

Variables that Differentiating Pre-service Teachers' Curriculum Theories Orientations

Assist. Prof. Dr. Ersin Türe

Erzincan Binali Yıldırım University-Türkiye

ORCID: 0000-0001-8110-575X

eture@erzincan.edu.tr

Abstract

Discussions regarding the theory-practice problem in the field of curriculum are reflected in the research conducted. One of the results of this reflection is measurement tools developed based on curriculum theories. Curriculum theory orientation includes educators' understanding of the concept of curriculum, implementation of the curriculum, and their positioning in educational processes based on the theories developed by curriculum experts. The "Inventory of Orientations in Curriculum Theories (IOCT)", developed on a sample of undergraduate students studying at the faculty of education, was used in the research. This research aims to determine the variables that differentiate undergraduate students' orientation toward curriculum theories. Frequency analysis was used to describe the independent variables of the study: gender, attendance at the course, status of taking the teaching practice course, and the department studied. Hierarchical cluster analysis was used to determine the categories of the academic achievement group, which are the other independent variables, and two-step cluster analysis was used to determine the categories of socio-economic level. MANOVA and Hotelling T-square analyses were used to determine variables that differentiate undergraduate students' orientation towards curriculum theories. As a result of the research, it was determined that female undergraduate students had higher descriptive curriculum orientations, students with higher socio-economic levels had higher critical-explanatory curriculum theories orientations, and students who attended classes more often had higher prescriptive and descriptive curriculum theories orientations.

Keywords: Curriculum theories, Pre-Service teacher, Inventory of orientation, Theorie orientation,



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 14, No: 5, pp. 526-550

Research Article

Received: 2023-09-15

Accepted: 2023-10-17

Suggested Citation

Türe, E. (2023). Variables that differentiating pre-service teachers' curriculum theories orientations, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 526-550. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1365894>

Extended Abstract

Problem: Discussions regarding the theory-practice problem in the field of educational sciences continue in the context of philosophical approaches, social theories, and scientific research processes (Carr,1992; Garcia & Ariza, 2004; Leung, Gayton, Hu& Chen, 2019; Jensen, Hammerness, &Klette, 2019; Miller, 1981; Toprakçı, 1995; 2001; 2003). More specifically, in the curriculum, discussions on the theory-practice problem are reflected in the studies. The fact that experts and academicians develop curriculum and conduct philosophical, social theory and scientific studies on curriculum points to the theoretical aspect of the field of curriculum. The implementation, criticism or resistance of curriculum by educators includes the practical aspect of the field.

Theories shape the activities carried out by individuals in general (Miller, 2011) and educators (Ornstein & Hunkins, 1998) and guide their thoughts (Henson, 1995). The connection between educators' theoretical thinking structures and teaching processes and practices has been studied in many studies (Borg, 2003, 2006; Chant, 2002; Clark and Peterson, 1986; Cross, 2010) has been a matter of curiosity. The theoretical approaches that educators have are reflected in the learning and teaching processes.

Curriculum theory orientation includes educators' understanding of the concept of curriculum, implementation of the curriculum, and their positioning in educational processes based on the theories developed by curriculum experts. In his study, Türe (2017) developed a measurement tool based on classifying theorists in the field of curriculum and their studies. The orientation types included in this measurement tool were obtained from a study (Marsh and Willis, 2003) in which theorists and their works in the field of educational programs were classified. For this reason, orientations in measurement include how curriculum theorists explain and apply the concepts and dimensions of curriculum based on theories. In summary, Türe (2017) stated that the "Curriculum Theories Orientation Inventory" is a measurement tool that aims to build a bridge between the theories of theorists in the field and the approaches of educators in practice. Three scales were included in the "Curriculum Theories Orientation Inventory", the sample of which was teachers working in the Ministry of Education. These scales are "Prescriptive Curriculum Theories Orientation Scale", Descriptive Curriculum Theories Orientation Scale" and "Critical-Explanatory Curriculum Theories Orientation Scale".

527

There was a need to redevelop the "Inventory of Orientations in Curriculum Theories (IOCT)" for undergraduate students of the faculty of education. Because there are structural differences between the working teacher sample and the undergraduate student sample. Faculty of Education undergraduate students are individuals who continue to be trained with the aim of becoming teachers. On the other hand, the participants of the sample in which the scale could be developed and applied were selected from third and fourth-year undergraduate students who had completed the course on curriculum. Due to the structural differences of the participants, Türe (2023) developed the Inventory of Orientations in Curriculum Theories (IOCT) for pre-service teachers', the sample of which was undergraduate students of the Faculty of Education. For this reason, the item pool of the scales in the inventory was prepared again. As a result of the analyses performed on the data collected from the undergraduate student sample, it was reported that the number of factors of the scales and the number of items in the factors changed. Providing information about the theories that form the theoretical basis of the developed scales and the work of the theorists will serve the purpose of this research.

The relationship between the teacher's theoretical orientation and classroom practices is considered important. Before making forced connections between theory and practice, it is necessary to investigate how teachers establish this connection.

The processes and orientations of teachers regarding the curriculum and its dimensions (goals, content, educational situations and testing situations) are shaped during the teacher training process (Prawat, 1992; Cheung & Wong, 2002; Pajares, 1992). For this reason, studies can be conducted on which theoretical approach undergraduate students have and how they will be guided in the teacher training process. The aim of this study is to determine the variables that differentiate the curriculum theory orientations of undergraduate students studying at the Faculty of Education. In the context of the main problem of the research, it was wondered whether the curriculum theory orientations of undergraduate

students studying at the Faculty of Education were differentiated according to the variables of gender, SES, department of education, academic success group, status of taking the teaching practice course and level of participation in the course. The problem statement of the research is "Do the variables of gender, SES, department of study, academic success group, status of taking the teaching practice course and level of participation in the course" create a difference in the context of undergraduate students' orientation towards curriculum theories?

Method: Within the scope of this research, this research survey model design was used, which aims to determine the variables that differentiate the curriculum theory orientations of undergraduate students studying at the Faculty of Education.

In the method section of the research, the study group was first introduced. Then, the independent variables of the research, namely gender, SES, class participation level, academic success group, teaching practice course taking and the department of study were introduced. Then, the psychometric properties of the inventory from which the curriculum theory orientation scores, which are the dependent variable of the research, will be obtained are given. Finally, the assumption tests regarding MANOVA and Hotelling T-square tests, which are the analysis methods of the research, are included.

Study Group: The study group of the research is 469 undergraduate students studying at the Faculty of Education at a state university. The common point of the students in the study group is that they have completed the course related to the educational programs in the departments they study in. The orientations of undergraduate students who do not have experience in curriculum courses regarding curriculum theories cannot be determined. Because students who have not taken the course have no knowledge of the concept of the curriculum, dimensions of the curriculum, theories of the curriculum, etc. It was assumed that they would be unfamiliar with the content.

Other descriptive features of the study group are also the distributions of the independent variables. For this reason, descriptive characteristics of the study group are given through independent variables. Independent variables included in the research; gender, socio-economic level, department studied, status of taking teaching practice course, academic success level (group), level of participation in undergraduate courses. Among these variables, gender, department of study, status of taking the teaching practice course and level of participation in the courses were described by frequency analysis.

Data Collection Tools: In this research, as data collection tools, "Demographic Information Form" and "Inventory of Orientations in Curriculum Theories" and "Demographic Information Form" used in the research were used to collect data on independent variables. "Inventory of Orientations in Curriculum Theories" was used to collect data for the dependent variable of the research. The data obtained from the "Demographic Information Form" are reported under the title "Independent Variables of the Research". The psychometric properties of the "Inventory of Orientations in Curriculum Theories" are explained in detail under the relevant heading.

Independent Variables of the Study: The study group of this research included 322 female undergraduate students and 122 male undergraduate students. There were 74 undergraduate students from the Department of Mathematics and Science Education, 124 from the Department of Primary Education, 44 from the Department of Psychological Counseling and Guidance, 138 from the Department of Turkish and Social Studies Education and 63 from the Department of Foreign Language Education. It was determined that 198 of the undergraduate students in this research did not take the teaching practice course, and 244 undergraduate students were in the process of completing the teaching practice course. 71 of the undergraduate students participating in this research stated that they attended classes little or not at all, 138 of them stated that they attended classes at a moderate level, and 236 of them stated that they attended classes frequently.

Socio-economic Status (SES): Cluster analysis can gather individuals or objects that are similar in terms of their characteristics into a cluster. For this reason, in the information form prepared, in order to determine the SES, questions were asked to determine the social, cultural, artistic, sports and scientific knowledge of the undergraduate students studying at the Faculty of Education. In this context, participants' mother's education level, father's education level, average monthly income, artistic activity performed, availability of computers, internet, libraries and works of art at home, number of books at

home, frequency of reading books, sports activities, attendance at cinema, theater and concerts. and the frequency of attending different social events, museums, exhibitions, etc. frequency of visits, frequency of participation in different artistic events, congresses, symposiums, etc. Frequency of participation in scientific activities was learned. In the context of the data obtained, cluster analysis was used to determine which SES the students were in. Following the cluster analysis, undergraduate students studying at the Faculty of Education were divided into two groups in the context of their familial, environmental, social, cultural, artistic, sports and scientific backgrounds.

According to these results, there were 195 undergraduate students in group no. 1, lower SES, and 230 undergraduate students in group no. 2, upper SES. These classifications and naming were made in the context of the sample of this research.

Academic Success Group (ABG) Variable: Another variable of the research is academic success level groups. The academic success group consists of two groups: low and high. In order to create the categories of this variable, academic grade point average information of undergraduate students was requested. Using cluster analysis, students with low and high academic grade point averages were grouped.

According to the table, undergraduate students are divided into two separate groups of 196 and 232 people, based on clusters with low and high Academic Grade Point Averages. According to the ANOVA results, there is a significant difference ($p < .05$) between the academic grade point average of the undergraduate students in the first cluster ($N = 196$; $x = 68.96$) and the average of the undergraduate students in the second cluster ($N = 232$; $x = 84.26$). According to these results, undergraduate students are divided into two separate groups according to their high and low academic grade point averages and there is a significant difference between these groups.

Psychometric Properties of the Curriculum Theory Orientations Inventory: The Inventory of Orientations in Curriculum Theories for pre-service teachers is a redevelopment of the Inventory of Orientations in Curriculum Theories for teachers developed by Türe (2017) and (Türe & Bıkmaz, 2023), based on a sample of undergraduate students. All studies of the inventory, from literature review to item writing, from expert opinion to exploratory and confirmatory factor analysis, were carried out again and the inventory was developed for undergraduate students.

Inventory of Orientations in Curriculum Theories for Undergraduate Students of the Faculty of Education consists of three scales. The first of these three scales is called the "Orientation Scale for Prescriptive Curriculum Theories (OSPCT)", the second is called the "Orientation Scale for Descriptive Curriculum Theories (OSDCT)", and the third is called the "Orientation Scale for Critical-Explanatory Curriculum Theories (OSCECT)". Separate scale development studies were carried out for all scales.

The working group where the scales in the inventory were developed; consists of students who continue their education in the third and fourth year of a state university's faculty of education and have successfully completed their courses related to their educational programs. The items of the scales in the inventory were developed in a five-point Likert type. The study group in which exploratory factor analyzes (EFA) was performed consists of 293 participants. Three months after EFA was conducted, confirmatory factor analyzes (CFA) were conducted with a study group of 469 people including different students. Exploratory and confirmatory factor analyzes were carried out after it was seen that the data met the requirements of normality, multivariate normality, linearity, extreme value and multicollinearity. The psychometric properties of the scales are summarized separately.

