

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROGRAM İNANÇLARININ GÖRÜNÜM ANALİZİ

Altay EREN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu.

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının program inançlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmaya 647 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların program inançlarına yönelik veriler Program Yönelimleri Envanteri aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde hem korelasyon hem de küme analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının program inançlarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri aracılığıyla incelenebileceğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının program inançları arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu, bu inançların Yüksek Düzeyli Program İnançları ve Düşük Düzeyli Program İnançları olarak adlandırılan iki ayrı kümede tanımlanabileceğini de ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Program inançları, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi

PROFILE ANALYSIS OF STUDENT TEACHERS' CURRICULUM BELIEFS

Abstract

The aim of this study is to examine the profiles of student teachers' curriculum beliefs. A total of 647 student teachers participated in the study. Participants' curriculum beliefs were assessed by the Curriculum Orientation Inventory. Both correlation and cluster analyses were used in the data analysis. Findings of the study showed that student teachers' curriculum beliefs could be investigated through academic, cognitive processes, social-reconstructionist, humanistic, and technological factors. Findings also demonstrated that the relationships among student teachers' curriculum beliefs are positive and moderate, and these beliefs could be defined in two distinct clusters, entitled High Level Curriculum Beliefs and Low Level Curriculum Beliefs.

Keywords: Curriculum beliefs, student teachers, teacher education

1. Giriş

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inançları konusu hem ulusal hem de uluslararası literatürde uzun süredir üzerinde çalışılan ve öz-yeterlik inançları, epistemolojik inançlar, etkili öğretime ilişkin inançlar gibi farklı kuramsal çerçeveler kapsa-

mında incelenen bir konu olmasına rağmen (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), eğitim programına ilişkin inançlar konusunda görece az sayıda araştırma bulunmaktadır (9, 10, 11, 12, 13). Oysa “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (14, ayrıca bkz. 15)” olarak tanımlanabilecek eğitim programının öğretmenler olmaksızın hayata geçirilemeyeceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine yönelik inançlarının gerek teoride ve pratikte önemli doğurguları olduğu anlaşılabilir.

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki eğitimsel/öğretimsel uygulamalarının inanç sürümlü olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bu önemi daha da arttırmaktadır (17, 18, 19). Çünkü öğretmenlerin eğitim/öğretim sürecinde neyin doğru ya da yanlış olduğuna ilişkin inançları eğitim programının hangi yönlerine, hangi yoğunlukta vurgu yapacaklarını ve eğitimsel reformların hayata geçirilip geçirilemeyeceğini belirleyen en önemli etmenlerden bir tanesidir (1, 20, 21). Bununla birlikte, öğretmenlerin bir eğitim programının hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarıyla ilgili süreçlerle ilgili inançları, yaygın kanının aksine profesyonel yaşamlarından önce, öğretmenlik eğitiminde şekillenmeye başlamaktadır (1, 9, 22). Yapılan açıklamalar ışığında, öğretmen adaylarının bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin inançlarının incelenmesinin hem gelecekte bu alanda yapılabilecek araştırmalara katkı sağlaması hem de öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına hazırlık aşamasının temel boyutunu oluşturan öğretmenlik eğitiminde söz konusu inançlara ilişkin olarak belirginleşmeye başlayan görüşlerin açığa kavuşturulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ulusal literatürde bu alanda gerçekleştirilmiş bir çalışmanın bulunmaması bu amaca sahip bir çalışmanın önemini daha da arttırmaktadır.

Bu nedenle çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının program inançlarına ilişkin görüşlerinin (profillerin) incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu, “öğretmen adaylarının program inançları nasıl bir görünüme sahiptir?” şeklinde ifade edilmiştir. Literatürde öğretmen adaylarının program inançlarının görüşlerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması nedeniyle araştırmanın sorusuna yönelik spesifik bir hipotez belirlenmemiştir. Konuyla ilgili kavram ve araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

1.1. Kavramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür

Öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının eğitim programının doğasına yönelik düşünceleri, program inançları (curriculum beliefs), program yönelimleri (curriculum orientations) veya program ideolojileri (curriculum ideologies) gibi farklı kavramlarla ele alınmaktadır. Ancak bu kavramların tümü “eğitim programının hedef, içerik, öğretme/öğrenme süreçleri, ölçme/değerlendirme gibi elementlerine yönelik bir inançlar seti (9)” tanımının etrafında birleşmektedir. Dolayısıyla, kullanılan kavramlar arasındaki farklılıkların kuramsal bir temele dayanmaktan çok, öznel tercihlere bağlı olduğu söylenebilir (9, 10). Bu nedenle çalışmada program inançları kavramı tercih edilmiştir.

