ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/317107508

İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının Analizi

Article · January 2012

CITATIONS
11

READS
114

5 authors, including:



Erdal Bay
Gaziantep University
100 PUBLICATIONS **296** CITATIONS
SEE PROFILE



Kerim Gundogdu
Aydın Adnan Menderes University
123 PUBLICATIONS **572** CITATIONS
SEE PROFILE



Ceyhun Ozan
Ataturk University
53 PUBLICATIONS **627** CITATIONS
SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Analysis of teacher questioning strategies View project

Analysis of Pre-service Mathematics Teachers' Teaching Strategy Knowledge of Geometric Formulas View project

All content following this page was uploaded by Kerim Gundogdu on 25 May 2017.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

İlköğretim Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarının Analizi

Analysis of Elementary Prospective Teachers` Curriculum Orientations

Erdal BAY[*], Kerim GÜNDOĞDU[**], Ceyhun OZAN[***], Duygu DİLEKÇİ[****], Deniz ÖZDEMİR[*****]

Öz

Program yaklaşımı, programın hedefleri, içeriği, öğretim stratejisi ve değerlendirmesi gibi program öğeleri hakkında oluşturulmuş ortak inançlar sistemi olarak tanımlanır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarının analizini yapmaktır. Araştırma, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümünde öğrenim gören 297 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Program Yönelimleri Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü çok değişkenli varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Bulgularda, öğretmen adaylarının en çok insancıl program yaklaşımını en az ise akademik program yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Bölüm değişkenine göre ise Türkçe öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından daha çok bilişsel süreçler program yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Program yaklaşımları arasında en yüksek korelasyonun bilişsel süreçler ile sosyal yeniden yapılandırmacı; en düşük korelasyonun da akademik ile sosyal yeniden yapılandırmacı ve insancıl program yaklaşımları arasında olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Program yaklaşımı, akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl, teknolojik.

Abstract

Curriculum orientation is described as the system of common beliefs about curriculum elements like the goals, content, teaching strategy, and evaluation of curriculum. The aim of this study was to analyze prospective teachers' curriculum orientations. The study was carried out with 297 prospective elementary teachers from four different departments (classroom, Turkish, science and mathematics) of Kazım Karabekir Education Faculty at Atatürk University, Erzurum. Data were collected through Curriculum Orientation Inventory, and one-way multivariate analysis of variance and correlation analysis were employed. The results showed that prospective teachers mostly preferred humanistic orientation, academic orientation was less. Prospective Turkish language teachers mostly preferred cognitive orientation compared to prospective classroom teachers. According to sex variable, there was no statistically significant difference among prospective teachers` curriculum orientations. Among the curriculum orientations, highest correlation was found between 'cognitive' and 'reconstructivist'; and the lowest one was found in 'academic'- 'reconstructivist' and 'humanistic' curriculum orientations.

Key words: Curriculum orientation, academic, cognitive processes, reconstructivist, humanistic, technological.

[*] Sorumlu yazar: Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fak., E.P.Ö. Ana Bilim Dalı, erdalbay@hotmail.com
[**] Doç. Dr Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fak., E.P.Ö. Ana Bilim Dalı, kerim.gundogdu@adu.edu.tr
[***] Araş. Gör. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fak., E.P.Ö. Ana Bilim Dalı, ozanceyhun08@gmail.com
[****] Yüksek lisans öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Fak., E.P.Ö. Ana Bilim Dalı, duygudirekci@gmail.com
[*****] Yüksek lisans öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Fak., E.P.Ö. Ana Bilim Dalı, ozdemirdeniz@hotmail.com

Giriş

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine yönelik uygulamalarını yansıtan en önemli kavramlardan biri öğretim 'program yaklaşımı/inancı'dır (Cheung ve Wong, 2002). Literatürde program yaklaşımı ifadesi, program ideolojileri (curriculum ideologies), program inançları (curriculum beliefs), program yönelimleri (curriculum orientations), eğitimsel değer yönelimleri (educational value orientations) ve programa ilişkin bazı terimlerle genelde eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. (Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010). Bu çalışmada ise 'program yaklaşımı' ifadesinin kullanılması benimsenmiştir.

Program yaklaşımı programın amacı, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme gibi program öğeleri hakkında oluşturulmuş ortak inançlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Cheung ve Wong, 2002). Ornstein ve Hunkins`e (1988) göre ise bir kişinin program yaklaşımı, o kişinin dünya görüşünü, önem verdiği değerleri ve sahip olduğu bilgiyi de yansıtması bakımından önemlidir. Eğitimcilerin sahip olduğu program yaklaşımları doğrultusunda uygulamaya koyacakları eğitim durumları, sahip oldukları felsefi dünya görüşüyle de açıklanabilmektedir. Bu bakımdan yetiştirilen öğretmenlerin programa hangi açıdan baktıkları, teorik bilgilerini uygulamaya nasıl koyacaklarını da gösterecektir. Bu çalışmanın amacı, hizmet öncesi eğitim son sınıfta bulunan öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının farklı değişkenlere göre analizini yapmaktır. Bu bağlamda, aşağıda konu ile ilgili kuramsal çerçeve, ilgili araştırmalar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

Program Yaklaşımları Sınıflamaları

Tablo 1'de özetlendiği gibi, program yaklaşımlarının literatürde farklı şekillerde sınıflandırıldıkları görülmektedir.

Tablo 1

Program Yaklaşım Sınıflandırmaları

Eisner ve Vallance (1974)	**Ornstein ve Hunkins (1988)**	**McNeil (1996)**	**Cheung ve Wong (2002)**
	Teknik ve bilimsel		
1-Akademik rasyonalizm	1-Davranışçı	1- Akademik	1-Akademik
2-Bilişsel süreçler	2-Yönetimsel	2-Teknolojik	2-Bilişsel süreçler
3-Sosyal yeniden yapılanmacılık	3-Teknolojik (sistem)	3- İnsancıl	3-Teknolojik
4-Kendini gerçekleştirme	4-Akademik	4-Sosyal sosyal yeniden yapılandırmacı	4-Hümanist
5-Teknolojik	*Teknik ve bilimsel olmayan*		5-Sosyal yeniden yapılandırmacı
	1-Hümanist		
	2-Sosyal yeniden yapılandırmacı		

Program yaklaşımları, Eisner ve Vallance (1974) tarafından akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılanmacılık, kendini gerçekleştirme ve teknolojik; Mc Neil (1996) tarafından ise akademik, teknolojik insancıl ve sosyal yeniden yapılandırmacı olmak üzere dört faktörlü bir yapıda sınıflandırılmıştır. Bu yaklaşımlar Cheung ve Wong (2002) tarafından ise akademik, bilişsel süreçler, teknolojik, hümanist ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım olarak sınıflandırılmıştır.

