önem veriyorum.

Örneğin birinci sınıfların zaten programı yok. Veliler istedikleri için o dersi veriyorum. O yüzden benim uygulamalarım oluşturuyor yine programı.”

Ö3: “Programlar sadece benim alt kümem gibi. Beni sınırlamayamadığı için söylüyorum. Benim için eğitim veya eğitim programları çocukları adam etmek için vardır. Doğal olmalı. Doğadan almalı kaynağını. Ağacı öpmeleri gibi.”

BEPT’e ilişkin yönelimi yüksek olan öğretmenler, MEB’ten gönderilen eğitim programlarının kendilerini sınırlamadığı, yaptıkları uygulamaların programı oluşturduğu belirtilmektedir. Diğer bir ifade ile daha önceden kendileri için planlanmış, hazırlanmış ve uygulamaya konulması beklenen programda kendi rollerinin farkında oldukları söylenebilir. Bu söylemlerin gerçekleştirilecek her uygulama bir eğitim programı olmadığını savunan betimleyici teorisyenlerin (Jackson, 1992; Marsh, 2009; Schwap, 1969) görüşleriyle de uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin kendilerine özgü uygulamaları olduğu belirlenmiştir. Bütün okul için ders zili çalıp diğer öğretmenler ve öğrenciler sınıflarına giderken, öğretmen Ö3’ün sınıfının diğerlerinden daha farklı bir kıyafette oldukları ve sınıfa gitmeden önce bir ağaca sarılıp, öpüp geri geldikleri görülmüş ve bunun nedeni öğretmene sorulduğunda “Öğrenciler bitkilerin köklerini ve çeşitlerini öğrenmeden önce varlığını öğrensinler” cevabını vermiştir. Ö3’ün bu uygulaması görüşme sırasında söylediği derslerin kaynağını doğadan alması ve doğal süreçler olması gerektiği cümlesi ile uyumaktadır. Bu görüşün BEP teorisyenlerinin temele aldıkları naturalistik (doğalcı) yaklaşımla/felsefesiyle uyumlu olduğu söylenebilir.

BEPT’e ilişkin yönelime sahip olan öğretmenler öğretim uygulamalarına sınıfın durumunu analiz ettikten sonra karar verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamaları diğer öğretmenlerle paylaşıp işbirliğine dayalı bir yaklaşımla geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Ö3: “Kendi anlatacaklarım ve çocuğun ruh hali önemlidir. Bunların üzerinden karar veririm. Daha önce de söylediğim gibi süreç içinde olanlar daha önemli. O an gelişiyor. .. biraz önce matematik dersinde masal anlattım. ... kesirler konusunda bıçak ve çatalın masalı... O masalı o an uydurdum aslında, karar verdim. Ben de kendimi yaşıyorum. Ben nasıl yaşıyorsam, çocuklarda öyle yaşıyor. Sınıfta ne olduğunu görüp yaratıyorum.”

Ö4: “Okulda zümre öğretmenleri ile yarışa değil işbirliğine dayalı bir süreç var. O yüzden etkinlikler ... işbirliğine dayalı etkinlikler olmakta. Hırsı değil azmi başa alıyoruz. Etkileşimi ortaya çıkarmaya çalışıyoruz. Zaten veliler de çocukların ne yaptıklarını sürekli takip ediyorlar. ... Benim için uygulama,

*deneyim ve harita gibi demiştim. Üniversite eğitimimi de sayarsak benim deneyimim 2002 den bu yana. Diğer öğretmenler de kendileri üzerinden ve kitap üzerinden öneri soruyorlar. Böylece bir etkileşim de oluşuyor.”*

BEP teorisyenleri problemlerin belirlenmesinde uygulamayı yapanın da rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıklamaların BEP teorisyenlerinin uygulayıcıların eğitim-öğretim sürecinde beklenmedik değişimlere karşı sürekli olarak duyarlı ve sorumlu olmasına (Schwap, 1973,1983) ve uygulamaların üzerinde bir grup insanın tartışması ve uzlaşmasına (Schwap, 1983; Walker, 1971) yönelik görüşleriyle uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Bu bulgu Yıldırım'ın (2011) öğretmen yetiştirme paradigmasını karşılaştırdığı çalışmasında uzman öğretmen kavramına karşılık gelmektedir. Bu çalışmada uzman öğretmenlik anlayışı öğretmenin içinde bulunduğu durumu değerlendirerek, en uygun strateji ve yöntemler için karar verebileceğini belirtir. Ayrıca bu anlayışta öğretmenin uygulamanın bizzat içinde olduğu, uygulamada en iyi kararın öğretmene ait olduğu ve öğretmenin uygulamada çeşitliliği ön plana çıkardığı kabul edilmektedir. Bu bağlamda uzman öğretmen anlayışının hem betimleyici eğitim programı teorisyenlerinin yaklaşımlarına hem de öğretmenlerin görüşleriyle uyumlu olduğu ifade edilebilir.

BEPT'e ilişkin yönelimi yüksek olan öğretmenlerin eğitim programlarını olduğu gibi uygulamadıkları ve eğitim programlarını uygulamanın olduğu koşullara göre uyarladıkları söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitim programında yer almayan farklı etkinlikler gerçekleştirmektedirler. Böylece sınıfta gerçekleştirilen uygulamalar ve etkinliklerin koşullara ve bağlama göre çeşitlendiği söylenebilir. Bu öğretmenlerin öğretim sürecinde sınıfın, çevrenin ve öğrenci gibi bağlamlara daha duyarlı öğretmen oldukları söylenebilir. Bu bağlamda bu öğretmenlerin Yıldırım (2011)'de belirttiği uzman öğretmen kavramında yer alan nitelikleri taşıdıkları söylenebilir.

Orta SED'te yer alan öğretmenler yüksek olasılıkla BEPT'e ilişkin yönelime sahiptirler. Bu araştırmada da öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED'in belirlenmesi sürecinde eğitim düzeyine, eşin eğitim düzeyine, eşin çalışma durumuna ve mesleğine, oturulan evin mülkiyetine, araba sahibi olma durumuna, ortalama aylık gelirin, icra edilen sanatsal faaliyetine, evde bilgisayar, internet, kütüphane, sanat eseri bulunma durumuna, evde bulunan kitap sayısına, evde bulunan kitapların türüne, kitap okuma sıklığına, spor yapma durumuna, yapılan spor türüne, sinemaya, tiyatroya, konserlere ve farklı sosyal etkinliklere katılma sıklığına, müzeleri, sergileri vb. ziyaret etme sıklığına, farklı sanatsal etkinliklere katılım sıklığına ve tatile çıkma sıklığına ilişkin bilgiler

toplanmıştır. Böylece öğretmenlerden sosyal ve kültürel bağlamlarına yönelik bazı bilgiler toplandıktan sonra yapılan kümeleme analizi ile öğretmenler gruplandırılmıştır. Bu bağlamda orta SED’te yer alan öğretmenlerin alt SED’te yer alan öğretmenlerden daha farklı türlerde ve daha sık düzeylerde sosyal ve kültürel etkinliklere katıldıkları ifade edilebilir. Bunun yanında orta SED’te yer alan öğretmenlerin üst SED’te yer alan öğretmenlerden sosyal ve kültürel etkinliklere daha az düzeyde katılım gerçekleştirdikleri söylenebilir. Orta SED grubunda yer alan öğretmenlerin alt SED’te yer alan öğretmenlerden daha fazla türde ve sayıda kitaba sahip oldukları, farklı türde sosyal ve kültürel etkinliklere daha sık katıldıkları, farklı sanat etkinliklerine katıldıkları ve daha farklı türde spor yaptıkları söylenebilir. Fakat bu katılımların üst SED’te yer alan öğretmenlerin düzeyinde olmadığı söylenebilir.

Bourdieu’ya (1974 Akt. Palabıyık, 2011) göre yapılaşmış- yapılaştırılmış yapılar sosyal pratik içinde bilinçli bir amaç gütmeksizin sosyo-ekonomik araçlarla kendilerini ortaya koyması nedeni ile orta SED düzeyinde yer alan öğretmenlerin alt SED’te yer alan öğretmenlerden daha fazla kültürel ve sosyal sermayeye (Bourdieu, 1970) sahip oldukları söylenebilir. Sosyal sermayeye sahip olan öğretmenlerin farklı sınıf ve statülerden insanlarla daha fazla etkileşim gerçekleştirdikleri için bu öğretmenler daha fazla kültürel sermayeye sahip olma olasılıklarını arttırabilir. Daha fazla kültürel sermayeye sahip olan öğretmenler de daha fazla sosyal sermayeye sahip olma olasılıklarını arttırmaktadır. Daha fazla kültürel ve sosyal sermayeye sahip olan öğretmenlerin daha fazla entelektüel birikime sahip olacakları söylenebilir. Bu bağlamda orta SED’te yer alan öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamadaki gerçeklere göre uyarladıkları, öğretim süreçlerinde verilen kararlarda uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile bu grupta yer alan öğretmenlerin; programı uygulamanın gerçeklerine göre uyarlama, buna göre programda bazı değişiklikler yapma konusunda bir birikime sahip olma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Demokratik sol eğilimli bir sendikaya üye olmak sınırlı düzeyde de olsa BEPT’e ilişkin yönelime sahip olma olasılığını arttırmaktadır. Bu bulgu demokratik sol eğilimli bir sendikaya üye olup orta SED’te yer alma ile birlikte yorumlanabilir. Yapılan gözlem ve görüşmelerde bu grupta yer alan öğretmenlerin öğretim programlarını olduğu gibi uygulamanın karşısında yer aldıkları fakat bu karşı duruşları kavramsal bir eleştiri düzeyinde olmadığı belirlenmişti. Eleştirel duruşuyla bilinen demokratik sol eğilimli bir sendikaya üye olup fakat orta SED düzeyinde yer alan öğretmenlerin kavramsal eleştirel

düzeyde olmadıkları söylenebilir. Diğer bir ifade ile programlarda istenenleri yapmamak ve kendi uygulamalarını yaratmak ile programın içinde yer alan kavramları çözümlüyüp, onları yeniden yaratmak arasında fark olduğu söylenebilir.

Araştırmada kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelime sahip olma olasılığının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Hizmetöncesi alınan öğretmenlik eğitimlerinin öğretmenlerin yönelimlerini, inançların veya eğitime ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Jenkins, 2009; Pajares, 1992). Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim fakültelerinden aldıkları öğretmenlik eğitimleri ve alınan öğretmenlik sertifikalarının öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimini arttırmış olabilir. Jenkins (2009) ve Cheng ve Wong (2002) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin kıdemlerinin eğitim programlarına ilişkin davranışçı, bilişsel ve akademik rasyonalizm yönelimlerinde farklılık yarattığını saptamışlardır. Ayrıca Jenkins (2009) öğretmenlikte geçen yıllar arttıkça öğretmenlerin yönelimlerinin ve inançlarının değişebileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada da öğretmenlerin kıdemlerinin eğitim programı teorisi yönelimlerinde farklılık yarattığı belirlenmiştir ve 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimlerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

BEPT'e ilişkin yönelimi yüksek olan öğretmenlerin özellikleri orta sosyo-ekonomik düzeyde yer almaları, kıdemlerinin 1-10 yıl olması ve demokratik sol eğilimli bir sendikaya üye olmaları (sınırdan anlamlı) olarak belirlenmiştir. Bu özellikler öğretmenlerin gündelik yaşamları ile sınıftaki öğretim uygulamaları arasında bir örtüşme olduğunu göstermektedir. Bu özellikte ki öğretmenlerin görüşleri ile betimleyici eğitim programı teorisyenlerinin görüşlerinin birbirine yakın olduğu da saptanmıştır. Belirli sosyal ve kültürel özellikleri taşımalarından dolayı orta SED'te yer alan ve kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin gündelik yaşamlarının da birbirine yakın olacağı söylenebilir. Bu bağlamda eğitim programları alanında günlük yaşantılar üzerinden yapılan fenomenoloji, feminist, otobiyografik, etnografik, gömülü teori vb. çalışmalarına kuramsal ve yöntemsel bir alan yaratıldığı söylenebilir.

### *3.3.3. Öğretmenlerin E-AEPT'e İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerinin ve Nedenlerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular*

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimi ile kategorik bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek ve bu verilerin modele olan katkısını ortaya koyabilmek amacıyla lojistik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Kategorik bağımsız değişkenler olarak MANOVA ve Hotelling T-

Kare testleri sonucunda anlamlı farklılık yaratan kıdem, SED ve sendika türü değişkenleri seçilmiştir.

Çizelge 39’da ilk olarak Lojistik Regresyon Analizi sonucunda katılımcıların gözlenen ve gerçek durumları ile ilk sınıflandırma yüzdelerine yer verilmiştir.

### Çizelge 39.

#### *E-AEPT’e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu*

Adım	Gözlenen	Beklenen			
		E-AEPT’e İlişkin Yönelim Puanları		E-AEPT’e İlişkin Yönelim Yüzdeleri	
		Düşük Puana Sahip Grup	Yüksek Puana Sahip Grup		
Adım 0	E-AEPT’e ilişkin yönelim puanları	Düşük puana sahip grup	0	71	.0
		Yüksek puana sahip grup	0	106	100.0

Doğru sınıflama yüzdesi % 52.9’dur .

Çizelge 39 incelendiğinde, Lojistik Regresyon Analizinin öncelikle yordayıcı değişkenler açısından tüm öğretmenleri yüksek eleştirel-açımlayıcı eğitim programları teorilerine ilişkin yönelim puanları kategorisinde sınıflandırdığı ve bu haliyle doğru sınıflandırma yüzdesinin %59.9 olduğu görülmektedir. Bu çizelgedeki sınıflandırma yüzdesinin değişkenler analize dahil edildiğinde artması beklenmektedir. Eğer bu artış belirli bir yüzdenin üzerinde ise bu durum değişkenlerin bağımlı değişkeni doğru sınıflandırdığı ve modelin başarılı olduğunun da bir göstergesi olacaktır. Çizelge 40’da değişkenler analize dahil edildiğinde üretilen farklı modellerin Omnibus değerlerine yer verilmiştir.

### Çizelge 40.

#### *E-AEPT’e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi*

		Ki-Kare	sd	p
Adım 1	Adım	110.016	6	.000
	Blok	110.016	6	.000
	Model	110.016	6	.000

Çizelge 40 incelendiğinde analizin değişkenler için bir model ürettiği görülmektedir. Anlamlılık değerleri incelendiğinde model ki-kare değerine ilişkin değerlerin bu model içinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ki-Kare= 110.016, sd: 6;  $p < .01$ ).  $p$  değerinin anlamlı olması yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasında bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Buna göre bağımlı değişken (iki kategoriye ayrılan E-AEPT'e ilişkin yüksek ve düşük düzeyli yönelimler) ile yordayıcı değişkenler (kıdem, SED ve sendika türü) arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Burada elde edilen uyum iyiliği yordayıcı değişkenlerin girdiği modelin, yordayıcı değişkenlerin girmediği başlangıç modelinden daha iyi çalıştığını göstermektedir. Bu ilişkinin bir bütün olarak kabul edilebilir bir düzeyde olup olmadığının belirlenmesi için ise değişkenlere Hosmer ve Lemeshow Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına Çizelge 41'de yer verilmiştir.

#### Çizelge 41.

*E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizine Ait Hosmer ve Lemeshow Testi*

Hosmer and Lemeshow Test			
Adım	Ki-Kare	sd	p
Adım 1	7.197	8	.516

Çizelge 41 incelendiğinde Hosmer ve Lemeshow testlerinin analiz sonuçlarının elde edilen model için anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ) göze çarpmaktadır. Hosmer ve Lemeshow testinde zayıf bir uyum  $.05$ 'ten daha düşük bir anlamlılık değeri tarafından işaret edildiği için, modelde  $.05$ 'ten daha büyük bir anlamlılık değeri almalıdır (Pallant, 2015). Bu değer anlamlı olmaması, modelin bir bütün olarak kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu, yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Modellerde kabul edilebilir bir uyuma sahip olan verilerin modeli ne kadar açıkladığını gösteren varyans değerleri Çizelge 42'de verilmiştir



**Çizelge 42.***E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Modelin Özeti*

Adım	-2 LL	Cox ve Snell R <sup>2</sup>	Nagelkerke R <sup>2</sup>
Adım 1	128.391	.463	.626

Cox ve Snell R<sup>2</sup> ile Nagelkerke R<sup>2</sup> değerleri, modeller tarafından bağımlı değişkende açıklanan varyansın iki farklı yoldan kestirilmesini temsil eder. Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olması Cox ve Snell R<sup>2</sup> ile Nagelkerke R<sup>2</sup> değerlerinin %20'ye yakın ya da üzerinde olması modelin anlamlı olduğu şeklinde ifade edilebilir (Alpar, 2011). Modelde yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimi yordayan değişkendeki varyansın %46.3'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durum Nagelkerke R<sup>2</sup> değeri için ise %62.6'dır.

Çizelge 43'te Lojistik Regresyon modeli sonucunda elde edilen sınıflandırma yüzdeleri verilmiştir. Bu çizelge grup üyeliklerini yordama üzere üretilen regresyon modelinin uygulanmasıdır.

**Çizelge 43.***E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Sınıflandırma yüzdeleri*

Adım	Gerçek/Gözlenen Durum	Beklenen Durum			
		E-AEPT'e İlişkin Yönelim Puanları		E-AEPT'e İlişkin Yönelim Puanları	
		Düşük puana sahip grup	Yüksek puana sahip grup		
Adım 1	E-AEPT'e ilişkin yönelim puanları	Düşük puana sahip grup	53	18	74.6
		Yüksek puana sahip grup	7	99	93.4

Doğru sınıflama yüzdesi % 85.9'dur.

Elde edilen lojistik regresyon modellerinin, değişkenlerin sınıflandırma yüzdesine ilişkin analiz verilerine yukarıda yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bağımlı değişken olan E-AEPT'e ilişkin yönelim puanlarının yordayıcı değişkenler olan kıdem, SED ve sendika türü tarafından sınıflandırılmasında modelin % 85.9 sınıflama başarısına sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni doğru sınıflandırma oranı % 85.9'dur. Bu değer

%50'den büyük olması ve ilk adım sınıflandırma oranından (% 52.9) yüksek olması analiz sınıflandırma doğruluğunun şans kriterinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile doğru sınıflandırma yapıldığını göstermektedir. Bu sonuçlar yordayıcıların düşük ve yüksek E-AEPT'e ilişkin yönelim puanlarına sahip grupları başarılı bir şekilde sınıflandırdığı göstermektedir. Fakat bu hangi değişkenlerin sınıflandırmaya anlamlı katkı sağladığını göstermemektedir. Her bir değişkenin tek tek modele olan katkıları ise Çizelge 44'te verilmiştir.

#### Çizelge 44.

*E-AEPT'e İlişkin Yönelimleri Yordayan Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri*

Adım	Değişkenler	B	S.E.	Wald	sd	p	Exp(B)
	KIDEM			3.981	2	.137	
	KIDEM (11-20)	1.025	.647	2.513	1	.113	2.787
	KIDEM (21-30)	1.263	.683	3.418	1	.064	3.538
	Cinsiyet	.274	.503	.296	1	.586	1.315
	Sendika Türü			1.020	2	.600	
Adım 1	Sendika Türü (Muh.)	-.608	.603	1.017	1	.313	.544
	Sendika Türü (Dem.Sol)	-.316	.658	.230	1	.631	.729
	SED			55.120	2	.000	
	SED (Alt)	-1.613	.597	7.296	1	.007	.199
	SED(Orta)	-5.156	.717	51.705	1	.000	.006
	<b>Sabit</b>	2.494	.723	11.895	1	.001	12.105

Öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimi bağımlı değişken olmak üzere öğretmenlerin kıdemi, SED'i ve üye oldukları sendika türü değişkenleri ile regresyon modeli denenmiştir. Çizelge 43 incelendiğinde öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED değişkeni modele anlamlı katkı sağladığı ( $p < .05$ ), cinsiyet, sendika türü ve kıdem değişkenlerinin ise modele anlamlı katkı sağlamadığı ( $p > .50$ ) görülmektedir. Bu bağlamda yüksek düzeyde E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip olup olmamayı etkileyen ana unsur öğretmenin içinde yer aldığı SED'tir.

Wald istatistiklerine göre E-AEPT'e ilişkin yönelimin yordanmasına en fazla katkı yapan değişken SED'tir. Katkı yapan bağımsız değişkenler sırasıyla kıdem ve sendika türüdür. Bu değişkenlerden öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED anlamlı; sendika türü ve kıdem değişkenleri ise E-AEPT'e ilişkin yöneliminin belirlenmesinde anlamlı katkı yapmamaktadır. Modele anlamlı katkı sağlayan değişkenin katkıların yönü ve ağırlığının belirlenmesi için ise  $\beta$  değerlerinin incelenmesine gerek duyulmaktadır.

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişken öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED değişkenidir. Genel anlamda SED değişkeni öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimi üzerinde anlamlı katkı yapmaktadır (Wald =55.120; sd=2; p<.05). Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alanlara göre 5.03 (1/ 0.199) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05). Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin E- AEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlere göre 16.67 (1/.006) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p>.05).

Modele anlamlı katkısı olmadığı belirlenen değişkenlerden biri öğretmenlerin kıdemleridir. Genel anlamda öğretmenlerin görev yaptıkları süre öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimi üzerinde anlamlı katkı yapmamaktadır (Wald =3.981; sd=2; p>.05). Kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlerin E- AEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, kıdem yılı 1-10 yıl olanlara göre 3.54 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak sınırda anlamlıdır (p<.05). Kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, kıdem yılı 1-10 yıl olanlara göre 2.79 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05).

Modele anlamlı katkısı olmadığı belirlenen değişkenlerden biri de öğretmenlerin üye oldukları sendika türüdür. Genel anlamda öğretmenlerin üye oldukları sendika türü değişkeni öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimi üzerinde anlamlı katkı yapmamaktadır (Wald = 1.020; sd= 2; p<.05). Sendikası muhafazakar eğilimli olan öğretmenlerin E- AEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, sendikası milliyetçi eğilimli olanlara göre 1.84 (1/.544) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak sınırda anlamlı değildir (p<.05). Sendikası demokratik sol eğilimli olan öğretmenlerin E- AEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, sendikası milliyetçi eğilimli olanlara göre 1.37 (1/.729) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak sınırda anlamlı

değildir ( $p > .05$ ). Öğretmenlerin yüksek veya düşük olasılıkla E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip olma durumları Çizelge 44'te verilmiştir.

