



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞ RETMENLERİNİN EĞ İTİM
İNANÇLARININ VE ÖĞ RETİM
PROGRAMINA BAĞ LILIKLARININ
İNCELENMESİ**

Özlem CAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
TEMMUZ-2020**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM
İNANÇLARININ VE ÖĞRETİM
PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ
İNCELENMESİ**

**DANIŞMAN: Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT
JÜRİ ÜYESİ: Prof. Dr. Murat TUNCER
JÜRİ ÜYESİ: Dr. Öğr. Üyesi Akif KÖSE**

Özlem CAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
Temmuz -2020**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARININ VE
ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ**

Özlem CAN

Danışman : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT
Yıl : 2020, Pages: 97+ XI
Jüri : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)
: Prof. Dr. Murat TUNCER (Üye)
: Dr. Öğr. Üyesi Akif KÖSE (Üye)

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve öğretim programına bağlılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde alt amaçlara uygun olarak betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi, LSD testi, Tukey testi, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi ile pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen eğitim inancının ilerlemecilik olduğu, genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının bulunduğu, erkek öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarını kadın öğretmenlere göre daha çok benimsediği, öğretim programına bağlılığın cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Kıdem, ders verilen sınıf düzeyi ile öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı, ilerlemecilik, varoluşçuluk,

daimicilik eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Eğitim İnancı, Öğretim Programına Bağlılık.



KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
CURRICULUM AND INSTRUCTION

ABSTRACT

MASTER THESIS

**INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' EDUCATION
BELIEFS AND THEIR COMMITMENT TO PROGRAM
CURRICULUM**

Özlem CAN

Supervisor : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Year : 2020, Pages: 97+ XI

Jury : Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT (Chairperson)
: Prof. Dr. Murat TUNCER (Member)
: Assoc. Prof. Dr. Akif KÖSE (Member)

The general purpose of this research is to examine the teachers' educational beliefs and their commitment to the curriculum in terms of various variables and to determine the relationship between them. Correlational survey model was used in the research. The universe of the research consists of classroom teachers working in Gaziantep city center in 2019-2020. The sample of the research consists of 300 classroom teachers selected from this population with easy sampling. In the research, Education Beliefs Scale and Commitment Scale to the Curriculum were used as data collection tools. Descriptive statistics, t-test for independent groups, LSD test, Tukey test, one-way analysis of variance for unrelated samples (ANOVA), Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney-U test, and Pearson correlation test was used to determine the relationship between their commitment to the program. As a result of the research, it were determined that the most adopted education belief by the teachers is progressiveness the most adopted by the classroom teacher, progressiveness, teachers generally have a commitment to the curriculum, male teachers adopt the essentialism and prennialism education beliefs more than the female teachers, and commitment to the curriculum is not affected by the gender variable. It was determined that variables such as grade level, seniority, grade level

taught, and frequency of investigating the curriculum were not effective on the teachers' beliefs and commitment to curriculum, and there was a higher level of relation between progressivism, existentialism, prennialism and commitment to curriculum.

Keywords: Classroom Teachers, Education Belief, Commitment to Curriculum.