Ornstein ve Hunkins (1988) ise program yaklaşımlarını, 'teknik ve teknik olmayan' ile 'bilimsel ve bilimsel olmayan' olarak iki farklı grupta sınıflandırır. Teknik ve bilimsel yaklaşımların, pozitif ve modern topluluklarda uygulandığı düşünülür. Teknik ve bilimsel olmayan yaklaşımlar ise post pozitivist ve post modernistlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Teknik ve bilimsel olmayan yaklaşımlar, yenilikçi, politik bir anlayışla geliştirilirler ve eğitimin kurulu düzenine ve önceden biçimlendirilmiş uygulamalarına karşıdırlar.

Tablo 1`de görüldüğü gibi program yaklaşımları ile ilgili farklı sınıflandırmaların yapıldığı ama temelde çok benzer oldukları görülmektedir. Örneğin McNeil`in sınıflandırması bilişsel süreçler süreç yaklaşımını dâhil etmemesi dışında, Eisner ve Vallance (1974) tarafından tanımlananlar ile paraleldir. Bu araştırma, sınıflamalar içinde en güncel olması bakımından Cheung ve Wong (2002) sınıflamasına göre yapılmıştır. Cheung ve Wong tarafından yapılan sınıflamadaki yaklaşımlar ve özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Akademik yaklaşım bazen geleneksel, ansiklopedik, entelektüel ya da bilgi odaklı yaklaşım olarak da adlandırılır. 1930-1950 yılları arasında popüler olan bu yaklaşımı, John Dewey, Henry Morrison ve Boyd Bode`ın entelektüel ve felsefi çalışmaları temellendirmiştir. 1950`lerden sonra programdaki başlıca ilgi, disiplin yapısı ve kalite yöntemleri etrafında odaklanmıştır. Bu yüzden akademik yaklaşım, programcılar arasında etkisini biraz kaybetmiştir (Ornstein ve Hunkins, 1988). Akademik program yaklaşımında, öğrenenlerin belirli bir konu alanında entelektüel, mantıksal düşünme ve araştırma becerilerinin geliştirilmesinin programın ana önceliği olması gerektiği savunulur (Cheung ve Wong, 2002). Program geliştirme sürecinin temelinde programın bilimsel ve teorik olması yer almaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin bir fizikçi, tarihçi gibi davranmaları beklenir. Tanner ve Tanner`e (1995) göre bu yaklaşım, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ya da çağdaş toplumsal sorunlarla ilgilenmek yerine geleneksel akademik çalışmalara daha çok önem verir.

Bilişsel süreçler yaklaşımı ise program içeriğinden çok öğrenme sürecine odaklanır ve programın amacını, öğrencinin düşünme becerilerinin ve yeteneğinin gelişimi olarak değerlendirir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Bu yaklaşım öğrenenlere, bilişsel süreçlerde karşılaştıkları problemleri çözmede kullanabilecekleri becerileri geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımın savunucuları, özellikle öğrencilerin nasıl öğrenecekleri konusunda, transfer edilebilir üst düzey bilişsel becerilerin bilgiden daha önemli olduğunu belirtirler. Bilgi kaybolsa bile üst düzey bilişsel beceriler kalıcıdır (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009).

Sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı, okul programını sosyal değişimi kolaylaştırmanın bir aracı görür. Bu yaklaşıma göre genel eğitimin amacı toplumsal durumu iyileştirmek için sosyal değişimi teşvik etmek ve değişim için zemin hazırlamaktır. Bundan dolayı insanlığın sosyal problemlerini eleştirel olarak analiz etmeleri için öğrencilere öğrenme fırsatları verilmelidir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009). Bundan dolayı program hem kişiye, hem de topluma uygun olmalıdır. Bu yaklaşımda okul programlarında toplumsal sorunların çözümlerine katkı sağlayacabilecek farklı uygulamaların yer alması önemlidir.

Teknolojik yaklaşım, davranışçı yaklaşımdan, özellikle de Skinner`in edimsel koşullanma kuramından etkilenmiştir (Eisner ve Vallance, 1974; Joyce, Weil ve Calhoun, 2000; McNeil, 1996; Schubert, 1986). Bu yaklaşım ordu, iş dünyası ve endüstride daha çok kullanılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988). Okul programlarının önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre hazırlanması gerektiği bu yaklaşımın temelini oluşturur. Başka bir deyişle sistematik program planlaması ve öğretimsel etkililik bu yaklaşımda son derece önemlidir. Programın amacı öğrenme-öğrertme süreci sonunda gözlenebilir ve ölçülebilir tepkilerin elde edilmesine yöneliktir (Good ve Brophy, 1995; Good ve Berger, 1998; Hashim ve Chan, 1997; Jenkins, 2009). Bu yaklaşım belirli bir içeriğe, sosyal veya kişisel konulara odaklanmaz (Jenkins, 2009; Ornstein ve Hunkins, 1988). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde geleneksel test türlerini sıklıkla kullanılır (Ng ve Cheung, 2002).

Hümanist (insancıl) program yaklaşımı ise insancıl psikoloji ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımı üzerine temellendirilir (Bybee ve Welch, 1972). Bu yaklaşım insancıl psikolojinin (değer, ego, kimlik, psikolojik sağlık, öğrenmek için özgürlük) gelişmesiyle 1940 ve 1950`li yıllarda daha fazla önem kazanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 1988). İnsancıl program yaklaşımcıları, diğer program yaklaşımlarının teknokratik olduğunu, bilimsel ve mantıklı olmakla uğraşırken programın sosyal yönlerini ihmal ettiklerini, öğrencilerin kendi kendilerini gerçekleştirmelerine ilişkin olanakları nadiren gerçekleştirdiklerini ve sonuç olarak sınıf ve okulun sosyopsikolojik dinamiklerini gözden kaçırdıklarını savunurlar. Bu yaklaşımı benimseyenler okul programlarının temelini öğrenenlerin oluşturması gerektiğini savunurlar. Eğitimin amacı eşsiz (unique) bireyler olabilmeleri için öğrencilerin teşvik

edilmesidir. Öğrencilerin bilişsel süreçleri (entelektüel bilgi ve beceri) ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) entegrasyonu bu yaklaşımın temel önceliğidir (Jenkins, 2009). Bu yaklaşıma göre öğrenenlere kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve sağlıklı bir bireysellik geliştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlanması ve duygusal gelişime odaklanılması gerekmektedir (Ng ve Cheung, 2002).