Analysis of Data: Descriptive statistics, cluster analysis, MANOVA and Hotelling T square analyzes were performed on the data obtained from undergraduate students studying at the Faculty of Education. Descriptive statistics (Frequency analysis) and cluster analyzes were used to determine the demographic characteristics of undergraduate students of the Faculty of Education. It was determined by MANOVA and Hotelling T-square analysis whether the orientations of Faculty of Education undergraduate students regarding curriculum theories showed a significant difference according to the determined variables.

Findings: There was no significant difference between the curriculum theory orientation scores, which is a composite dependent variable, of undergraduate students of the Faculty of Education according to the department they study in ($p > .05$).

A significant difference was found in the curriculum theory orientation scores, which is the composite dependent variable, of undergraduate students of the Faculty of Education according to their participation in classes. The result of the test, whose independent variable is attendance at classes, is that the mean vectors of the groups differ significantly from each other (Pillai's Trace = .027, $F(6-882)=1.981$, $p<.05$; Wilks' Lambda = .973, $F(6-882)=1.986$, $p<.05$) was determined. In this context, the orientations of the undergraduate students of the Faculty of Education regarding the curriculum theories show a significant difference according to their level of participation in classes.

PCT orientations of undergraduate students of the Faculty of Education differ significantly according to their participation level categories ($p < .05$). In this context, it is seen that the PCT orientation scores of the students who stated that they attended the lessons a lot ($X = 81.008$) were higher than the students who stated that they attended the lessons less ($X = 77.141$). In other words, undergraduate students of the Faculty of Education who attend classes a lot are more KEPK-oriented.

DCT Orientation of Faculty of Education undergraduate students varies significantly according to class participation level categories ($p<.05$). In this context, it is seen that the DCT orientation scores of the students who stated that they attended the lessons a lot ($X = 49.907$) were higher than the students who stated that they attended the lessons less ($X = 48.254$). In other words, undergraduate students of the Faculty of Education who attend classes a lot are more inclined to DCT.

There was no significant difference between the SES, academic success group and teaching practice course taking of the undergraduate students of the Faculty of Education and their curriculum theories orientation scores, which is the combined dependent variable ($p>.05$).

A significant difference was found in the scores of curriculum theory orientations, which is a composite dependent variable, according to gender of undergraduate students of the Faculty of Education. As a result of the test, it was determined that the mean vectors of the groups differed significantly from each other (Hotellin's Trace= .043, $F(3-440)=6.310$, $p<.05$). Curriculum orientations of undergraduate students of the Faculty of Education show significant differences according to gender.

It is seen that the average DCT orientation score of female undergraduate students studying at the Faculty of Education ($\bar{X} = 49, 91$) is higher than the orientation average of male undergraduate students ($\bar{X} = 47, 98$) ($p<.05$). It was determined that the average C-ECT orientation score of undergraduate students in the upper SES group ($\bar{X} = 77.899$) was higher than the orientation average of undergraduate students in the lower SES group ($\bar{X} = 76.430$) ($p < .05$).

In summary, in the context of Hotelling T-square results, undergraduate students in the upper SES and high academic achievement group differ from undergraduate students in the lower SES and low academic achievement group in the context of C-ECT orientation. On the other hand, it was found that female undergraduate students differ from male undergraduate students in terms of DCT orientation. According to the MANOVA results, it was found that the PCT and DCT orientation scores of undergraduate students who stated that they attended classes frequently differed from undergraduate students who stated that they attended classes less.

Discussion, Conclusions and Suggestions: Female undergraduate students do not accept technician teaching with a guide and this corresponds to the expert teaching approach, one of the teacher training paradigms. In the context of this understanding, as in descriptive theories, the teacher is the most powerful subject who analyzes the situation and makes decisions and takes part in the practice. In other words, it can be said that female undergraduate students have a descriptive theory orientation, are closer to humanistic and eclectic program orientations, and are compatible with the understanding of training expert teachers.

One of the results of the research is that undergraduate students in the upper SES level are more inclined towards critical exploratory program theories. In this research, HIA was determined in the context of undergraduate students' cultural, social, art, sports, educational and scientific backgrounds. In other words, it has been determined that undergraduate students who spend their economic income on reading books, visiting exhibitions and museums, participating in scientific activities, taking part in sports, participating in educational activities and whose parents' education level is higher have more C-ECT orientation. The main point of C-ECT orientations is that hegemony, social emancipation, ideological

tools, power inequalities, class consciousness, ethnicity and gender stereotypes are considered as problems. [Berlak \(1999\)](#) states that education is embedded in daily life; It should raise awareness against stereotypes that create oppression and inequality. Educational programs and processes can be tools in legitimizing the oppression relationship and in reproducing cultural, economic and political hegemonies. In the context of the participants of this study, it can be said that undergraduate students at a high socio-economic level are aware of the hegemonic structures embedded in daily life and the language used and the stereotypes that create inequality. This result is similar to the result reached by [Türe \(2017\)](#). It was determined that the only variable that predicted having an C-ECT orientation in the sample of teachers working in the Ministry of Education was being at a higher socio-economic level. It has been determined that teachers with an C-ECT orientation are aware of the hegemonic structures embedded in daily life and the language used and the stereotypes that create inequality. For this reason, if it is desired to train teacher candidates and teachers with C-ECT orientation, it will not be enough to reform undergraduate education programs and supports should be given to strengthen the cultural, social, artistic, sports, educational and scientific lives of undergraduate students.

It has been observed that undergraduate students who attend classes more frequently at the Faculty of Education have more prescriptive and descriptive curriculum orientations. Undergraduate students who declared that they were active participants in courses at the faculty of education may have taken the course management of their course instructors as a model. It is stated that teacher candidates model teacher educators' intellectual and inquiry methods ([Schussler, Stooksberry, & Bercaw, 2010](#)), instructional experiences ([Phelan, 2009](#)), and teaching roles ([Donche & Petegem, 2011](#)). In this context, it can be said that teacher educators have normative and descriptive curriculum theory orientations and they train teachers within this framework.

It is known that pre-service teacher training has an impact on orientations, beliefs, views on teaching, and teaching practices. The teacher training system should also be changed in the context of the desired teaching qualifications. If teachers who are oriented towards normative curriculum theories are desired, teachers who apply curriculum without questioning and have technician characteristics should be trained. If teachers with a descriptive curriculum theory orientation are desired, teachers with deliberative characteristics that focus on the student, the context in which teaching will be taught, the application and the teaching stakeholders should be trained. If teachers with a critical-explanatory curriculum theory orientation are desired; Teachers should be trained who can establish experiences without establishing power relations with students (other learners), who can recognize the inequalities/oppressions embedded in social life, and take action for the freedom of the people. On the other hand, whatever kind of teacher model is desired, the qualifications of the faculty members responsible for teacher training should also be questioned in this context. In this case, faculty members responsible for teacher training should not be expected to reflect on teacher candidates the qualities they do not have. For this reason, if reform is desired in the teacher training system, it would be positive to include faculty members as well.

Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kuramları Yönelimlerini Ayrıştıran Değişkenler

Dr. Öğr. Üyesi Ersin Türe

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0001-8110-575X

eture@erzincan.edu.tr

Özet

Eğitim programları alanında kuram-uygulama sorunsalına ilişkin tartışmalar yapılan araştırmalara yansımaktadır. Bu yansımaların sonuçlarından biri eğitim programı kuramlarını temel alarak geliştirilen ölçme araçlarıdır. Eğitim programı kuramı yönelimi eğitimcilerin eğitim programı uzmanları tarafından geliştirilen kuramlara dayalı olarak eğitim programı kavramını anlamlandırmayı, eğitim programını uygulamayı ve eğitim süreçlerindeki konumlamalarını içermektedir. Araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencileri örnekleminde geliştirilen "Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri" kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimini ayrıştıran değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, derse katılma durumu, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ve öğrenim görülen bölümü betimlemek için frekans analizi kullanılmıştır. Diğer bağımsız değişkenler olan akademik başarı grubunun kategorilerini belirlemek için hiyerarşik kümeleme analizi ve sosyo-ekonomik düzeyin kategorilerini belirlemek için iki adımlı kümeleme analizi kullanılmıştır. Lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimini ayrıştıran değişkenleri belirlemek için MANOVA ve Hotelling T-kare analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kadın lisans öğrencilerinin betimleyici eğitim programı kuramları yönelimlerinin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramları yönelimlerinin, derslere daha fazla katılan öğrencilerin ise kuralcı ve betimleyici eğitim programı kuramları yönelimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bağlamında eleştirel ve entelektüel öğretmenler yetiştirilmek isteniyorsa, eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin sosyal, kültürel, sanatsal ve bilimsel yönlerinin güçlendirilmesi ve Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının eleştirel ve entelektüel olma bağlamında lisans öğrencilerine rol model olmaları gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı kuramları, Öğretmen adayı, Yönelim envanteri, Kuram yönelimi



**E-Ululararasi
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 14, No: 5, ss. 526-550

Araştırma Makalesi

532

Gönderim: 2023-09-25
Kabul: 2023-10-17

Önerilen Atıf

Türe, E. (2023). Öğretmen adaylarının eğitim programı kuramları yönelimlerini ayrıştıran değişkenler, *E-Ululararasi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (5), 526-550. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1365894>

GİRİŞ

Eğitim bilimleri alanında kuram-uygulama (teori-pratik) sorunsalına ilişkin tartışmalar (Carr,1992; Garcia & Ariza, 2004; Jensen, Hammerness, &Klette, 2019; Leung, Gayton, Hu& Chen, 2019; Miller, 1981; Toprakçı, 1995; 2001; 2003) felsefi yaklaşımlar, sosyal teoriler ve bilimsel araştırma süreçleri bağlamında devam etmektedir. Daha özel bir alan olarak eğitim programları alanında da kuram-uygulama sorunsalına ilişkin tartışmalar yapılan çalışmalara (Ayers, 1992; Deng, 2018; Heunecke, 1982; Moyo & Mobida, 2014; Pinar, 1992; Vallance, 1982; Wraga, 1999) yansımaktadır. Uzmanların ve akademisyenlerin eğitim programlarını geliştirmeleri ve eğitim programları üzerinde felsefi, sosyoloji temelli bilimsel çalışmalar yapmaları eğitim programları alanının kuramsal yönüne işaret etmektedir. Eğitimciler tarafından eğitim programlarının uygulanması, eleştirilmesi ya da direniş gösterilmesi ise alanın uygulama (pratik) yönünü içermektedir.

Eğitim Programı Kuramı Kavramı

Eğitim programları hazırlamaya yönelik çalışmaların ve eğitim programı kavramına ilişkin tanımlamaların yapılması 19. yy'ın sonlarında başlarken; eğitim programı alanına özgü kuramsal tartışmalara II. Dünya savaşı sonrasında başlanmıştır. Bu dönemin etkilerinin tüm bilim alanlarına olduğu gibi eğitim bilimleri ve eğitim programları alanına da yansıdığı görülmektedir. Eğitimde program geliştirme sürecinin sadece sistematik bir düzlem olmadığı diğer sosyal bilimler alanları gibi eğitim programı alanına özgü kuramların üzerinde tartışmaların başlaması gerektiği farkedilmiştir (Klein, 1992; Kliebard, 1977). Bu bağlamda doğal bir sonuç olarak, eğitim programları kavramına ilişkin geliştirilen kavramlar ve kuramların birlikte evrimleştiği söylenebilir.