ÖN SÖZ

İnsanın en temel ihtiyaçlarından biri olan eğitim alanında araştırmalar yapmak; sabır, emek, özveri gerektiren ve sonucunda elde edilen başarı ile alana katkı sağlamanın mutluluğunu biz eğitimcilere yaşatan bir süreçtir. Bu süreçte sahip olduğuengin bilgi ve tecrübelerini sürekli paylaşan, yol gösteren, umutsuzluğa düştüğüm her noktada cesaretlendiren yardımını ve desteğini hiç esirgemeyen, meslek hayatım boyunca bana sürekli rol model olacak danışmanım Sayın Prof. Dr. Hasan Güner Berkant hocama, ders dönemi boyunca eşsiz bilgi ve tecrübeleri ile ufkumu genişleten Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi'nin değerli hocalarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamdaki katkılarından dolayı değerli jüri üyeleri Sayın Prof. Dr. Murat TUNCER ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Akif KÖSE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplamamda hiçbir yardımını esirgemeyen her konuda destek veren müdür yardımcımız Musa Arıcı'ya, çalışmayı yürüttüğüm okullarda ve çalıştığım okulda görev yapan tüm öğretmen ve idarecilere çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimime başlamama vesile olan ve her konuda yanımda olan beni cesaretlendiren değerli arkadaşım Zehra İZALAN'a, tez çalışmam boyunca kıymetli zamanını ayırarak her an her konuda yardımcı olan değerli meslektaşım Rabia ÇETİNTAŞ hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Sonsuz sevgi, merhamet ve şefkatiyle hayatımın her alanında arkamda olan, bana güç veren annelerim Fatma TAMER, Zehra CAN'a babalarım Mevlüt TAMER ve Hayrettin CAN'a; maddi ve manevi her anlamda yanımda olan, moral veren kıymetli ablam Özge TAMER ve yeğenim Ecrin'e; tezimi bitirmemi sağlayan beni cesaretlendiren, desteğini her zaman hissettiren ve fedakarlıktan kaçınmayan eşim Selçuk CAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Özlem CAN
2020 - Temmuz

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ	V
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
EKLER LİSTESİ	XI
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. KONUSAL İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Eğitim İnançları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	8
2.2. Eğitim İnancı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	18
2.3. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	19
2.4. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	22
3. KURAMSAL ÇERÇEVE	24
3.1. Felsefe	24
3.1.1. İdealizm	25
3.1.2. Realizm	25
3.1.3. Pragmatizm	26
3.1.4. Natüralizm	27
3.1.5. Varoluşçuluk.....	27
3.2. Eğitim-Felsefe İlişkisi	28
3.2.1. Daimicilik	32
3.2.2. Esasicilik.....	33
3.2.3. İlerlemecilik.....	34
3.2.4. Yeniden Kurmacılık.....	35
3.3. Eğitim İnancı.....	36
3.4. Öğretim Programına Bağlılık.....	37
3.4.1. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler	42
3.4.2. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi.....	44
3.5. Eğitim İnancı ile Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki.....	45
4. YÖNTEM	47
4.1. Araştırmanın Modeli	47
4.2. Evren ve Örneklem	47
4.3. Veri Toplama Araçları	48
4.3.1. Eğitim İnançları Ölçeği	48
4.3.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği.....	48
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	49

5. BULGULAR	51
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....	51
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular.....	51
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Kıdem Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular	53
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ders Verilen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular	54
5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Sonuçlar	56
5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular	58
5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular	59
5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular	60
5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular	65
5.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına İlişkin Analiz Bulgular.....	67
5.11. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	69
6. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	72
6.1. Sonuç.....	72
6.2. Tartışma.....	73
6.3. Öneriler	80
6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	80
6.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKLAR	83
ÖZGEÇMİŞ	111

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>		<u>Sayfa No</u>
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı.....	46
Tablo 5.1.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	51
Tablo 5.2.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Levene's Testi Sonuçları.....	51
Tablo 5.3.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçim t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 5.4.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Kıdeme Göre Levene's Testi Sonuçları.....	53
Tablo 5.5.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 5.6.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	55
Tablo 5.7.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	55
Tablo 5.8.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Levene's Testi Sonuçları.....	56
Tablo 5.9.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları.....	57
Tablo 5.10.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Varoluşçuluk Alt Boytunda Öğretim Programını İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	58
Tablo 5.11.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	58
Tablo 5.12.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Levene's Testi Sonuçları.....	59
Tablo 5.13.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 5.14.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdeme Göre Levene's Testi Sonuçları.....	60
Tablo 5.15.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları.....	61
Tablo 5.16.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Süre Alt Boytunda Kıdeme Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	63
Tablo 5.17.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Süre Alt Boytunda Kıdeme Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	63
Tablo 5.18.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Tamamının Kıdeme Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.19.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Tamamının Kıdeme Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.20.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Levene's Testi Sonuçları.....	66