Yukarıda görüldüğü gibi akademik program yaklaşımı öğrenenlerin entelektüel gelişimi için bilgi aktarımına odaklanılmasını; bilişsel süreçler yaklaşımı analiz, sentez gibi bilişsel becerilerin bilginin doğrudan öğretiminden daha önemli olduğunu; sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım toplumsal sorunlarının çözümünün programların temelini oluşturması gerektiğini; insancıl yaklaşım programların bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamasını ve teknolojik yaklaşım ise programların hedef odaklı olması gerektiğini ileri sürmektedirler.

Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Program yaklaşımları ile çalışmalara genellikle yurtdışı literatürde rastlanmaktadır. Bu çalışmalar örneklem grupları itibariyle öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmalar olarak üç grubu ayrılabilir. Bu üç farklı grup üzerinde yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Öğretmenler üzerine yapılan çalışmalar

Cunningham, Johnson ve Carlson (1992) tarafından ev ekonomisi öğretmenlerinin program yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada, öğretmenlerin en fazla bilişsel süreçler, en az ise akademik program yaklaşımına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ryu'nun (1998) yapmış olduğu bir çalışmada da, Kore`de ev ekonomisi öğretmenleri ve öğretmen eğitmcilerinin program yaklaşımları incelenmiş ve öğretmenlerin en fazla bilişsel süreçler, en az ise akademik program yaklaşımlarına sahip oldukları; ayrıca, öğretmenlerin tüm program yaklaşımlarını destekledikleri görülmüştür.

Cheung ve Wong (2002) öğretmenlerin program yaklaşımlarını belirlemek amacıyla bu çalışmada da kullanılan otuz (30) maddelik 'Program Yönelim Envanteri' geliştirmişler ve Hong Kong`ta görev yapan 648 öğretmene bu envanteri uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin program yaklaşımlarının beş faktörde de olumlu olduğu, öğretmenlerin en çok teknolojik yaklaşıma, en az ise akademik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin program yaklaşımları arasında önemli farklılığa ulaşılamamıştır. Ancak deneyimli öğretmenlerin daha fazla akademik yaklaşıma ve İngilizce öğretmenlerinin de Fen öğretmenlerinden daha fazla insancıl yaklaşıma sahip olduklarını belirlenmiştir. Araştırmada, hümanist ve teknolojik program yaklaşımları arasında (.91); bilişsel süreçler ile teknoloji arasında (.91); en düşük korelasyon ise teknoloji ile sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşımları (.69) arasında hesaplanmıştır.

Crummey (2007), tarafından ABD`de 95 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin en fazla insancıl en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşımına sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre teknolojik program yaklaşımına anlamlı ölçüde daha fazla sahip olduklarını da belirlenmiştir.

Jenkins (2009) ise öğretmenlerin program inançlarını ölçtüğü ve ABD`de 308 öğretmene uyguladığı çalışmasında öğretmenlerin en çok hümanist, daha sonra bilişsel süreçler program yaklaşımını benimsediklerini, sosyal yeniden yapılandırmacılık ve akademik yaklaşımın ise son sırada yer aldığını bulmuştur. Araştırmada cinsiyet, okul düzeyi, branş ve kıdem değişkenleri açısından da öğretmenlerin program yaklaşımları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre cinsiyet değişkenine yönelik olarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok insancıl ve eklektik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, deneyimli öğretmenler teknolojik ve bilişsel süreçler program yaklaşımlarına daha fazla sahiptirler. Brown, Lake ve Matters (2011) program yönelim envanterini Yeni Zelanda ve Queensland`daki okullarda uygulayarak öğretmenlerin program inançlarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler en çok akademik-insancıl yaklaşıma, en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahiptirler.

Okul yöneticileri üzerine yapılan çalışmalar

Reding (2008) de ABD`de Katolik Okullarında görev yapan 380 öğretmen ve yöneticinin program yaklaşımlarını belirlediği çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin en fazla bilişsel süreçler, en az ise sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşıma sahip olduklarını belirlemiştir. Çalışmada ayrıca cinsiyet değişkenine göre sadece insancıl program yaklaşımında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kadın öğretmen ve yöneticiler erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha çok 'insancıl' yaklaşıma sahiptirler. Yine ABD`de Foil (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise, 879 okul yöneticisinin program yaklaşımları araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin en fazla bilişsel süreçler, en az ise sosyal sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımı benimsediklerini belirlemiştir.

Öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar

Ng ve Cheung (2002), ilköğretim fen programına yönelik öğretmen adaylarının yaklaşımlarını belirlemeye yönelik 437 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının en çok bilişsel süreçler, en az ise akademik program inancına sahip oldukları, ancak diğer program yaklaşımlarını da reddetmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Eren (2010) tarafından ülkemizde yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının program yaklaşımlarına ilişkin yönelimleri incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının program inançlarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik faktörler açısından incelenebileceğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının program inançları arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu; bu inançların 'yüksek düzeyli program yaklaşımları' ve 'düşük düzeyli program yaklaşımları' olarak adlandırılan iki ayrı kümede tanımlanabileceğini de ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, literatürdeki çalışmalara bakıldığında program yaklaşımlarına yönelik olarak çok fazla çalışma bulunmamakla birlikte, ülkemizde yapılan sadece bir çalışmaya (Eren, 2010) rastlanmıştır. Çalışmalar çoğunlukla öğretmenler ya da okul yöneticilerinin program yaklaşımlarını belirlemeye yoğunlaşırken öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma sayısı nispeten daha azdır. Bu çalışmalarda görülen önemli bir özellik ise program yaklaşımlarının kültürlere göre farklılıklar gösterebilmesidir. Benzer ya da aynı kültürlerde yapılan çalışmaların birbirleriyle daha tutarlı sonuçlar verdiği, program inançlarına ilişkin değerlerin kültürel özelliklerden etkilendiği yorumuna ulaşılabilir.