Macdonald (1971) eğitim programı kuramı kavramının tam olarak anlaşılamadığını vurgulamıştır ve Walker (1982) eğitim programı kuramlarının da farklı uzmanlar için çeşitli anlamlara geldiğini savunmuştur. McCutcheon (1982) eğitim programı kuramlarını, eğitim programı fenomeninin analizini yapma, yorumlama ve anlamlandırma çabası olarak ifade etmiştir. Ornstein ve Hunkins (1998) program geliştirme sürecinde eğitim programı kuramlarının temel alındığı ve öğretim programının uygulanmasına, geliştirilmesine ve yönetilmesine rehberlik yaptığını belirtmişlerdir. Eğitim programı kuramları ile öğretim idealleri belirginleştirilmekte ve öğretim sürecinin sonuçları hedefleri bağlamında karşılaştırıp eleştirilmektedir (Walker, 2003). Kridel (2010) ise eğitim programı kuramlarını, eğitim programını tarihsel, cinsiyetçi, postmodern, ırksal, dinsel, uluslararası, otobiyografik yaklaşımlar bağlamında disiplinler arası çalışmalar olarak ele almıştır. Walker & Soltis (2004) program kuramlarının bireysel, toplumsal ve kültürel kökenlerde bir karşılığı olduğunu eğitimcilerin bireysel görüş ve yaklaşımları ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Schiro (2020) ise program kuramları kavramının ideoloji, felsefe, düşünce, yaklaşımlar ve inançlar bağlamında karşılığının olduğunu belirterek grupları temsil edebilecek dünya görüşü olabileceğini ifade etmiştir.

Kuramlar, genel anlamda bireylerin (Miller, 2011) ve özel anlamda eğitimcilerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri şekillendirmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998) ve düşüncelerine rehberlik etmektedir (Henson, 1995). Eğitimcilerin kuramsal düşünme yapıları ile öğretim süreçleri ve uygulamaları arasındaki bağlantı birçok çalışmanın (Borg, 2003, 2006; Chant, 2002; Clark ve Peterson, 1986; Cross, 2010; Golombek ve Johnson, 2004; Hasweh, 2003; Johnson, 2009; Pajares, 1992; Peercy, 2012; Schön, 1983) konusu olmuştur. Eğitimcilerin sahip oldukları kuramsal yaklaşımlar öğrenme öğretme süreçlerine yansımaktadır.

Eğitim Programı Yönelimi Kavramı ve Geliştirilen Ölçme Araçları

Eğitim programı yönelimi bireysel inançlar, değer yargıları, gelişime açık olan, uygulamaya dökülen eğitsel yollar olarak açıklanmaktadır (Jax, 1986). Cheung (2012) ise eğitim programı yönelimlerini eğitimcilerin deneyimleri, kültürü ve eğitimsel altyapıları bağlamında okulu, öğrencileri, öğrenme kavramına ilişkin anlamlandırmalarını içermektedir.

Eğitim programları yönelimlerinin gerçek hayata yansması olarak ölçme aracı geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Babin (1978) eğitim programları yönelimlerinin felsefi ve psikolojik kökenleri olduğunu savunmuştur ve "Eğitim programı yönelim profili"ni hazırlamıştır. Bu konuda hazırlanan ilk ölçme aracında hazırlanan bu çalışmada McNeil (1977) ve Hyman (1973)'nin sınıflandırmaları kullanılarak 5 program yönelimi belirlenmiştir. Bu çalışma bağlamında uygulamalar yaparak profilin psikometrik

özelliklerinin yetersizliğinin belirlendiği çalışmalar (Schiro 1992) yapılmıştır. Daha sonraki yıllarda Cheung'un (2000) geliştirdiği, daha sonra Cheung ve Wong (2002) tarafından yeniden uyarlanan "Eğitim Programları Yönelim Envanteri"nde "akademik, bilişsel süreçler, teknolojik, hümanist ve sosyal yeniden yapılandırmacı" şeklinde 5 boyut belirlenmiştir. Geliştirilen envanterin farklı kültürlerle uyarlama çalışmaları yapıldığında bazı maddelerin boyutlar arasında yer değiştirdiği belirtilmiştir (Jenkins, 2009). Bu psikometrik sorunların nedenleri arasında bireylerin sadece bir yönelime sahip olamamaları veya verilen yönelim gruplarının birbirlerinden tamamen ayrılamaması şeklinde yorumlanabilir. Sonraki yıllarda "Eğitim Programları Yönelim Envanteri" doğrulayıcı faktör analizinin uyum indekslerini karşılayan örneklemelerde kullanılmaya devam edilmiştir (Cheung, Keung, & Tam, 2021; Cheung, Keung, Kwan, & Cheung, 2018; Mak, Keung, & Cheung, 2018).

Türkiye alanyazını incelendiğinde Eren'in (2010) yılında "Eğitim Programları Yönelim Envanteri"ni öğretmen adayları üzerinden Türk kültürüne uyarladığı görülmektedir. Daha sonra Türk kültürüne uyarlanan bu envanter öğretmen adayları örneklemine Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi & Özdemir (2012), Tanrıverdi & Apak (2014), Yeşilyurt (2012), Abakay, Şebin & Şahin (2013), Eren & Çetin (2018) ve Şahin (2020) tarafından kullanılmıştır.

Eğitim Programı Kuramları Yönelimi Kavramı ve Geliştirilen Ölçme Aracı

Eğitim programı kuramı yönelimi eğitimcilerin eğitim programı uzmanları tarafından geliştirilen kuramlara dayalı olarak eğitim programı kavramını anlamlandırmayı, eğitim programını uygulamayı ve eğitim süreçlerindeki konumlamalarını içermektedir. Türe (2017) de yaptığı çalışmada eğitim programı alanında yer alan uzmanları ve yaptıkları çalışmaları sınıflandırmayı temel alan bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu ölçme aracında yer alan kuramsal yönelim türleri eğitim programları alanında yer alan uzmanlarının ve eserlerinin sınıflandırıldığı bir çalışmadan (Marsh ve Willis, 2003) elde edilmiştir. Bu nedenle ölçme aracında yer alan yönelimler eğitim programı uzmanları tarafından eğitim programı kavramını ve boyutlarını kuramlara dayalı olarak nasıl açıkladıklarını ve uyguladıklarını içermektedir. Özetle Türe (2017) de alandaki uzmanların kuramları ile eğitimcilerin uygulamaları arasında köprü kurmayı amaçlayan bir ölçme aracı "Eğitim Programı Teorileri Yönelim Envanteri"ni geliştirmiştir. Örneklemi MEB'te görev yapan öğretmenler olan "Eğitim Programı Teorileri Yönelim Envanteri"nde üç ölçek yer almıştır. Bu ölçekler "Kuralcı Eğitim Programı Teorileri Yönelim Ölçeği", "Betimleyici Eğitim Programı Teorileri Yönelim Ölçeği" ve "Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Teorileri Yönelim Ölçeği"dir.

"Eğitim Programı Teorileri Yönelim Envanteri"nin, eğitim fakültesi lisans öğrencileri için yeniden geliştirilme ihtiyacı doğmuştur. Çünkü görev yapan öğretmen örneklemini ile lisans öğrencisi örneklemini arasında yapısal farklılıklar vardır. Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri, öğretmen olma hedefiyle yetiştirilme süreci devam eden bireylerdir. Diğer bir taraftan ölçeğin geliştirilebileceği ve uygulanabileceği örneklemin katılımcıları üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ve 'Eğitim Programları'na ilişkin dersi başarmış lisans öğrencileri arasından seçilmiştir. Katılımcıların yapısal farklılıklarından dolayı Türe (2023) örneklemini Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin oluşturduğu 'Öğretmen Adaylarına Yönelik Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri'ni geliştirmiştir. Bu nedenle envanterde yer alan ölçeklerin madde havuzu tekrar hazırlanmıştır. Lisans öğrencileri örnekleminde toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ölçeklerin faktör sayısının, faktörlerde yer alan madde sayılarının değiştiği raporlanmıştır.

Geliştirilen ölçeklerin kuramsal altyapısını oluşturan teoriler ve teorisyenlerin çalışmaları hakkında bilgi vermek bu araştırmanın amacına hizmet edecektir.

Kuralcı Eğitim Programı Kuramları (KEPK)

Yirminci yüzyılın başlarında endüstriyel dönemde etkili olan pozitivist bilimsel anlayış eğitim alanına da yansımıştır ve Bobbit (1918; 1924) ve Charters (1923) gibi uzmanlar iş analizi tekniklerini eğitim programı hazırlama sürecine uyarlamışlardır (Tanner & Tanner, 1995). Sonraki yıllarda eğitim programı geliştirme süreçlerinde deneysel modellerden yararlanan uzmanlara; Dewey (1900;1902), Rugg vd., (1927), Giles vd., (1942), Tyler (1949) vb. örnek olarak gösterilebilir. Modernite dönemini temsil eden bu kuramlar ve uzmanlar; Toplumsal gereksinim merkezli (Dewey,1900,1902; Kilpatrick,1918); Felsefi-akademik rasyonalizm (Hirst, 1965); Toplumsal etkililik (Bobbitt,1918; Charters,1923); Toplumsal gereksinim- rasyonel/teknik (Taba,1962; Tyler,1949) olarak sıralanabilir. Bu kuramlarda eğitim programı kavramı ya da eğitim programı kuramı -kavramsal bir sistem olarak- program geliştirmenin tüm

boyutlarına ilişkin sistematik yaklaşımları içerir (Taba, 1962). Diğer bir ifade ile kuralcı uzmanlar göre eğitim programı kavramı tanımlanmıştır ve eğitim programı kuramları sistematik hale getirilmiştir.

Kuralcı teorisyenler toplum için en iyi eğitim programının hazırlanabileceğini ve her okulda uygulanabileceğini savunmaktadırlar. Bu teorisyenlerin, toplumu ve toplum düzenini devamına yönelik yaklaşımlarından dolayı sosyal bir teori olan işlevselci paradigmaya sahip oldukları söylenebilir. Bu kuramların öne çıkan bir yanı gücün eğitim programı uzmanlarında olmasıdır. Bu yaklaşımlarda öğretmenler geliştirilen tanımları ve eğitim programlarını kabul edip; onları uygulayan birer tekniker olarak görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler eğitim programlarını kılavuz olarak kabul edip, uygulayan iş gücü olarak görülmektedir. Bu nedenle kuralcı uzmanlara göre öğretmen adayları modernite değerlerine bağlı, toplum için birey yetiştiren, eğitim programlarının hedeflerine ulaşan ve programları olduğu gibi uygulayan tekniker yapıda yetiştirilmelidir.