Tablo 5.21.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	66
Tablo 5.22.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Levene's Testi Sonuçları.....	67
Tablo 5.23.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5.24.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	70



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sekil No

Sayfa No

- Şekil 3.1. Öğretim Programına Bağlılığın Girdi, Süreç ve Çıktı Arasındaki Yeri 41
Şekil 3.2. Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler 44



EKLER LİSTESİ

Ek No

- Ek 1- Eğitim İnançları Ölçeği
- Ek 2- Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği
- Ek 3- Ölçek İzinleri
- Ek 4- Araştırma İzni
- Ek 5- Etik Kurul Onay Formu



1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim bireyin en temel ihtiyaçları arasındadır. Eğitim bireyin sahip olduğu özelliklerin etkisiyle yaşam için gerekli olan davranışları kazandığı ve hayatı boyunca devam eden bir süreçtir (Taşpınar, 2013). Eğitim ile ilgili eğitim bilimciler tarafından da farklı tanımlamalar yapılmıştır. Küçükahmet (2008) eğitimi “bireyi topluma yararlı hale getirme” şeklinde tanımlamıştır. Ertürk (2013) ise “insanların davranışlarında kendi yaşantısından hareketle kasıtlı, istendik değişiklik oluşturma süreci” olarak tanımlamıştır. Eğitimin en yaygın olarak bilinen tanımı da bu şekildedir. Bu tanımda istendik davranışla ifade edilen önceden kazandırılması planlanan davranışlardır. Kasıtlı olması ile ifade edilen farkında olmadan tesadüfi bir şekilde oluşabilecek davranışları önlemektir (Ertürk, 2013). Öğretim ise bireylere istenilen davranışları kazandırabilmek amacıyla eğitim kurumlarında planlanarak gerçekleştirilen etkinlikler şeklinde ifade edilebilir (Ekşioğlu, 2018). Öğretim eğitimin plan ve program dahilinde devam ettirilen kısmını oluşturmaktadır. Eğitimin okullarda gerçekleştirilen planlı ve programlı kısmı olmasından dolayı bu süreçte kullanılan programlar ön plana çıkmaktadır. Milli eğitimin genel amaçları ve eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için planlanan faaliyetlerin tümü eğitim programlarının kapsamını oluşturmaktadır (Varış, 1988). Eğitim programının dersler ve derslerde yapılacak etkinliklerle sınırlandırılmış daha dar kapsamlı hali ise öğretim programını ifade etmektedir (Taşpınar, 2013). Eğitim programı bir dersin öğretimini içeren çizelgedir. Programlar öğretimin temelini oluşturmaktadır (Güzel ve Karadağ, 2013). Öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilen faaliyetleri biçimlendirmesi yönüyle programlar eğitim sistemi içerisindeki yeri ayrı bir önem taşımaktadır. Eğitim programlarının temelinde ise eğitim felsefeleri yer almaktadır.

Kelime anlamı olarak “bilgi severlik” anlamına gelen felsefenin en genel tanımı ile felsefe birey ile evren arasındaki ilişkinin derinlemesine düşünülmesi sonucunda ortaya çıkmış bir bilgi alanıdır (Gutok, 2011). Felsefede varlığın özüne, olayların ise temeline ulaşmak hedeflenir ve bu hedefe ulaşmada ise akıl kullanılır (Ergün, 2014). Kant, felsefeyi bireylerin kendilerinin haklı olduklarını gösterebilmek için akla dayanan nedenlere başvurdukları bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Felsefede birey, doğru bir insan olmak için uğraşmaktadır (Arslan, 2012). Bu yönüyle felsefe eğitim ile ortak bir noktada buluşmaktadır.