Konuyla ilgili literatürde öğretmenlerin/öğretmen adaylarının program inançları farklı adlara sahip faktörler aracılığıyla tanımlanmasına rağmen, bu faktörlerin birbirleriyle oldukça benzer bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, Eisner ve Vallance (23) öğretmenlerin söz konusu inançlarını, akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılanmacılık-elverişlilik, kendini gerçekleştirme ve teknoloji olarak program şeklinde adlandırılan beş faktörlü bir yapıyla tanımlamışlardır. Benzer biçimde, Mc Neil (24) program inançlarını insancıl (humanistic), sosyal yeniden yapılanmacı (social reconstructionist), teknolojik ve akademik olmak üzere dört faktörlü bir yapı aracılığıyla ve birbirleriyle ilişkili olarak ifade etmiştir (ayrıca bkz. Shen (25)). Yakın bir dönemde, Cheung ve Wong (9) daha önce aynı bağlamda Cheung (26) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan hareketle (26), öğretmen adaylarının program inançlarının (Cheung ve Wong (9)'un deyimiyle yönelimlerinin) akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknolojik olmak üzere beş faktörlü bir yapı altında açıklanabileceğini göstermişlerdir. Buna göre, akademik inançlar bir eğitim programının öğrencilerin entelektüel düşünme becerilerini geliştirme odaklı olmasını, bilişsel süreç inançları ise programın içerikten çok öğrenme sürecine ve öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili olmasını ifade etmektedir. Sosyal-yeniden yapılanmacı inançlar programın sosyal değişimin bir aracı olarak toplumsal dönüşümü gerçekleştirmesini merkeze alırken, insancıl inançlar öğrencilere kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve sağlıklı bir bireysellik geliştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlanması ve duygusal gelişime odaklanması gerektiğiyle ilgilidirler. Teknoloji faktörü ise programın hedef-odaklı olmasına ve bu hedeflere ulaşılabilmesi için etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve kullanılması gerektiğine yönelik inançları tanımlamaktadır. Cheung ve Wong (9) bu faktörlerin birbirleriyle pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gösterdiğini, dolayısıyla da öğretmen adaylarının bu inançlara sahip olma biçimlerinin “ya, ya da” şeklinde kutuplu bir yaklaşımla değil, “hem, hem de” şeklinde sistemli bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini öne sürmüştür.

Ancak, Van Driel, Bulte ve Verloop (12) tarafından örneklemini Hollanda'daki kimya öğretmenlerinin oluşturduğu çalışmada, öğretmenlerin kimya eğitim programının temel kavramları ve entelektüel gelişimi vurgulaması gerektiğine güçlü bir biçimde inanmakta oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bunun anlamı, sistemli bir yaklaşımla ele alınsa da öğretmen adaylarının bazı inanç boyutlarını diğerlerine göre daha fazla benimseme eğilimlerinin bulunduğudır. Ayrıca, farklı ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalar, kültür faktörünün de bir arka plan değişkeni olarak program inançları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Wang ve arkadaşları (13) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Çinli öğretmen adaylarının programın öğretmen odaklı aktivitelerden oluşması ve daha az esnek ve hedef odaklı bir yapıda olması gerektiğine, Amerikalı öğretmen adaylarının ise programın öğrenci odaklı aktivitelerden oluşması ve daha esnek olması gerektiğine inandıkları bulgulanmıştır. Wang ve arkadaşlarının (13) çalışması program inançlarının farklı kültürlerde benzer faktörlerle açıklansalar da, benimsenme derecelerinin aynı olmayabileceğine işaret etmektedir.

2. Metot

Bu çalışma betimsel bir araştırma niteliğindedir. Dolayısıyla araştırmanın yöntemini tarama (survey) yöntemi oluşturmuştur (27).