#### Çizelge 45.

##### *Öğretmenlerin Yüksek veya Düşük Olasılıkla E-AEPT'e İlişkin Yönelime Sahip Olma Durumları (Matrisi)*

	SED	Olasılık Düzeyi
Yüksek Olasılıkla E-AEPT'e İlişkin Yönelime Sahip Olma	Üst	En Yüksek Olasılık
Düşük Olasılıkla E-AEPT'e İlişkin Yönelime Sahip Olma	Orta	En Düşük Olasılık
	Alt	Düşük Olasılık

Elde edilen modele göre üst SED'de yer alan öğretmenlerin en yüksek olasılıkla E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip olduğu alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin ise düşük olasılıkla E-AEPT'e ilişkin yönelimlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bölümde çalışmanın amaçları gereği yüksek olasılıkla E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip olan öğretmenler üzerinden yorumlar yapılmıştır. Ayrıca envanter yoluyla elde edilen bulgular, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler ile birlikte yorumlanmıştır.

E-AEPT'e ilişkin yönelim puanları yüksek olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eğitim programlarının politik yönü vurgulanarak, egemen üretim ilişkileri bağlamında hazırladığı ve entelektüel çabalardan uzaklaştığı belirtilmiştir.

*Ö5: "Toplumun gelecek hedefleriyle örtüşen belli bir özne tanımını, eğitim ortamlarında üretmeye/gerçekleştirmeye çalışan politik belge diyebilirim.*

*"Politik" vurgusunu özellikle yapıyorum, çünkü uzun süredir, eğitimde güncel siyasi kaygılar ve hedefler, entelektüel amaçların yerini almış durumda. Dolayısıyla eğitim programı, bireyleri belli aidiyetlere angaje eden, onları belli biçimde düşünmeye ve davranmaya yönlendiren, toplumsal rolleri pekiştiren bir araca dönüşmüş durumda. Burada postmodern bir sapmayla, toplumsal olanı reddettiğimiz düşünülmesin; elbette eğitimin temel amaçlarından biri toplumsallığı yeniden üretmek, ortak değerleri ve kültürel olanı genç nesillere aktarmaktır. Ancak diğer yandan evrensel bilgi, felsefe ve tüm insanlığa ait ortak değerlerin (etik, sanat, edebiyat vb.) öğretilmesi gibi bir sorumluluğu da vardır. Ancak bizim programımız ilkinde odaklanmış durumda."*

*Ö6: "Toplumsal yapıdaki egemen üretim ilişkileri, ideoloji ve iktidar ilişkilerine (sınıfsal, etnik, inançsal, cinsel iktidar ilişkileri gibi) bağlı olarak insanlara belirli amaçlar doğrultusunda belirlenmiş bilgi, beceri ve değerleri aktarmak üzere hazırlanan programlardır."*

E-AEPT'e ilişkin yönelimlerin teorik kökenlerini oluşturan yaklaşımların temelinde hegemonya, ideoloji, güç, sosyal emansipasyon, sınıf, etnik köken ve cinsiyet kalıp yargıları sorun olarak ele alınmaktadır (Pinar, 2013). Toplumda yer alan ve eğitim aracılığıyla yeniden üretimleri sağlanan tüm eşitsizliklere karşı öğretmen ve öğrenciler bilinçli olmalıdır (Berlak, 1999). Yapılan gözlem ve görüşmeler sonunda E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin günlük hayatta yer alan ve eşitsizlik yaratan kalıpyargıların farkında oldukları ifade edilebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu tür kalıpyargıların eğitime ve eğitim programlarına yansımalarına karşı entelektüel ve eleştirel bir tavır sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmen 6 ile ders dışı konuşma sırasında giydiği pembe gömleğin bir amacı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen "bu gömleği giyerek pembe rengin bir kadın rengi olmadığı ve bunu erkeklerin de giyebileceklerini gösterdiğini" belirtmiştir. Öğretmen 5'in de derste kadın cinsiyetine "bayan" denmemesi gerektiği üzerinde durduğu gözlenmiştir. Bu nedenle E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin toplumun gündelik hayatında yer edinmiş olan kalıpyargılara karşı farkındalık yarattığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile bu örneklerden yola çıkarak E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin cinsiyet üzerinden kurulmuş olan kalıp yargıların farkında oldukları ifade edilebilir.

E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip her iki öğretmenin de cinsiyet üzerinden kurulan ve eşitsizlik yaratan kalıpyargılarla birlikte etnik köken, mezhep, fiziksel özellik, toplumsal sınıf vb. üzerinden yaratılan kalıpyargıların farkında oldukları gözlenmiştir.

*Ö5- .....Herhangi bir nedenden dolayı ayrımcılığa uğradınız mı?*

*S- Öğretmenler belli davranışlarımızdan dolayı bizi problemlili görüyor. Sınıfta ilk taktıkları öğrenci biz oluyoruz*

*S- Örneğin delinen sınav kâğıdının altına defter koyunca öğretmen kızdı..*

*..... (Araya gürültü ve farklı konuşmalar giriyor. Öğretmen tekrar toparlıyor.)*

*Ö5- Etnik köken, cinsiyet, fiziksel özelliklerinizden dolayı ... ayrımcılığa uğradınız mı?*

*.....(Araya gürültü ve farklı konuşmalar giriyor. Öğretmen tekrar toparlıyor)*

*Ö5: Örneğin Çorumlu olmak.*

*S- Neden Çorum Hocam? diyerek Akla neden Çorum geldiğini sorguluyorlar. (Bir öğrenci ben öğreniyorum Çorumlulardan diyor. Bir diğer öğrenci ben gurur duyuyorum diyor.)*

*Ö5- İnsanları doğdukları yer, fiziksel özellikleri, içine doğdukları etnisite, din, mezhep dolay eleştirmeyiz, dışlayamayız, küçük veya büyük göremeyiz.*

Alanyazında incelendiğinde toplumsal hayatta yer edinmiş olan eşitsizliklerin yeniden üretilmesi hegemonya kavramıyla açıklanmaktadır. Hegemonyanın yani rıza gösterilen veya meşrulaştırılmış ezme-ezilme ilişkisinin yaratılma sürecinde eğitimin ve

okulların araç olarak kullanıldığı savunulmaktadır (Aka,2009; Fontana, 2002; Gramsci, 1997; Ives, 2010; Lombardi 2000). Özellikle entelektüel hegemonyanın kurulma sürecinde eğitimin ve kullanılan dilin önemli birer araç olduğu belirtilmektedir (Aka, 2009; Borg, Buttigieg ve Mayo, 2002; Fontana, 2002; Gramsci, 1997; Ives, 2010; Lombardi 2000). Bu bağlamda eğitim programları da kültürel, ekonomik ve politik hegemonyaların devamına yönelik bir araç olmaktadır (Gramsci,1997; Whitty, 1985). Tüm bunlara karşın öğretmen ve öğrenciler yaşantılarını sessizce yaşamaya devam ederlerse hegemonik yapıların oluşmasında ve yeniden üretilmelerine yardımcı olmaktadır (Apple, 2004). Gözlenen bu süreçte de öğretmenler yaşantılarını sessizce yaşamak yerine öğrencilerle birlikte deneyimler üzerinden günlük hayat yerleşmiş eşitsizliklerin ve hegemonyaların sorgulamaya çalıştıkları söylenebilir.

Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin ders sürecinde eğitim programlarında sunulanların ötesine geçerek, daha derinlemesine sorular sordukları ve sorgulamalar yaptıkları belirlenmiştir. Aşağıda bu sorgulamalara örnek olarak öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği bir diyalog verilmiştir.

*Ö6: "Ne dersiniz? Neden aslında ? Bütün insanlar bütün dünyada yer alan topraklara sahip. İnsanların varoluşunu düşünün. Mağarada yaşayan insanların sınır derdimi vardı. Ne olduda sonra sınır derdi ortaya çıktı?"*

*S: İnsanların haklarını daha özgürce yaşayabilecekleri bir kara parçası ister.*

*Ö6: Peki insanlar ortak kullanarak yapamaz mı bunu. O zamanda özgür olamazlar mı? Doğuştan iyimiz yoksa kötü mü?*

*S: İnsanı insanı iyi ya da kötü yapar hocam.*

*Ö6: O zaman şartlarla alakalı. İçinde yaşadığımız toplumla mı alakalı?*

*S: Yetinmeyi bilmemek hocam. Daha fazla ihtiyaç, istek*

*Ö6 İnsanlarla paylaştıktan sonra daha fazla toprak elde etmenin nasıl bir faydası olabilir? Senin çok fazla toprağın var ve etrafta konuşacak bir kişi bile yok. Bunun nasıl bir faydası olabilir. Her tarafı bütün toprakları aldınız diyelim.*

*S: İletişimsizlik olur...*

*Ö6: Demek ki insanı yaşatan mülkiyet değil; insan. İnsan insanla yaşıyor. Demek ki insan doğuştan iyi veya kötü değildir... Peki insanlar mülkiyeti neden bu kadar önemsiyor. Yaşamımız için gerekli lazım doğru. Peki bunu çokça biriktirip paylaşmamız neden?*

*S: Bencillik*

*Ö6: Thomas Hobbes'a gidiyoruz. İnsan insanın kurdudur. Ya da insan insanın kurdu mu olmalı, çaresi mi olmalıdır. Yoksa dünya kötülükten geçilmezdi. Demek ki şuan ki yaşanan bu gibi görünüyor. Savaşlar ve terör var çatışma var dimi? ? Ayrımcılık var, işsizlik var. Niye insan insanın çaresi olmuyor. Mümkün değil mi böyle bir şey. Mesela sizi sınav yapacağız, birbirinizle yarıştıyoruz.*

*S: Farklı bir sistem de olabilir mi?*

*Ö6: Demek ki başka bir yaşam biçimi olsa insan iyi olabilir. Demek ki insanları iyi ya da kötü yapan içinde yer aldığı koşullardır. Sizi bir arkadaşınızla yarıştıran bir sistem kötü ise, dimi? Anne babanız sizi komşunun çocuğu ile karşılaştırıyorsa. İnsanı insanla yarıştıran mantık aynı zamanda milletleri de birbiriyle bölüşmeye değil de herşey benim olsun moduna götürüyor.*

*S: Niye hocam, herkes böyle olduğu için böyleyiz aslında istemiyoruz...*

*Ö6: İşte dünyayı bu hale getiren bir süreç var. Ne olabilir? Mesela ilkel toplum, köleci toplum varmış, feodal toplum, kapitalist toplum varmış. Sürekli başkalarına hükmederek yaşayan bir toplum düzenini*

*yaratıyormuş. Dolayısı ile sürekli işsizliklerle boğuşuyoruz. Ya da sürekli daha çok mal edinilmesi ile uğraşıyoruz..*

Ders sürecinde yapılan gözlemlerde E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenler sordukları sorularla öğrencilere konuların içinde geçen olayların nedenlerini sorgulattıkları gözlenmiştir. Örneğin konu içinde geçen bir savaşın tarihine, mekânına ve içinde bulunduğu dönem bağlamında savaşın nedenlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Fakat bunların yanında insanlık tarihinde yaşanmış binlerce savaşın nedenleri altında yatan örtük nedenlere de yer verilmiştir. Öğrencilere savaş olgusunun insanlığın varoluşundan günümüze kadar geçen süreç içerisinde mülkiyet, mülkiyet ilişkileri ve milliyetçilik kavramları bağlamında gerçekleştiğine yönelik teorik bir çerçevede sunulmuştur. Aynı zamanda mülkiyet ilişkilerinin toplumun sınıfsal yapısını nasıl oluşturduğuna ilişkin örnekler de verilmiştir. Tüm bu süreçlerin ise öğretmenlerin öğrencilere sorular sorarak belirli bir etkileşim çerçevesinde gerçekleştirdiği gözlenmiştir.

Yapılan görüşmelerde E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenler gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının odağını günlük deneyimler üzerinden kurulan entelektüel bakış açısı ve eleştirel tavrın oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

*Ö5- "Daha çok entelektüel bakış açısını merkeze alıyorum ve elbette kendi deneyimlerim üzerinden uygulamalar üretiyorum.*

*Eğitimin bir meslek kazandırmak ya da belli kalıp bilgiler öğretmekten çok, entelektüel bir bakış açısı, bir düşünme biçimi yaratması gerektiğine inanıyorum. Çünkü bilim, felsefe, sanat bu temel üzerinden ilerliyor. Kendi deneyimlerim üzerinden, aslında öğrencilerin de buna çok daha açık olduğunu, müfredat dışı bilgiyle daha ilgili olduklarını söyleyebilirim. Bunun farkında değilim belki ama müfredata karşı ciddi bir direnç gösteriyorlar. Sınıfta sadece program odaklı ders anlattığımda ilgi kısa sürede dağılıyorken, bir metafor kullanmam ya da duydukları ama anlamını bilmedikleri –konuyla ilgili- bir sözcüğü tanımlayarak devam etmem ilgiyi artırıyor. Ya da gelen bir soru üzerine konunun değişmesi yine ilgiyi artıran etkenlerden."*

*Ö6- "Eğitim programı sürdürülürken dikkat ettiğim noktalar her an öğrencileri anlamaya çalışmaktır. En temel odak nokta budur. Öte yandan yine konular işlenirken*

- *Monolog değil diyalog yoluyla eşitlik ve özgürlüğü yaşatma,*
- *lütuf kültürü üretmeme, ezme ezilme ilişkileri yaratmama,*
- *konuların bütünsellik-toplumsal yapı ekonomik üretim ilişkileri, çok kültürlülük gibi- içerisinde tartışılması*
- *Toplumsal cinsiyet eşitliği vb.bakış açıları ve odaklanmalar içerisinde bulunurum."*

E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin söylemleri ile E-AEPT'e ilişkin yönelimlerin teorik kökenlerini oluşturan yaklaşımların paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu yaklaşımlarda öğretmen ve öğrencilerin bireysel deneyimleriyle, programın ve öğretimin toplumsal yapısına ilişkin bağlantı yollarını (Lincoln, 1992; Marsh ve Willis, 2003) konu edinmektedirler. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler

gerçekleştirdikleri etkileşimler ve kurulan diyaloglar ile günlük deneyimleri üzerinde yorumlar yapmaktadırlar. Bu yorumlar ile günlük hayatın ve kullanılan dilin içine gömülmüş hegmonik yapıların, eşitsizlik yaratan kalıp yargıların farkında oldukları söylenebilir. Bu farkındalığa sahip E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin entelektüel bir yaklaşıma ve eleştirel bir tavıra sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip olma düzeylerini yordayan tek değişken SED'dir. Bu bağlamda elde edilen bu bulguyu yorumlayabilmek için SED değişkeninin bu araştırmada nasıl belirlendiği kısaca hatırlatılmıştır.

Alanyazında SED'in belirlenmesi sürecinde bir ortaklaşma olmadığı (Bradley ve Corwyn, 2002; Deniz ve diğ., 2012; Krieger, Williams ve Moss, 1997; Veland, Midthassel ve Idsoe, 2009) ve SED'in belirlenmesi sürecinde sosyal ve kültürel bileşenlerin dikkate alınmadığı (Chenube ve Omumu, 2011; Gorard ve See, 2009; Aerschot ve Rodousakis, 2008; Martikainen, 1995; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008; Stumm, 2012; Terzi, 2003) görülmektedir. Bu araştırmada da öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED'in belirlenmesi sürecinde eğitim düzeyine, eşin eğitim düzeyine, eşin çalışma durumuna ve mesleğine, oturulan evin mülkiyetine, araba sahibi olma durumuna, ortalama aylık gelirin, icra edilen sanatsal faaliyetine, evde bilgisayar, internet, kütüphane, sanat eseri bulunma durumuna, evde bulunan kitap sayısına, evde bulunan kitapların türüne, kitap okuma sıklığına, spor yapma durumuna, yapılan spor türüne, sinemaya, tiyatroya, konserlere ve farklı sosyal etkinliklere katılma sıklığına, müzeleri, sergileri vb. ziyaret etme sıklığına, farklı sanatsal etkinliklere katılım sıklığına ve tatile çıkma sıklığına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Böylece öğretmenlerden sosyal ve kültürel bağlamlarına yönelik bilgiler toplandıktan sonra yapılan kümeleme analizi ile öğretmenler gruplandırılmıştır. Bu bağlamda üst SED'te yer alan öğretmenlerin farklı türlerde daha sık sosyal ve kültürel etkinliklere katıldıkları ifade edilebilir. Üst SED grubunda yer alan öğretmenlerin daha fazla türde ve sayıda kitaba sahip oldukları, farklı türde sosyal ve kültürel etkinliklere daha sık katıldıkları, farklı sanat etkinliklerine katıldıkları ve daha farklı türde spor yaptıkları söylenebilir.

Bourdieu'ya (1974 Akt. Palabıyık, 2011) göre yapılaşmış- yapılaşdırılmış yapılar (habitus) sosyal pratik içinde bilinçli bir amaç gütmeksizin sosyo-ekonomik araçlarla kendilerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda üst sosyo-ekonomik düzeyde yere alan öğretmenlerin daha geniş düzeyde sosyal ve kültürel sermayeye sahip oldukları söylenebilir. Kültürel sermaye, sosyalleşme sürecinde elde edilen birikime işaret eden bir kavram olup (Aksoy ve Enlil, 2010: 25) okul yoluyla elde edilse de,



aileden aktarılmış olsa da, entelektüel niteliklerin toplamına (Bourdieu, 1970) karşılık gelmektedir. Sosyal sermayenin ise eyleyicilerin birbirleriyle olan sosyal bağlantıları üzerinden kurulabileceği (Bourdieu, 1970) söylenebilir.

Sosyal sermayeye sahip olan öğretmenler farklı sınıf ve statülerden insanlarla daha fazla etkileşim gerçekleştirmektedirler. Gerçekleştirilen bu etkileşimler, öğretmenlerin farklı sosyal ve kültürel etkinliklere katılımları için fırsat ve çevre sağlamaktadır. Böylece öğretmenler insanlarla yeni etkileşimler gerçekleştirebilecekleri ve yeni sosyal-kültürel etkinliklere katılabilecekleri dinamik bir süreçte yer alabilmektedirler. Bu sürecin öğretmenlerin kültürel sermayelerinin gelişimine de katkı sağlayacağı söylenebilir. Yeterli düzeyde sosyal ve kültürel sermayeye sahip olan öğretmenler üst sosyo-ekonomik düzeyde yer almalarını sağlayacak etkinliklere katılma fırsatları yakalamaktadırlar. Bu bağlamda üst SED’te yer alan öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin entelektüel bir bakış açısı ve eleştirel bir tavır geliştirdikleri söylenebilir. Diğer bir ifade ile bu öğretmenlerin ekleme-çıkarma yapabilecek veya farklı yorumlayabilecek birikime sahip olma olasılıklarının arttığı söylenebilir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ve yeterli sosyal ve kültürel sermayeye sahip olan öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik eleştirel yaklaşımda buldukları ve farklı uygulamalar gerçekleştirdikleri ifade edilebilir.

Özetle E-AEPT’e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin belirli niteliğe sahip oldukları söylenebilir. Bu niteliğe üst SED’te yer almak olarak ifade edilebilir. Bu nitelik bağlamında öğretmenlerin sahip oldukları öğretim uygulamalarının günlük yaşam pratikleri ile uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin E-AEPT’e ilişkin yönelimi ile eğitim programlarını uygulamaları arasında bir örtüşme olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu yönelime sahip öğretmenlerin eğitim programlarını anlamlandırmaları ile bu yönelimin temelini oluşturan teorisyenlerin yaklaşımları arasında paralellik olduğu söylenebilir. Bu örtüşmenin eğitim programları alanında günlük deneyimler ve onların nasıl anlamlandırıldığı üzerinden yapılan fenomenoloji, feminist, otobiyografik, etnografik, gömülü teori vb. çalışmalarına kuramsal ve yöntemsel bir alan sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada ulaşılan bulgular bir arada verildiğinde;

Alan yazında yer alan öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri üzerinde yapılan tüm çalışmaların Cheung’un (2000) geliştirdiği, daha sonra Cheung ve Wong (2002) tarafından yeniden uyarlanan, en son olarak Rice and Mahlios (2003) tarafından

modifiye edilen “Eğitim Programları Yönelimi Envanteri”nin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmanın ilk bulgusu Marsh ve Willis’in (2003) eğitim programı teorisyenlerinin sınıflandırmasına dayalı olarak öğretmenlerin eğitim programları yönelimlerinin belirlenebileceği bir envanter geliştirilmiştir. “ Öğretmenlerin Eğitim Programları Teorilerine İlişkin Yönelimleri Envanteri” geliştirilirken madde yazımının QDA Miner programında kümeleme analizinin kullanılarak gerçekleştirilmesi; bu araştırmanın bulgularından biri olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin KEPT’e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere tamamen katılıyorum düzeyinde, BEPT’e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere katılıyorum düzeyinde, E-AEPT’e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere orta düzeyde katılıyorum veya katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde KEPT’e ilişkin yönelime sahip oldukları, daha sonra BEPT’e ilişkin yönelimine sahip oldukları ve daha az düzeyde ise E-AEPT’e ilişkin yönelime sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini yordayan ortak değişken SED olarak bulunmuştur. Diğer bir ifade ile SED, KEPT, BEPT ve E-AEPT’e ilişkin yönelimleri yordayan tek ortak değişken olarak bulunmuştur. Alt SED’de yer alan öğretmenlerin KEPT’e, orta SED’te yer alan öğretmenlerin BEPT’e ve üst SED’te yer alan öğretmenlerin E-AEPT’e ilişkin yönelimlere sahip oldukları saptanmıştır. Alanyazında öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının eğitim programları yönelimleri üzerinde incelenen diğer çalışmalarda SED değişkeni kullanılmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin üye olduğu sendika KEPT’e ilişkin yönelimi yordayan değişken olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin KEPT’e ilişkin yönelimini yordayan muhafazakar bir sendikaya üye olma durumudur. Bu sonuç ilgili sendikanın alanyazında betimlenen yaklaşımı ile kuralcı eğitim programı teorisyenlerinin yaklaşımlarının aynı sosyal teorilere dayandığı gösterilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin BEPT’e ilişkin yönelimini sınırda anlamlı olarak yordayan demokratik sol eğilimli bir sendikaya üyeliği de aynı yaklaşımla yordandırmıştır. Ancak E-AEPT’e ilişkin yönelimde üye olunan sendika türünün yordayıcı bir değişken olmadığı dikkat çekmektedir. Alanyazında öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının eğitim programları yönelimlerini inceleyen diğer çalışmalarda sendika üyeliği değişkeni kullanılmadığı için bu bulgu önemli görülmüştür.