Felsefe ve eğitiminde temelinde insan ögesi bulunmaktadır. Eğitim toplumların istenilen seviyeye gelebilmesi için kullandığı bir araçtır. Eğitimin görevi nitelikli insan yetiştirmektir (Büyükdüvenci, 1987). Felsefe de toplumları ve insanları göz önünde bulundurarak eğitim sistemine hedef ve değer katmaktadır. Her iki alanda da insan ögesinin temele alınması, insanların yaşama bakış açısını oluşturmaya felsefe ile eğitimin ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitim kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin bilimsel açıdan incelenmesi gerekliliği de felsefenin eğitimle olan ilişkisini gerekli kılmaktadır (Arslan, 2012). Felsefe sorgulayıcı bir biçimde ele alarak insanların değer, kültür ve inançlarının şekillenmesini sağlarken, insanların benimsediği değer, inanç ve kültür de felsefeyi belirlemektedir. Bu döngü içerisinde felsefe ile şekillenen değerler, eğitimi etkilerken; eğitim ile birlikte geliştirilen değerlerde felsefi düşüncelerin birikmesini sağlamaktadır (Günay, 2011). Eğitim ile felsefe arasındaki ilişki eğitim

felsefesini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim felsefesi eğitim sistemi içerisinde ulaşılmak istenilen hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitim üzerine odaklanmaktadır. Eğitim felsefesi eğitim üzerine düşünerek, en iyi eğitimin sağlanması konusu üzerine işleyiş göstermektedir. Çünkü eğitim sistemi içerisinde temele alınan felsefe neyse bütün sistem bu felsefeye göre düzenlenmektedir (Biçer, 2014). Eğitim felsefesi sisteme yön vermektedir. Gerçekleştirilecek eğitimin amaçlarının ne olması gerektiği, bu amaçlara ulaşabilmek için yapılacak uygulamaların nasıl olması gerektiği üzerine fikir öne süren bir disiplindir (Fidan ve Erden, 1998). Eğitim felsefesi eğitim süreci içerisinde karşılaşılabilecek bütün durumlar üzerinde durulmasını, her türlü soruya yanıt bulunmasını, eğitim ile ilgili her şeyin açıklığa kavuşmasını sağlamaktadır. Eğitim üzerine düşünen bilim insanları eğitime yönelik sahip oldukları farklı anlayışlarla eğitimin nasıl olması gerektiği sorusuna yanıt bulmaya çalışmışlar ve eğitim felsefesi içerisinde farklı akımların ortaya çıkmasına sebep olmuşlardır.

Eğitimciler eğitim ile ilgili ortaya çıkan felsefeler doğrultusunda eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili farklı inanışlar geliştirmektedir. İnanç kavramı bir düşünceye gönülden bağlı olma, inanılan görüş anlamlarına gelmektedir. Eğitimcilerinde kendi yaşantıları sonucu oluşturdukları ve doğru kabul ettikleri inançları bulunmaktadır. Bu inançlar eğitimcilerin sahip olduğu kişilik özelliklerinden etkilenerek üniversitede aldıkları eğitim sonucunda daha da netleşmektedir (Altınkurt, Yılmaz ve Çokluk, 2011). Öğretmenlerin inanışları benimsedikleri eğitim ile ilgili felsefelerle şekillenmektedir. Benimsenen eğitim felsefesi çerçevesinde eğitime dair görüş geliştirirken bu görüşler öğretmenlerin eğitim inançlarını oluşturmaktadır. Üniversitede aldıkları eğitimlerinde belirli bir felsefi akım çerçevesinde yetiştirilmemelerine rağmen her eğitimcinin daha çok kabul gördüğü bir eğitim felsefesi oluşmaktadır. Ülke genelinde belirli bir eğitim felsefesinin kabul görmesine karşı öğretmenler tarafından daha çok benimsenen eğitim felsefelerinin yönlendirmesi ile öğretmenlerin eğitime dair inanışları oluşmaktadır (Doğanay ve Sarı, 2003). Öğretmenlerin eğitime yönelik farklı düşünce, inanç ve tutumları öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri faaliyetleri üzerinde etkili olmaktadır (Görmez, 2015). Aynı hedeflere ulaşmaya çalışan eğitimcilerin hedeflere ulaşabilmek için öğrenme öğretme ortamında gerçekleştirdikleri düzenlemeler, süreç içerisinde kullandıkları strateji yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden gerçekleştirilen öğretimin süresine kadar her şey öğretmenin sahip olduğu görüş ve inanışlardan etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim öğretim süreci içerisindeki uygulamalar öğretmenler arasında farklılık göstermektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). Bu durum hazırlanan programların uygulanışında farklılıklar yaratmaktadır.