Betimleyici Eğitim Programı Kuramları (BEPK)

Eğitim programı kavramına ve program geliştirme sürecine determinist yaklaşımları reddeden eğitim programı uzmanları (Connelly, 1978; Walker, 1971; Schwab, 1969, 1983) natüralist bir yaklaşımı savunmuşlardır. Bu bağlamda eğitim programları, sınıfta ne olduğu konusunda paydaşlarla (öğrenciler, öğretmenler vb.) gerçekleştirilen müzakereler/ ayrıntılı düşünme oturumları sonrasında alınan kararlardır (Connelly, 1978; Schwab, 1983). Bu müzakerelerin odak noktası; karar noktaları ve alternatif karar noktaları oluşturmak ve eğitim ortamının doğasını yansıtan argümanları göz önüne alarak ve kısıtlı kaynakları da dikkate alarak en uygun alternatifi seçmektir. Diğer bir ifade ile bu tür eğitim programları kuramları okul ve sınıf bağlamında uygulamaların derinlemesine sorgulanmasından ve müzakere oturumları sonucunda eğitim-öğretim uygulamalarının içinden doğmaktadır. Bu bağlamda eğitim-öğretim süreçlerinde yaşananlara ve oluşan durumların doğasına ilişkin nitelikli betimlemeler yapılarak eğitim programları ortaya çıkarılmaktadır (Connelly, 1978; Schwab, 1983). 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. Bu uzmanlar gücü öğretmen ile paylaşırken yerel sınıf örgütlerine verdiği değer ile modernizm ile postmodernizm arasında kalmış oldukları söylenebilir. Bu kuramda öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde oluşan durumları fark etme, sorgulama ve düşünme görevi ve tüm paydaşlar arasında liderlik görevi vardır. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin eğitimin ve öğretim sürecindeki oluşan durumların doğasını anlayan, iyi birer gözlemci, sorgulayıcı ve müzakere liderliğini yapabilecek şekilde yetiştirilmelidir.

Eleştirel-Açımlayıcı Eğitim Programı Kuramları(E-AEPK)

Eleştirel-açımlayıcı uzmanlar, eğitim- öğretim sürecine ve eğitim programlarının kavramsal, kuramsal ve uygulama sorunlarına yaklaşımları bakımından iki gruba ayrılmaktadır. İlk grubun yaklaşımı bağlamında topluma yerleşmiş hegemonik yapıların ve yaygın program uygulamalarının eleştirel analizi yapılmaktadır. Bu grupta yer alan uzmanlar toplumsal sömürünün, direniş göstermemenin, hegemonyaların ve iktidar sahipleri tarafından meşrulaştırılmış bilgilerin eleştirisi yapmaktadırlar. Bu bağlamda eğitim programları alanında da toplumsal ve kültürel kontrol (Bernstein, 1973), kültürel yeniden üretim (Apple, 1979; Bourdieu ve Passeron, 1977; Giroux, 1982; Sharp ve Green, 1975) toplumsal yeniden üretim (Althusser, 1971; Bowles ve Gintis, 1976) ve postmodernizm/postyapısalcı (Giroux, 1992; Doll, 1983; Slattey, 1995) yaklaşımları temel 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; Lather, 1991), toplumsal cinsiyet çalışmaları ve feminist kimlik (Kendall, 2000; Sears, 1992) ırk çalışmaları (Banks, 1983; Berlak, 1999; Castanell ve Pinar, 1993) gerçekleştirilmiştir.

Eğitim program alanında belirtilen bu yaklaşımların temelinde toplumsal hegemonya, egemen ideoloji, güç ilişkileri, toplumsal uyanış ve özgürleşme (sosyal emansipasyon), sınıfsal çatışmalar, etnik köken baskıları ve cinsiyet kalıp yargıları sorun olarak ele alınmaktadır (Pinar, 2004). Bununla birlikte öğrenenler (öğrenciler ve öğretmenler) gündelik hayata gömülü, görünmeyen/alışılmış olan kurumsal ve bireysel eşitsizliklerin ve güç ilişkilerinin farkına varabilmelidirler. Özetle, eğitim programları eşitsizliklerin ve iktidarın gücünü yeniden üretme aracı olmamalıdır ve baskın kültür ve söylemler ile ezilen grupların yeniden üretilmesine hizmet etmemelidir (Berlak, 1999). Bu nedenle öğretmen adayları yeniden üretim

mekanizmalarının farkında olarak hem bireysel hem de toplumsal bilinçlendirmeyi ve uyanışı gerçekleştirecek yeterlilikler ile yetiştirilmelidir.

Diğer grupta yer alan Eleştirel-açımlayıcı uzmanların planlanan programlara karşı çıkarak deneyimlenmiş programların anlamına değer vermektedir. Bu yaklaşımda öğrenenlerin gündelik hayat deneyimleri ile okul deneyimlerinin buluşturulmasını içermektedir. Eğitim programlarını öznel arası (öğretmen ve öğrenciler) ilişkiler üzerinden yorumlayan eleştirel-açımlayıcı uzmanlara; fenomenolojik çalışma yapanlar (Willis, 1979; Van Manen, 1982, 2000) ve otobiyografik/biyografik çalışma yapanlar (Goodson, 1981; Miller, 1992; Pinar, 1972, 1975; Pinar & Grumet, 1976) örnek verilebilir. Bununla birlikte öznel eylemlerine ve bilincine yerleşmiş görünmeyen sosyal, ekonomik ve psikolojik yapılar görünür hale getirilir (Goodson, 1981). Böylece öznel kendi deneyimleri üzerinden düşünsel özgürleşme mücadelesini başlatabilirler. Bu nedenle öğretmen adayları hem bireysel deneyimleri hem de diğer öğrenenlerin deneyimleri üzerinden gündelik hayata gömülü eşitsizliklerin, ezilmişliklerin ve adaletsizliklerin farkındalığına ulaşabilen ve düşünsel özgürleşme sürecini başlatabilen öznel olarak yetiştirilmelidir.

Öğretmenin sahip olduğu kuramsal yönelim ve sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki önemli görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998; Marshall, Streedain ve Zavagno, 1992; Walshaw ve Savell, 2001). Öğretmenlerin, eğitim programına ve boyutlarına (hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarıyla) ilişkin yönelimleri öğretmen yetiştirme sürecinde şekillenmektedir (Cheung & Wong, 2002; Pajares, 1992; Prawat, 1992). Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde lisans öğrencilerinin hangi kuramsal yaklaşıma sahip olduğu ve nasıl yönlendirileceğine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerini farklılaştıran değişkenleri belirlemektir. Araştırmanın temel problemi bağlamında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinin cinsiyet, SED, öğrenim görülen bölüm, akademik başarı grubu, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ve derse katılım düzeyi değişkenlerine göre ayrışıp ayrışmadığı merak edilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi ise "Cinsiyet, SED, öğrenim görülen bölüm, akademik başarı grubu, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ve derse katılım düzeyi değişkenleri" lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinde fark oluşturmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma kapsamında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerini ayrıştıran değişkenleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeli deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın yöntem bölümünde ilk olarak çalışma grubu tanıtılmıştır. Sonra araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, SED, derse katılım düzeyi, akademik başarı grubu, öğretmenlik uygulaması dersi alma durumu ve öğrenim görülen bölüm tanıtılmıştır. Daha sonra araştırmanın bağımlı değişkeni olan eğitim programı teorisi yönelim puanlarının elde edileceği envanterin psikometrik özellikler verilmiştir. En son olarak araştırmanın analiz yöntemleri olan MANOVA ve Hotelling T kare testlerine ilişkin gerçekleştirilen varsayım testlerine yer verilmiştir.

1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde yer alan Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 469 lisans öğrencisidir. Çalışma grubu üzerinde DFA çalışması yapılmış çalışma grubu olup, sonuçları raporlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ortak noktası öğrenim gördükleri bölümlerde eğitim programlarına ilişkin dersi tamamlamış olmalarıdır. Eğitim programlarını dersine ilişkin deneyimi olmayan lisans öğrencilerinin, eğitim programları kuramlarına ilişkin yönelimleri belirlenemeyecektir. Çünkü dersi almamış öğrencilerin eğitim programı kavramına, eğitim programlarının boyutlarına, eğitim programı kuramlarına vb. içeriklere yabancı kalacakları düşünülmüştür.

Çalışma grubuna ilişkin diğer betimleyici özellikler aynı zamanda bağımsız değişkenlere ait ilişkin dağılımlardır. Bu nedenle çalışma grubuna ilişkin betimleyici özellikler bağımsız değişkenler aracılığı ile verilmiştir. Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, öğrenim görülen

bölüm, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu, akademik başarı düzeyi (grubu), lisans derslerine katılma düzeyidir. Bu değişkenlerden cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ve derslere katılma düzeyi frekans analizi ile betimlenmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyi ve ders başarı grubu (kümesi) değişkenlerini belirleyebilmek için kümeleme analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi sonrasında belirlenen kümelerin (grupların) anlamlı olup olmadıkları test edilerek, betimsel özellikleri raporlanmıştır. Bu analizler bağımsız değişkenlere ilişkin bilgilerin verildiği bölümde raporlanmıştır.

2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak "Demografik Bilgi Formu" ve "Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "Demografik Bilgi Formu" bağımsız değişkenlere ilişkin veri toplamak için kullanılmıştır. "Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri" ise araştırmacının bağımlı değişkenine yönelik veri toplamak için kullanılmıştır. "Demografik Bilgi Formu"ndan elde edilen veriler "Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri" başlığı altında raporlanmıştır. "Eğitim Programı Kuramları Yönelim Envanteri" ne ilişkin psikometrik özellikler ise ilgili başlık altında ayrıntılı açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri (Demografik Form)

2.1.1. *Cinsiyet değişkeni:* Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerden biri cinsiyettir. Cinsiyet yaşam pratiklerini belirleyen önemli değişkenlerdendir. Eğitim fakültesinde kadın lisans öğrencisi olmanın getirdiği sosyal gerçeklikler vardır. Bu sosyal gerçeklikler bağlamında öğrencilerin fakülte yaşamları, dersleri anlamlandırılmaları, başarı düzeyleri vb. farklılaşabilmektedir. Yapısalcı (Anyon, 1983; Arnot, 2002) ve post yapısalcı (Davies, 1989; Davies ve Banks, 1992; Jones, 1993; Francis, 2010) kuramlarda, okullarda toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden kurulduğu ifade edilmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda da kadın olmanın eğitim fakültesinin tercih edilmesinde bir etken olduğu (Balci, 1991) ve eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet ayrımcılığı yaptıkları, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına ve geleneksel cinsiyet rollerine sahip oldukları (Baba, 2007; Aslan, 2015) belirlenmiştir. Türe (2017) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenini kuralcı eğitim programı kuramları yönelimini yordayan değişkenlerden biri olduğunu saptamıştır. Bu araştırmada kadın öğretmenlerin eğitim programlarını bir kılavuz olarak kabul edip uyguladıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada cinsiyetin lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimini farklılaştıran bir değişken olup olmadığı merak edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunda 322 kadın lisans öğrencisi ve 122 erkek lisans öğrencisi yer almıştır.

2.1.2. *Öğrenim görülen bölüm değişkeni:* Bu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim görülen bölümler bağlamında eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerin değişip değişmeyeceği merak edilmiştir. Çünkü Temel Eğitim bölümündeki öğrencilerin eğitim programları ile etkileşimi ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümündeki öğrencilerin etkileşimi farklılaşabilir. Eğitim programı yönelimleri bağlamında öğretim alanı/öğrenim görülen bölüm bazı çalışmalarda (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009; Bay ve diğ. 2011; Salleh ve diğ., 2015; Tanrıverdi ve Apak, 2014; Yeşilyurt, 2013) bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı kuramları yönelimi, mezun olunan bölüm veya öğretimi yapılan bölüm bağlamında farklılık göstermediklerini saptanmıştır (Türe, 2007). Bu nedenle eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin de eğitim programı kuramları yönelimi bağlamında farklılık yaratıp yaratmadığı merak edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada Matematik ve Fen Eğitimi bölümünden 74, Temel Eğitim bölümünden 124, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden 44, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünden 138 ve Yabancı Dil Eğitimi bölümünden 63 lisans öğrencisi yer almıştır.