Öğretmenlerin cinsiyeti öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimini yordayan bir değişken olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimini yordayan kadın öğretmen olmak bulgusu SED değişkeni ile birlikte yorumlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri üzerinde yapılan araştırmalarda cinsiyet (Cheung ve Wong, 2002; Crummey, 2007; Bay ve diğ., 2011; Jenkins, 2009; Yeşilyurt, 2013; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Salleh ve diğ., 2015; Kamil, Jamin ve Yusuf, 2016) değişkeni kullanılmıştır. Bu çalışmalardan Jenkins (2009) ve Crummey (2007) öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılık gösterdiğini bulmuştur. Diğer çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin eğitim programı yönelimleri üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da BEPT'e ve E-AEPT'e ilişkin yönelimde cinsiyet yordayıcı bir olarak bulunmamıştır.

Öğretmenlerin kıdemi öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimlerini yordayan bir değişken olarak bulunmuştur. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda deneyim/kıdem (Cheung ve Wong, 2002; Crummey, 2007; Jenkins, 2009; Salleh, 2015; Kamil, Jamin ve Yusuf, 2016) öğretmenlerin eğitim programı yönelimlerinde anlamlı farklılık yaratan bir değişken olarak bulunmuştur. Bu araştırmada da kıdemin, sadece öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimini yordayan bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programlarını anlamlandırmaları ve öğretim uygulamaları ile eğitim programları teorilerine ilişkin yönelimleri arasında bir örtüşme olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bu yönelimlere sahip öğretmenlerin eğitim programlarını anlamlandırmaları ile bu yönelimlerin temellerini oluşturan teorisyenlerin yaklaşımları arasında paralellik olduğu da söylenebilir. Bu örtüşmenin eğitim programları alanında günlük deneyimler ve onların nasıl anlamlandırıldığı üzerinden yapılan fenomenoloji, feminist, otobiyografik, etnografik, gömülü teori vb. çalışmalarına kuramsal ve yöntemsal bir alan sağladığı ifade edilebilir.

## BÖLÜM 4

### 4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 4.1. Sonuçlar

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

##### 4.1.1. EPTİYE'nin psikometrik özellikleri;

- Alanyazın taraması sürecinde eğitim programı uzmanlarının çalışmaları incelenmiş ve Marsh ve Willis (2003)'in eğitim programı teorisyenlerine ilişkin yaptığı sınıflama benimsenmiştir. Buna göre eğitim programı teorilerine ilişkin yaklaşımlar kuralcılar, betimleyiciler ve eleştirel-açımlayıcılar olarak adlandırılmıştır.
- Her bir yaklaşım için alanyazın taraması yapılarak temel dökümanlara ulaşılmıştır. Elde edilen kaynaklar QDA Miner programında içerik analizi (kümeleme analizi) yapılarak incelenmiştir. Kümeleme analizi sonucu bir araya gelen kavramların kullanıldığı cümleler dokümanlardan çağrılmıştır. Dokümanlardan elde edilen bu cümleler incelenmiş ve envanter için madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte analiz sonucunda anlaşılmayan cümleler dil ve alan uzmanları tarafından yardım alınarak tekrar incelenmiştir ve madde yazım işlemi tamamlanmıştır.
- Envanter için dokuz uzmandan alınan görüşler doğrultusunda 0.75 daha küçük KGO değerine sahip maddeler madde havuzundan çıkarılmıştır. Alınan görüşler

doğrultusunda kapsam geçerlilik olanları hesaplanarak envanter ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

#### 4.1.1.1. KEPTİYÖ'nün Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Testi Sonuçları

- Maddelerin faktör yük değerlerinin .471 ile .794 arasında değiştiği görülmektedir. Madde–toplam korelasyonlarının ise .502 ile .772 arasında değiştiği belirlenmiştir. Maddelerin anti–image korelasyon değerlerinin 0.883 ile 0.960 arasında değiştiği belirlenmiştir. Kalan maddeler tek faktör altında birleşmişlerdir. Tek faktör altında maddelerin açıkladığı varyans % 46.053'dür. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığından Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .954 bulunmuştur. Bu süreçlerden sonra ölçeğin 27 maddeli tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.
- Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2=1113.17$ , (sd=324,  $p<.01$ ) olduğu ve  $\chi^2/sd= 3.44$  oranının elde edildiği görülmektedir. DFA sonucunda uyum değerleri RMSEA= .047, AGFI= .89, RMR= .079, SRMR= .064, NNFI= .95, CFI= .90 ve NFI= .91 ve IFI= .95 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, KEPT'e İlişkin Yönelim Ölçeği'nin tek boyutlu yapısının doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum istatistiklerine göre doğrulandığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu KEPT'e İlişkin Yönelim Ölçeği'nin farklı bir örnekleme uygulanabileceğini göstermiştir.

#### 4.1.1.2. BEPTİYÖ'nün Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Testi Sonuçları

- Maddelerin faktör yük değerlerinin .442 ile .743 arasında değiştiği görülmektedir. Madde–toplam korelasyonları ise .451 ile .683 arasında değişmektedir. Kalan maddeler tek faktör altında birleşmişlerdir. Tek faktör altında maddelerin açıkladığı varyans % 43.26'dır. Maddelerin anti–image korelasyon değerlerinin .774 ile .954 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığında Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .907 bulunmuştur. Bu süreçlerden sonra ölçeğin 18 maddeli tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.
- Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2=320.61$ , (sd=135,  $p<.01$ ) olduğu ve  $\chi^2/sd=2.37$  oranının

elde edildiği görülmektedir. DFA sonucunda uyum değerleri RMSEA= .061, AGFI= .93, RMR= .092, SRMR= .076, NNFI= .94, CFI= .92 ve NFI= .93 ve IFI= .95 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, BEPT'e İlişkin Yönelimler Ölçeği'nin tek boyutlu yapısının doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum istatistiklerine göre doğrulandığı söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu BEPT'e İlişkin Yönelim Ölçeği'nin farklı bir örnekleme uygulanabileceğini göstermiştir.

#### 4.1.1.3. E-AEPTİÖ'nün Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Testi Sonuçları

- Maddelerin faktör yük değerlerinin .434 ile .657 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise .346 ve .666 arasında değişmektedir. Maddeler üç faktör altında birleşmişlerdir. Üç faktör altında maddelerin açıkladığı varyans % 63.139'dur. Maddelerin anti-image korelasyon değerlerinin .694 ile .890 arasında değiştiği belirlenmiştir.
- 10 maddenin oluşturduğu ilk alt boyut **Eğitimin sosyo-politik içeriğinin bireydeki karşılıklarını anlamlandırma**, 5 maddenin oluşturduğu ikinci alt boyut **Belirlenimci (determinist) program ve uygulamalara karşı direnç geliştirme**, 4 maddenin oluşturduğu üçüncü alt boyut **Eğitimin toplumu üretme/yeniden üretme işlevlerine ilişkin farkındalık** olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin üçüncü boyutunda yer alan maddelerin ters kodlama yapılması gerektiği belirlenmiştir. Bu alt boyutların güvenirlilik katsayıları sırasıyla; .923, .829 ve .845 bulunmuştur. Bu süreçlerden sonra ölçeğin 19 maddeli üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.
- Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2=548.90$ , (sd=149,  $p<.01$ ) olduğu ve  $\chi^2/sd=3.68$  oranının elde edildiği görülmektedir. DFA sonucunda uyum değerleri RMSEA= .072, AGFI= .84, RMR= .082, SRMR= .071, NNFI= 0.92, CFI= .94, NFI= .95 ve IFI= .94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu E-AEPT'e İlişkin Yönelim Ölçeği'nin farklı bir örnekleme uygulanabileceğini göstermiştir.

#### 4.2.Öğretmenlerin KEPT'e, BEPT'e ve E-AEPT'e İlişkin Yönelimin Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelim puanlarının aritmetik ortalaması 113,88, BEPT'e ilişkin yönelim puanlarının aritmetik ortalaması 75.04 ve E-AEPT'e ilişkin yönelim puanlarının aritmetik ortalaması 67.86 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere tamamen katılıyorum düzeyinde, BEPT'e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere katılıyorum düzeyinde, E-AEPT'e ilişkin yönelim ölçeğinde yer maddelere orta düzeyde katılıyorum veya katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek düzeyde KEPT'e ilişkin yönelime sahip oldukları, daha sonra BEPT'e ilişkin yönelimine sahip oldukları ve daha az düzeyde ise E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.3.1.Öğretmenlerin KEPT'e İlişkin Yönelimini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yöneliminin bağımlı değişken olduğu regresyon modelinde cinsiyet, SED ve sendika türü değişkenlerinin anlamlı katkı yaptığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Wald istatistiklerine göre KEPT'e ilişkin yönelimin yordanmasına en fazla katkı yapan değişken SED (Wald =10.286; sd=2;  $p<.05$ ) olduğu ve katkı yapan diğer bağımsız değişkenler sırasıyla sendika türü (Wald= 9.081; sd=2;  $p<.05$ ) ve cinsiyet (Wald= 5.536; sd=1;  $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir.
- Sendika türü muhafazakar eğilimli olan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelimlerinin, sendikası demokratik sol eğilimli olanlara göre 6.33 kat daha yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p<.05$ ).
- Kadın öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelim düzeylerinin erkek öğretmenlere göre 2.64 kat daha yüksek olduğu ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı ( $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir.
- Alt SED'te yer alan öğretmenlerin KEPT'e ilişkin yönelim düzeylerinin üst SED'te yer alan öğretmenlerden 6.64 kat daha fazla olduğu ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p<.05$ ) belirlenmiştir.

- Elde edilen modelde yer alan istatistikler bir matrise çevrildiğinde; muhafazakar eğilimli bir sendikaya üye olup, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan kadın öğretmenlerin en yüksek olasılıkla KEPT'e ilişkin yönelime sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- KEPT'e ilişkin yönelimi yüksek olan öğretmenlerin eğitim programlarını bire bir uygulamanın temel görevleri olduğunu kabul ettikleri belirlenmiştir.
- Muhafazakar eğilimli bir sendikaya üye olan, alt SED'te yer alan kadın öğretmenlerin yüksek olasılıkla KEPT'e ilişkin yönelime sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları bu özellikler bağlamında öğretim uygulamalarının günlük yaşam pratikleri ile uyumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı yönelimi, eğitim programlarını uygulamaları ve öğretmenlerin günlük yaşantıları arasında bir örtüşme olduğu ifade edilebilir.

#### 4.3.2. Öğretmenlerin BEPT'e İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimlerinin bağımlı değişken olduğu regresyon modelinde öğretmenlerin içinde yer aldıkları SED'leri ve kıdem değişkenlerinin modele anlamlı katkı sağladıkları ( $p < .05$ ), sendika türü değişkeninin sınırda anlamlı katkı sağladığı ( $.05 < p < 0.10$ ) belirlenmiştir. Wald istatistiklerine göre öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yordanmasına en fazla katkı yapan değişken SED'dir (Wald= 43.674; sd= 2;  $p < .05$ ). Katkı yapan diğer bağımsız değişkenlerin sırasıyla kıdem (Wald= 6.866; sd= 2;  $p < .05$ ) ve sendika türüdür (Wald= 4.875; sd= 2;  $.05 < p < .10$ ) olduğu ortaya konulmuştur.
- Orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alanlara göre 30.12 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ). Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alanlara göre 10.75 (1/0.093) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ).
- Kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlere göre 4.42 (1/0.226) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ). Kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin



BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, kıdemi 21-30 yıl olan öğretmenlere göre 3.61 kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ).

- Sendikası demokretik sol eğilimli olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, sendikası milliyetçi eğilimli olanlara göre 4.12 (1/.243) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak sınırda anlamlıdır ( $.05 < p < .10$ ). Sendikası demokratik sol eğilimli olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yöneliminin yüksek olması, sendikası muhafazakara eğilimli olanlara göre 2.79 (1/.359) kat daha fazla olup; bu sonuç istatistiksel olarak sınırda anlamlıdır ( $.05 < p < .10$ ).
- BEPT'e ilişkin yönelimine sahip olan öğretmenlerin kendilerine verilen eğitim programlarını yeterli görmedikleri, eğitim programlarının kendileri için sadece belirli bir çerçeve sunduğu ve tek başına bir şey ifade etmediği belirlenmiştir.
- Kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimine sahip olma olasılığının daha fazla olduğu belirlenmiştir.
- BEPT'e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin öğretim programlarını olduğu gibi uygulamanın karşısında yer aldıkları fakat bu karşı duruşlarının kavramsal bir eleştiri düzeyinde olmadığı belirlenmiştir.
- Demokratik sol eğilimli bir sendikaya üye olup, orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ve kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler en yüksek olasılıkla BEPT'e ilişkin yönelime sahiptirler ve bu öğretmenlerin sınıftaki öğretim uygulamaları arasında bir örtüşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.3.3 Öğretmenlerin E-AEPT'e İlişkin Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerin Yordama Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin E-AEPT'e ilişkin yönelimlerinin bağımlı değişken olduğu regresyon modelinde SED değişkeninin anlamlı katkı yaptığı belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Wald istatistiklerine göre E-AEPT'e ilişkin yöneliminin yordanmasına katkı yapan değişkenin SED (Wald= 55.120; sd= 2;  $p < .05$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yüksek düzeyde E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip olup olmamayı etkileyen ana unsur; öğretmenin içinde yer aldıkları SED olduğu ortaya konulmuştur.

- Üst SED’de yer alan öğretmenlerin E-AEPT’e ilişkin yönelimlerinin yüksek olması, alt SED’de yer alanlara göre 5.03 (1/ 0.199) kat daha fazla olduğu ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) belirlenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenlerin E-AEPT’e ilişkin yöneliminin yüksek olması, orta SED’de yer alanlara göre 16.67 (1/.006) kat daha fazla olduğu ve bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı ( $p > .05$ ) olduğu belirlenmiştir.
- Elde edilen modele göre üst SED’de yer alan öğretmenler en yüksek olasılıkla E-AEPT’e ilişkin yönelime sahip iken, alt ve orta SED’de yer alan öğretmenler düşük olasılıkla E-AEPT’e ilişkin yönelime sahip oldukları belirlenmiştir.
- E-AEPT’e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin günlük hayatta yer alan eşitsizlik yaratan kalıpyargının farkında oldukları görülmüştür. Bu durumun E-AEPT’i temele alan teorisyenlerin görüşleri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.
- E-AEPT’e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının odağını günlük deneyimler üzerinden kurulan entelektüel bakış açısı ve eleştirel tavır oluşturduğu belirlenmiştir.
- E-AEPT’e ilişkin yönelime sahip öğretmenlerin üst SED’te yer almaları, yapılaşdırılmış toplumsal yapıların sosyo-ekonomik araçlarla sosyal pratik içinde ortaya çıkması (Bourdieu, 1974 Akt. Palabıyık, 2011) nedeniyle sosyal ve kültürel sermaye kavramları üzerinden açıklanmıştır. Üst SED’de yer alan ve yeterli sosyal ve kültürel sermayeye sahip olan öğretmenlerin eğitim programlarına yönelik eleştirel yaklaşımda buldukları ve farklı uygulamalar gerçekleştirdikleri ortaya konulmuştur.

#### 4.2. Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Alan yazın taraması ile elde edilen kaynaklar QDA Miner programı kullanılarak içerik analizi (kümeleme analizi) yapılarak incelenmiştir. Bu bağlamda ölçekleri geliştirme aşamasında alanyazın taraması ile elde edilen maddelerin oluşturulma süreci sistematikleştirilmiştir. Farklı çalışmalarda da bu madde yazım sistemi kullanılabilir.

- Geliştirilen envanter daha farklı örneklem gruplarında kullanılmaya devam edilerek geçerlilik ve güvenirlik düzeyleri test edilmeye devam edilebilir.
- Geliştirilen envanterin madde havuzu kullanılarak eğitim programları ve öğretim alanında yer alan öğretim elemanlarına uygulanarak yeni bir envanter geliştirilebilir. Böylece Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanında yer alan öğretim elemanlarının eğitim programlarına ilişkin yönelimlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen eğitimi süreçlerinde Tyler, Taba, Dewey gibi teorisyenlerin yaklaşımlarına yer verildiği gibi Schwab, Pinar, Grumet, Goodlad vb. teorisyenlerin yaklaşımlarına daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmenin eğitim programı teorilerine yönelik eğilimleri, öğretmenlerin eğitim programları ile ilişkisini belirleyen önemli bir değişkendir. Bu yönelimlerin öğretmenlerin eğitim programlarını nasıl algıladığına ve uyguladığına ilişkin fikir vermesi nedeniyle öğretmen yetiştirme politikalarına yön verebilir.
- Öğretmenlerin SED’i, her üç eğitim programı teorisine ilişkin yönelime sahip olma düzeyi bakımından anlamlı ve yordayıcılık düzeyi güçlü bir değişken olarak bulunmuştur. Öğretim eğitimi programlarında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sosyal ve kültürel ve entelektüel düzeylerini güçlendirecek yaşantılara yer verilebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yurtiçinde ve yurtdışında sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılımları teşvik edilmelidir.
- Geliştirilen envanterin madde havuzu kullanılarak eğitim programları ve öğretim alanında yer alan uzmanlara uygulanarak yeni bir envanter geliştirilebilir. Türkiye’de eğitim programlarını hazırlayan uzmanların eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimleri belirlenebilir. Böylece hazırlanan programların teorik çerçevesine ilişkin bilgiler verilebilir.
- Farklı gruplarda benimsenen teorilerin uygulamaya yansımaları derinlemesine incelenebilir. Okul öncesi, ilköğretim, branş öğretmenlerinde bu yansımalar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Bu araştırma ile öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerinin görev yapılan kademe, öğretimi yapılan alan, algılanan SED, mezun olunan fakülte, mezun olunan eğitim

fakültesi programı (1998 öncesi, 1998 yapılandırılması, 2005/2006 yapılandırılması), alınan öğretmenlik setifikası türü, alınan öğretmenlik setifikasının süresi, lisansüstü eğitim yapma durumu, hizmet içi eğitim yapma durumu, yapılan hizmet içi eğitiminin türü ve sıklığı ve bir sendikaya üye olup olmama durumu açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmada anlamlı fark yaratmadığı belirlenen değişkenlerin neden farklılık yaratmadığına yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.

- Demokratik sol eğilimli bir sendikaya üye olup, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan erkek öğretmenler ise KEPT'e ilişkin yönelimine sahip olma açısından en düşük olasılığa sahiptirler. Alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alıp milliyetçi veya muhafazakar eğilimli sendikaya üye olan ve kıdemi 10-21 veya 21- 30 yıl arasında olan öğretmenlerin BEPT'e ilişkin yönelimine sahip olma olasılığı daha düşük bulunmuştur. Alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğretmenler ise E-AEPT'e ilişkin yönelime sahip olma açısından düşük olasılığa sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlere sahip olma açısından düşük olasılığa sahip olma nedenleri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abonyi, J. and Feil, B. (2007). *Cluster analysis for data mining and system identification*. Basel: Birkhäuser Verlag AG.
- Abrahão, M. H. V. (2006). The construction of theoretical and practical knowledge in initial teacher education profile. *Issues In Teachers Professional Development*, (7), 87-99.
- Aerschot, L.V. and Rodousakis, N., (2008). The link between socio-economic background and Internet use: Barriers faced by low socio-economic status groups and possible solutions. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 21(4), 317-351.
- Aka, A. (2009). Antonio Gramsci ve “Hegemonik Okul”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.12, 21, 329-338.
- Abakay, U., Şebin, K. ve Şahin, M.Y. (2013). Curriculum Orientation of Pre-Service Physical Education Teachers. *Life Sci J*, 10 (3): 2161-2166.
- Aksoy, A.ve Enlil, Z. (2010). *Kültür ekonomisi envanteri*. İstanbul.
- Aksu, M., Engin-Demir, C., Daloglu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 91–101
- Alpar, R. (2011). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Althusser, L. (1971). Ideology and the ideological state apparatuses. In L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Alvarado, M. and Ferguson, R. 1983. The curriculum, media studies and discursivity. *Screen*, 24(3): 20–34.
- Anderson, J.C. ve Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-73
- Anyon, J. (1983). Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-role. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 19–38). Lewes: Falmer.
- Apple, M. V. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.

- Arnot, M. (2002). *Reproducing gender? Essays on educational theory and feminist politics*. London, UK: Routledge.
- Asho, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J. and Alsharqawi, S. (2012): Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: A required reform initiative for professional development, *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 16:3, 345-360.
- Ashour, R., Khasawneh, S., Abu-Alruz, J. and Alsharqawi, S. (2012). Curriculum orientations of pre-service teachers in Jordan: a required reform initiative for professional development. *Teacher Development*, 16 (3), 345-360.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Baba, H.B. (2007). *Teacher candidates as the agents of change for a more gender equal society* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Babin, P. 1978. A curriculum orientation profile. *Education Canada*, 19: 38-43.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin Sosyal Statüsü ve Ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6. 121-128.
- Banks, J. A. 1993. The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher* 22 (5): 6-7.
- Bay E, Gündoğdu K, Ozan C, Dilekçi D. ve Özdemir D., (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının Analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*; 2(3), 15-28.
- Bedük, A. (2005). Türkiye’de çalışan kadın ve kadın girişimciliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 12, (106-117).
- Bentler P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychol Bull*, (107)2, 238-24
- Berlak, A. (1999). Teaching and testimony: Witnessing and bearing witness to racism in culturally diverse classrooms. *Curriculum Inquiry* 29(1) 99-128.
- Bernstein, B. B. (1973). *Class, codes, and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Roudedge & Kegan Paul

- Bhasın, K., (2003). *Toplumsal cinsiyet "Bize yüklenen roller"*. Ay, Kader (Çev.) İstanbul: Kadav Yayınları.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition in language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, C., Buttigieg, J. and Mayo, P., (2002). Introduction. Gramsci and education. A Holistic Approach. In Borg, C, Buttigieg, J. A and Mayo, P. (Eds.), *Gramsci and Education*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield
- Bourdieu, P. 1970. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London Beverley Hills: Sage Publications
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1979). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bradley, R. H. and Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*. 53, 371–99.
- Brown, G. T. L., Lake, R. and Matters, G. (2011). New Zealand and Queensland teachers' conceptions of curriculum: Potential jurisdictional effects of curriculum policy and implementation. *Curriculum Perspectives*, 31(3), 33-48.
- Browne M.W. ve Cudeck R. (1989). Single sample cross-validation indexes for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research* , (4)24, 445-55.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çaha, Ö. (2004). Muhafazakâr düşüncede toplum. *Liberal Düşünce*. Bahar

- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Castañeda, J. A. F. (2011). Teacher identity construction: Exploring the nature of becoming a primary school language Teacher. Thesis Submitted in partial fulfilment of the Degree of Doctor of Philosophy (Integrated). Faculty of Humanities and Social Sciences School of Education, Communication and Language Sciences. University of Newcastle.
- Castenell, L. and Pinar, W., eds. (1993). *Understanding curriculum as racial text: representations of identity and difference in education*. Albany, NY: SUNY Press
- Çayır, K. (2013). Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi: “Biz” kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar. <http://insanhaklarisavunuculari.org/dokumantasyon/files/original/526e9485a48a963bb4fe8affb296be00.pdf> adresinden 15 Haziran 2017 tarihinde alınmıştır.
- Chant, R. H. (2002). The impact of personal theorizing on beginning teaching: Experiences of three social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30 (4), 516-540.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. New York: Macmillan.
- Chenube, O. O and Omumu, F. C. (2011). The influence of socio- economic status and education in grief experienced and coping strategies employed among widows. *Gender & Behaviour*, 9(1), 3612-3623.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68 (2), 149-165.
- Cheung, D. ve Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13 (2), 225–248.
- Cheung, D. and Ng, P. H. (2000). Science teachers’ beliefs about curriculum design. *Research in Science Education* (30), 357–75.
- Clark, M. C. ve Peterson, P. L. (1986). *Teachers’ thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (255-298). New York: Macmillan



- Clement, N. D. ve Lovat T. (2012). Neuroscience and education: Issues and challenges for curriculum. *Curriculum Inquiry*, 42 (4), 534-557.
- Connelly, F. M. (1978). How shall we publish case studies of curriculum development? An essay review of Reid and Walker's *Case studies in curriculum change*. *Curriculum Inquiry*, 8, 73-82.
- Çokluk, Ö.,(2010), "Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Ankara Üniversitesi*, 1397-1407.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi
- Connelly, M. ve Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College.
- Cornett, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A casestudy of a secondarysocialstudiesteacher. *Theory and Research in Social Education*, 18 (3), 248-273.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *Modern Language Journal*, 94 (3), 434-452.
- Crummey, M. (2007). Curriculum orientations of alternative education teachers. University of Kansas. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/-304860138?accountid=8403>
- Creswel, J. (2007). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Clifornia: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education*, 68, 149-165.