2.1. Örneklem

Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin Kuzey Batısındaki bir üniversitede öğrenim gören toplam 647 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların % 28'i erkek, % 72'si kız; % 30'u 1, % 20'si 2, % 25'i 3 ve % 25'i 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların % 16'sı matematik, % 14'ü İngilizce, % 16'sı özel eğitim, % 16'sı sınıf öğretmenliği, % 17'si okul öncesi % 13'ü resim, % 8'i ise bilgisayarlı öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) alanlarında öğrenim görmektedir. Nihayet, öğretmen adaylarının yaşları (sürekli değişken olarak rapor edilmiştir) 17 ile 29 arasında değişmektedir (Aritmetik ortalama, $M = 20,46$ ve Standart sapma, $SD = 1,86$). Örneklemle ilgili betimsel istatistiklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo1. Örneklemle İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	466	72
Erkek	181	28
<i>Sınıf Düzeyi</i>		
1	199	30
2	127	20
3	161	25
4	160	25
<i>Program Türü</i>		
Matematik	104	16
İngilizce	93	14
Özel Eğitim	103	16
Okul Öncesi	108	17
Resim	84	13
Sınıf Öğretmenliği	104	16
BÖTE	51	8

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Cheung ve Wong (9) tarafından geliştirilen Program Yönelimleri Envanteri (PYE) (Curriculum Orientations Inventory) kullanılmıştır. PYE akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörlerinden oluşan 8'li Likert tipi bir ölçektir (Kesinlikle katılmıyorum = 1, Kesinlikle katılıyorum = 8). Ölçek Türkçeye araştırmacı tarafından çevrilmiş ve değerlendirilmesi için araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin yabancı diller bölümünde görev yapan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Maddeler üzerinde uzmanların uzlaşma oranı % 94 olarak bulunmuştur. Maddelere yönelik anlaşmazlıklar tartışma ve yeniden

değerlendirilme yoluyla çözümlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin tespit edilebilmesi amacıyla Doğrulamalı faktör analizi (DFA), güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla da iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. DFA'da örtük faktörlerin açık değişkenlerle (maddeler) uyumunun kabul edilip edilmeyeceğine Ki-kare (χ^2), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) aracılığıyla karar verilmiştir. Ancak, χ^2 değeri örneklem büyüklüğüne hassas bir ölçü olduğu için anlamlılık düzeyi değil, serbestlik derecesine (df) oranı dikkate alınmıştır. Buna göre, χ^2/df oranının 3'e eşit ya da 3'ten küçük olması, GFI'nin .90, AGFI'nin .85 ve üzerinde değerler alması, RMSEA'nın ise .08'e eşit ya da daha küçük bir sayı olması incelenen faktöriyel yapının verilerle uyumlu olduğunun bir göstergesidir (28).

Genelleştirilmiş en küçük kareler metodu (Generalized Least Squares Method) kullanılarak gerçekleştirilen DFA sonucunda, $\chi^2 (395) = 946,27$ $p < .001$; $\chi^2/df = 2,40$; GFI = .90; AGFI = .89; RMSEA = .046 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçları, PYE'nin 5 faktörlü yapısının çalışmanın örnekleminde kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Her bir alt ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri için sırasıyla, .60, .68, .75, .78 ve .76 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur.

3. Analiz

Araştırmanın sorusu cevaplanmadan önce, öğretmen adaylarının program inançlarını oluşturan faktörler arasındaki Pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Bu ön analizin temel nedeni, hem bundan önceki araştırmalarda rapor edilen faktörler arasındaki pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin çalışmanın örneklemini için de söz konusu olup olmadığının belirlenmesi hem de küme analizlerinin gerçekleştirilmesinin uygun olup olmadığına karar verilmesidir. Nitekim küme analizine dâhil edilecek faktörler arasında anlamlı ve en azından orta düzeyli ilişkiler olması, söz konusu analizin gerçekleştirilebilmesi için önemli bir ölçüttür (29). Araştırma sorusunun cevaplanabilmesi amacıyla literatürde sıklıkla kullanılan kişi merkezli Hiyerarşik Küme Analizleri (HKA) gerçekleştirilmiştir (30). HKA gerçekleştirilmeden önce analizlere dâhil edilecek değişkenler standartlaştırılmıştır ($M = 0$ ve $SD = 1$, bkz. 30). Bu aşamadan sonra da, Ward metodu kullanılarak küme merkezleri tanımlanmıştır (cluster centroids) (29, 30). Kümelerin adlandırılmasında küme merkezlerinin işaretleri temel alınmıştır. Başka bir deyişle, küme merkezleri pozitif ya da negatif olmalarına göre adlandırılmıştır. Tüm analizler SPSS 15.0 ve STATISTICA 7 istatistiksel yazılım programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