2.1.3. *Öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu değişkeni:* İlgili alanyazın incelendiğinde Öğretmenlik Uygulaması dersini alma durumunun bağımsız değişken kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlik Uygulaması dersinde lisans öğrencileri eğitim programlarını bağlamında gözlem yapmaktadırlar ve eğitim programlarını uyguladıkları bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersini alan lisans öğrencilerinin eğitim programı teorisi yönelimlerinin farklılaşp farklılaşmadığı merak edilmiştir. Bu araştırmada yer alan lisans öğrencilerinin 198'i Öğretmenlik Uygulaması dersini almadıkları, 244 lisans öğrencisinin ise Öğretmenlik Uygulaması dersini tamamlama sürecinde oldukları belirlenmiştir.

2.1.4. Derslere katılma düzeyi değişkeni: İlgili alanyazın incelendiğinde derse katılım düzeyinin bağımsız değişken olarak kullanılmadığı görülmüştür. Derslere katılım, lisans öğrencilerinin ders sürecinde yer alan etkinliklere katılma, sunum yapma veya derste söz alma vb. eylemlerini içermektedir. Derse katılım düzeyi ise lisans öğrencilerinin ders süreçlerine katılma sıklığı, derslerden etkilenme ve derse etkilendirme düzeyi olarak düşünülebilir. Diğer bir ifade ile derse katılım düzeyi lisans öğrencilerinin ders sürecinde aktif olmaları ve dersin öğretim üyesi ile etkileşim düzeyi olarak kabul edilebilir.

Bu nedenle derse katılım düzeyi değişkeninin eğitim programı kuramları yönelimi üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı merak edilmiştir. Bu araştırmada yer alan lisans öğrencilerinin 71'i derslere az ya da hiç katılmadıklarını, 138'i derslere orta düzeyde katıldıklarını ve 236'sı ise derslere sıklıkla katıldıklarını beyan etmiştir.

Araştırmanın diğer iki bağımsız değişkeni sosyo-ekonomik düzey (SED) ve başarı düzeyi ise kümeleme analizi yöntemleri ile belirlenmiştir.

2.1.5. Sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkeni: Bu araştırmada SED kullanılan diğer bağımsız değişkendir. Yapılan çalışmalarda kullanılan SED'yi belirleme çalışmaları önemli bir sorunsal olarak görülmektedir. Deniz, Türe, Uysal ve Kunduroğlu-Akar (2015) yaptıkları çalışmada alanyazında yapılan birçok çalışmada sistematik olmayan SED belirleme yöntemlerini raporlamışlardır. Bu nedenle kümeleme analizi ile birçok değişkenin rol aldığı SED belirleme yöntemi geliştirmişlerdir. Türe (2017) görev yapan öğretmenlerin sosyal, sanatsal, sendikal, kültürel, sportif ve bilimsel yaşantılarına ilişkin verdikleri cevaplara kümeleme analizi uygulamış ve sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemiştir.

Kümeleme analizi, özellikleri açısından birbirine benzer bireyleri ya da nesneleri bir kümede toplayabilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Vichi, 2005). Bu nedenle hazırlanan bilgi formunda SED'yi belirlemek için Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans öğrencilerinin sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel birikimlerini belirleyecek sorular sorulmuştur. Bu bağlamda katılımcıların anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ortalama aylık gelir, icra edilen sanatsal faaliyet, evde bilgisayar, internet ve kütüphane bulunma durumu, evde bulunan kitap sayısı, kitap okuma sıklığı, sinemaya, tiyatroya, konserlere ve farklı sosyal etkinliklere katılma sıklığı, müzeleri, sergileri vb. ziyaret etme sıklığı, farklı sanatsal etkinliklere katılım sıklığı, kongre, sempozyum vb. bilimsel etkinliklere katılım sıklığı öğrenilmiştir. Elde edilen veriler bağlamında öğrencilerinin hangi SED'te yer aldığını belirleyebilmek için kümeleme analizi kullanılmıştır. Yapılan kümeleme analizi sonrasında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencileri ailevi, çevresel, sosyal, kültürel, sanatsal ve bilimsel birikimler bağlamında iki gruba ayrılmıştır.

Tablo 1. Kümeleme analizine göre lisans öğrencilerinin yer aldıkları gruplara ilişkin bazı betimsel özellikler

Grup No	N	Gelir	Ayda Okunan	Anne Eğitim Düzeyi		Baba Eğitim Düzeyi		Yaşanılan Yer		Tiyatro	Bilimsel Kongre Katılım	
			Kitap Sayısı	Hiç	Üniversite	Hiç	Üniversite	Köy	İl		Hiç	Sık
Grup 1 (Alt)	195	8539	2.37	%29	%3	%7	%10	%25	%44	%3	%20	%9
Grup 2(Üst)	230	9435	3.33	%19	%14	%4	%15	%11	%57	%9	%11	%12

Tablo 1 de kümeleme analizi sonucunda Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin ayrıldıkları grupların betimsel özelliklerine ilişkin bazı bilgiler verilmiştir. Grup 1'de yer alan lisans öğrencilerinin ailelerini aylık gelir ortalaması 8539 TL'dir ve bir ayda okudukları ortalama kitap sayısı ise 2.37'dir. Bu grupta yer alan lisans öğrencisinin annesinin %29'u hiç okula gitmemiştir; %3'ünün ise üniversite mezunu olduğunu belirlenmiştir. Baba öğretim düzeylerine bakıldığında öğrencilerin %7'sinin babası hiç okula gitmemiştir; öğrencilerin babalarının %10'unun ise üniversite olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan lisans öğrencisinin %25'inin yaşadığı yer olarak köy, %44'ünün ise il merkezinde yaşadığını belirlenmiştir. Bu grupta yer alan lisans öğrencilerinin tiyatro vb. kültürel etkinliklere sık sık katılma oranı %3 olarak görülmektedir. Lisans öğrencilerinin kongre vb. bilimsel etkinliklere sık sık katılma oranının %9 ve hiç katılmama oranının ise %20 olduğu belirlenmiştir. Grup 1 de yer alan lisans öğrencilerinin alt düzeyde aile gelir ortalaması ve kitap okuma oranına sahip oldukları, anne baba öğrenim düzeylerinin düşük olduğu ve sosyal, kültürel ve bilimsel etkinliklere katılım düzeylerinin sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Grup 2’de yer alan lisans öğrencilerinin ailelerini aylık gelir ortalaması 9435 TL’dir ve bir ayda okudukları ortalama kitap sayısı ise 2.33’tür. Bu grupta yer alan lisans öğrencisinin annesinin %19’u hiç okula gitmediği; %14’ünün ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Baba öğretim düzeylerine bakıldığında öğrencilerin %4’ünün babası hiç okula gitmediği; %15’inin ise üniversite olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan lisans öğrencisinin %11’inin yaşadığı yer olarak köy, %57’sinin ise il merkezinde yaşadığını belirlenmiştir. Bu grupta yer alan lisans öğrencilerinin tiyatro vb. kültürel etkinliklere sık sık katılma oranı %9 olarak görülmektedir. Lisans öğrencilerinin kongre vb. bilimsel etkinliklere sık sık katılma oranının %12 ve hiç katılmama oranının ise %11 olduğu belirlenmiştir. Grup 2’ de yer alan lisans öğrencilerinin daha üst düzeyde aile gelir ortalaması ve kitap okuma oranına sahip oldukları, anne baba öğrenim düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sosyal, kültürel ve bilimsel etkinliklere katılım düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre 1 nolu grup alt SED ve 2 nolu grup üst SED olarak isimlendirilmiştir. Bu sınıflandırmalar ve isimlendirmeler bu araştırmanın örnekleme bağlamında yapılmıştır

2.1.6. Akademik başarı grubu (ABG) değişkeni: Araştırmanın bir diğer değişkeni akademik başarı düzeyi gruplardır. Akademik başarı grubu düşük ve yüksek olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Bu değişkenin kategorilerini oluşturabilmek için lisans öğrencilerinin akademik not ortalaması bilgisi istenmiştir. Kümeleme analizi ile düşük ve yüksek akademik not ortalamalarına sahip öğrenciler gruplandırılmıştır.

Kullanım amaçlarına göre çeşitli kümeleme analizi teknikleri geliştirilmiştir. MANOVA ve Hotelling T Kare analizlerinde bağımsız değişken olarak akademik başarı ortalamaları yüksek ve düşük olan lisans öğrencilerinin gruplarını belirleyebilmek için hiyerarşik kümeleme yöntemi kullanılmıştır (Özdamar, 2004). Kümeleme analizi ile lisans öğrencilerinin akademik not ortalamaları yüksek ve düşük olmak üzere iki ayrı gruba ayrılmıştır. Lisans öğrencilerinin akademik başarı puanlarını gruplamak için gerçekleştirilen kümeleme analizi sonuçları ve oluşan kümelerin betimsel özellikleri tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin akademik not ortalamalarına ait kümeleme analizi sonuçları ve oluşan kümelerle ait betimsel istatistikler

		N	Ort.	SS	Küme Ortalama Kare	df	F	p
Akademik Başarı Puanları	Düşük Akademik Ortalamaya Sahip Küme	196	68.94	.837	24918.375	1	833.949	.000
	Yüksek Akademik Ortalamaya Sahip Küme	232	84.26	.574				

Tabloya göre lisans öğrencileri, düşük ve yüksek Akademik Not Ortalamaya sahip kümeler olarak göre 196 ve 232 kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre ilk kümede yer alan lisans öğrencilerinin akademik not ortalaması (N= 196; x= 68.96) ile ikinci kümede yer alan lisans öğrencilerinin ortalaması (N= 232; x=84.26) arasında anlamlı fark vardır (p<.05). Bu sonuçlara göre lisans öğrencileri yüksek ve düşük akademik not ortalamalarına göre iki ayrı gruba ayrılmıştır ve bu gruplar arasında anlamlı fark vardır.

2.2. Eğitim Programı Kuramları Yönelimi Envanterinin Psikometrik Özellikleri

Öğretmen adaylarına yönelik “Eğitim Programı Kuramları Yönelimleri Envanteri” Türe (2017) ve (Türe & Bıkmaz, 2023) tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik “Eğitim Programı Teorisi Yönelimleri Envanteri”nin lisans öğrencileri örnekleme üzerinden yeniden geliştirilmiş halidir. Öğretmen adaylarına yönelik “Eğitim Programı Kuramları Yönelimleri Envanteri”nin geliştirilme sürecinde alanyazın tekrar taranmış, maddeler yeniden düzenlenmiş ve yeni maddeler yazılmıştır. Oluşturulan madde havuzu için uzman görüşü alınarak, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilerek lisans öğrencilerine yönelik envanter geliştirilmiştir.