- Da Silva, M. (2005). Constructing the Teaching Process from Inside Out: How Preservice Teachers Make Sense of Their Perceptions of the Teaching of the Four Skills. *TESL-EJ*, 9 (2), 1-19.
- Darling-Hammond, L., and Snyder, J. (1992). Curriculum inquiry. In Philip Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, B. and Banks, C. (1992). The gender trap: A feminist post-structuralist analysis of primary school children's talk about gender. *Journal of Curriculum Studies* 24(1), 1-25.
- DeCenzo, David, A. – Robbins and Stephen, P. (2002), *Human resource management*. Von Hofman Press. John Wiley- Sons Inc. Printed in the USA.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Doll, W.E. (1983). *A postmodern perspective on curriculum*. Newyork: Teacher. College Press.
- Dommoier, R. (1989). Theory, practice and the double-edged problem of idiosyncrasy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 257-270.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye*. New York: Macmillan.
- Eisner E.W. and Vallance E. (1974.). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eren, A., (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal of Critical Education Political Studies*, 5(2), 466-493.

- Fajardo A. (2013). Stated vs. enacted beliefs: looking at pre-service teachers' pedagogical beliefs through classroom interaction. *Medellín-Colombia*, 18 (2), 37-57.
- Fontana, B. (2002). Hegemony and rhetoric: Political education in Gramsci. In: Borg C, Buttigieg JA, Mayo P (eds) *Gramsci and Education*. Boston, MA: Rowman & Littlefield, 25–40.
- Foucault, M. 1979. "What is an author?". In *Textual Strategies: Perspectives in Post-structuralist Criticism*, Edited by: Harai, H. V. 141–160. Ithaca: Cornell University Press.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh Edition). New York: McGraw-Hill.
- Francis, B. (2010). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: Can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11(4), 381–393.
- Gay, L. R., Mills, G. E. and Airasian, P. (2009). *Education Research Competencies for Analysis and Applications*, Pearson Education, N.J
- Geçitli, H.B. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin uygulanan öğretim programlarına ilişkin yönelimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi. İzmir.
- Gorard, S. and See, B. H. (2009). The impact of socio-economic status on participation and attainment in science. *Studies in Science Education*, 45(1), 93-129.
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh (Analyzing and Understanding Data)*. Pearson PrenticeHall. New Jersey.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 299-317). Berkeley, CA: McCutchan.
- Giles, H. H., McCutchen, S.P. and Zechiel, A.N. (1942). *Exploring the Curriculum*. New York: Harper.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.

- Goodlad, J.L. (1984). *A placed called school: Prospects fort he fututre*. Newyork. McGraw-Hill
- Goodson, I. (1981). *Life history and the study of schooling*. Interchange, 11(4), 15-29.
- Goodson, I. (1998). Storying the self. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum: towards new identities*. London: Taylor & Francis.
- Golombek, P. R. and Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10 (3), 307-327.
- Gramsci, A. (1997). *Hapishane defterleri* (çev. Adnan Cemgil). İstanbul: Belge Yayınları.
- Grumet, M.R. and Stone, L. (2000). Feminism and curriculum: Getting our act together . *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 183—197.
- Güneş, M. ve Güneş, H. (2003), *Türkiye'de eğitim politikaları ve sivil toplum*. Ankara:Anı Yayını.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., ve Anderson, E. R. (2010). *Multivariate data analysis*. 7rd Ed. NJ: PrenticeHall.
- Handal, G. and Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. UK: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring, restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9(1), 47-65.
- Harste, J., Leland, C., Schmidt, K., Vasquez, V. and Ociepka, A. (2002). Practice makes practice, or does it? The relationship between theory and practice in teacher education.(An educology of teacher education.). *International Journal of Educology*, 16, (2), 116-191.
- Hasweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, 19, 421-434.
- Henson, K. (1995). *Curriculum development for education reform*. New York: Harper Collins College.

- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis in education*. London: Routledge & Regan Paul.
- Howie, L. and Hagan, B. (2011). Practice makes perfect – does it? Adding value to practicum experience through field based teacher education. Manukau Institute of Technology An Ako Aotearoa publication.
- Hu L. T. and Bentler P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, (6)1, 1-55
- Huenecke, D. (1982). What is curricular theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership*, 290-294.
- Hutchins, R. M. (1968). *The learning society*. New York: Praeger.
- Handal, G. and Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. SRHE.
- Işık, (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin program yönelimleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Kocaeli Üniversitesi. Kocaeli
- Ives, P. (2009). Global english hegemony and education: lessons from Gramsci. *Educational Philosophy & Theory* 41 (6). 661–83.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists in: P.W.Jackson, (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum: A project of the American Educational Research Association*, Part 1, Macmillan: New York.
- Jax, J. A. (1986). Home economics curriculum framework. *Illinois Teacher*, 32(5), 105-108.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *Curriculum Journal*, 2 (20), 103-120.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439- 452.

- Johnson, K.E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. London: Routledge
- Johnson, B. and Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Jones, A. (1993). Becoming a 'girl': Post-structuralist suggestions for educational research. *Gender and Education*, 5, 157-166
- Jöreskog, K.G. and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: structural equation modeling with the simplis command language*. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, N. ve Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1065-1072.
- Kayıkçı, K., (2013). Türkiye'de kamu ve eğitim alanında sendikalaşma ve öğretmen ile okul yöneticilerinin sendikalardan beklentileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 46, 1, 99-126.
- Kaufman, L. and Rousseeuw P. J. (1990). *Finding groups in data: An introduction to cluster analysis*. New York: John Wiley & Son.
- Kendall, (2000). How Does One 'Promote' Homosexuality? : A Western Australian Legal Analysis of Possible High School Education Strategies Aimed at Combating Lesbian and Gay Youth Suicide and HIV/AIDS Transmission Rates. *Curriculum Perspectives*, 20(1), 9-18.
- Kırbaçoğlu-Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe Ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 1-26
- Klein, M. F. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31(3), 191-197.

- Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs. *Theory Into Practice* 25 (1),31-35.
- Klein, F. (1992). A Perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory Into Practice*, 31 (3), 191-197.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NewYork: The Guilford Press
- Killion, J. P. and Guy R. T. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48 (6), 14-16.
- Krieger, N., Williams, D. R. and Moss, N. E. (1997). Measuring social class in US public health research: Concepts, methodologies, and guidelines. Annual.
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyo-ekonomik düzey ve psikolojik ihtiyaçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 55-68.
- Kükrer, M. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği yönüyle ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Lather, P. (1991). Deconstructing/ Deconstructive inquiry: The politics of knowing and being known. *Educational theory*, 41 (2) 153-173.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality ve Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- Lincoln, Y. S. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (79-97). New York: Macmillan.
- Lombardi, F. (2000). Antonia gramsci'nin marksist pedagojisi (çev.; Sibel Özbudun-Başak Ekmen). Ankara:Ütopya Yayınevi.
- Lunenburg, F. C. (2011). Theorizing about curriculum: Conceptions and definitions. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 13, (1), 1-6.
- Macdonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *The Journal of Educational Research*, 64, 196-200.

- Martikainen, P. (1995). Mortality and socio-economic status among Finnish women. *Population Studies*, 49, 71- 90.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), 18-22.
- McCutcheon, G. (1985). Curriculum theory/curriculum practice: A gap or the Grand Canyon? In A. Molnar (Ed.), *Current thought on curriculum* (45-52). Alexandria, VA.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. and McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, (103)3, 391-410
- Marsh, J. C. and Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Prentice Hall: New Jersey.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London: Routledge.
- Marshall, J., Streedain, R. C. and Zavagno, P. W. (1992). Curricular theorizing: Stories from the ground up. *Educational Leadership*, 3 (3), 264-269.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York, NY: Harper-Collins.
- Mejia - Gomez, R. L. Balkin, B. David. - Cardy, L. Robert (2001). *Managing human resources*, New Jersey: Prentice Hall.
- Miller, D. L. (2011). Curriculum theory and practice: What's your style? *Phi Delta Kapan*, 92, 32-39.
- Miller, J. L. (1992). Shifting the boundaries: Teachers challenge contemporary curriculum thought. *Theory into Practice*, 31(3), 245-251.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundation, principles, and issues*. Pearson Education Inc.: Boston
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (9. Baskı). Nisan Kitabevi: Eskişehir.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *International Journal of Social Science*, 6(5), 617-631.



- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 271-299.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy product. *Review of Educational Research*, 62, (3), 307-332.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41 (2), 116-125.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde "Habitus", "Sermaye" ve "Alan" üzerine. *Liberal Düşünce*, Kış-Bahar, 61-62, s. 121 – 141
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual*. Open University Press, Berkshire
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29 (2), 177-195.
- Peercy, M. M. (2012). Problematizing the theory-practice gap: How ESL teachers make sense of their preservice education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 8 (1), 20-40.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Pinar, W. F. (1972). Working from within. *Educational Leadership*, 29(4), 329-331.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1978). Notes on the curriculum field. *Educational Researcher*, 7 (8), 5-11.
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum Theory*. United State: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pinar, W.F., & Grumet, M.R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Inc.
- Reding, C. (2008). *Curricular orientations of catholic school teachers and administrators*. University of Kansas. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/-304616634?accountid=8403>

- Reid, W. A. (1978). *Thinking about curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reid, W. A. (1994). Curriculum planning as deliberation, Report no.1194 University of Oslo: Institute for Educational Research
- Reid, W. A. (2001). Rethinking Schwab: Curriculum theorizing as a visionary activity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 29–41.
- Rugg, H. O. (Ed.). (1927). *The foundations of curriculum-making*. Twenty-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Bloomington, IL: Public School Publishing Company.
- Ryu, S. (2007). Effect of practical reasoning practical arts instruction on elementary school students' problem solving action and ethical action. *Journal of Korean Practical Arts Education*, 20(4), 1–16.
- Sağlam, M., Suna, Ç., ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 37, 178.
- Salleh, H., Hamdan, A., Yahya, F. and Jantan, H. (2015). Curriculum orientation of lecturers in teacher training college in Malaysia. *Journal Of Education Practice*, 6 (2). 70-76.
- Sarpkaya, R. (2006). Eğitim sendikalarından öğretmenlerin beklentileri. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 22, 188-200.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington DC: National Education Association.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of the eclectic. *School Review*, 79, 493-542.
- Schwab, J.J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
- Schwab, J.J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3).
- Sears, J. (1992). The Second Wave of Curriculum Theorizing: Labyrinths, Orthodoxies, and Other Legacies of the Glass Bead Game. *Theory into Practice*, 16(3), 210-218.

- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *Education Science*, 6(4), 2446-2458.
- Sharp, R. and Green, A., (1975). *Education and social control: A study in progressive primary education*. London. Roudledge&Kegan Paul.
- Selimbocaoğlu, A. (2009). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin anne-babalarının değerlendirmesine göre uyum sorunları (Kırşehir ili örneği). *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32),32-42.
- Shulman, L. (1987). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Sloan, A. and Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Qual Quant*, 48: 1291-1303.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. and MacGyvers, V. L. (2001). Teachers beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 213-226.
- Stumm, S. (2012). You are what you eat? Meal type, socio-economic status and cognitive ability in childhood. *Intelligence*, 40, 576–583.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Sümbüloğlu K. ve Akdağ B. (2009). *İleri biyoistatistiksel yöntemler*. Ankara: Hatipoğlu
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*,(3)6, 49-73
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks Yayınları
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, & World.

- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* . Boston, MA: Allyn & Bacon Publication.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. ( 2014 ).Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 842 – 848.
- Tanner, D. and Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Tatlıdil, H. (1996). Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz. Ankara: Akademi.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 221-231.
- Todman, J. and Dugard, P. (2007). *Approaching multivariate analysis: An introduction for psychology*. New York: Taylor & Francis Group.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vallance, E. (1982). The practical uses of curriculum theory. *Theory into Practice*, 21 (1), 4-10.
- Vallance, E. (1983). The critic's perspective: Some strengths and limitations of aesthetic criticism in education. *Curriculum Perspectives*, 3(2), 23-28.
- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315-327.
- Veland, J., Midthassel, U.V. and Idsoe, T. (2009). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 515–531.
- Vichi, M. (2005). Clustering including dimensionality reduction. In: D. Baier, R. Decker, L. Schmidt-Thieme (eds.): *Data analysis and decision support*. Springer, Heidelberg.
- Vieira A.L. (2011). *Preparation of the analysis. Interactive LISREL in practice*. London: Springer
- Yeşilyurt, E . (2013). Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6 (3), 316-342.

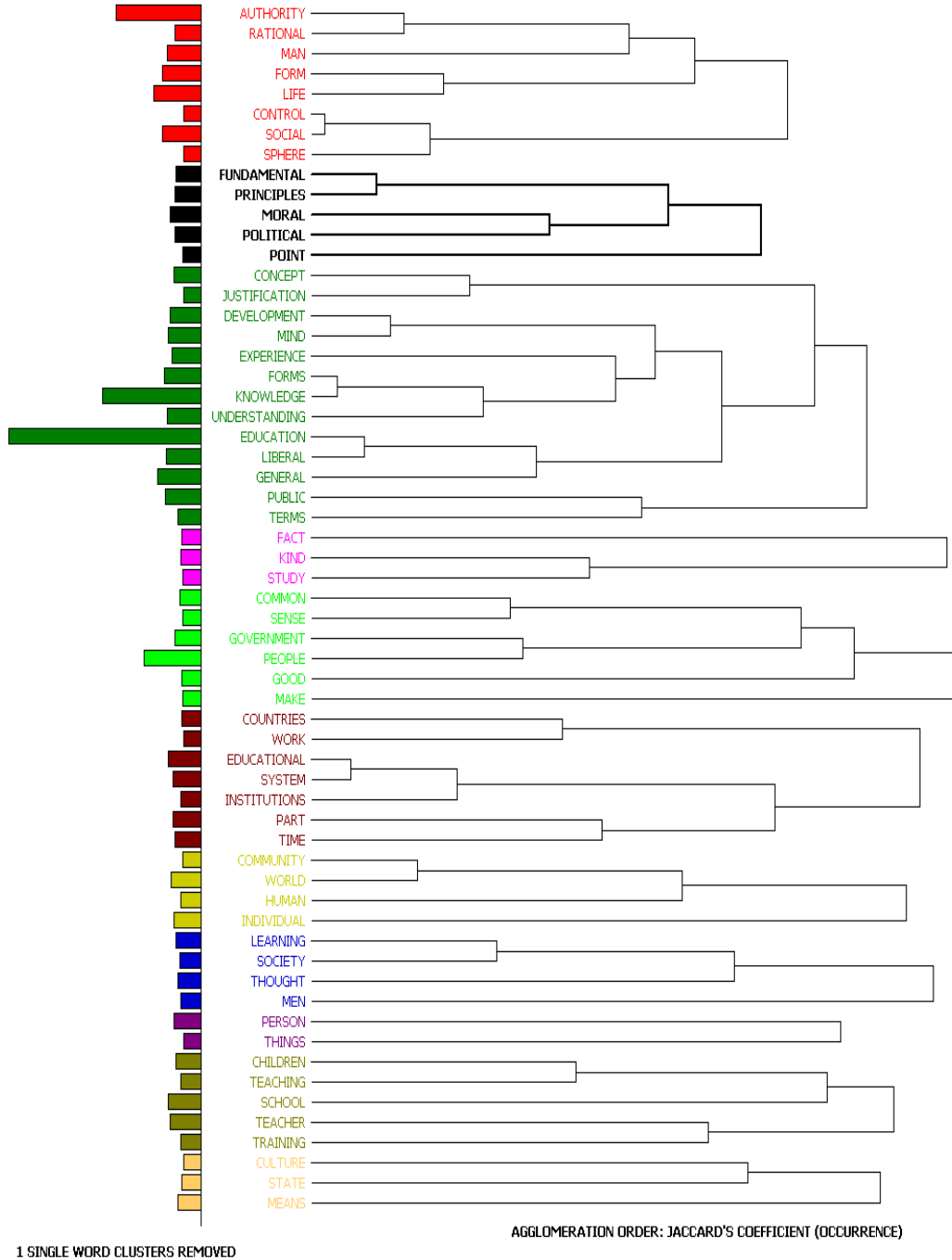
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Young,
- Yurdagül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlik İndeksinin Kullanımı*. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Walkerdine, V. (1989). *Counting girls out*. London: Virago Press
- Walshaw, M. and Savell, J. (2001). Learning to teach: The construction of teacher identity in the context of schools. In J. Bobis, B. Perry, ve M. Mitchelmore (Eds.), *Proceedings of the 24th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. 515-522.
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weenie, A. (2008). Curricular theorizing from the periphery. *Curriculum Inquiry*, 38, 5.
- Whitty, G. (1985) *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- Willis, G. (1979). Phenomenological methodologies in curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(1), 65-79.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, H. K. (2000). Nailing Jell-O to the Wall: Pinpointing Aspects of State- of-the-Art Curriculum Theorizing. *Educational Researcher*, 29 (4), 4-13.



## EK 1.

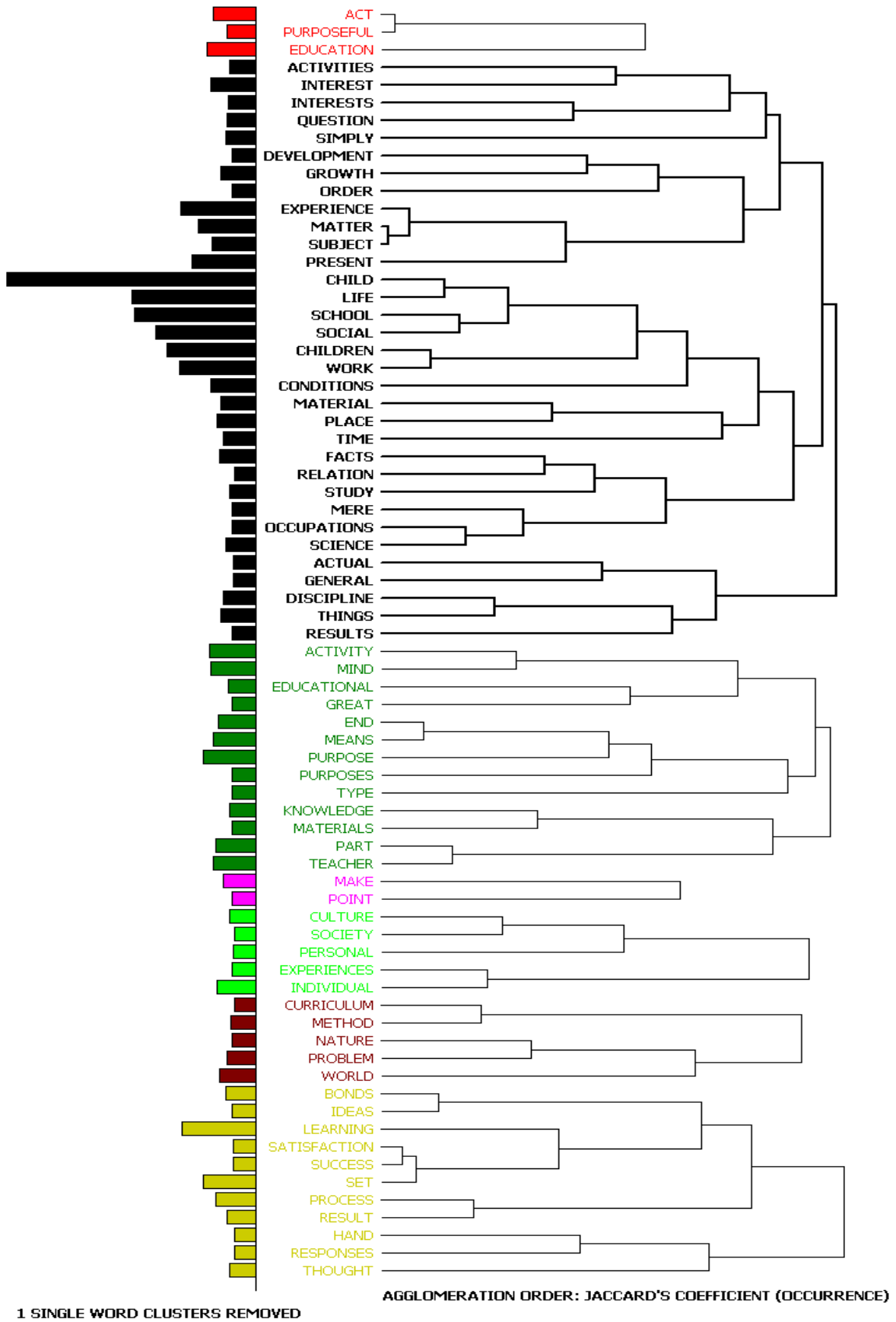
## KURALCI, BETİMLEYİCİ VE ELEŞTİREL-AÇIMLAYICI EĞİTİM PROGRAMLARI TEORİSYENLERİNİN YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN KÜMELEME ANALİZİ SONUÇLARI

*Kuralcı Eğitim Programları Teorisyenlerinin Yaklaşımlarına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*



Şekil 9.