Araştırmanın Önemi

Bir öğretmen ya da öğretmen adayının program yaklaşımının belirlenmesi okullarda resmi (formal) programların hangi yönde uygulanacağına ilişkin ipuçlarını barındırması bakımından önemlidir. Örneğin bir ülkedeki öğretmenler üzerine yapılan araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun akademik program yaklaşımına sahip olduğu belirlenmiş ise ve ülkenin programları da sosyal yeniden yapılandırmacı program anlayışına dayalı olarak hazırlanmış ise, bu durum bir sorunun varlığına işaret etmektedir. Bu sorun resmi program ile uygulamadaki program arasında uyuşmazlık olduğunun göstergesidir. Bu anlamda resmi programın tam anlamıyla gerçekleşmediği öngörülebilir. Öğretmenlerin öğrencileri hazırlanan programlardaki amaç ve kazanımlara ulaştırabilecek bilgi ve donanıma sahip olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen belirli bir program yaklaşımının değerli olduğuna inanmaz ise, o programın uygulanmasında istekli olmayabilecektir. Öğretmen, kendi program yaklaşımı ve sınıf içi uygulamalarıyla programı daha ahenkli hale getirmek için önerilen programı bile değiştirebilir. Bu açıdan öğretmenlerin veya geleceğin öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının belirlenmesi ve buna ilişkin önlemler alınması önem arz etmektedir.

Eren'in (2010) belirttiği gibi, eğitim programları öğretmenler olmaksızın hayata geçirilemeyeceğinden, öğretmenlerin bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine yönelik inançlarının gerek teoride ve gerekse pratikte önemli doğurguları olacaktır. Yukarıda da belirtildiği gibi, öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamaları, onların sahip oldukları yaklaşımlar ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin

buyaklaşımları, program uygulamalarını ve eğitim alanında yapılan reformların uygulanıp uygulana mayacağı konusunu etkileyebilecektir. Literatürde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretime ve öğrenmeye ilişkin epistemolojik inançlarını ortaya çıkarmaya yönelik çok sayıda araştırma olmasına rağmen (Al-Weher, 2004; Aldrich ve Thomas, 2005; Bolden ve Newton, 2008; Chai, Khine ve Teo; 2006; Kıncal, Şahin ve Kartal, 2010), eğitim programına ilişkin yaklaşımlar konusunda az sayıda çalışma bulunduğu söylenebilir. Bu araştırma özellikle ülkemizde konuyla ilgili literatüre katkı ve yakın gelecekte öğretmen olacak öğrencilerin program inançlarını ortaya koyabilme bağlamında önemli görülebilir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarının farklı açılardan incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının en fazla benimsedikleri program yaklaşımları hangileridir?
2. Cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımları anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarının alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarının belirlenmesi olduğu için araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf 297 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örnekleme ilişkin veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2

Örnekleme İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

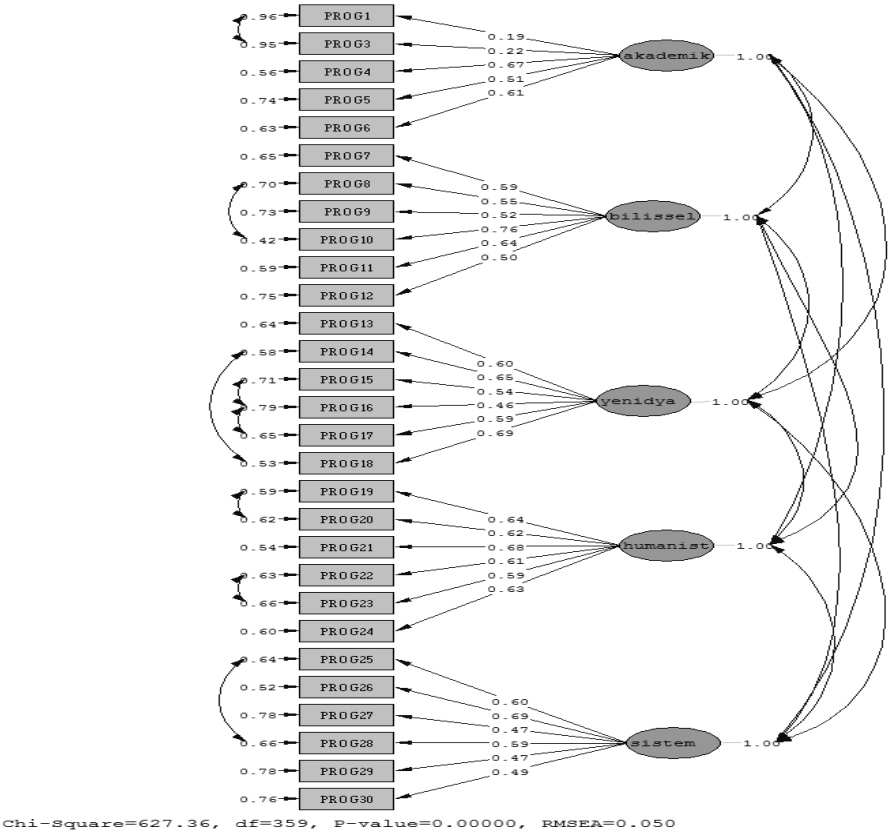
		f	**%**
Bölüm	Türkçe	71	23,9
	Matematik	83	27,9
	Sınıf	72	24,2
	Fen Bilgisi	71	23,9
	Toplam	**297**	**100,0**
Cinsiyet	Bayan	162	54,5
	Erkek	135	45,5
	Toplam	**297**	**100,0**
Öğretim şekli	Birinciöğretim	142	47,8
	İkinci öğretim	155	52,2
	Toplam	**297**	**100,0**
Ağırlıklı not ortalaması	2 ve altı	2	0,7
	2,01-2,50	67	22,6
	2,51-3,00	106	35,7
	3,01-3,50	95	32,0
	3,51-4,00	27	9,1
	Toplam	**297**	**100,0**