Eğitim Fakültesi Lisans Öğrencilerine İlişkin Eğitim Programı Kuramları Yönelimleri Envanteri üç ölçekten oluşmaktadır. Bu üç ölçeğin ilki “Kuralcı Eğitim Programı Kuramı Yönelimleri (KEPKY)” ölçeği, ikincisi “Betimleyici Eğitim Programı Kuramı Yönelimleri (BEPKY)” ölçeği ve üçüncü ise “Eleştirel-Açıklayıcı Eğitim Programları Kuramları Yönelimi (E-AEPKY)” ölçeği olarak isimlendirilmiştir. Envanterde yer alan üç ölçek için ayrı ayrı ölçeğe aracı geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Envanterde yer alan ölçeklerin geliştirildiği çalışma grubu; bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenimlerine devam eden ve eğitim programlarına ilişkin dersini başarıyla tamamlamış öğrencilerden oluşturmaktadır. Envanterde yer alan ölçeklerin maddeleri beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizlerinin (AFA) gerçekleştirildiği çalışma grubu 293 katılımcıdan oluşmaktadır. AFA yapıldıktan üç ay sonra 469 kişilik çalışma grubu ile doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için verilerin normallik, çok değişkenli normallik, doğrusallık, uç değer ve çoklu bağlantılılık gereklerinin sağlandığı görülmüştür. Ölçeklerin psikometrik özellikleri ayrı ayrı özetlenmiştir.

2.2.1. Kuralcı eğitim programı kuramları yönelimi (KEPKY) ölçeğine ilişkin psikometrik özellikler: Envanterin ilk ölçeği olan KEPKY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları bağlamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları ve Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayıları raporlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birincil faktör yük değerlerinin .515 ile .731 arasında; madde–toplam korelasyonlarının .430 ile .623 arasında; anti–image korelasyon değerlerinin .889 ile .959 arasında olduğu belirlenmiştir. Döndürme işlemleri yapıldıktan maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktörün altında maddelerin açıkladığı varyans %44.160'tır; ikinci faktörün açıkladığı varyans % 8.156 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı % 52.315 olarak saptanmıştır. Döndürme sonrası ölçeğin ilk faktörünün faktör yük değerlerinin .544 ile .765 arasında değiştiği, ikinci faktörünün faktör yük değerleri .576 ile .770 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .915; ikinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .825 olmak üzere ölçeğin genel Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .926 olarak bulunmuştur. AFA sonucunda KEPKY ölçeğinin iki faktörlü yapısında toplam 19 madde yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin 13 maddeli ilk faktörünün adı "Eğitim programlarının belirlenimci (determinist) yapısı" ve 6 maddeli ikinci faktörünün adı "Eğitim programlarının toplumsal yeniden üretim işlevi" olmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda KEPKY ölçeği için DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=428.812$, (sd=150, $p<.01$) olduğu ve $\chi^2/sd= 2.86$ olarak raporlanmıştır. KEPKY ölçeği için uyum indeksleri RMSEA= .064; SRMR= .059; TLI= .855; CFI= .872 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, KEPKY ölçeğinin iki boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre kabul edilebilir şekilde doğrulandığı söylenebilir.

2.2.2. Betimleyici eğitim programı kuramı yönelimi (BEPKY) ölçeğine ilişkin psikometrik özellikler: Envanterin ikinci ölçeği olan BEPKY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları bağlamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları ve Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayıları raporlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birincil faktör yük değerlerinin .595 ile .761 arasında; madde–toplam korelasyonlarının .447 ile .779 arasında; anti–image korelasyon değerlerinin .872 ile .947 arasında olduğu belirlenmiştir. Döndürme işlemleri yapıldıktan maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktörün altında maddelerin açıkladığı varyans %30.013; ikinci faktörün açıkladığı varyans %26.639 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı %56.652 olarak saptanmıştır. Döndürme sonrası ölçeğin ilk faktörünün faktör yük değerlerinin .522 ile .742 arasında değiştiği, ikinci faktörünün faktör yük değerlerinin .732 ile .842 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .815; ikinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .860 olmak üzere ölçeğin genel Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayısı .866 olarak bulunmuştur. AFA sonucunda BEPKY ölçeğinin iki faktörlü yapısında toplam 12 madde yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin 8 maddeli ilk faktörünün adı "Betimleyici Eğitim Programlarının Doğası ve Yapısı" ve 4 maddeli ikinci faktörünün adı "Betimleyici Eğitim Programları Bağlamında Öğretmenin Rolü" olmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda BEPKY ölçeği için DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=198.270$, (sd=52, $p<.01$) olduğu ve $\chi^2/sd= 3.81$ olarak raporlanmıştır. BEPKY ölçeği için uyum indeksleri RMSEA= .079; SRMR= .042; TLI= .917; CFI= .935 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, KEPKY ölçeğinin iki boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre kabul edilebilir şekilde doğrulandığı söylenebilir.

2.2.3. Eleştirel–açımlayıcı eğitim programı kuramları yönelimi (e-aepky) ölçeğinin psikometrik özellikleri: Envanterin üçüncü ölçeği olan E-AEPKY ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları

bağlamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları ve Cronbach–Alpha iç tutarlılık katsayıları raporlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birincil faktör yük değerlerinin .542 ile .787 arasında; madde–toplam korelasyonlarının .421 ve .727 arasında; anti–image korelasyon değerlerinin 0.738 ile 0.944 arasında olduğu belirlenmiştir. Döndürme işlemleri yapıldıktan maddelerin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktörün altında maddelerin açıkladığı varyans %20.026; ikinci faktörün açıkladığı varyans %17.750; üçüncü faktörün açıkladığı varyans %13.673 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı %57.449 olarak saptanmıştır. Döndürme sonrası ölçeğin ilk faktörünün faktör yük değerlerinin .659 ile .791 arasında değiştiği, ikinci faktörünün faktör yük değerleri .498 ile .834 arasında olduğu ve üçüncü faktörünün faktör yük değerleri .449 ile .787 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .906; ikinci faktörünün Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .836; üçüncü ölçeğin varyansı % .788 olmak üzere ölçeğin genel Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı .875 olarak bulunmuştur. AFA sonucunda E-AEPKY ölçeğinin üç faktörlü yapısında toplam 19 madde yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin 8 maddeli ilk faktörünün adı “Eğitimin sosyo-politik içeriğinin bireydeki karşılıklarını anlamlandırma”; 6 maddeli ikinci faktörünün adı “Örtük ve yerleşik baskı, ayrımcılık ve eşitsizliğe ilişkin farkındalık” ve 5 maddeli üçüncü faktörünün adı “Belirlenimci (determinist) eğitim programlarına yönelik farkındalık” olmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda E-AEPKY ölçeği için DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=389.323$, (sd=149, $p<.01$) olduğu ve $\chi^2/sd=2.61$ olarak raporlanmıştır. E-AEPKY ölçeği için uyum indeksleri RMSEA= .060; SRMR= .086; TLI= .888; CFI= .903 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, E-AEPKY ölçeğinin üç boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre kabul edilebilir şekilde doğrulandığı söylenebilir.

3. Verilerin Analizi

Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinden elde edilen veriler betimsel istatistikler, kümeleme analizi, MANOVA ve Hotelling T kare analizleri yapılmıştır. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemek için betimsel istatistikler (Frekans analizi) ve kümeleme analizleri kullanılmıştır. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerinin belirlenen 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. 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. Bu analizlerin araştırmada elde edilen veriler üzerinde kullanılabilmesi için gerekli varsayımların karşılandığı kanıtlanmalıdır.

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.

Tablo 3. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

	KEPKY	BEPKY	E-AEPKY
Ortalama	79,88	49,37	77,29
Medyan	79,00	49,00	77,00
Mod	76,00	46,00	76,00
Ss	9,15	4,87	8,00
Skewness	-,361	-,573	,023
Kurtosis	,390	,910	,520

Çarpıklık, basıklık değerleri ve mod, medyan ve aritmetik ortalama verileri ve tablo incelendiğinde verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çok değişkenli normal dağılım testi "Doornik – Hansen Çok Değişkenli Normal Dağılım Testi" sonuçları tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4. Doornik–hansen çok değişkenli normal dağılım testi sonuçları

Değişkenler	χ^2	sd	p
KEPK*BEPK*E-AEPK	205.007	6	.105

Tablo 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 tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Box mueller varyans kovaryans matrisleri eşitliği testi sonuçları

Değişkenler		Box's M	F	sd	p
KEPK*BEPK*E-AEPK	Derse Katılım	19,214	1,581	12	.089
KEPK*BEPK*E-AEPK	Bölüm	24.563	1.005	24	.755
KEPK*BEPK*E-AEPK	Cinsiyet	10.863	1.793	6	.095
KEPK*BEPK*E-AEPK	SED	7.095	1.173	6	.317
KEPK*BEPK*E-AEPK	Akademik Başarı Grubu	6.891	1.140	6	.336
KEPK*BEPK*E-AEPK	Uygulama Dersi Alma Durumu	7.290	1.206	6	.300

Tablo incelendiğinde KEPK, BEPK ve E-AEPK yönelim puanlarının varyans kovaryans matrislerinin derse katılım düzeyi, öğrenim görülen bölüm, Cinsiyet, SED, Akademik başarı grubu, uygulama dersi alma durumları değişkenleri bağlamında eşit olmadığı ($p<.05$) anlaşılmaktadır. Levene testleri her bağımsız değişken bağlamında incelendiğinde lisans öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puanların hata varyansları eşit kabul edilebileceği görülmektedir.

Tablo 6. Bağımsız değişkenlere yönelik levene testi sonuçları

Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
Derse Katılım	KEPK	.466	2	442	.628
	BEPT	.407	2	442	.666
	E-AEPK	1.068	2	442	.345
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
Bölüm	KEPK	.668	4	436	.614
	BEPT	.563	4	436	.689
	E-AEPK	.008	4	436	1.000
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
Cinsiyet	KEPK	.211	1	442	.646
	BEPT	.714	1	442	.399
	E-AEPK	.565	1	442	.453
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
SED	KEPK	.925	1	423	.337
	BEPT	.482	1	423	.488
	E-AEPK	.004	1	423	.952
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
ABG	KEPK	.912	1	426	.340
	BEPK	.423	1	426	.516
	E-AEPK	.010	1	426	.920
Değişken	Yönelimler	F	Sd1	Sd2	p
Uygulama Dersi Alma Durumu	KEPK	2.446	1	440	.119
	BEPK	.287	1	440	.592
	E-AEPK	1.566	1	440	.211

Yukarıdaki Levene testleri bağımsız değişkenler bağlamında incelendiğinde lisans öğrencilerinin KEPK, BEPK ve E-AEPK yönelimi ölçeklerinden aldıkları puanların hata varyanslarının eşit kabul edilebileceği görülmektedir. Ayrıca, KEPK ile BEPK arasında .56, BEPK ile E-AEPK arasında .46 ve KEPK ile E-AEPK arasında .053 ile bağımlı değişkenler arasında orta düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu nedenle bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantılık olmadığı görülmüştür. Analizler sonucunda araştırma verilerinin MANOVA ve Hotelling T kare testlerini yapılabileceği ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Araştırmada, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin kuralcı, betimleyici ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, SED, akademik başarı grubu, öğretmenlik uygulaması dersi alıp almamaları, derse katılım düzeyleri açısından farklılık gösterip göstermediği MANOVA Testi ve Hotelling T-Kare analizleri ile test edilmiştir.