4. Bulgular

4.1. Ön Analiz Bulguları

PYE'yi oluşturan faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Program İnançlarını Oluşturan Faktörler Arasındaki İlişkiler

Faktörler	1	2	3	4	5
Akademik	-	.47	.33	.31	.37
Bilişsel süreçler		-	.39	.48	.45
Sosyal-yeniden yapılanmacılık			-	.47	.35
İnsancıl				-	.56
Teknoloji					-

Not: Tablodaki katsayılar $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi PYE’yi oluşturan faktörler arasındaki ilişkilerin tümü pozitif yönlü ve anlamlıdır ($p < .01$). Daha da önemlisi, söz konusu korelasyon katsayıları .31 ile .56 arasında değişen orta düzeyde değerlere sahiptirler. Bu bulgu, küme analizlerinin gerçekleştirilmesinin uygun olduğuna işaret etmektedir.

4.2. Araştırmanın Sorusuna Yönelik Bulgular

HKA’da küme sayısı, K-ortalama küme analizi gibi metotlardan farklı olarak, önceden belirlenmemektedir. Dolayısıyla, küme sayısına karar vermek için literatürde yaygın olarak kullanılan kümeleşme prosedürü (Agglomeration schedule) ve dallanma grafiğine (Dendrogram) bakılmıştır. Kümeleşme prosedürü 2. kümeden sonra ideal küme dağılımı koşulunun sağlanmadığını göstermiştir. Benzer biçimde, dallanma grafiği de 2 kümeli çözümlenenin bu çalışmanın örneklemini için diğer küme çözümlenmelerine göre daha uygun olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, aynı yöntem aracılığıyla (Ward’s method), 2 kümeli çözümlenme gerçekleştirilmiştir. Çözümlenme sonucunda elde edilen küme merkezlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenlere Göre Küme Merkezleri

Küme	N	Akademik	Bilişsel Süreçler	Sosyal-Yeniden Yapılanma	İnsancıl	Teknoloji
1	422	.294	.407	.371	.492	.480
2	225	-.552	-.764	-.696	-.923	-.900

Not: Tablodaki değerler standart skorları yansıtmaktadır.

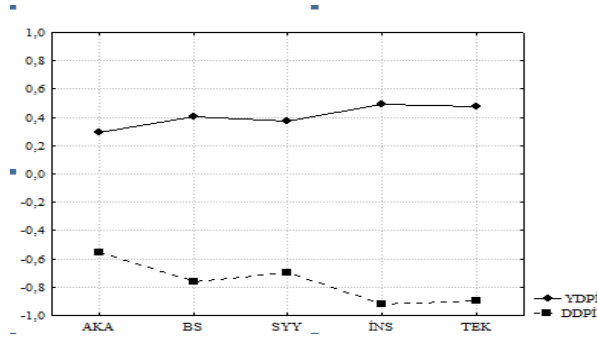
Tablo 3’te görüldüğü gibi, akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörlerinin tümü 1. küme için yüksek, 2. küme içinse düşük düzeyde değerler almaktadırlar. Dolayısıyla 1. küme Yüksek Düzeyli Program İnançları (YDPİ), 2. küme ise Düşük Düzeyli Program İnançları (DDPİ) olarak adlandırılmıştır. Belirlenen kümelerin PYE’nin boyutları bağlamında birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının, başka bir deyişle, ayırıcılık geçerliğine sahip olup olmadıklarının anlaşılması için bağımsız gruplar için t testleri gerçekleştirilmiştir. Birden çok t testi gerçekleştirildiği için Tip I hata kontrol edilmiş ($.05/5 = .01$) ve anlamlılık dü-

zeyi $p < .01$ olarak belirlenmiştir. Bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Küme Ayırıcılığına Yönelik t Testi Sonuçları

Değişken	Küme Merkezleri	t	p
<i>Akademik</i>			
YDPİ	.294		
DDPİ	-.552	11.20	.000
<i>Bilişsel Süreçler</i>			
YDPİ	.407		
DDPİ	-.764	17.09	.000
<i>Sosyal-yeniden Yapılanma</i>			
YDPİ	.371		
DDPİ	-.696	15.00	.000
<i>İnsancıl</i>			
YDPİ	.492		
DDPİ	-.923	23.21	.000
<i>Teknoloji</i>			
YDPİ	.480		
DDPİ	-.900	22.17	.000