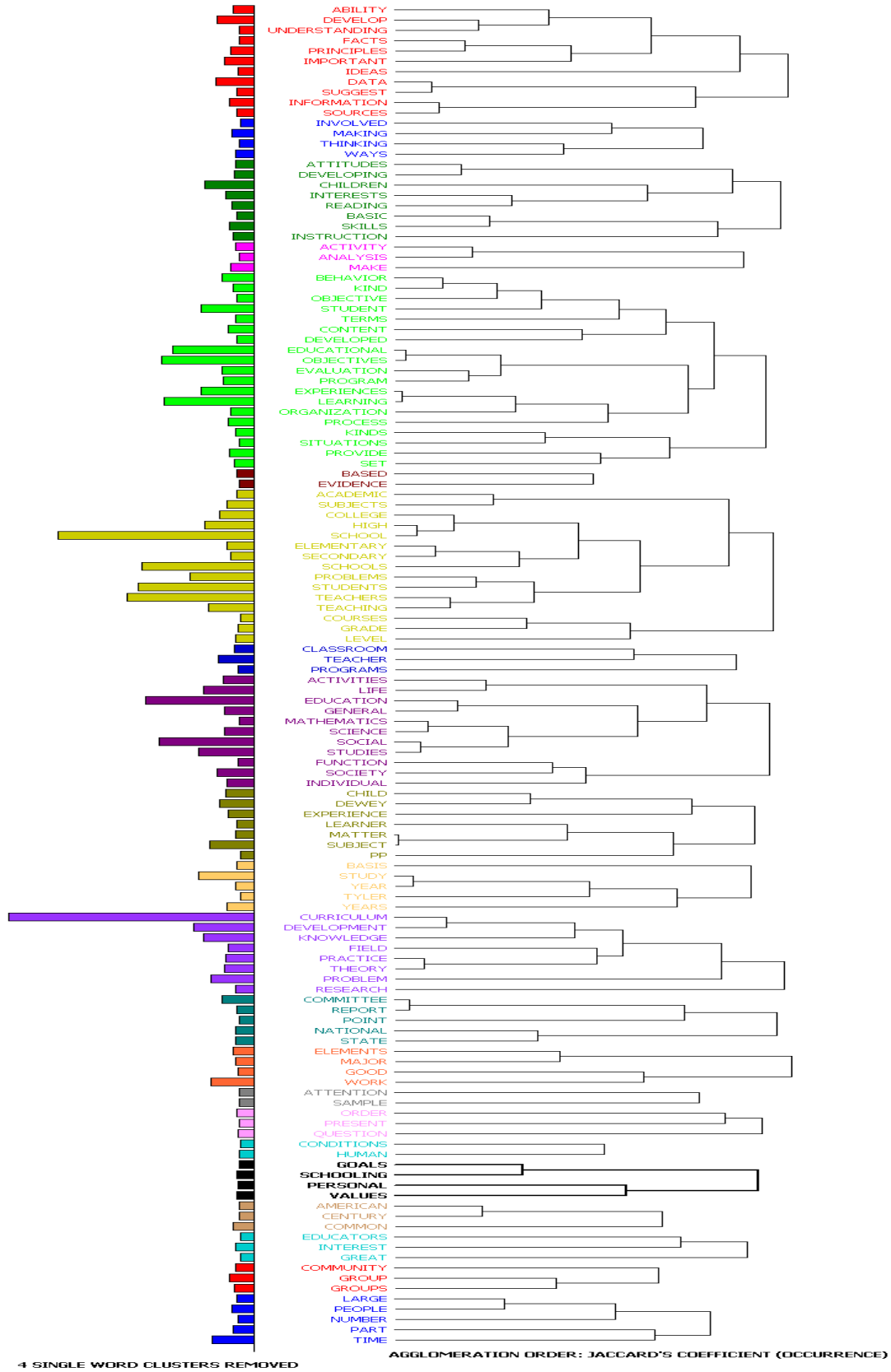
*Felsefi-akademik Rasyonalizm Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*



Şekil 10.

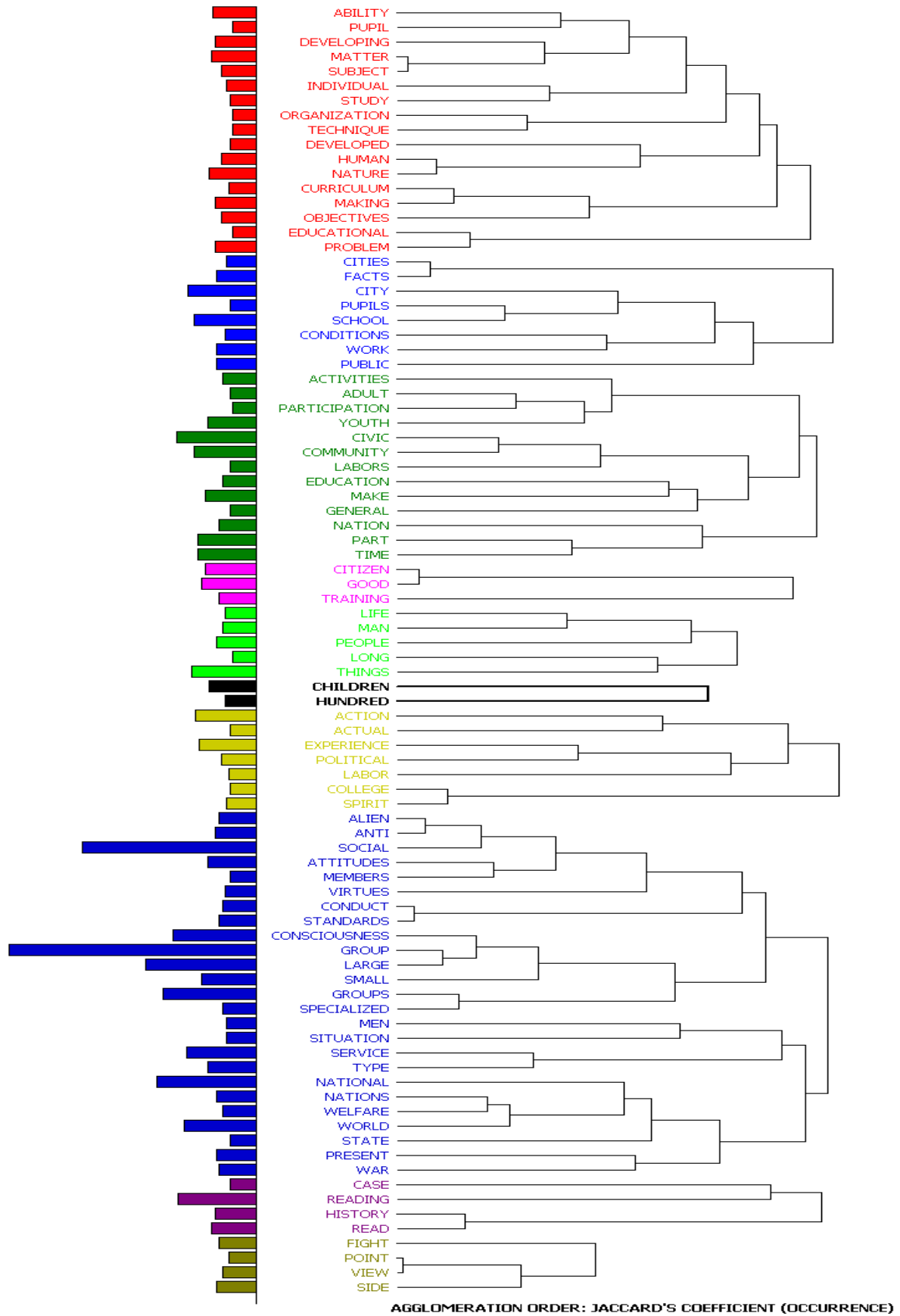
*Toplumsal Gereksinim- Çocuk Merkezli Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*





Şekil 11.

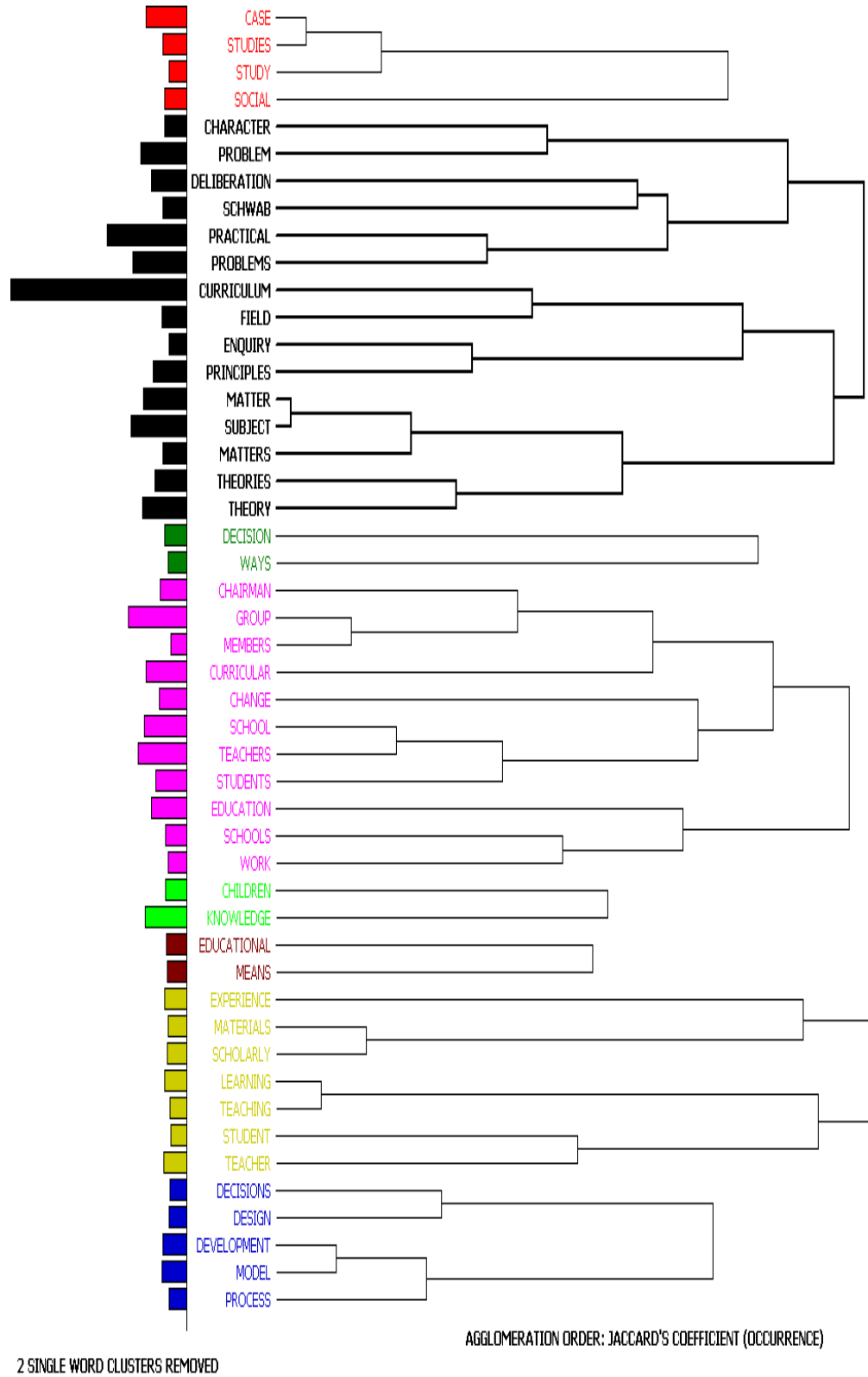
*Toplumsal Gereksinim- Rasyonel/Teknik Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*



Şekil 12.

*Toplumsal Etkililik Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*

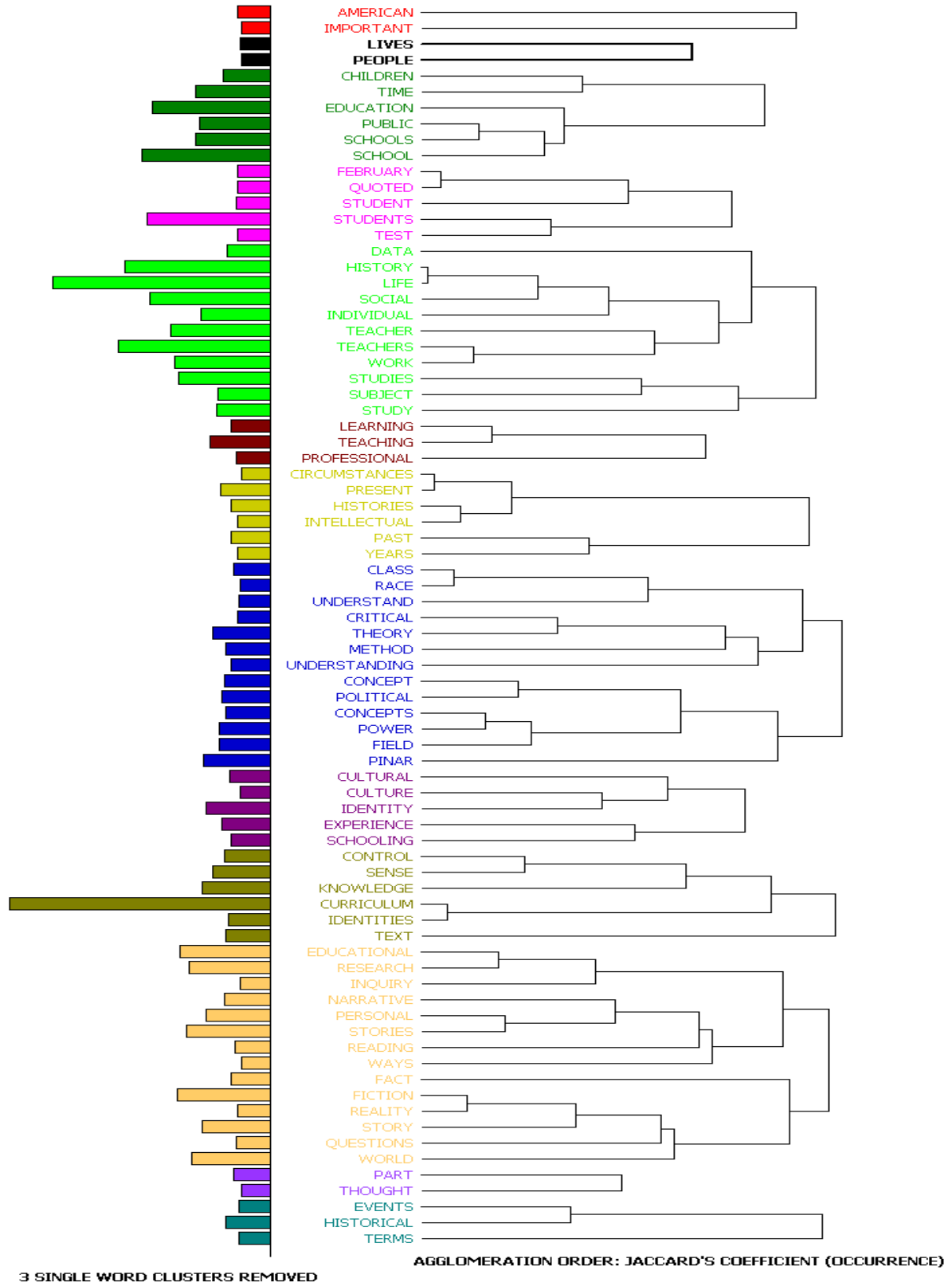
*Betimleyici Eğitim Programları Teorisyenlerinin Yaklaşımlarına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*



Şekil 13.

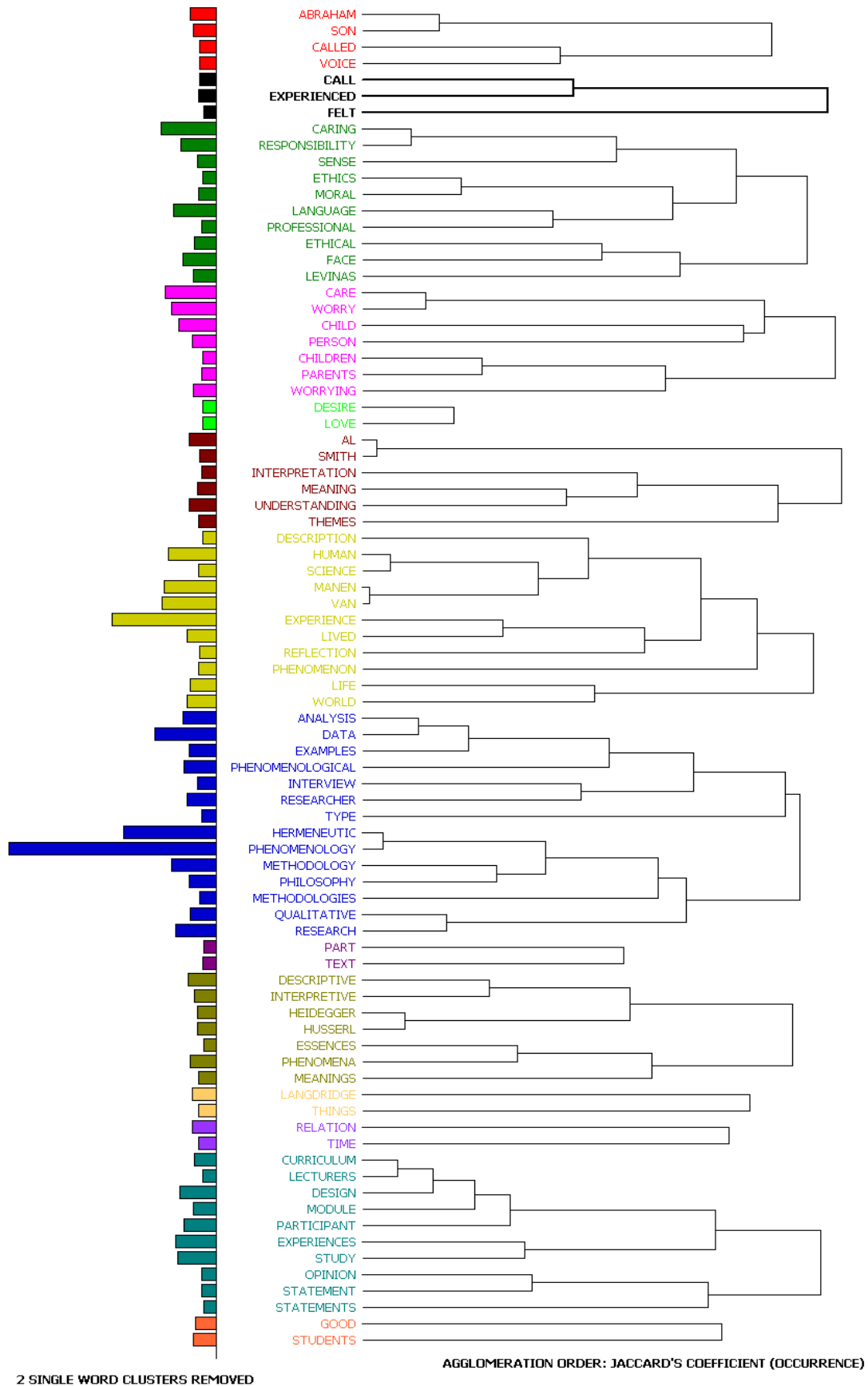
*Betimleyici Teorisyenlerin Yaklaşımlarına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*

*Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programları Teorisyenlerinin Yaklaşımlarına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*

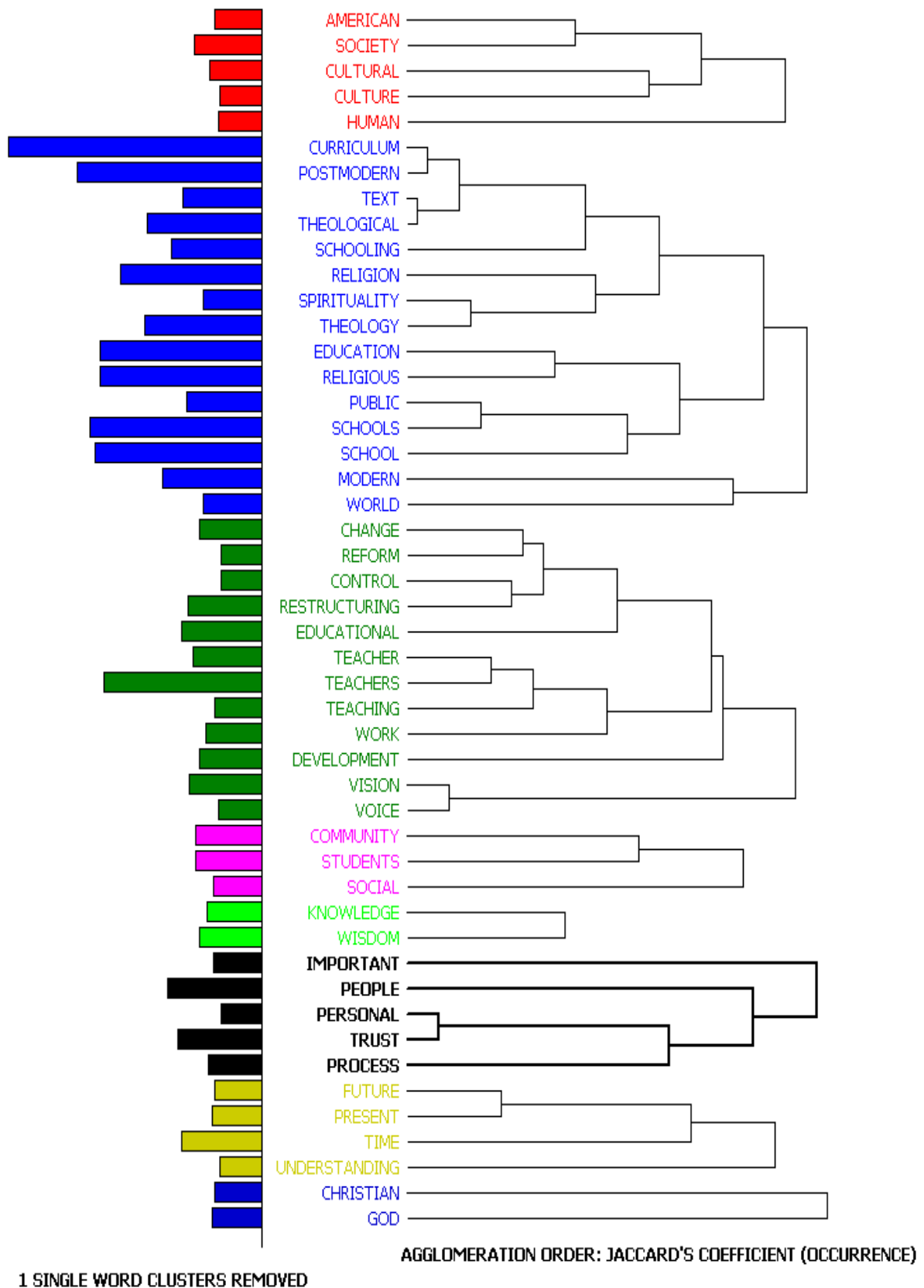


Şekil 14.