Tablo 7’de Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin Eğitim Programı Kuramlarına İlişkin Yönelimlerinin Derslere Katılım Durumlarına ve Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre MANOVA Sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinin derslere katılım durumları ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre MANOVA sonuçları

	Etki	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Kısmi eta kare
Derslere Katılım	Pillai's Trace	.027	1.981	6.000	882.000	.046	.013
	Wilks' Lambda	.973	1.986	6.000	880.000	.045	.013
Bölüm	Pillai's Trace	.033	1.205	12.000	1308.000	.273	.011
	Wilks' Lambda	.967	1.209	12.000	1148.548	.271	.011

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme göre birleşik bağımlı değişken olan eğitim programı kuramları yönelim puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre birleşik bağımlı değişken olan eğitim programı kuramları yönelim puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bağımsız değişkeni derslere katılım durumu olan testin sonucu grupların ortalama vektörlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı (Pillai's Trace = .027, $F_{(6-882)} = 1.981$, $p < .05$; Wilks' Lambda = .973, $F_{(6-882)} = 1.986$, $p < .05$) belirlenmiştir. Bu bağlamda Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri derslere katılım düzeylerine göre anlamlı fark göstermektedir. Tablo 8’de Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları (KEPK, BEPK ve E-AEPK) Yönelimlerinin derslere katılım düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmamasına yönelik MANOVA Sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK, BEPK ve E-AEPK Yönelimlerinin derslere katılım düzeylerine göre farklılaşmasına yönelik MANOVA sonuçları

Bağımlı Değişken	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta Squared
Derslere Katılım	KEPK 872.323	2	436.162	5.316	.005	.023
	BEPK 172.550	2	86.275	3.683	.026	.016
	E-AEPK 365.898	2	182.949	2.880	.057	.013

Tablo 8 incelendiğinde eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre kuralcı ve betimleyici eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelim puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre kuralcı eğitim programı kuramları yönelimi farklılık göstermektedir ($F(2) = 5.316$; $p < .05$). Ayrıca lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre betimleyici eğitim programı teorisi yönelimi farklılık göstermektedir ($F(2) = 3.683$; $p < .05$). Diğer taraftan lisans öğrencilerinin derslere katılım durumlarına göre eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Tablo 9 da Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK ve BEPK’e ilişkin Yönelimlerinin anlamlı farklılık gösteren bağımsız değişken olan derslere katılım düzeyinin kategorilerine göre farklılaşmasına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK ve BEPK Yönelimlerinin derslere katılım düzeyi değişkeninin kategorilerine ilişkin ortalamaları

Bağımlı Değişken	Derslere Katılım	Mean	Std.Error	p
KEPK	Az	77.141	1.075	.005
	Orta	79.348	.771	
	Çok	81.008	.590	
BEPK	Az	48.254	.574	.032
	Orta	49.029	.412	
	Çok	49.907	.315	

Tablo 9 incelendiğinde Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK yönelimlerinin, derslere katılım düzeyi kategorilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Bu bağlamda derslere çok katıldığını

belirten öğrencilerin KEPK yönelimi panları ($X = 81.008$), derslere az katıldığını belirten öğrencilerden ($X = 77.141$) daha fazla olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile derslere çok katılan eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK yönelimi daha fazladır.

Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin BEPK Yönelimi, derslere katılım düzey kategorilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Bu bağlamda derslere çok katıldığını belirten öğrencilerin BEPK yönelim puanlarının ($X = 49.907$), derslere az katıldığını belirten öğrencilerden ($X = 48.254$) daha fazla olduğu görülmektedir. Farklı bir ifade ile derslere çok katılan eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin BEPK yönelimi daha fazladır.

Tablo 10 da eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin Eğitim Programı Kuramları Yönelimlerinin iki kategorili Değişkenlerine yönelik Hotelling T-Kare Analizi Sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı kuramları yönelimlerinin cinsiyet, SED, ABG ve uygulama dersi alma durumu değişkenlerine göre Hotelling T-Kare Analizi Sonuçları

	Etki	Değer	F	Hipotez sd	Hata sd	p	Partial Eta Kare
Cinsiyet	Hotelling's Trace	.043	6.310	3.000	440.000	.000	.041
SED	Hotelling's Trace	.010	1.463	3.000	421.000	.224	.010
Akademik Başarı Grubu	Hotelling's Trace	.011	1.537	3.000	424.000	.204	.011
Uygulama Dersi Alma Durumu	Hotelling's Trace	.006	.929	3.000	438.000	.427	.006

Tablo 10'a göre Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin içinde yer aldıkları SED, akademik başarı grubu ve öğretmenlik uygulaması dersini alma durumu ile birleşik bağımlı değişken olan Eğitim Programı Kuramları yönelim puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin cinsiyetine göre birleşik bağımlı değişken olan eğitim programı teorisi yönelimleri puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Test sonucu grupların ortalama vektörlerinin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı (Hotelling's Trace = .043, $F_{(3-440)} = 6.310$, $p < .05$) belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin eğitim programı yönelimleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir.

Tablo 11. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin KEPK, BEPK ve E-AEPK Yönelimlerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşmalarına yönelik Hotelling T-Kare analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Cinsiyet	KPTY 126.960	1	126.960	1.517	.219	.003
	BPTY 331.118	1	331.118	14.369	.000	.031
	EAPTY 241.485	1	241.485	3.784	.052	.008
SED	KPTY 89.160	1	89.160	1.105	.294	.003
	BPTY 64.303	1	64.303	2.735	.099	.006
	EAPTY 251.296	1	251.296	3.975	.047	.009
ABG	KPTY 95.147	1	95.147	1.186	.277	.003
	BPTY 70.586	1	70.586	3.018	.083	.007
	EAPTY 256.630	1	256.630	4.080	.054	.009
Uygulama Dersi Alma Durumu	KPTY 42.327	1	42.327	.512	.475	.001
	BPTY 10.075	1	10.075	.430	.512	.001
	EAPTY 164.188	1	164.188	2.584	.109	.006

Tablo 11 incelendiğinde Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre betimleyici eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelim puanlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bağlamda lisans öğrencilerinin erkek ya da kadın olmaları betimleyici eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri bağlamında farklılık göstermektedir ($F(1) = 1.517$; $p < .05$). Lisans öğrencilerinin cinsiyetlerine göre kuralcı ve eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelim puanlarında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$).

Lisans öğrencilerinin içinde yer aldıkları SED'e göre eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri farklılık göstermektedir ($F(1) = 3.975$; $p < .05$). Diğer bir ifade ile lisans öğrencilerinin alt ya da üst SED'te yer almaları eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimlere sahip olma bağlamında farklılık göstermektedir. Diğer taraftan öğrencilerin içinde yer aldıkları SED, Kuralcı ve Betimleyici eğitim programları yönelimlerine göre farklılık göstermemektedir.

($p > .05$). Lisans öğrencilerinin ayrıldıkları akademik başarı gruplarına göre eleştirel-açımlayıcı eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri farklılık göstermemektedir ($F(1) = 4.080$; $p > .05$).

Lisans öğrencilerinin uygulama dersi alıp almamaları programı kuramlarına ilişkin yönelimlerine ilişkin gruplar bağlamında farklılık yaratmamaktadır ($p > .05$). Diğer bir ifade ile lisans öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini almalarının program yönelimleri bağlamında farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Lisans öğrencilerinin eğitim program teorisi yönelimlerini uygulama derslerinden önce kazanmış oldukları söylenebilir.

Tablo 12’de Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin BEPK ve E-AEPK’e ilişkin Yönelimlerinin anlamlı farklılık gösteren akademik başarı grubu, SED ve cinsiyet kategorilerine göre farklılaşmasına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 12. Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin BEPK ve E-AEPK yönelimlerinin akademik başarı grubu, SED ve cinsiyet değişkenlerinin kategorilerine ilişkin ortalamaları

Kategoriler			Mean	Std.Error	Sig.
Cinsiyet	BEPK	Kadın	49.910	.268	.000
		Erkek	47.975	.435	
SED	E-AEPK	Alt	76.430	8.060	.047
		Üst	77.899	7.792	

Tablo incelendiğinde Eğitim Fakültesinde öğrenim gören kadın lisans öğrencilerinin BEPK yönelim puanı ortalamasının ($\bar{X} = 49, 91$) erkek lisans öğrencilerin yönelim ortalamasından ($\bar{X} = 47, 98$) daha yüksek olduğu görülmektedir ($p < .05$). Üst SED grubunda yer alan lisans öğrencilerinin E-AEPK yönelim puanı ortalaması ($\bar{X} = 77,899$), alt SED grubunda yer alan lisans öğrencilerin yönelim ortalamasından ($\bar{X} = 76,430$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Özetle, Hotelling T kare sonuçları bağlamında üst SED ve yüksek akademik başarı grubunda yer alan lisans öğrencileri E-AEPK yönelimleri alt SED ve düşük akademik başarı grubunda yer alan lisans öğrencilerinden ayrılmaktadır. Diğer bir taraftan ise kadın lisans öğrencilerinin BEPK yönelimi bağlamında erkek lisans öğrencilerinden ayrıştığı bulunmuştur. MANOVA sonuçlarına göre derslere sık sık katıldığını belirten lisans öğrencilerinin BEPK ve E-AEPK yönelimleri, derslere az katıldığını beyan eden lisans öğrencilerden ayrıştığı bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kadın lisans öğrencilerin bir klavuz rehberliğinde tekniker öğretmen olmayı kabul etmemeleri öğretmen yetiştirme paradigmalarından (Yıldırım, 2011) uzman öğretmenlik anlayışına karşılık gelmektedir. Bu anlayış bağlamında betimleyici teorilerde olduğu gibi öğretmen içinde bulunduğu durumu analiz ederek karar veren ve uygulamanın içinde yer alan en güçlü öznedir. Diğer bir ifade ile kadın lisans öğrencilerinin betimleyici teori yönelimine sahip, insancıl ve ekletik program yönelimlerine daha yakın olup ve uzman öğretmen yetiştirme anlayışına uyumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de üst SED’te yer alan lisans öğrencilerinin eleştirel açımlayıcı program kuramları yönelimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmada SED lisans öğrencilerinin kültürel, sosyal, sanat, spor, eğitim ve bilimsel aralanları bağlamında belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile ekonomik gelirlerini kitap okumak, sergi ve müze gezmek, bilimsel etkinliklere katılmak, spor dallarında yer almak, eğitim etkinliklerine katılmak için harcayan ve anne-baba eğitim seviyesi düzeyi daha yüksek olan lisans öğrencileri daha fazla E-AEPK yönelimine sahip oldukları belirlenmiştir. E-AEPK yönelimlerinin temel noktası hegemonya, sosyal emansipasyon, ideolojik araçlar, güç eşitsizlikleri, sınıf bilinci, etnik köken ve cinsiyet kalıp yargıları sorun olarak ele alınmaktadır (Pinar, 2013). Berlak (1999) eğitim sürecinde ve gündelik hayatta gömülü olarak yer alan; ezilmişlik ve eşitsizlik yaratan kalıpyargılara karşı farkındalık kazandırılmalıdır. Eğitim programları ve süreci ezme ezilme ilişkisinin meşrulaştırılmasında (Fontana, 2002; Ives, 2010) ve kültürel, ekonomik ve politik hegemonyaların yeniden üretilmesinde (Gramsci, 1997; Whitty, 1985) araç olabilmektedir. Bu çalışmanın katılımcıları bağlamında üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan lisans öğrencilerinin günlük hayatın ve kullanılan dilin içine gömülmüş hegemonik yapıların, eşitsizlik yaratan kalıp yargıların farkında oldukları söylenebilir. Bu sonuç Türe’nin

(2017) ulaştığı sonuç ile benzeşmektedir. MEB'te görev yapan öğretmenler örnekleminde E-AEPK yönelimine sahip olmayı yordayan tek değişkenin üst sosyo-ekonomik düzeyde yer almak olduğunu saptamıştır. E-AEPK yönelimine sahip öğretmenlerin günlük hayatın ve kullanılan dilin içine gömülmüş hegemonik yapıların, eşitsizlik yaratan kalıp yargıların farkında olduklarını belirlenmiştir. Bu nedenle E-AEPK yönelimine sahip öğretmen adayları ve öğretmenler yetiştirilmek hedefleniyorsa sadece lisans eğitim programlarında reform yapmak yeterli olmayacaktır ve lisans öğrencilerinin kültürel, sosyal, sanat, spor, eğitim ve bilimsel yaşantılarını güçlendirecek destekler verilmelidir.