Öğretmen adayları Türkçe (n=71), İlköğretim Matematik öğretmenliği (n=83), Sınıf Öğretmenliği (n=72) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği (n=71) anabilim dallarında öğrenim görmektedirler. Örnekleme alınan öğretmen adaylarının 162'si (%54,5) bayan; 165'i (%45,5) ise erkektir. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının %47,8'i birinci öğretim, %52,2'si de ikinci öğretimde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, verilerin toplanması sürecinde ölçme aracı olarak *Program Yönelimleri Envanteri (PYE)* kullanılmıştır. Bu ölçme aracı ilk olarak Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilmiştir ve Eren (2010) tarafından doğrulayıcı faktör analizi yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan çalışmada ölçeğe ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları akademik yaklaşım boyutu için 0.78; bilişsel süreçler yaklaşımı için 0.77; sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım için 0.83; insancıl yaklaşım için 0.78 ve teknolojik yaklaşım için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Eren (2010) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ise ölçeğin iç tutarlılık katsayıları akademik yaklaşım için 0.60, bilişsel süreçler yaklaşımı için 0.68, sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım için 0.75, insancıl yaklaşım için 0.78 ve teknolojik yaklaşım için 0.76 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Bu çalışmadaki ölçümlere ilişkin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları ise akademik yaklaşım boyutunda 0.57, bilişsel süreçler yaklaşımı boyutunda 0.76, sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım boyutunda 0.77, insancıl yaklaışm boyutunda 0.81 ve teknolojik yaklaşım boyutunda 0.71, ölçeğin bütünü için ise 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerlililiği için yeniden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılan araştırmadan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş, Ki-kare değerinin (x^2= 627.36, sd=359, p= 0.00) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum değerlerinin indeksleri ise RMSEA= .050, RMR= .0,04 NFI= .93, CFI= .97, IFI= .97 ve RFI= .92 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin yeterli uyum verdiğini göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Program yaklaşımları ölçeğine ilişkin PATH diyagramı ve faktör yükleri

Ölçme aracında her bir boyutu belirlemeye yönelik 8`li Likert tipinde altı madde bulunmaktadır. Bu nedenle her bir faktörde alınabilecek puanlar 6-30 arasında değişmektedir. PYE akademik, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik faktörlerinden oluşan ölçme aracıdır. Ölçme aracındaki her bir boyutla ilgili örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

Örnek

Madde	Yaklaşım
- Öğrencilerin kültürümüzün en önemli değerlerini kazanmalarına olanak sağlamak, bir eğitim programının birincil önceliğidir.	Akademik
- Programın temel amacı, öğrencilerin her şeyi öğrenmede kullanabilecekleri problem çözme, analiz ve sentez yapma gibi bilişsel süreçler becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır.	Bilişsel süreçler
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde yurttaşlık bilinci, problem çözme becerileri ve karar alma becerileri dikkate alınmalıdır.	Sosyal yeniden yapılandırmacı
- Öğretmenler programın içeriğini öğrencilerinin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmelidirler.	İnsancıl
- Programın organizasyonu öğrenme hedeflerinin aşamalı bir biçimde sıraya konulması ile yapılmalıdır.	Teknolojik

Ölçme aracından elde edilen sonuçlar determinist paradigmayla ilişkili olan 'ya - ya da' değil, indeterminist paradigmayla ilişkili olan 'hem - hem de' yaklaşımı içerisinde yorumlanmıştır. Determinist paradigmaya göre nedensellik yasası içerisinde her olay ve olgu açıklanabilir. İndeterminist paradigma, olay ve olguların tek bir neden sonuç ilişkisi içerisinde açıklanamayacağını, çoklu bakış açılarının olması gerektiğini vurgular (Karakaya ve Bay, 2004). Çoklu zekâ örneğinde de olduğu gibi birey sadece tek bir zekâ alanına sahip değildir. Birey tüm zekâ alanlarına aynı anda sahiptir ama bu zekâ alanlarından yüksek olan bir alan o kişinin belirhin zekâ alanını gösterir. Program yaklaşımları "ya - ya da"cı bir yaklaşımla yorumlandığında öğretmen adaylarının sadece bir yaklaşıma sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılır. Ama "hem - hem de" ci yaklaşımda birey tüm program yaklaşımlarına aynı anda sahip olabilir.

Verilerin Analizi

Ölçme aracından elde veriler SPSS 16.00 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak öğretmen adaylarının her bir program yaklaşımına ilişkin toplam puanları hesaplanmıştır. Tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) bağımlı değişkenlerin hepsini birden gözeterek, bağımsız değişkendeki gruplar arasında fark olup olmadığını test eder. Bu çalışmada bağımsız değişkene göre program yaklaşımlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. MANOVA`da varyans eşitliği sağlandığı için gruplar arasındaki farklılaşmaları açıklamada çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmada program yaklaşımları arasında korelasyon olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Korelasyon hesaplaması yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma amacına bağlı olarak uygulanan ölçme aracından elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımları ile İlgili Bulgular

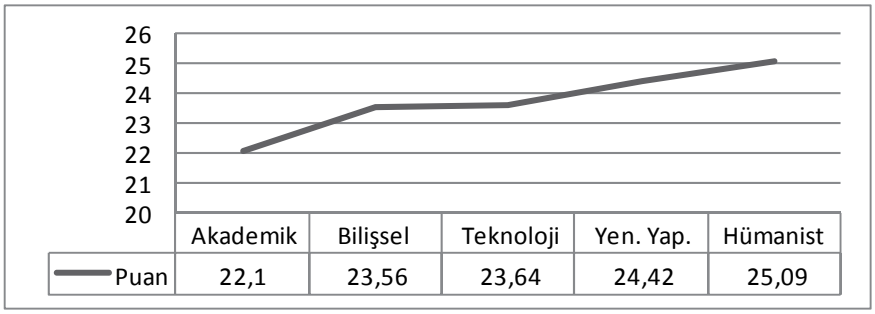
Bu araştırma probleminde öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının sıralaması araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Yaklaşımlar	**n**	**Min.**	**Mak.**	**Ortalama**	**S.S.**	**%**
İnsancıl	297	8	30	25,09	3,60	80
Bilişsel süreçler	297	12	30	24,42	3,58	77
Teknolojik	297	12	30	23,64	3,36	74
Sosyal yeniden yapılandırmacı	297	11	30	23,56	3,76	73
Akademik	297	11	30	22,10	3,28	67

Tablodaki bulgularda, öğretmen adaylarının birinci sıradaki program yaklaşımlarının insancıl (%80); ikinci sırada bilişsel süreçler (%77), üçüncü sırada teknolojik (%74); dördüncü sırada sosyal yeniden yapılandırmacı (%73) ve son sırada akademik (%67) program yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ilköğretim öğretmen adaylarının en çok insancıl (%80) en az akademik (%67) program yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir. Bu durum aşağıdaki grafikte de görülebilir.