Tablo 4’e bakıldığında YDPİ ve DDPİ olarak adlandırılan kümelerin akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanma, insancıl ve teknoloji boyutlarının her birisi için $p < .001$ düzeyinde anlamlı ayırıcılığa sahip olduğu görülmektedir. Her iki kümenin söz konusu boyutlara ilişkin olarak sergilediği anlamlı örüntüler Şekil 1’de daha açık bir biçimde görülmektedir.



Şekil 1. Program İnançlarına Göre Küme Örüntüleri

Not: AKA: Akademik; BS: Bilişsel Süreçler; SYY: Sosyal Yeniden yapılanmacılık; İNS: insancıl; TEK: teknoloji; YDPİ: Yüksek Düzeyli Program İnançları; DDPİ: Düşük Düzeyli Program İnançları

Sonuçta, araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler öğretmen adaylarının program inançlarının yüksek ve düşük düzeyli olmak üzere iki küme aracılığıyla anlamlı bir şekilde ifade edilebileceğini ortaya koymuştur. Kümeleri oluşturan öğretmen adaylarının belirgin özellikleri aşağıda özetlenmiştir.

Yüksek Düzeyli Program İnançları Kümesi: Bu kümeyi oluşturan 422 öğretmen adayının belirgin özelliği, bir eğitim programının öğrencilerin entelektüel düşünme becerilerini geliştirmesi, içerikten çok öğrenme sürecine odaklanması, toplumsal dönüşümü gerçekleştirmeye aracılık etmesi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlaması ve hedef odaklı olması gerektiğine inanmalarıdır.

Düşük Düzeyli Program İnançları Kümesi: Bu kümeyi oluşturan 225 öğretmen adayının entelektüel düşünme becerilerini geliştirme, içerikten çok öğrenme sürecine odaklanma, toplumsal dönüşümü gerçekleştirmenin aracı olma, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlama ve hedef odaklı olma gibi konulara, YDPİ kümesini oluşturan akranlarına göre anlamlı düzeyde daha az önem vermektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının program inançlarına ilişkin görüşmelerin incelenmesi olarak belirlenmişti. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Türkiye'deki öğretmen adaylarının program inançlarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılanmacı, insancıl ve teknoloji faktörleri aracılığıyla incelenebileceğini göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, Eisner ve Vallance (23), Mc Neil (24), Cheung (26), Cheung ve Wong (9) tarafından Asya ve Amerika'daki öğretmen adaylarının yer aldığı örneklemelerde gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır. Dolayısıyla, söz konusu faktörlerin Asya, Amerika ve Türkiye gibi görece farklı kültürlerde benzer görünlere sahip olduğu söylenebilir.

Korelasyon analizi sonuçları, anılan faktörler arasındaki ilişkilerin orta düzeyde ve pozitif yönlü olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bu bulgusu program inançlarının birbirlerinden izole yapılar olmaktan çok, sistemli yapılar olduğuna ilişkin bundan önceki araştırmalardan elde edilen bulgularla paraleldir (2, 5, 7, 9, 25, 26). Buna göre, öğretmen adaylarının program inançlarının, tıpkı diğer inanç formları gibi (öz-yeterlik inançları, epistemolojik inançlar vb.) sistemli bir görünüme sahip olduğu görüşü desteklenmektedir. Bu bulgu öğretmen eğitimi açısından en azından bir nedenden dolayı önemlidir. Eğer öğretmen adaylarının programın doğasına ilişkin inançları birbirleriyle anlamlı ve pozitif yönlü olarak ilişkiliyse, bu inançların bir tanesini etkileyen bir girişim sisteminin doğası gereği diğerleri üzerinde de etkili olabilir. Örneğin, öğrencilerin entelektüel düşünme becerilerini geliştirmesi gerektiğine inanan bir öğretmen adayı aynı zamanda, programın içerikten çok öğrenme sürecine odaklanması, toplumsal dönüşümü gerçekleştirmeye aracılık etmesi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlaması ve hedef odaklı olmasına ilişkin inançlar da geliştirebilir. Öğretmen inançlarının değişime karşı oldukça dirençli olması durumunun eğitimsel re-

formların önünde önemli bir engel oluşturduğu düşünüldüğünde (1, 17, 18), söz konusu bulgunun eğitimsel çerçevedeki önemi daha iyi anlaşılabilir.