*Otobiyografik/Biyografik Yaklaşımına Kümeleme Analizi Sonuçları*

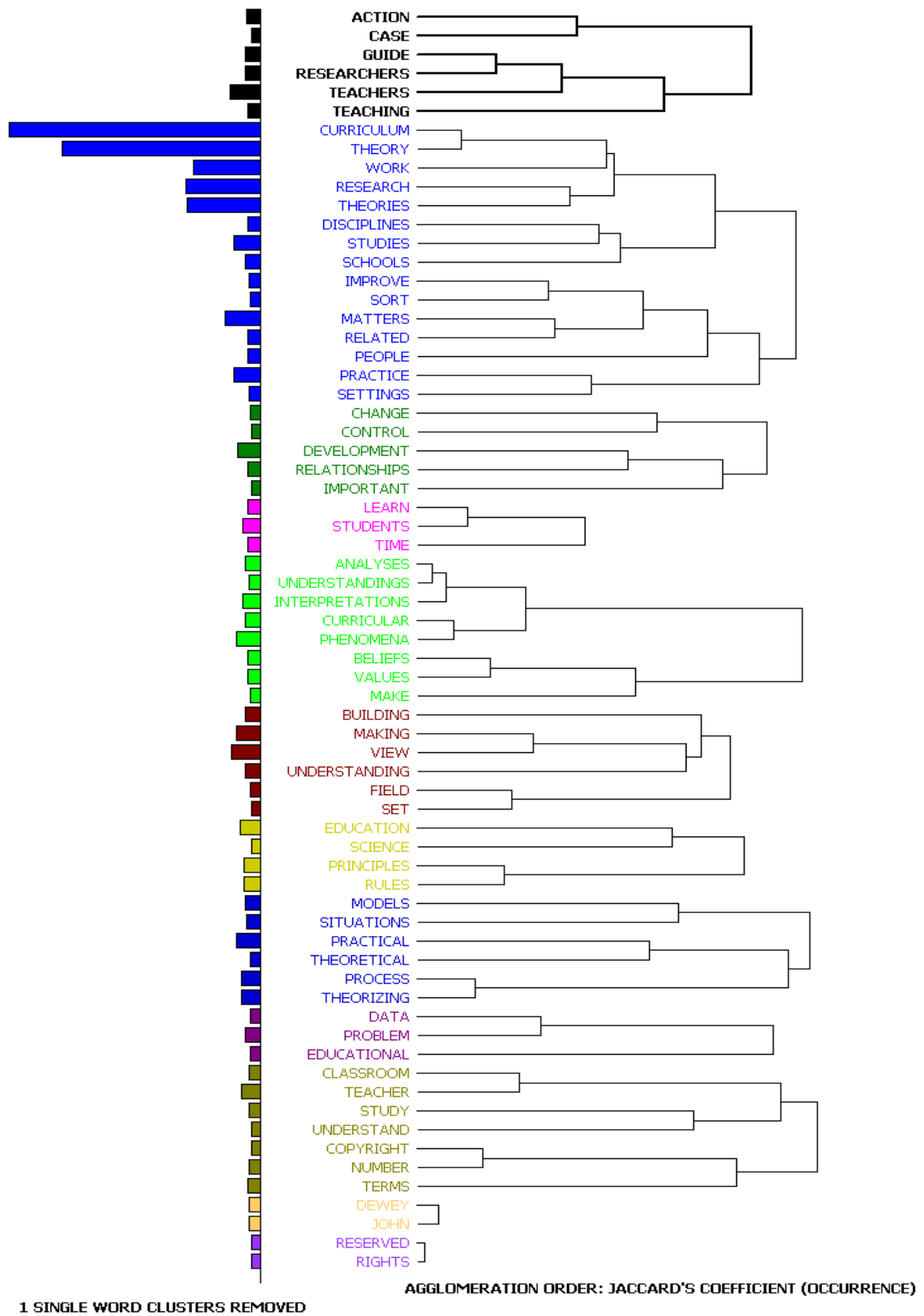


Şekil 15.  
Fenomonolojik Yaklaşım Kümeleme Analizi Sonuçları



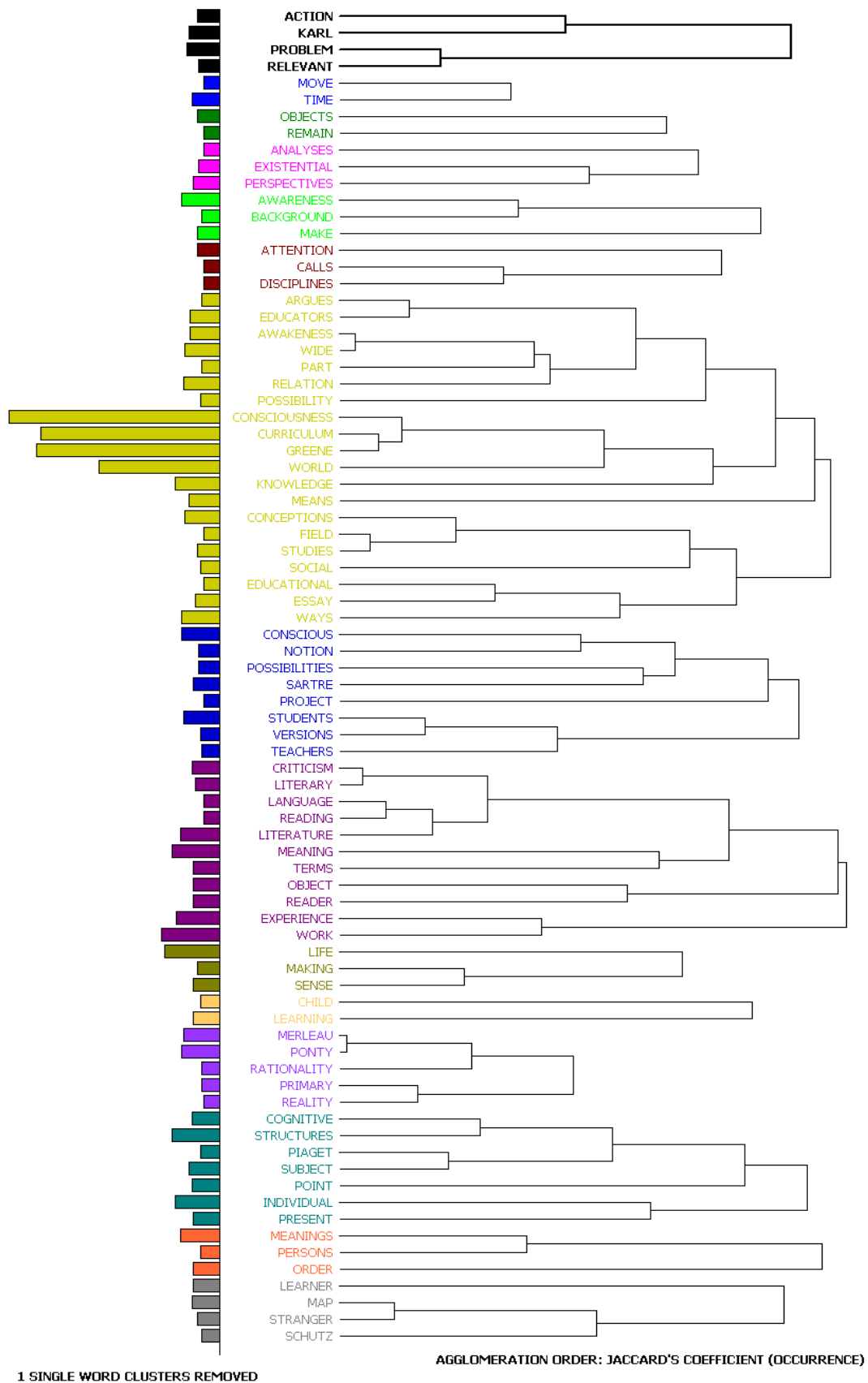
Şekil 16.

*Postmodernizm/Postyapısalcılık Yaklaşımına Kümeleme Analizi Sonuçları*



Şekil 17

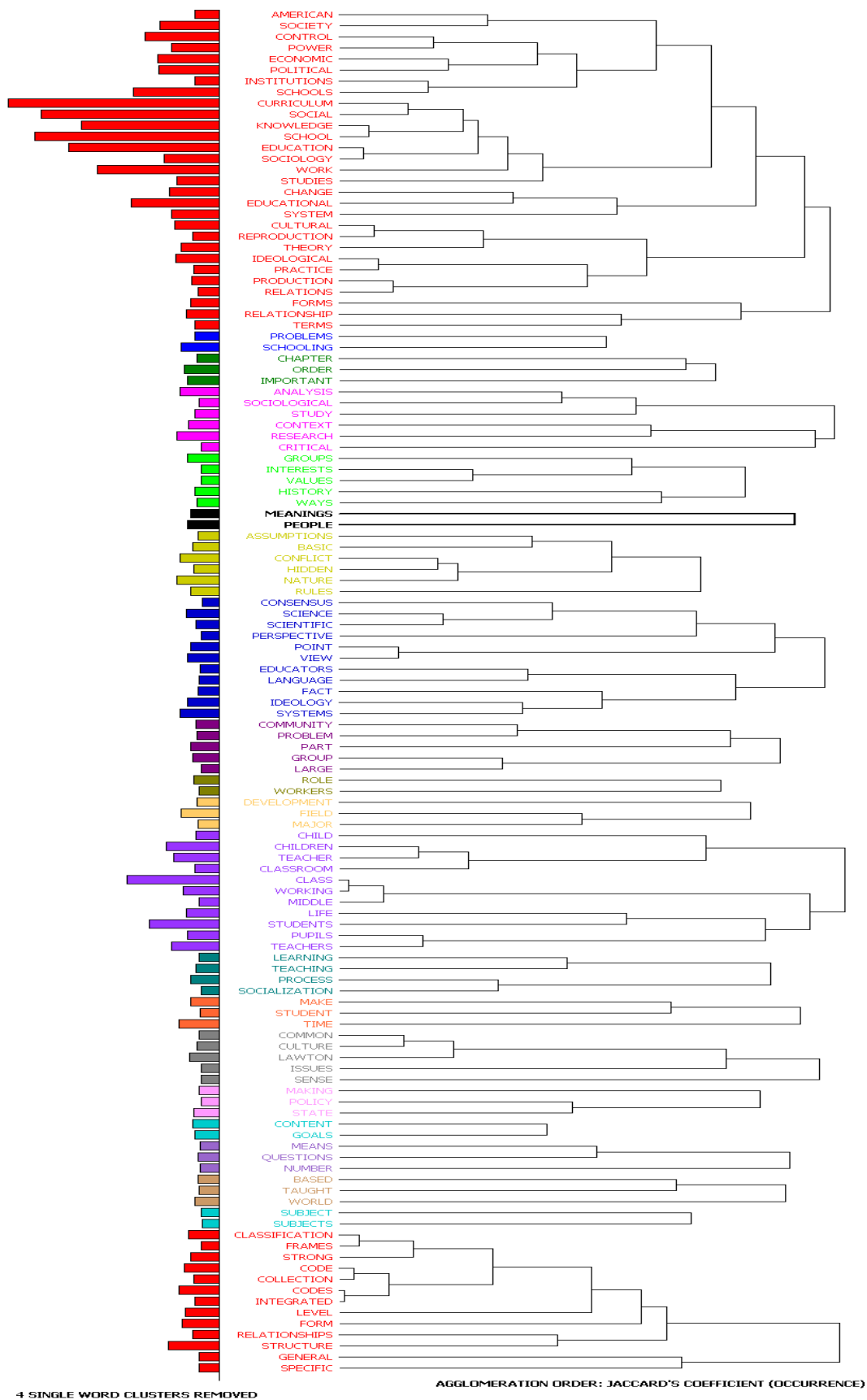
*Edebiyat Sanat Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*



Şekil 18.

*Varoluşçu/psikoanalitik Yaklaşım İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*





Şekil 19.

*Kültürel ve Toplumsal Yeniden Üretim Yaklaşımına İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları*

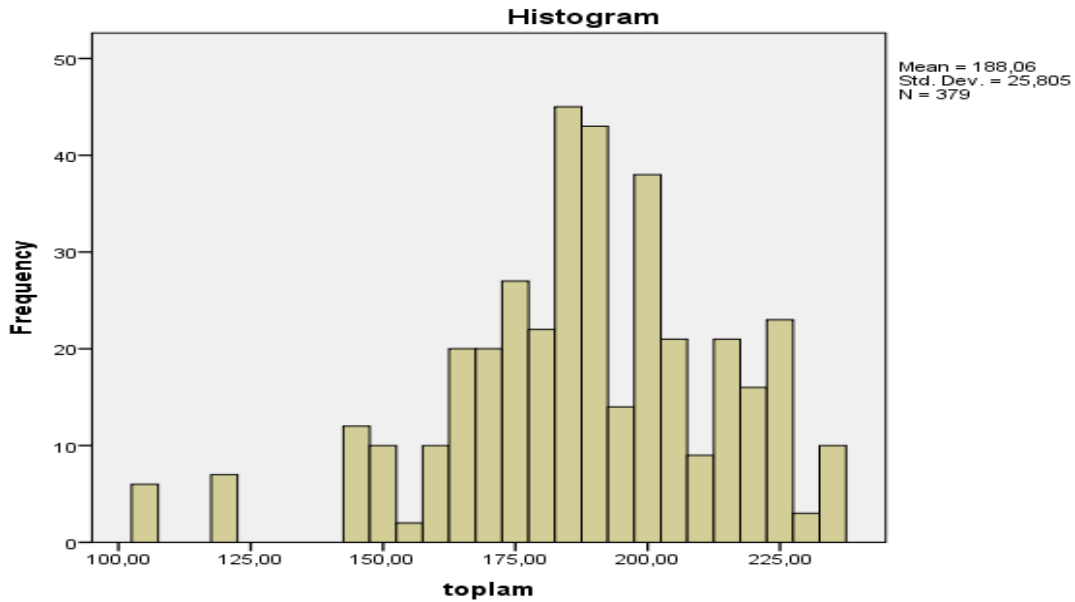
## EK-2

**KEPT'E İLİŞKİN YÖNELİM ÖLÇEĞİNİN AÇIMLAYICI FAKTÖR  
ANALİZİNİN GEREKLERİNİN KARŞILANIP KARŞILANMADIĞININ  
İNCELENMESİ**

Envanterin ilk ölçeği olan KEPTİYÖ'nün yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer, çoklu uç değer, çoklu bağlantılılık gereklerinin olup olmadığı incelenmiştir.

**Çizelge 46.***KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ortalama	188,06
Medyan	189
Mod	198
SS	25.81
Çarpıklık	-,687
Basıklık	,997

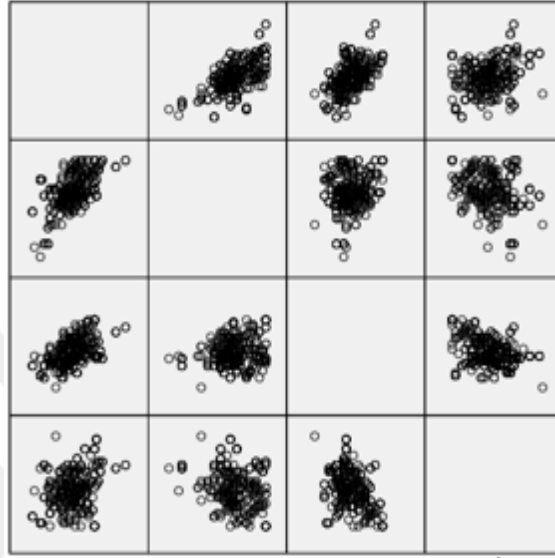


## Şekil 20.

*KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Dağılım Çizelgesi*

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve çizelge incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma olan çok yönlü uçdeğerleri belirleyebilmek için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P<.001$ ;  $\chi^2= 86.66$ ) aşan uç değerler silinmiştir.



şekil 21.

*KEPTİYÖ'nn alışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris*

Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu olduğu ortaya çıkmıştır.

Faktör analizi için öncelikle veri setinin analize uygunluğunu test etmeyi sağlayan KMO değeri incelenmiş ve sonuç .919 bulunmuştur. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu sağlaması için bu değerin en az .50'nin üzerinde olması gerekmektedir. Yine aynı amaca hizmet eden Bartlett Testi sonucu ise [ $\chi^2= 8017.126$ ;  $p< .01$ ] bulunmuştur. Bu değerin de anlamlı çıkması, veri seti üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

### EK 3.

## KEPT'E İLİŞKİN YÖNELİM ÖLÇEĞİNİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNİN GEREKLERİNİN KARŞILANIP KARŞILANMADIĞININ İNCELENMESİ

Envanterin ilk ölçeği olan KEPTİYÖ'yi geliştirmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer, çoklu uç değer, çoklu bağlantılılık gereklerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi için toplanan verilerin elde edildiği çalışma grubunun %46.7'si erkek, % 53.3'ü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların % 35.8'i lisede, %33.2'si ortaokulda ve %31'i ilkokulda görev yapmaktadır.

#### Çizelge 47.

*KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet ve Görev Yapılan Öğretim Kademesine İlişkin Dağılımlar*

Cinsiyet	f	%	Öğretim Kademesi	f	%
Kadın	122	53.3	İlkokul	71	31.0
Erkek	107	46.7	Ortaokul	76	33.2
			Ortaöğretim	82	35.8

#### Çizelge 48.

*KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ortalama	99.94
Medyan	98.00
Mod	96
SS	8.53
Çarpıklık	.294
Basıklık	-.841

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve çizelge incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

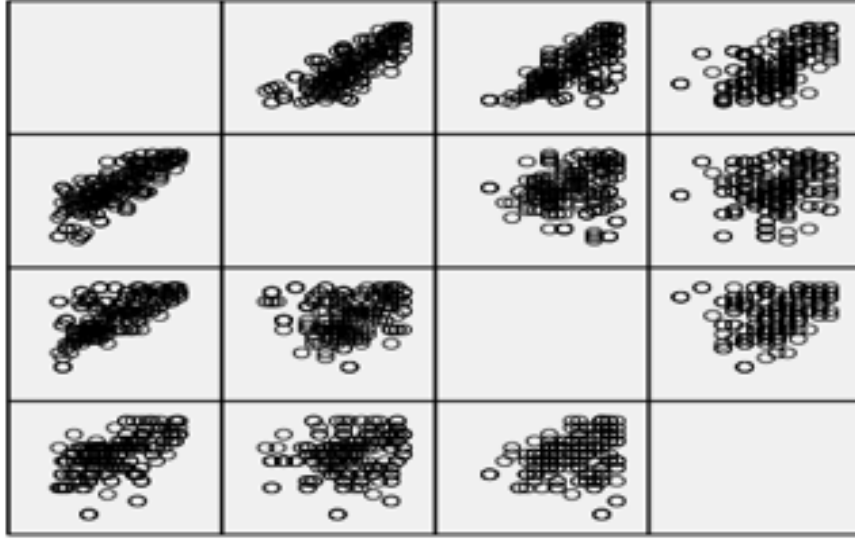
Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma ise çok yönlü uç değerleri belirlemektir. Bunun için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P<.001$ ;  $\chi^2= 55.476$ ) aşan uç değerler silinmiştir.

Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değerleri 1.006, ve 1.116 olması ve yani  $VIF<10$  olması nedeniyle çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .939, ve .994 bulunmuştur. Bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 4.742 ve 7.715 oldukları belirlenmiştir. Bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir.

#### Çizelge 49.

##### *KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları*

	F
Doğrusal	379.192
Logaritmik	336.859
İnverse	289.805
Quadratic	221.003
Kübik	220.844



Şekil 22.

*KEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris*

Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer kanıt olarak görülebilir. Bu değerlerin anlamlı çıkması, veri seti üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

## EK 4.

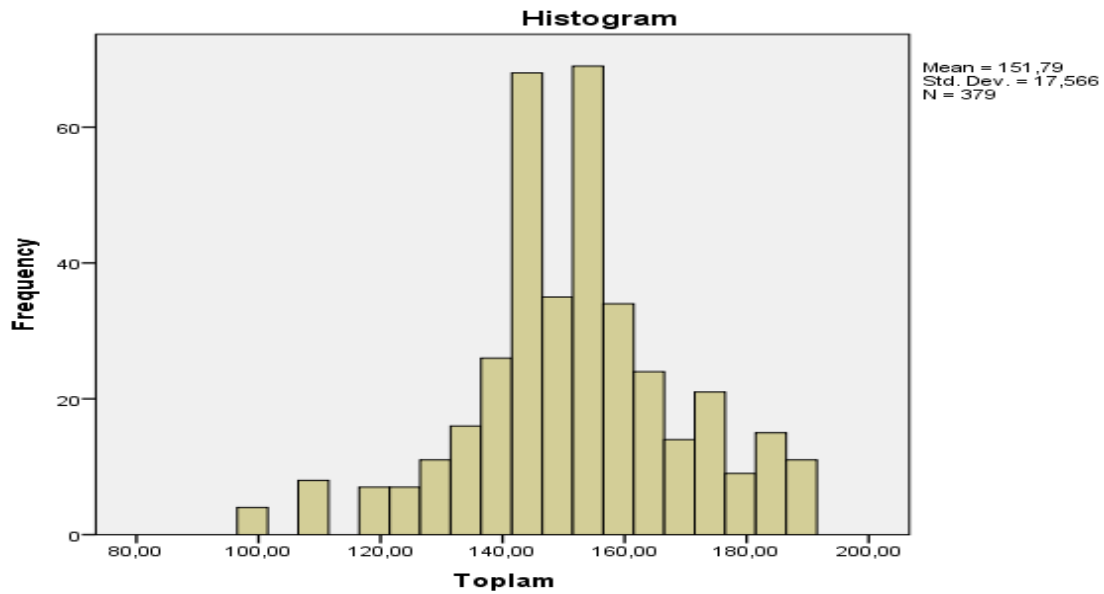
**BEPT'E İLİŞKİN YÖNELİMLER ÖLÇEĞİNİN AÇIMLAYICI FAKTÖR  
ANALİZİNİN GEREKLERİNİN KARŞILANIP KARŞILANMADIĞININ  
İNCELENMESİ**

Envanterin ikinci ölçeği olan BEPTİYÖ'nün yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer, çoklu uç değer, çoklu bağlantılılık gereklerinin olup olmadığı incelenmiştir.