Grafik 1. Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımları ile İlgili Değerler

Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımları İle İlgili Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının program yaklaşımlarına ilişkin puanlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılması

	Türkçe n=71	Matematik n=83	Sınıf n=72	Fen n=71			
	$\overline{X}$	$\overline{X}$	$\overline{X}$	$\overline{X}$	F	Sig	Ortalama Fark
Bilişsel süreçler	25,26	24,56	23,30	24,56	3,826	,010*	Türkçe>Sınıf
Sosyal Yen. Yap.	23,87	23,56	23,11	23,70	,536	,658	1,962, p=,006
Akademik	22,69	21,42	22,26	22,15	2,035	,109	
İnsancıl	25,83	24,87	24,26	25,43	2,614	,051	
Teknolojik	24,45	23,77	23,18	23,15	2,393	,069	

Wilks' Lambda= ,899; $F_{(15,873)}$=2,902; p= ,009 (3,296) Box's M=57.79; F=1.245; p=.126

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre program yaklaşımlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Bu analizde bölüm değişkenine göre en az iki grup arasında program yaklaşımları açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılıkla ilgili olarak yapılan Post Hoc (Tukey test) analizinde, Türkçe bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilişsel süreçler program yaklaşımına ilişkin puanlarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre Türkçe öğretmen adaylarının bilişsel süreçler program yaklaşımını sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından daha fazla benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlemek için tek yönlü MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Program Yaklaşımlarına İlişkin Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Kız n=162	**Erkek n=135**		
	$\overline{X}$	$\overline{X}$	**F**	**Sig**
Akademik	22,06	22,15	,648	,807
Bilişsel süreçler	24,60	24,21	11,207	,352
Sosyal yeniden yapılandırmacı	23,69	23,40	6,519	,499
İnsancıl	25,38	24,73	31,645	,119
Teknolojik	23,95	23,27	33,704	,084

Wilks' Lambda= ,984; $F_{(5,291)}$=2,902; p= ,447 Box's M=22.72; F=1.487; p=.100

Tablo 5`teki bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre program yaklaşımları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre erkek ve kız öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının benzer olduğu söylenebilir.

Program Yaklaşımları Alt Boyutları Arasındaki Arasındaki Korelasyon İle İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında program yaklaşımları alt boyutları arasındaki korelasyon araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Program Yaklaşımları Arasındaki Korelasyon Değerleri

	Akademik	Bilişsel süreçler	Sosyal yeniden yapılandırmacı	Hümanist	Sistem (Teknolojik)
Akademik	-	,393**	,316**	,316**	,404**
Bilişsel süreçler		-	,661**	,611**	,598**
Sosyal yeniden yap.			-	,551**	,565**
İnsancıl				-	,627**
Teknolojik					-

** *Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır*.

Tablodaki bulgularda tüm program yaklaşımları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı korelasyon olduğu görülmektedir. En yüksek korelasyonun sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşımıyla bilişsel süreçler program yaklaşım arasında olduğu (.661; p=.000; orta düzey); en düşük korelasyonun ise akademik program yaklaşımı ile sosyal yeniden yapılandırmacı (.316; p=.000; zayıf) ve hümanist program yaklaşımları arasında olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımları incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının sıralaması incelenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok insancıl, en az ise akademik program yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, okul programlarının temelini öğrenenlerin oluşturması gerektiğini savunan, eğitimin amacını, eşsiz bireyler olabilmeleri için öğrencilerin teşvik edilmesi olarak gören ve öğrencilerin bilişsel alanları ile duyuşsal alanlarının entegrasyonunu temel öncelik olarak ele alan insancıl program yaklaşımını en çok benimsemelerinin, çağın eğitim anlayışına uyan ve olumlu bir sonuç olduğu yorumuna ulaşılabilir.

Bu sonucun paralelinde en az benimsenen yaklaşımın akademik yaklaşım olması da, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ya da çağdaş toplumsal sorunlarla ilgilenmek yerine daha çok geleneksel akademik çalışmalara önem veren ve günümüz eğitim programcıları tarafından popülaritesini yitirmiş olması açısından olumlu karşılanabilir. Jenkins (2009) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular bu çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Literatürdeki araştırmaların büyük çoğunluğunda akademik yaklaşımın son sırada yer aldığı görülmektedir (Cheung, 2009; Cheung ve Wong, 2002; Cunningham, Johnson ve Carlson, 1992; Jenkins, 2009; Ryu, 1998). Bu çalışmalarda dikkat çeken hususlardan biri ise bilişsel süreçler yaklaşımının en çok benimsenen yaklaşım olmasıdır. Bu çalışmada bilişsel süreçler yaklaşımı ikinci sırada benimsenen program yaklaşımı olarak belirlenmiştir. Eren`in (2010) "Program Yönelim Envanteri"ni kullanıp 647 öğretmen adayına uyguladığı çalışmasında benzer sonuçlar elde edilmiş ve en çok benimsenen program yaklaşımı hümanist iken, en az benimsenen program yaklaşımının ise akademik yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Wang, Elicker, McMullen ve Mao (2008) program inançlarının farklı kültürlerde benzer faktörlerle açıklansalar da, benimsenme derecelerinin aynı olmayabileceğine işaret etmektedir.

Türkiye`de ilköğretim ve ortaöğretimde, 2005-2006 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan eğitim programaları uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenciyi eğitim ve öğretimin merkezine alan, öğrenme faaliyetlerinde öğrencinin aktif olması gerektiğini savunan yapılandırmacı anlayışın özellikleri dikkate alındığında; bu çalışmada ele alınan akademik, bilişsel süreçler, sosyal sosyal yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknolojik program yaklaşımları içerisinden bilişsel süreçler ve insancıl yaklaşımların özellikleri ile örtüştüğü söylenebilir. Bu anlamda çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının nispeten daha çok hümansitik ve bilişsel süreçler program yaklaşımlarını benimsemiş olmaları, sonraki yıllarda öğretmen olacak kişilerin resmi programla uyumlu bir yaklaşıma sahip olmaları nedeniyle olumlu karşılanabilir. Öğretmenler tarafından anlayış olarak benimsenmeyen bir eğitim programının, istenilen düzeyde uygulanması şüphesiz çok zor olacaktır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının resmi eğitim programlarıyla örtüşecek biçimde düzenlenmesi ve öğretmen adaylarının bu anlayışa göre yetiştirilmeleri önemlidir.