Hiyerarşik küme analizi sonuçları korelasyon analizinden elde edilenlerle tutarlı bir biçimde, öğretmen adaylarının program inançları arasındaki ilişkilerin iki küme aracılığıyla açıklanabildiğini göstermiştir. Başka bir deyişle, entelektüel düşünme becerilerini geliştirme, öğrenen merkezli olma, öğrenme sürecine odaklanma, toplumsal dönüşümü gerçekleştirmeye aracılık etme, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlama ve hedef odaklı olma gibi inanç boyutlarına yüksek düzeyde önem atfetme bir kümeyle, düşük önem verme ise bir başka kümeyle açıklanabilmektedir. Eğer durum buysa, içerik, eğitim durumları, hedefler, sınav durumları kapsamında yer alan ve formal eğitim sürecinin doğasını belirleyen program boyutlarının eğitim/öğretim sürecindeki önemi, işlevi ve birbirleriyle olan ilişkisi öğretmen eğitiminde özellikle üzerinde durulması gereken öncelikli konular olmalıdır. Öğretmen davranışlarının inanç sürümlü olduğu (1, 17, 18) ve söz konusu inançların eğitim/öğretim sürecinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesindeki rolleri dikkate alındığında, bu önerinin önemi daha da belirginleşmektedir.

Diğer taraftan, kesitsel (cross-sectional) bir desene sahip olması ve korelasyon analizlerinin nedensel çıkarsamalara izin vermemesi, araştırmayı sınırlayan önemli etmenlerdir. Bununla birlikte, çalışmanın görece küçük bir örnekleme sahip olması da başka bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, konuyla ilgili bakış açısının genişletilebilmesi için öğretmen adaylarının program inançlarının daha farklı inanç boyutlarıyla ve daha büyük örneklemler aracılığıyla çalışıldığı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda inanç boyutları arasındaki ilişkilere yönelik nedensel çıkarsamalarda bulunabilmek için nitel araştırma metodlarının ve boylamal bir desenin benimsenmesinin, bu konuda sağlayacağı katkı bakımından yerinde bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

6. Kaynaklar

1. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy product. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
2. Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
3. Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
4. Rakıcıoğlu, A. (2005). *The relationship between epistemological beliefs and teacher efficacy beliefs of English language teaching trainees*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
5. Nespör, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
6. Özgün-Koca, A. A. ve Şen, A. İ. (2006). The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about effective education. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 946-960.

7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.
8. Işıkoğlu, N., Baştürk, R., ve Karaca, F. (Baskıda). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student_centered education: A turkish perspective. *Teaching and Teacher education*.
9. Cheung, D. Ve Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225–248.
10. McMullen, M., Elicker, J., Wang, J. et al. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 451–464.
11. Andrews, P. (2007). The curricular importance of mathematics: A comparison of English and Hungarian teachers' espoused beliefs. *Journal of Curriculum Studies*, 39(3), 317-338.
12. Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., ve Verloop, N. (2008). Using the curriculum emphasis concept to investigate teachers' curricular beliefs in the context of educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 107–122.
13. Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. et al. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Childhood Development and Care*, 178(3), 227–249.
14. Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
15. Sönmez, V. (1999). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
16. Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara Anı Yayıncılık.
17. Chan, K. W. (2003, December). *Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education*. Paper presented at the NZARE AARE conference, Auckland, New Zealand.
18. Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
19. Samuelowicz, K. ve Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
20. Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253-264.
21. Hasweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, 19, 421-434.
22. Prawat, R. C. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
23. Eisner, E. W. ve Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
24. McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York, NY: Harper-Collins.
25. Shen, J. (1997). Structure of the theoretical concept of educational goals: a test of factorial validity. *Journal of Experimental Education*, 65, 342–352.
26. Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education*, 68, 149-165.
27. Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. ve diğerleri (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
28. Bollen, K. A. ve Curran, P. J. (2006). *Latent curve models: A structural equation perspective*. New Jersey, NJ: Wiley-Interscience.
29. Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
30. Rencher, A. C. (2002). *Methods of multivariate analysis*. New York, NY: Wiley-Interscience.