Eğitim kakültesinde derslere çok daha fazla katılan lisans öğrencilerinin kuralcı ve betimleyici eğitim programı yönelimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgunun arkasında eğitim fakültesinde derslerde aktif katılımcı olduğunu beyan eden lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders yönetimini model almış olabilirler. Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimcilerinin düşünsel ve sorgulama yöntemlerini (Schussler, Stooksberry, & Bercaw, 2010), öğretimsel deneyimlerini (Phelan, 2009) ve öğretmenlik rollerini (Donche & Petegem, 2011) model aldıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimcilerinin kuralcı ve betimleyiciyi eğitim programı teorisi yönelimlerine sahip oldukları ve bu çerçevede öğretmen yetiştirdikleri söylenebilir.

Hizmet öncesi alınan öğretmenlik eğitimleri yönelimler, inançlar, öğretime ilişkin görüşler ve öğretim uygulamaları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Jenkins, 2009; Pajares, 1992). Öğretmen yetiştirme sistemi de istendik öğretmenlik nitelikleri ve eğitim programı yönelimleri bağlamında değiştirilmelidir. Kuralcı eğitim programı kuramları yönelimine sahip öğretmen yetiştirilmek hedefleniyorsa eğitim programlarını sorgulamadan uygulayan, tekniker özellikleri taşıyan öğretmenler yetiştirilmelidir. Betimleyici eğitim programı kuramları yönelimine sahip öğretmen yetiştirilmek hedefleniyorsa öğrenciyi, öğretim yapılacak bağlamı, uygulamayı ve öğretim paydaşlarını merkeze alan müzakereci özellikte öğretmenler yetiştirilmelidir. Eleştirel-Açımlayıcı eğitim programı kuramları yönelimine sahip öğretmenler yetiştirilmek hedefleniyorsa; öğrencilerle (diğer öğrenenler) güç ilişkileri olmadan deneyimler kuran, toplum hayatına gömülü eşitliksizlerin/ezilmişliklerin farkına varabilen ve halkın özgürlüğü için eylemde bulunabilen nitelikte öğretmenler yetiştirilmelidir. Diğer bir taraftan hangi yönelime sahip öğretmen modeli yetiştirilmek hedefleniyorsa, öğretmen yetiştirmeden sorumlu öğretim üyelerinin nitelikleri de bu bağlamda sorgulanmalıdır. Bu durum öğretmen yetiştirmeden sorumlu öğretim üyelerinin kendilerinde olmayan eğitim programı yönelimini öğretmen adaylarına yansıtmaları beklenmemelidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminde reform yapılmak istenirse öğretim üyelerini de kapsamı olumlu olacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abakay, U., Şebin, K. ve Şahin, M.Y. (2013). Curriculum Orientation of Pre-Service Physical Education Teachers. *Life Sci J*, 10 (3): 2161-2166.
- 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.
- 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.
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384.
- Ayers, W. (1992). The shifting ground of curriculum thought and everyday practice. *Theory Into Practice*, 31, 259-263.
- 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.
- 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.
- Banks, J. A. 1993. The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher* 22 (5): 6-7.
- 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: Routledge & Kegan Paul
- 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.
- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1979). *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Carr, D. (1992). Practical Enquiry, Values and the Problem of Educational Theory. *Oxford Review of Education*, 18, 241-251. <https://doi.org/10.1080/0305498920180305>.
- Castenell, L. and Pinar, W., eds. (1993). *Understanding curriculum as racial text: representations of identity and difference in education*. Albany, NY: SUNY Press
- 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.
- 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
- 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.
- Cheung, A. C. K., Keung, C., & Tam, W. (2022). Understanding Hong Kong pre-primary school teachers' curriculum beliefs: A modified version of the curriculum orientation inventory. *Early Childhood Education Journal*, 50(6), 959-968. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01211-3>
- Cheung, C. K., Keung, P. C., Kwan, Y. K., & Cheung, Y. S. (2018). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2265-2283. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1448394>
- 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.
- 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>
- 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.
- Deniz, K. Z., Türe, E., Uysal, A., & Kunduroğlu Akar, T. (2015). Sosyo-ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 14(1), 108-117. <https://doi.org/10.17051/ieo.2015.99837>

- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50, 691 - 710. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537376>.
- 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.
- Donche, V., & Petegem, P. (2011). Teacher educators' conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26,207-222. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.561979>.
- Eren, A. & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*. 39. 19-32. 10.1007/s41297-018-00061-1.
- 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.
- 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.
- García, A., & Ariza, R. (2004). The difficult relationship between theory and practice in an in-service course for science teachers. *International Journal of Science Education*, 26, 1223-1245. <https://doi.org/10.1080/1468181032000158390>.
- 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.
- 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.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., ve Anderson, E. R. (2010). *Multivariate data analysis*. 7rd Ed. NJ: PrenticeHall.
- 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.
- Hennebry-Leung, M., Gayton, A., Hu, X., & Chen, X. (2019). Transitioning From Master's Studies to the Classroom: From Theory to Practice. *TESOL Quarterly*.
- Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis in education*. London: Routledge & Regan Paul.
- Huenecke, D. (1982). What Is Curriculum Theorizing? What Are Its Implications for Practice?. *Educational Leadership*, 39.
- Hyman, R.T. (1973). *Approaches in the curriculum*. Englewood Cliffs: Prentice-Ball, Inc., 1973.
- 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.
- Goodson, I. (1981). *Life history and the study of schooling*. Interchange, 11(4), 15-29.
- 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. <https://www.doi.org/10.1080/09585170902948798>
- Jenset, I., Hammerness, K., & Klette, K. (2019). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 632-650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>.
- Jones, A. (1993). Becoming a 'girl': Post-structuralist suggestions for educational research. *Gender and Education*, 5, 157-166
- 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.
- Ives, P. (2009). Global English hegemony and education: lessons from Gramsci. *Educational Philosophy & Theory* 41 (6). 661-83.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- 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.

- 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, F. (1992). A Perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory Into Practice*, 31 (3), 191-197.
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: give me a "for instance". *Curriculum Inquiry*, 6 (4), 257-269.
- Kridel, C. (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. California: Sage.
- Lather, P. (1991). Deconstructing/ Deconstructive inquiry: The politics of knowing and being known. *Educational theory*, 41 (2) 153-173.
- Macdonald, J. B. (1971). Curriculum theory. *The Journal of Educational Research*, 64, 196-200.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York, NY: Harper-Collins.
- Mak, B., Keung, C., & Cheung, A. (2018). Analyzing curriculum orientations of kindergarten education. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Innovation and accountability in teacher education. Setting directions for the new cultures in teacher education* (pp. 135–154). Australia: Springer.
- Marsh, J. C. and Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Prentice Hall: New Jersey.
- Marshall, J., Streedain, R. C. and Zavagno, P. W. (1992). Curricular theorizing: Stories from the ground up. *Educational Leadership*, 3 (3), 264-269.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory? *Theory into Practice*, 21(1), 18-22.
- Miller, A. (1981). Conceptual Matching Models and Interactional Research in Education. *Review of Educational Research*, 51, 33- 84. <https://doi.org/10.3102/00346543051001033>.
- Miller, J. L. (1992). Shifting the boundaries: Teachers challenge contemporary curriculum thought. *Theory into Practice*, 31(3), 245-251.
- Miller, D. L. (2011). Curriculum theory and practice: What's your style? *Phi Delta Kapan*, 92, 32-39.
- Moyo, N., & Modiba, M. (2014). Theory and practice in in-service teacher learning: teachers' reconceptualization of curriculum in history lessons. *Research Papers in Education*, 29, 438-456. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.772222>.
- 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.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy product. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual*. Open University Press, Berkshire
- 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.
- Phelan, A. (2009). The ethical claim of partiality: practical reasoning, the discipline, and teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 114- 93. <https://doi.org/10.1080/00220270701845995>.
- 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. (1992). "Dreamt into existence by others": Curriculum theory and school reform. *Theory Into Practice*, 31, 228-235.
- 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.
- Prawat, R. C. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- 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.
- Sahin, U. (2020). Curriculum Design Approaches of Pre-Service Teachers Receiving Pedagogical Formation Training. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 192-203. doi: 10.29329/ijpe.2020.268.12
- 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.
- Schiro, M. (1992). Educators' perceptions of changes in their curriculum belief systems over time. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 250–286.
- Schiro, M. S. (2020). Eğitim programı kuramları: Çatışmalı görüşler ve süregelen sorunlar (F. Mızıkacı, Translator). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- 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).
- Schussler, D., Stooksberry, L., & Bercaw, L. (2010). Understanding teacher candidate dispositions: reflecting to build self-awareness. *Journal of Teacher Education*, 61, 350-363. <https://doi.org/10.1177/0022487110371377>.
- 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.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Sharp, R. and Green, A., (1975). *Education and social control: A study in progressive primary education*. London: Roudledge&Kegan Paul.
- 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.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2014). Pre-service teachers' beliefs about curriculum orientations. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 842 – 848.
- Toprakçı, E. (2003). Okul deneyimi-II dersinin teori ve pratiği, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(10), 146-152. Erişim: <http://ejer.com.tr/en/archives/2003-winter-issue-10>
- Toprakçı, E. (2001). Okul Deneyimi-I Dersinin Teori ve Pratiği. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları*, 7-9 Haziran 2001.(ss.1964-1372). (Basılı)
- Toprakçı, E. (1995). Eğitim Biliminde Teori ve Pratik Uyumsuzluğu Sorunsalına Farklı Bir Bakış. Ankara: *H.Ü. II. Eğitim Bilimleri Kongresi* (6-8 Eylül 1995) Sözlü Bildiri.
- Türe, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim programı kuramlarına ilişkin yönelimleri ve öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. (Unpublished doctorate dissertation). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Türe, E. (2023). Öğretmen adaylarına yönelik eğitim programı teoriler yönelimi envanterinin geliştirilmesi. (Yayınlanma aşamasında).
- 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, 4-10.
- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315-327.
- Vichi, M. (2005). Clustering including dimensionality reduction. In: D. Baier, R. Decker, L. Schmidt-Thieme (eds.): *Data analysis and decision support*. Springer, Heidelberg.
- 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.
- Wraga, W. (1999). "Extracting Sun-Beams out of Cucumbers": The Retreat From Practice in Reconceptualized Curriculum Studies. *Educational Researcher*, 28, 13- 4. <https://doi.org/10.3102/0013189X028001004>.
- Walker, D. F. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into practice*, 21(1), 62-65.
- Walker, D. (2003). *Fundamentals of curriculum: passion and professionalism* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Walker, D. F., & Soltis, J. F. (2004). *Curriculum and aims*. New York: Teachers College Press
- 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
- Whitty, G. (1985) *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- Willis, G. (1979). Phenomenological methodologies in curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2(1), 65-79.