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kız ve erkek öğretmen adaylarının program yaklaşımlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar bu bulguyla paralellik göstermektedir. Literatürde cinsiyet değişkenine göre çeşitli program yaklaşımlarında anlamlı fark bulan çalışmalar da mevcuttur. Crummey (2007) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sistem/teknoloji program yaklaşımına anlamlı ölçüde daha fazla sahip olduklarını belirlemiştir. Reding (2008) ise insancıl program yaklaşımını kadın öğretmen ve yöneticilerin erkek öğretmen ve yöneticilerden daha çok benimsedikleri sonucuna

ulaşmıştır. Jenkins (2009) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok insancıl ve eklektik inanca sahip olduklarını belirlemiştir. Sonuç olarak yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında cinsiyet faktörünün program yaklaşımlarını etkileyen bir faktör olduğu görülmesine rağmen bu çalışmada cinsiyet faktörüne göre öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerine göre program yaklaşımlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bölüm değişkenine göre sadece bilişsel süreçler program yaklaşımına ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılıkta Türkçe öğretmen adaylarının bilişsel süreçler program yaklaşımını sınıf öğretmeni adaylarına göre daha çok benimsedikleri yönündedir. Cheung ve Wong (2002) tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmenlerinin Fen Bilgisi öğretmenlerine göre daha çok insancıl yaklaşımı benimsedikleri bulunmuştur.

Araştırmada beş program yaklaşımı arasındaki korelasyon incelenmiş ve program yaklaşımları alt boyutları arasında (akademik program yaklaşımları ile diğer boyutlar hariç-zayıf) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı korelasyon bulunmuştur. Literatürde program yaklaşımlarının birbirlerinden izole olmadığı ve sistemli bir yapıda olduğu belirtilmektedir (Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010). Araştırmadan faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğuna yönelik elde edilen bu sonuç ilgili literatürü desteklemektedir. Araştırmada çok yüksek olmamakla beraber en yüksek ilişkinin (orta düzey) bilişsel süreçler ile sosyal yeniden yapılandırmacı ve insancıl yaklaşım arasında, en düşük korelasyonun ise bilişsel süreçler ile akademik yaklaşım arasında olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak bu konuyla Cheung ve Wong, (2002) tarafından yapılan araştırmada ise insancıl ve teknolojik program yaklaşımları arasında (.91); bilişsel süreçler ile teknolojik arasında (.91); en düşük korelasyon ise teknoloji ile sosyal yeniden yapılandırmacı program yaklaşımları (.69) arasında hesaplanmıştır. Araştırmalardaki en yüksek ve en düşük korelasyona ait verilerdeki bu değişimler kültürel yapılardan kaynaklanabilir ancak, "Program Yönelimleri Envanteri"nin kullanıldığı çalışmalarda envanterin boyutları arasında orta düzeyde korelasyon olduğu sonucu ortaktır (Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010).

Sonuç olarak, öğretmenlerden beklenen resmi eğitim programlarının okullarda uygulanmasıdır. Öğretmenlerin resmi eğitim programını istenilen ve beklenilen ölçüde uygulayabilmeleri için herşeyden önce eğitim programının sahip olduğu anlayışı benimsemeleri gereklidir. Bu açıdan yakın geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının da hâkim olan program anlayışına sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarının resmi eğitim programları ile örtüşen nitelikte hazırlanması ve öğrenme süreçlerinin buna göre düzenlenmesi istenilen sonucun elde edilebilmesi açısından bir zorunluluktur.

Bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Bu araştırmanın başlangıcında, olması gereken ile olan arasındaki farklılığı belirlemek amaçlanmıştır. Ancak araştırma kapsamında uygulamada yaşanan sorunlardan dolayı bu gerçekleştirilememiştir. Öğretmen adaylarının olmasını istedikleri program yaklaşımı ile öğretmen eğitiminde uygulanan programların hangi yaklaşım temelli hazırlandığına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılabilecek araştırmalar daha farklı sonuçlar verebilir.
- Öğretmen yetiştirme programları insancıl program yaklaşımını destekleyecek nitelikte düzenlenebilir.
- Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının benimsedikleri insancıl program yaklaşımını destekleyecek ölçüde yapısal ve fiziksel düzenlemeler yapılabilir.
- Bu çalışma daha geniş bir örneklemde gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışma öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının program yaklaşımlarının karşılaş tırılması şeklinde yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının program yaklaşımları ile öğrenme, öğretme ve bilgiye ilişkin yaklaşımları arasındaki örtük ilişkiler analiz edilebilir.

Kaynakça

Aldrich, J. E., & Thomas, K. R. (2005). Evaluating constructivist beliefs of teacher candidates. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*(4), 339-347.

Al-Weher, M. (2004). The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching/learning process. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 32*(2), 169-185.

Bolden, D. S., & Newton, L. D. (2008). Primary teachers' epistemological beliefs: some perceived barriers to investigative teaching in primary mathematics. *Educational Studies, 34*(5), 419-432.

Brown, G. T. L., Lake, R., & 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.

Bybee, R. W., & Walch, I. D. (1972). The third force: Humanistic psychology and science education. *The Science Teacher, 39*(8), 18-22.

Chai, C. S., Khine, M. S., & Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: a survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International, 43*(4), 285-298

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., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal, 13*(2), 225–248.

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

Dewey, J. (1916). *Democracy in education.* New York: Macmillan.

Eisner, E. W., & Vallance, E. (Eds.). (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.

Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi 18*(2), 379-388.

Foil, J. (2008). *Determining the curriculum orientations of public school administrators using the modified curriculum orientation inventory.* University of Kansas. ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from http://search.proquest.com/docview/304617098?accountid=8403

Good, R., & Berger, C. (1998). The computer as powerful tool for understanding science. In J. J. Mintzes et. al. (Eds.), *Teaching science for understanding: A human constructivist view* (pp. 213-227). San Diego, CA: Academic Press.