**Çizelge 50.**

*BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ortalama	151.79
Medyan	152
Mod	152
Ss	17.56
Çarpıklık	-.171
Basıklık	.519



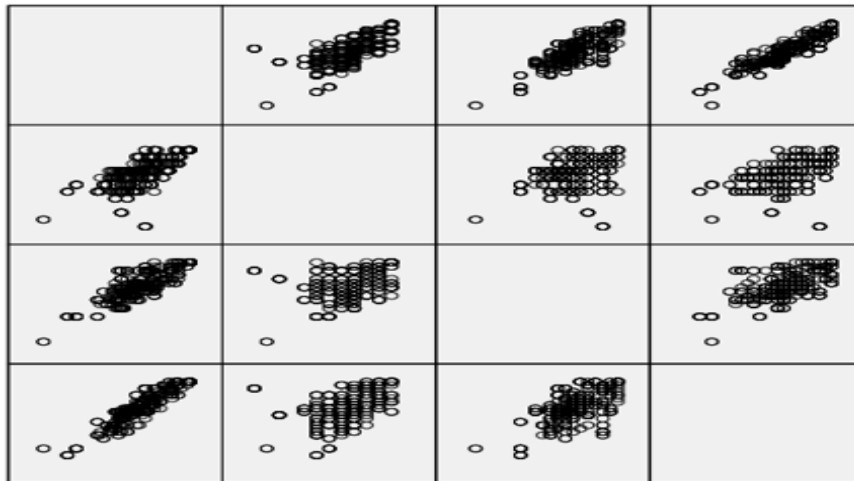
Şekil 23.

*BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Dağılım Çizelgesi*

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve çizelge incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma olan çok yönlü uçdeğerleri belirleyebilmek için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P<.001$ ;  $\chi^2= 73.402$ ) aşan uç değerler silinmiştir.

Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değerleri 1.065 1.141, 1.049 ve 1.116 olması ve  $VIF<10$  olması çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .939, .876, .954 ve .896 bulunmuştur ve bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 5.26 ile 15.93 arasında değiştiği belirlenmiştir ve bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir.



Şekil 24.

*BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris*



**Çizelge 51.***BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları*

	F
Doğrusal	801.423
Logaritmik	788.742
İnverse	666.365
Quadratic	401.470
Kübik	401.470

Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer kanıt olarak görülebilir.

Faktör analizi için öncelikle veri setinin analize uygunluğunu test etmeyi sağlayan KMO değeri incelenmiş ve sonuç .892 bulunmuştur. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu sağlaması için bu değer en az .50'nin üzerinde olması gerekmektedir. Yine aynı amaca hizmet eden Bartlett Testi sonucu ise [ $\chi^2 = 4060.945$ ;  $p < .01$ ] bulunmuştur. Bu değer de anlamlı çıkması, veri seti üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

## EK 5.

### BEPT'E İLİŞKİN YÖNELİMLER ÖLÇEĞİNİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNİN GEREKLERİNİN KARŞILANIP KARŞILANMADIĞININ İNCELENMESİ

Envanterin ikinci ölçeği olan BEPTİYÖ'yi geliştirmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer, çoklu uç değer, çoklu bağlantılılık gereklerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi için toplanan verilerin elde edildiği çalışma grubunun %48.6'sı erkek, % 51.4'ü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların % 35.4'ü lisede, %33.5'i ortaokulda ve %31.1'i ilkokulda görev yapmaktadır.

#### Çizelge 52.

*BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet ve Görev Yapılan Öğretim Kademesine İlişkin Dağılımlar*

Cinsiyet	f	%	Öğr. Kademesi	f	%
Kadın	109	51.4	İlkokul	66	31.1
Erkek	103	48.6	Ortaokul	71	33.5
			Ortaöğretim	75	35.4

#### Çizelge 53.

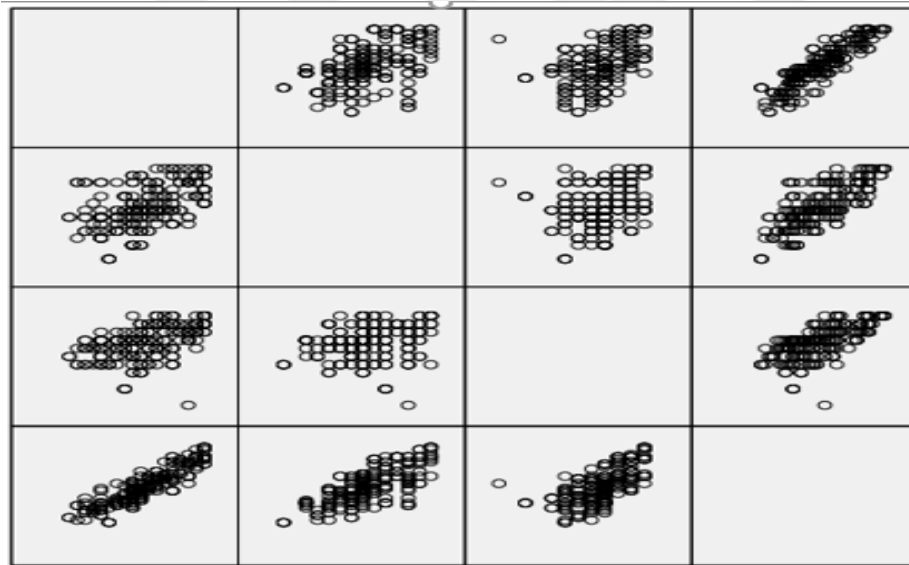
*BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ortalama	73.94
Medyan	73.
Ss	7.13
Çarpıklık	.281
Basıklık	-.573

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve çizelge incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma ise çok yönlü uç değerleri belirlemektir. Bunun için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P<.001$ ;  $\chi^2= 42.312$ ) aşan uç değerler silinmiştir.

Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değerleri 1,647, 1.336 ve 1.340 olması ve yani  $VIF<10$  olması nedeniyle çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .607, .749 ve .746 bulunmuştur. Bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 15.905, 24.662 ve 27.452 oldukları belirlenmiştir. Bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir.



Şekil 25.

*BEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris*

**Çizelge 54.***BEPTİYO'nun Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları*

	F
Doğrusal	1134.276
Logaritmik	1120.066
İnverse	1064.851
Quadratic	565.252
Kübik	565.378

Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer kanıt olarak görülebilir. Bu değerlerin anlamlı çıkması, veri seti üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Analiz sonucu ortaya çıkan model şekilde verilmiştir.

## EK 6.

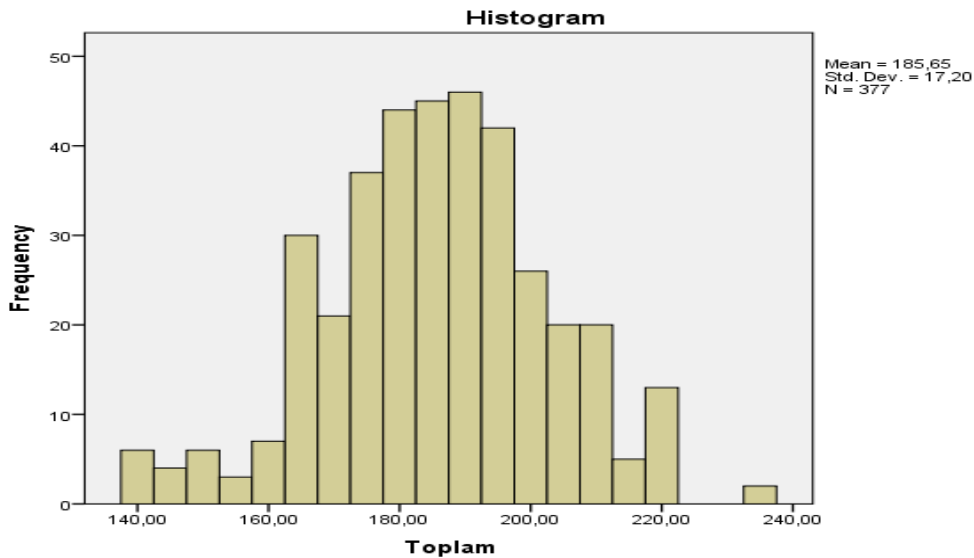
**E-AEPT'E İLİŞKİN YÖNELİM ÖLÇEĞİNİN AÇIMLAYICI FAKTÖR  
ANALİZİNİN GEREKLERİNİN KARŞILANIP KARŞILANMADIĞININ  
İNCELENMESİ**

Envanterin ilk ölçeği olan E-AEPTİYÖ'nün yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer, çoklu uç değer, çoklu bağlantılılık gereklerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

**Çizelge 55.**

*E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ortalama	185.6472
Medyan	186
Ss	17.20002
Çarpıklık	-.135
Basıklık	.179



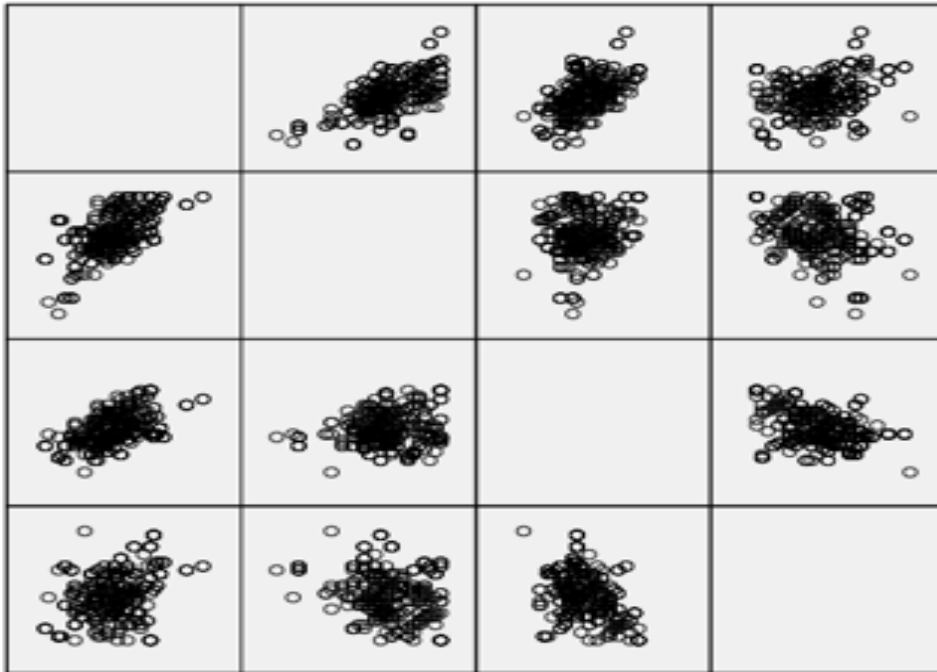
Şekil 26.

*E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Dağılım Çizelgesi*

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve çizelge incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma olan çok yönlü uçdeğerleri belirleyebilmek için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P<.001$ ;  $\chi^2= 86.66$ ) aşan uç değerler silinmiştir.

Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değerleri 1.062, 1.138, 1.048 ve 1.111 olması ve  $VIF<10$  olması çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .942, .879, .954 ve .900 bulunmuştur ve bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 5.25 ile 15.98 arasında değiştiği belirlenmiştir ve bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir.



Şekil 27.

*E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris*

**Çizelge 56.***E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları*

	F
Doğrusal	226.688
Logaritmik	225.844
İnverse	221.664
Quadratic	113.119
Kübik	113.139

Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer kanıt olarak görülebilir.

Faktör analizi için öncelikle veri setinin analize uygunluğunu test etmeyi sağlayan KMO değeri incelenmiş ve sonuç .758 bulunmuştur. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu sağlaması için bu değer en az .50'nin üzerinde olması gerekmektedir. Yine aynı amaca hizmet eden Bartlett Testi sonucu ise [ $\chi^2 = 3480.817$ ;  $p < .01$ ] bulunmuştur. Bu değer de anlamlı çıkması, veri seti üzerinde faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

## EK 7.

**E-AEPT'E İLİŞKİN YÖNELİM ÖLÇEĞİNİN DOĞRULAYICI FAKTÖR  
ANALİZİNİN GEREKLERİNİN KARŞILANIP KARŞILANMADIĞININ  
İNCELENMESİ**

Doğrulayıcı faktör analizi parametrik bir test olduğu için gereklerin karşılanıp karşılanmadığının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer, çoklu uç değer, çoklu bağlantılılık gereklerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi için toplanan verilerin elde edildiği çalışma grubunun %46.6'sı erkek, % 53.4'ü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların % 34.7'si lisede, %33.8'i ortaokulda ve %31.5'i ilkokulda görev yapmaktadır.

**Çizelge 57.**

*E-AEPTİYO'nün Çalışma Grubuna İlişkin Cinsiyet ve Görev Yapılan Öğretim Kademesine İlişkin Dağılımlar*

Cinsiyet	f	%	Öğr. Kademesi	f	%
Kadın	117	53.4	İlkokul	69	31.5
Erkek	102	46.6	Ortaokul	74	33.8
			Ortaöğretim	76	34.7

**Çizelge 58.**

*E-AEPTİYO'nün Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler*

Ortalama	62.96
Medyan	63.00
Ss	6.27
Çarpıklık	-.198
Basıklık	.072

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve çizelge incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma ise çok yönlü uç değerleri belirlemektir. Bunun için



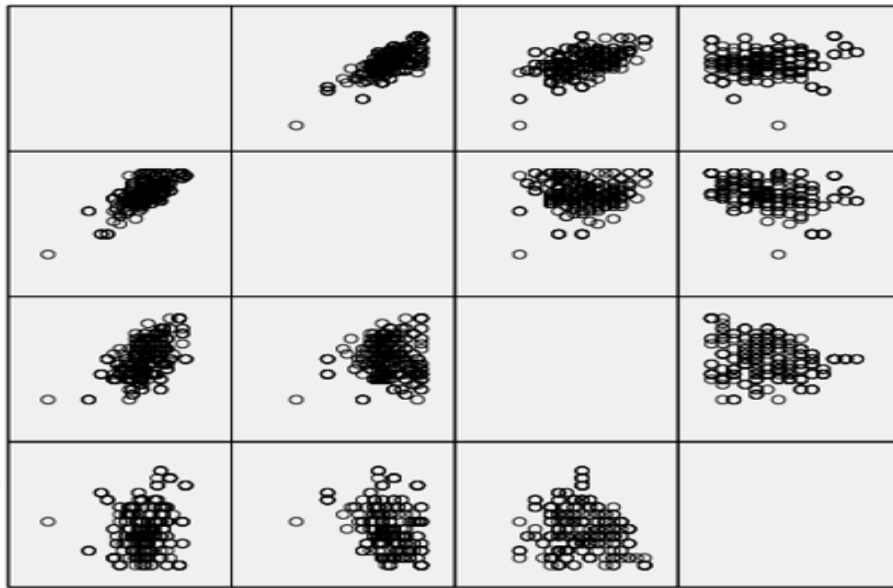
regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P<.001$ ;  $\chi^2= 86.661$ ) aşan uç değerler silinmiştir.

Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değerleri 1.125, 1.029 ve 1.152 olması ve yani  $VIF<10$  olması nedeniyle çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .889, .972 ve .868 bulunmuştur. Bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 5.863, 9.011 ve 26.219 oldukları belirlenmiştir. Bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir.

#### Çizelge 59.

##### *E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Eğrilik Puanları*

	F
Doğrusal	43783.00
Logaritmik	27413.74
İnverse	6490.19
Quadratic	22018.53
Kübik	22048.33



Şekil 28.

*E-AEPTİYÖ'nün Çalışma Grubuna İlişkin Saçılma Diyagramından Oluşturulmuş Matris*

Çok değişkenli normallik ve doğrusallık incelenmesi için saçılma diyagramından oluşturulmuş matris incelenmiştir. Matriste yer alan diyagramların şekilleri elipse yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir taraftan değişken dağılımlarının doğrusal, logaritmik, ters, ikinci derece ve kübik değerleri incelenmiştir. Bu değerlerden doğrusallık puanının yüksek olması da bir diğer kanıt olarak görülebilir.



**EK 8.****ÇOK DEĞİŞKENLİ VARYANS ANALİZİNİN (MANOVA) VE HOTELLİNG T KARE TESTİNİN VARSAYIMLARI**

Çok değişkenli varyans analizinin (MANOVA) ve Hotelling t kare testinin yapılabilmesi için elde edilen verilerin (bağımlı değişkenler) çok değişkenli normal dağılım göstermesi ve varyans kovaryans matrislerinin eşit olması gerekmektedir.

**Çizelge 60.***Uygulama Yapılan Örneklemeye İlişkin Betimsel İstatistikler*

	KEPTİY	BEPTİY	E-AEPTİY
Ortalama	.242	.235	.198
Medyan	.296	.2072	.138
Ss	.908	.871	.901
Skewness	-.103	-.407	.362
Kurtosis	.007	.264	.991

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve çizelge incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Çok değişkenli normal dağılım testi SPSS 21 istatistik programı aracılığı ile yapılamamaktadır. Bu nedenle çok değişkenli normallik testi yapılabilmesi için veriler STATA 12 istatistik programına aktarılmıştır. Çok değişkenli normal dağılım testi STATA 12, varyans kovaryans matrislerinin eşitliği testi SPSS 21 istatistik programı aracılığıyla yapılmıştır. “Doornik – Hansen Çok Değişkenli Normal Dağılım Testi” sonuçları çizelge 61’de özetlenmiştir.

**Çizelge 61.***Doornik–Hansen Çok Değişkenli Normal Dağılım Testi Sonuçları*

Değişkenler	$X^2$	sd	p
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	50.007	6	0.130

Çizelge 61 incelendiğinde öğretmenlerin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-  
açımlayıcı eğitim programları teorisi yönelim puanları açısından çok değişkenli normal  
dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) anlaşılmaktadır.

Varyans kovaryans matrislerinin eşitliğini test eden “Box Mueller Testi”  
sonuçları çizelge 62’de özetlenmiştir.

### Çizelge 62.

*Box Mueller Varyans Kovaryans Matrisleri Eşitliği Testi Sonuçları*

Değişkenler		Box's M	F	sd	p
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Kademe	15.387	1.268	18	.230
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Öğretim Alanı	60.378	1.607	36	.012
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Fakülte Türü	13.535	1.102	12	.353 / .11
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	SED	13.177	1.059	12	.391
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	ASED	22.759	1.857	12	.034
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Hiz.Eği.Türü	18.546	1.426	12	.146
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Hiz.Eği.Sıklık	16.266	1.330	12	.193
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Sendika Türü	24.859	2.016	12	.019
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Kıdem	8.081	.665	12	.786
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Eğitim Fak. Programı	13.644	1.109	12	.347
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Ped. For. Sür.	18.354	1.475	12	.125
Kuralcı*Betimleyici*Eleştirel	Öğrenim düzeyi	13.729	1.078	12	.374

Çizelge 3 incelendiğinde dokunma. tadına bakma ve yeme sürelerinin varyans  
kovaryans matrislerinin öğretim alanı. ASED ve sendika türü değişkenleri bağlamında  
eşit olmadığı ( $p<.05$ ); diğer değişkenler bağlamında ise fark olmadığı anlaşılmaktadır.

Levene testleri her bağımsız değişken bağlamında incelendiğinde öğretmenlerin  
aldığı Kuralcı. Betimleyici ve Eleştirel-Açımlayıcı ölçeklerden aldıkları puanların hata  
varyansları eşit kabul edilebileceği görülmektedir.

## Çizelge 63.

## Bağımsız Değişkenlere Yönelik Levene Testi Sonuçları

Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
Kademe	KURALCI	.508	2	392	.602
	BÖTOPLAM	.047	2	392	.954
	EÖTOPLAM	1.148	2	392	.318
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
BRANŞ	KURALCI	.924	2	383	.478
	BÖTOPLAM	1.510	2	383	.174
	EÖTOPLAM	1.872	2	383	.085
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
FAKÜLTE TÜRÜ	KURALCI	1.004	2	374	.367
	BÖTOPLAM	.208	2	374	.813
	EÖTOPLAM	1.134	2	374	.323
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
SED	KURALCI	1.989	2	127	.141
	BÖTOPLAM	.330	2	127	.719
	EÖTOPLAM	1.303	2	127	.275
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
ASED	KURALCI	2.126	2	382	.121
	BÖTOPLAM	2.180	2	382	.114
	EÖTOPLAM	.404	2	382	.668
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
HİZ TÜRÜ	KURALCI	3.005	2	364	.051
	BÖTOPLAM	1.266	2	364	.283
	EÖTOPLAM	.839	2	364	.433
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
HİZMET SIKLIK	KURALCI	.138	2	326	.872
	BÖTOPLAM	.352	2	326	.704
	EÖTOPLAM	2.228	2	326	.109
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
SENDİKA ADI	KURALCI	1.811	2	180	.166
	BÖTOPLAM	.804	2	180	.449
	EÖTOPLAM	.327	2	180	.722
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
KIDEM	KURALCI	.425	2	372	.654
	BÖTOPLAM	.017	2	372	.984
	EÖTOPLAM	1.026	2	372	.359
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
Eğ. Fak Mez. Program.	KURALCI	.214	2	200	.807
	BÖTOPLAM	.628	2	200	.535
	EÖTOPLAM	.549	2	200	.578
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
Ped. For. Süresi	KURALCI	7.287	2	127	.001
	BÖTOPLAM	4.587	2	127	.012
	EÖTOPLAM	.043	2	127	.958
Değişken	YÖNELİMLER	F	Sd1	Sd2	p
Öğrenim Düzeyi	KURALCI	.349	2	392	.706
	BÖTOPLAM	1.176	2	392	.310
	EÖTOPLAM	.282	2	392	.755

Yukarıda ki Levene testleri her bağımsız değişken bağlamında incelendiğinde öğretmenlerin aldığı Kuralcı, Betimleyici ve Eleştirel-Açımlayıcı eğitim programı teorilerine ilişkin yönelim ölçeklerinden aldıkları puanların hata varyansları eşit kabul edilebileceği görülmektedir.