Good, T., & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology (5th ed.).* New York: Harper Collins

Hashim, Y., & Chan, C. T. (1997). Use of instructional design with mastery learning. *Educational Technology, 37*(2), 61-63.

Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *Curriculum Journal*, *20*(2), 103-120.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Karakaya, Ş. ve Bay, E**.** (2004). Eğitim süreçlerinde demokratik dünya görüşlerinin oluşmasında etkili olan paradigmaların incelenmesi. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu.* 20-21 Mayıs Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Kıncal, R.; Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2010). Determining the change of pre-service teachers' epistemological beliefs and beliefs on teaching and learning. *I. Curriculum and Instruction Congress*. 13-15 May 2010, Balıkesir, p:180-186.

Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and, designs. *Theory into Practice, 21*, 31-35.

McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th ed.). New York, NY: Harper-Collins.

Ng, P. H., & Cheung, D. (2002). Student-teachers' beliefs on primary science curriculum orientations. *New Horizons in Education, 45*, 42-53.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

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

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become.* Columbus: Charles E. Merrill.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.

Schwab, J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington DC: National Education Association.

Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). Columbus: Prentice Hall.

Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers` beliefs about early childhood curriculum. *Early Childhood Development and Care, 178*(3), 227–249.

Extended Abstract

Analysis of Elementary Prospective Teachers` Curriculum Orientations

Curriculum orientations were categorized in different perspectives. For example, a categorization done by Cheung and Wong (2002), investigated the curriculum approaches from major five dimensions: academic, cognitive processes, social-reconstructivist, humanistic and technological. The differences between each of the curriculum orientations are considerable. As an example, the philosophical underpinnings of Academic Rationalism stem from Plato's writings. While Academic Rationalism promotes the ideas and structures within each discipline, Social Reconstruction promotes the ability of students to solve social problems and participate in society. The Cognitive Process considers the purpose of the curriculum to be the development of a student's ability to think. Learning to think is the foundation for lifelong learning. From the perspective of the Curriculum for Self-Actualization (Humanistic), the purpose of education is to provide students with opportunities to foster their personal development as unique individuals. Curriculum as Technology (Behavioral) differs from the previously mentioned orientations. It is rooted in behavioral psychology, specifically the work of Skinner, and the theory of operant conditioning. Joseph Schwab's Eclectic approach differs from the five previous orientations.

All teachers have an approach regarding how to develop school curricula. Curriculum approach is crucial in understanding the thoughts of teachers for their classroom implementations. Many studies that show teachers' classroom implementations/instructional activities are closely related to curriculum approaches and beliefs increase the importance of this topic. Nevertheless, related literature clarifies that teachers' perceptions, beliefs and approaches regarding the elements of a curriculum are shaped during pre-service education period, on the contrary of their professional life. Thus, it is important to clarify the orientations and beliefs of teachers concerning curriculum. In that sense it can be thought that prospective teachers' curriculum orientations are reflections of implemented curriculum in pre-service education. One of the reasons that this study should be done was that national literature includes only one study and this shows that this topic should be covered through a research.

The purpose of this research was to investigate the curriculum approaches of candidate elementary teachers in line with gender, division and grade points averages. Answers to the following questions were searched for throughout this research.

1. What are the curriculum orientations commonly followed by the candidate teachers?
2. Are there significant differences among prospective teachers' curriculum orientations according to gender and department attended?
3. Is there a significant correlation among curriculum orientations that the candidate teachers employ?

Descriptive survey method was used to obtain data from prospective teachers in this study. This study was conducted with 297 prospective teachers in Elementary Teacher Education Department enrolled to Atatürk University K. K. Faculty of Education in 2010-2011 academic years.

In this study Curriculum Orientations Inventory (COI), developed by Cheung ve Wong (2002), was used to obtain data. COI is a scale consisted of academic, cognitive processes, social-reconstructivist, humanistic and technological factors. The scale was partly updated by Mahlios et al. (2004). In this update, Scwhab's eclectic approach was added into the scale. A confirmatory factor analysis was done by Eren (2010) and adapted into Turkish. There are six items identifying every single factor within the instrument. Thus, the score that can be obtained in each sub-scale changes between 6 and 30. The findings were interpreted as 'or, or' and 'and, and' within the understanding of determinist paradigm. The Cronbach Alpha level was found .90 for this research. In order to ensure the construct validity of the scale, confirmatory factor analysis was done and chi-square value was found to be significant (x^2= 627.36, sd=359, p= 0.00). Path analysis results also show that factor loads of the model was compatible.

Data obtained in the research was analyzed through SPSS 16.00. In analyzing the data candidate teachers' total score to every single curriculum orientation and their mean scores were calculated. One way MANOVA considers all dependent variables and tests whether there are differences between the groups considering independent variable. Besides, Pearson Moments Correlation was calculated in order to check the correlation among the curriculum üorientations.

In this study, firstly, the curriculum approaches or orientations of the prospective teachers were investigated. The first approach emerged as the humanist approach, then cognitive procesess, technological (system), reconstructivist, and academic approaches were clarified through the research instrument. According to this finding, it may be stated that prospective teachers preferred humanistic approach mostly, and academic approach least.

According to the one way MANOVA, it was found that there was significant difference in curriculum approaches in line with the departmental variable at least between two groups (Wilks' Lambda= ,899; $F_{(15,873)}$=2,902; p= ,009). According to Post Hoc (Tukey test), it was observed that the scores of cognitive processes orientation of the prospective teachers in Turkish language education department was higher than those in classroom teaching division. There was no significant difference among curriculum approaches of the prospective teachers in line with gender variable. However, there was significant difference only in cognitive curriculum of the prospective teachers in line with department/division variable. The correlation among five different curriculum approaches was also investigated and moderate positive correlation was found within the approaches (except for academic approaches and other approaches).

As conclusion, teachers are excpected to implement formal curricula in schools and their implementations are strongly affected by their beliefs and orientations regarding teaching-learning process. Therefore their beliefs and orientations are crucial in practice since the Turkish Ministry of National Education urge teachers to follow constructivist pedagogy and approach.

With regard to the findings of this study, humanistic oriented teacher training programs may be designed in the universities. This study may be implemented with a greater sample in different public and private teacher training institutions.

View publication stats