## EK.9

### LOJİSTİK REGRESYON ANALİZİNİN VARSAYIMLARI

Lojistik regresyon analizinin varsayımları aşağıda verilmiştir. Bu bağlamda normallik, kategorilerde yer alan birey sayısı, uç değer, çoklu bağlantılılık gereklerinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Uç değerleri belirleyebilmek için yapılan çalışma toplam puanlar standardize z puanlarına çevrilmiştir. -4 ve +4 değerlerini aşan veriler uç değer olarak kabul edilmiştir. Yapılan bir diğer çalışma ise çok yönlü uç değerleri belirlemektir. Bunun için regresyon kullanılarak Mahalanobis uzaklıkları test edilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan değerlerden kritik ki-kare değerini ( $P<.001$ ;  $\chi^2= 176.703$ ) aşan uç değerler silinmiştir.

Veri deseninde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı da incelenmiştir. Bu bağlamda varyans artış faktörleri (VIF), bağımsız değişkenler için tolerans değerleri, durum koşul indeksi (CI) incelenmiştir. Varyans artış faktörleri (VIF) nin değerleri 1.255 olması ve yani  $VIF<10$  olması nedeniyle çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler için tolerans değerleri .797 bulunmuştur. Bu değerlerin .10 dan büyük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına işaret ettiği söylenebilir. Durum koşul indekslerinin (CI) 1.000, 1.207 ve 1.627 oldukları belirlenmiştir. Bu değerlerin 10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olmadığına ilişkin bir diğer işaret olduğu söylenebilir.

#### Çizelge 64.

*Lojistik Regresyonda Yer Alan Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Betimsel Özellikler*

Cinsiyet	Kadın	262	Milliyetçi	38	1-10 yıl	155	Üst	137			
	Erkek	131	Sendika Türü	Muhafazakar	77	Kıdem	11-20 yıl	99	SED	Orta	146
				Demokratik Sol	68		21-30 yıl	121	Alt	112	

Lojistik regresyon analizinde her bağımsız (yordayıcı) için 20 kişilik grup alt sınır olarak kabul edilebilir. Çizelge 64'te görüldüğü üzere öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre; 262'si kadın, 131'i ise erkektir. Öğretmenlerin 68'i demokratik sol, 77'si muhafazakar ve 38'i de milliyetçi bir sendikaya üye olduğunu belirtmiştir. Örnekleme yer alan öğretmenlerin 155'i 1-10 yıllık, 99'u 11-20 yıllık ve 121'i 20-30

yıllık kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 137'si üst, 146'sı orta ve 112'si alt SED'te yer aldığı belirlenmiştir. Böylece her bir her bağımsız (yordayıcı) için her bir grubun 20 kişiden daha fazla olduğu saptanmıştır.





## EK.10

### EĞİTİM PROGRAMI TEORİLERİNE İLİŞKİN YÖNELİMLER ENVANTERİ'NİN (EPTYE) MADDE HAVUZUNA İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU VE KGO ORANLARI

Değerli Öğretim Elemanı,

Bu formun amacı öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla geliştirilecek olan “**Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimler Envanteri**”nin (EPTYE)” madde havuzu için görüşünüzü almaktır.

Bu envanter kuramsal olarak farklı temellere dayanan 3 ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçeklerden ilki “**Kuralcı (Prescriptive) Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimler Ölçeği**”dir. Bu ölçeğe ilişkin madde havuzu oluşturulurken alanyazında kuralcı eğitim programı kuramcıları olarak sınıflandırılan kuramcıların Ek-1 de yer alan kaynaklarından yararlanılmıştır. Envanterin ikinci ölçeği “**Betimleyici (Descriptive) Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimler Ölçeği**” dir. Bu ölçeğe ilişkin madde havuzu oluşturulurken alanyazında betimleyici eğitim programı kuramcıları olarak sınıflandırılan kuramcılarının Ek-2 de yer alan kaynaklarından yararlanılmıştır. Envanterin üçüncü ölçeği ise “**Eleştirel-Açımlayıcı (Critical-Exploratory) Kuramlarına Yönelimler Ölçeği**”dir. Bu ölçeğe ilişkin madde havuzu oluşturulurken alanyazında eleştirel-açımlayıcı olarak sınıflandırılan eğitim programı kuramcılarının Ek-3 te yer alan kaynaklarından yararlanılmıştır.

Envanteri oluşturan ölçeklerde yer alan her bir maddeye ilişkin görüşünüzü belirtmeniz için 3'lü seçenek kullanılmıştır. Eğer bir maddenin belirtilen yönelimi ölçmeye aday bir madde olduğunu düşünüyorsanız “**Uygun**”. maddenin yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorsanız “**Düzeltilmeli**” ve madde belirtilen yönetime uygun olmadığını düşünüyorsanız “**Uygun değil**” seçeneğini işaretlemeniz gerekmektedir. Açıklama yapmak istediğiniz maddelere ilişkin görüşlerinizi formun açıklamalar kısmına yazabilirsiniz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ersin TÜRE

Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı

**EK.10****KEPT'E İLİŞKİN YÖNELİM ÖLÇEĞİNİN KGO ORANLARI**

<b>Maddeler</b>	<b>KGO</b>
1. Eğitim programları. öğrencilerin toplumdaki rollerini öğrenmelerini sağlamalıdır.	1
2. Eğitim programları. öğrencileri gelecekteki toplumsal rollere hazırlamalıdır.	1
3. Eğitim programları. öğrencilerin toplumsal kurumlarla yaşamayı öğrenmelerini sağlamalıdır.	1
4. Eğitim programları. toplumun etik ve ahlaki standartlarını dikkate almalıdır.	1
5. Eğitim programları. öğrencileri yetişkin hayatına hazırlamalıdır.	1
6. Eğitim programları. öğrencilerin toplumsal kurallara uymasını sağlayacak tutumları. değerleri ve davranışları geliştirmelidir.	0.78
7. Eğitim programları. topluma uyum sağlayabilmesi amacıyla insan doğasını biçimlendirmelidir.	1
8. Eğitim programlarında yalnızca toplum içinde yaşatılan demokrasi anlayışına yer verilmelidir.	0.78
9. Geliştirilen eğitim programları her zaman ve her yerde geçerli ve tutarlı olmalıdır.	0.78
10. Eğitim programları ülke genelinde uygulanmak üzere geliştirilmelidir.	0.56
11. Eğitim programları geliştirme çalışmalarında yer alan gruplardan belirlenen ihtiyaçların. tüm toplumun ihtiyaçlarını yansıttığı kabul edilmelidir.	1
12. Eğitim programları iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır.	1
13. Eğitim programları. ulusal ve nitelikli iş gücü yaratmayı amaçlamalıdır.	1
14. Eğitim programları. ulusal dayanışma bilincini artırmayı amaçlamalıdır.	1
15. Eğitim programları. vatanseverliğe ilişkin değerleri kazandırmayı amaçlamalıdır.	1

Açıklamalar:.....  
.....  
.....

## BEPT'E İLİŞKİN YÖNELİM ÖLÇEĞİ'NİN KGO ORANLARI

Maddeler	KGO
1. Eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen durumların doğasını anlamak önemlidir.	1
2. Eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen durumlarının doğasını gözlemleyerek anlama çabası. eğitim programlarını ortaya çıkarmaktadır.	1
3. Eğitim-öğretim uygulamalarının iyi betimlendiği çalışmaları inceleyen benzer ortama sahip öğretmenler. kendi uygulamaları için çıkarımlar yapabilir.	1
4. Öğretmenler. eğitim-öğretim sürecini iyi betimleyen çalışmaları inceleyerek kendi sınıfları için birer yol haritası hazırlayabilir.	1
5. Eğitim programları öğretmenler için seçeneklerin bulunduğu bir yol haritasıdır.	1
6. Eğitim programları alanında kuramlar. uygulamaların derinlemesine sorgulanması ile oluşturulabilir.	1
7. Eğitim programları. kuramları başka alanlara ait kuramların uyarlanması ile elde edilmemelidir.	1
8. Eğitim alanındaki kuramların kaçınılmaz olan eksiklikleri ve taraflılığı nedeniyle. uygulamayı merkeze alan yaklaşımlar temel alınmalıdır.	1
9. Uygulamada ortaya çıkan sorunları çözebilmek için farklı kuramlar (öğrenme. kültür ve toplum kuramları) bir arada kullanılabilir.	1
10. Eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen ve gözlemlenen her bir olay (durum) üzerinde ayrıntılı olarak düşünülmelidir.	1
11. Eğitim öğretim sürecinde olup bitenler. kendi doğası çerçevesinde gözlenip üzerinde ayrıntılı olarak düşünülmelidir.	1
12. Karşılaşılan her sorun için geçerli genel çözümler üretilemez; fakat her bir özel soruna ilişkin farklı seçeneklerin bulunduğu çözümler üretilir.	1
13. Eğitim-öğretim süreçleri. eğitim programları aracılığıyla ayrıntılı olarak yapılandırılmaz.	1
14. Deneyimli bir akademisyenin başkanlık yaptığı program çalışma grubu. eğitim-öğretim uygulamalarını dönem boyunca sorgulamalıdır.	0.78
15. Eğitim-öğretim uygulamaları. deneyimli bir program çalışma grubunun gözlemi altında gerçekleştirilmelidir.	1

Açıklamalar:.....  
 .....  
 .....

## E-AEPT'E İLİŞKİN YÖNELİM ÖLÇEĞİ'NİN KGO ORANLARI

Maddeler	KGO
1. Eğitim programları, eşit bir toplum yaratma amacına hizmet etmelidir.	1
2. Eğitim programları, sosyal adaleti sağlama amacına uygun olarak hazırlanmalıdır.	1
3. Eğitim programlarının bireyleri kültürel, sosyo-ekonomik ve politik yönden yapılandırma işlevi olmalıdır. (T.K)	1
4. Eğitim programlarının toplumu kültürel, sosyo-ekonomik ve politik yönden yapılandırma işlevi olmalıdır. (T.K)	0.78
5. Eğitim programları toplumda genel kabul gören ekonomik ve kültürel anlamların yaygınlaştırılması amacıyla kullanılmalıdır. (T.K)	0.56
6. Eğitim programları, "eğitimin bir iş sahibi olmak için verildiği" anlayışına dayanmalıdır. (T.K)	0.78
7. Eğitim programları bireyler ile ekonomi ve iş dünyası arasında bir köprü olarak kullanılmalıdır. (T.K)	0.78
8. Eğitimin, ekonomi için gerekli olan insanları seçme ya da ayırma işlevi olmalıdır. (T.K)	0.78
9. Bürokrasi ve iş dünyası eğitim programlarının yapılandırılması sürecinde rol oynamalıdır. (T.K)	0.56
10. Eğitim programları alanında kuram ile uygulama arasındaki ilişki eleştirel olarak sorgulanmalıdır.	1
11. Eğitim programlarında, yansız olduğu kabul edilen bilimsel dil kullanılarak eşitsizlikler gizlenmemelidir.	1
12. Eğitime ilişkin istatistikler, toplumda yer alan eşitsizlikleri gizlemek için kullanılmalıdır.	1
13. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecindeki deneyimlerini yorumlayıp anlamlandırarak kendilerine ait eğitim programı kuramı oluştururlar.	1
14. Eğitim programları, öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarına olanak sağlamalıdır.	1
15. Öğretmenler, eğitim programlarına yerleşmiş ayrımcılığa (cinsiyet, etnik köken vb.) ilişkin söylemlere karşı duyarlı olmalıdır.	1

Açıklamalar:.....  
 .....  
 .....

**EK.11****ÖĞRETMENLERLE YAPILAN GÖRÜŞMELERİN KAYITLARI  
GÖRÜŞME SORULARI**

- 1- “Eğitim programı” kavramı sizin için ne ifade etmektedir? Bu kavramı nasıl tanımlıyorsunuz? Neden?
  
- 2- Öğretim programlarında yer alan kazanımları nasıl tanımlarsınız?  
Neden?  
İçerik nasıl tanımlarsınız?  
Neden?  
Eğitim-öğretim süreçlerini nasıl tanımlarsınız?  
Neden?  
Değerlendirme boyutlarını nasıl tanımlarsınız?  
Neden ?
- 3- Sınıfta gerçekleştirdiğiniz öğretim uygulamalarının odak noktası nedir? Neden?  
(Örnek verebilir misiniz?  
Eğitim programı  
Kendi deneyimlerim  
Entelektüel bakış açısı

## EK-12

## EĞİTİM PROGRAMI TEORİLERİNE İLİŞKİN YÖNELİMLER ENVANTERİ (EPTYE)

Değerli Öğretmenim,

Bu formun amacı öğretmenlerin eğitim programı teorilerine ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla geliştirilecek olan “**Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Envanteri**”nin (EPTYE)” madde havuzu için görüşünüzü almaktır.

Bu envanter kuramsal olarak farklı temellere dayanan 3 ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçeklerden ilki “**Kuralcı (Prescriptive) Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği**”dir. Envanterin ikinci ölçeği “**Betimleyici (Descriptive) Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği**” dir. Envanterin üçüncü ölçeği ise “**Eleştirel-Açımlayıcı (Critical-Explanatory) Kuramlarına Yönelim Ölçeği**”dir.

Envanteri oluşturan ölçeklerde yer alan her bir maddeye ilişkin görüşünüzü belirtmeniz için 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Bu derecelendirmeye göre 1 puan “**Hiç katılmıyorum**”. 2 puan “**Katılmıyorum**”. 3 puan “**Orta Düzeyde Katılıyorum**”. 4 puan “**Katılıyorum**”. 5 puan ise “**Tamamen Katılıyorum**”dur. Eğer bir madde yöneliminize hiç uygun değilse “**Hiç Katılmıyorum**”. eğer maddeye katılmıyorsanız “**Katılmıyorum**”. maddeye orta düzeyde katılıyorsanız “**Orta Düzeyde Katılıyorum**”. madde yöneliminize uygunsa “**Katılıyorum**”. madde sizin için tamamen uygunsa “**Tamamen katılıyorum**” sütununu işaretlemeniz gerekmektedir. Açıklama yapmak istediğiniz maddelere ilişkin görüşlerinizi formun açıklamalar kısmına yazabilirsiniz.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ersin TÜRE

Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı

### Kuralcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düz.	Katılıyorum	Tamamen
1. Eğitim programları. öğrencilerin toplumsal kurumlarla yaşamayı öğrenmelerini sağlamalıdır.					
2. Eğitim programları. toplumun etik ve ahlaki standartlarını dikkate almalıdır.					
3. Eğitim programları. öğrencilerin toplumsal kurallara uymasını sağlayacak tutumları, değerleri ve davranışları geliştirmelidir.					
4. Eğitim programları. topluma uyum sağlayabilmesi amacıyla insan doğasını biçimlendirmelidir.					
5. Eğitim programları iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır.					
6. Eğitim programları. ulusal ve nitelikli iş gücü yaratmayı amaçlamalıdır.					
7. Eğitim programları. ulusal dayanışma bilincini artırmayı amaçlamalıdır.					
8. Eğitim programları. vatanseverliğe ilişkin değerleri kazandırmayı amaçlamalıdır.					
9. Eğitim programları farklı ırk, din, dil ve kültüre sahip insanlara ortak bir kimlik kazandırmalıdır.					
10. Eğitim programları. geliştirilirken endüstride yer alan mesleklerin ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					

### Betimleyici Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düz.	Katılıyorum	Tamamen
1. Eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen durumların doğasını anlamak önemlidir.					
2. Eğitim öğretim sürecinde gerçekleşen durumlarının doğasını gözlemleyerek anlama çabası. eğitim programlarını ortaya çıkarmaktadır.					
3. Eğitim-öğretim uygulamalarının iyi betimlendiği çalışmaları inceleyen benzer ortama sahip öğretmenler. kendi uygulamaları için çıkarımlar yapabilir.					
4. Öğretmenler. eğitim-öğretim sürecini iyi betimleyen çalışmaları inceleyerek kendi sınıfları için birer yol haritası hazırlayabilir.					
5. Eğitim programları öğretmenler için seçeneklerin bulunduğu bir yol haritasıdır.					
6. Öğretim sürecinde konular çerçevesinde önceden var olan ve belirlenmiş bilgilere yer verilmelidir.					



### Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelim Ölçeği

Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düz.	Katılıyorum	Tamamen
<b>Eğitimin sosyo-politik içeriğinin bireydeki karşılıklarını anlamlandırma</b>					
1. Eğitim programları, öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarına olanak sağlamalıdır.					
2. Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin yaratıcılıklarını geliştirme çabası içinde olmalıdır.					
3. Öğretmen ve öğrenciler; birbirlerinin deneyimlerini bilinçli yorumlamalar yaparak anlamlandırabilir.					
4. Öğretmen ve öğrenciler; kendi davranışlarının, değerlerinin ve kişiliklerinin farkında olmalıdır.					
5. Öğretmen ve öğrenciler, mantıklı içsel yorumlama yapmayı geliştirmelidir.					
6. Öğretmen ve öğrenciler, arasında kullanılan dilin önyargısız ve açık olması ile sosyal adaletsizliklerin farkına varılması sağlanabilir.					
7. Eğitim süreci sonunda öğrenciler kültürel, ekonomik ve politik bağlamda özgürleşmiş bilince sahip olmalıdır.					

## EK-13

## MEB İZİN BELGESİ



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4268379  
Konu : Araştırma İzni

15.04.2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 04/04/2016 tarihli ve 1502 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Ersin TÜRE'nin "Öğretmenlerin Eğitim Programı Teorilerine İlişkin Yönelimleri ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Yansımaları" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Özelli Elektronik İmzalı  
Aş ile Aynıdır.

15.04/2016..

Tayfun ÇUBUKÇI  
Şef

## EK 14

## ARAŞTIRMA YAPMAK İÇİN SEÇİLEN OKULLAR

Okul Adı	Okul Türü	Okulun Bulunduğu İlçe
1. Ömer Seyfettin Lisesi	Lise	Çankaya
2. Başkent Anadolu Lisesi	Lise	Mamak
3. Çankaya Lisesi	Lise	Çankaya
4. Abidinpaşa Anadolu Lisesi	Lise	Mamak
5. Ankara Fen Lisesi	Lise	Çankaya
6. Ayrancı Anadolu Lisesi	Lise	Çankaya
7. Betül Can Anadolu Lisesi	Lise	Çankaya
8. Anıttepe Anadolu Lisesi	Lise	Çankaya
9. Yeni Mahalle Endüstri Meslek Lisesi	Lise	Çankaya
10. Halide Edip Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Lise	Yenimahalle
11. Pursaklar Dede Korkut Anadolu Lisesi	Lise	Pursaklar
12. Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi	Lise	Altındağ
13. Yıldırım Beyazıt Lisesi	Lise	Altındağ
14. Yıldırım Beyazıt Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Lise	Altındağ
15. Atatürk Lisesi	Lise	Çankaya
16. Bahçelievler Anadolu Lisesi	Lise	Çankaya
17. Bahçelievler 100. Yıl Anadolu Mesleki ve Teknik Lisesi	Lise	Çankaya
18. Kırkkonaklar Anadolu Lisesi	Lise	Çankaya
19. Ankara Anadolu Lisesi	Lise	Çankaya
20. Sincan Anadolu Lisesi	Lise	Sincan
21. Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi	Lise	Mamak
22. Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi	Lise	Yenimahalle
23. Keçiören mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	Lise	Keçiören
24. Tevfik İleri Anadolu İmam Hatip Lisesi	Lise	Yenimahalle
25. Demetevler İmam Hatip Lisesi	Lise	Yenimahalle
26. Hacı Bayram Anadolu İmam Hatip Lisesi	Lise	Altındağ
27. Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi	Lise	Mamak
28. Hüseyin Gazi Anadolu İmam Hatip Lisesi	Lise	
29. Büyük Hanlı Kardeşler Ortaokulu	Ortaokul	Çankaya
30. Karapürçek Anadolu İmam hatip Lisesi	Ortaokul	
31. Mehmet Akif Ersoy İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	

32. Hacı Bayram İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	
33. Tevfik İleri Ortaokulu	Ortaokul	Çankaya
34. Cebeci Ortaokulu	Ortaokul	Altındağ
35. 29 Ekim Ortaokulu	Ortaokul	Mamak
36. Ertuğrul Gazi Ortaokulu	Ortaokul	Çankaya
37. Polis Amca Ortaokulu	Ortaokul	Altındağ
38. Ziraat Mühendisleri Ortaokulu	Ortaokul	Çankaya
39. Nurçin Sayan Ortaokulu	Ortaokul	Çankaya
40. Karapürçek Ortaokulu	Ortaokul	Altındağ
41. Hayme Hatun Ortaokulu	Ortaokul	Altındağ
42. İltekin Ortaokulu	Ortaokul	Çankaya
43. Ahmet Yesevi Ortaokulu	Ortaokul	Çankaya
44. Ata Ortaokulu	Ortaokul	Mamak
45. Talia Yaşar Bakdur Ortaokulu	Ortaokul	Keçiören
46. Vehbi Dinçer Ortaokulu	Ortaokul	Mamak
47. İhsan Aras Ortaokulu	Ortaokul	Keçiören
48. Özdemir Gürocak Ortaokulu	Ortaokul	Altındağ
49. Fatma Tarman Ortaokulu	Ortaokul	Mamak
50. Vehbi Dinçerler Ortaokulu	Ortaokul	Mamak
51. Tandoğan Ortaokulu	Ortaokul	Altındağ
52. Atıfbey Ortaokulu	Ortaokul	Altındağ
53. 19 Mayıs İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	
54. Tevfik İleri İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	
55. Hayme Hatun İlkokulu	İlkokul	Altındağ
56. Milli Eğitim Vakfı İlkokulu	İlkokul	Çankaya
57. Özdemir Gürocak İlkokulu	İlkokul	Altındağ
58. Atlıoğlu İlkokulu	İlkokul	Mamak
59. Demirlibahçe İlkokulu	İlkokul	Mamak
60. Hamdullah Suphi İlkokulu	İlkokul	Mamak
61. Fatma Tarman İlkokulu	İlkokul	Mamak
62. Vehbi Dinçerler İlkokulu	İlkokul	Mamak
63. Büyükelçi Nazım Berger İlkokulu	İlkokul	Mamak
64. Fatma Yaşar Önen İlkokulu	İlkokul	Çankaya
65. Barış Yolu İlkokulu	İlkokul	Keçiören
66. Kurtuluş İlkokulu	İlkokul	Çankaya

67. Polis Amca İlkokulu	İlkokul	Altındağ
68. Talia Yaşar Bakdur İlkokulu	İlkokul	Keçiören
69. Etimesgut Atatürk İlkokulu	İlkokul	Etimesgut
70. Tandoğan ilkokulu	İlkokul	Altındağ
71. Telsizler İlkokulu	İlkokul	Altındağ