Milli eğitim tarafından belirlenerek eğitim sistemine sunulan programların uygulanışı da önem arz etmektedir. Fakat programların uygulanışında öğretmenler arasında farklılıklar görülmektedir. Programlar öğretmenlerin ellerinde hayat bulmaktadır. Programların sahada en önemli uygulayıcıları olan öğretmenlere öğretim programında yer alan içerik, kullanılacak yöntem teknik, araç gereç ve uygulamanın süresini değiştirme konusunda esneklik sağlanmaktadır. Bu da öğretmenlerin uygulamaları arasında farklılıklara yol açmaktadır. Öğretmenler arasındaki bu farklılıklara öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri çerçevesinde geliştirdikleri eğitim inançları ve görüşleri etki etmektedir. Eğitim kurumlarının sahip olduğu olanaklar,

öğrenci özellikleri, kurum ve öğretmen istekleri bu farklılıklara yol açan diğer faktörlerdir. Fakat hazırlanan eğitim ve öğretim programları ile milli eğitimin ve eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesi ve nitelikli insan gücünün oluşturulması hedeflenmektedir. Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin programların planlanan şekline uygun hareket etmesi de ayrı önem taşımaktadır. Uygulamalar arasındaki farklılıklar programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanarak başarılı olup olmamasını etkilemektedir. Öğretmen uygulamalarından kaynaklanan farklılıklar programlarda ulaşılacak istenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin ve programın niteliğinin belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum öğretmenler tarafından uygulanan programlar ile kağıt üzerinde merkez tarafından planlanan programların uyum içerisinde olması gerekliliğini hatırlatmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu noktada karşımıza programa bağlılık kavramı çıkmaktadır.

Öğretim programına bağlılık, uygulayıcıların (öğretmenlerin) programları planlanan şekline bağlı kalarak uygulaması şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretim programına bağlılık kavramıyla tasarlanan programla ve uygulanan programın uyumluluğuna bakılmaktadır. Programa bağlılık kavramı sadece program ile programın uygulanması ile elde edilen ürünleri değerlendirmemektedir. Programa bağlılık kavramı uygulama esansında farklılıkların görüldüğü ve değerlendirmede göz ardı edilen eğitim öğretim sürecini de kapsamaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Eğitim öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerin öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarına göre şekillenmesi, programların tasarlanan biçimine uygun olarak hayata geçirilmesi üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Felsefe eğitim programlarının çerçevesini belirlemekte, öğretmenlerin eğitim inançlarına yön vermekte, eğitim inançları da öğretmenlerin programları hayata geçirdikleri eğitim öğretim sürecinde etkili olmaktadır. Eğitim uygulamalarına yön veren eğitim felsefesi ve inançlarının öğretim programına bağlılığın da belirleyicisi olabileceği düşünülmektedir. Programlar ülkede benimsenen eğitim felsefeleri çerçevesinde hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefesi programda temele alınan felsefe ile aynı ise öğretmenlerin programları hazırlanan şekliyle uygulamaları daha kolay olmaktadır. Fakat öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefesiyle uyumlu olmayan programlar öğretmenler tarafından daha zor uygulanmaktadır (Baş, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında yol gösterici olacaktır. Buna bağlı olarak programların değerlendirilmesi sürecine de katkı sağlayacaktır.

1.1.Problem Durumu

Bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanması, toplumların, ülkelerin ve hatta bütün dünyanın varlığını sürdürebilmesi için sağlam yetiştirilmiş nitelikli bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da eğitim ile mümkün olmaktadır. Eğitim bireylerin gelişimini sağlamakla birlikte toplumların, ülkelerin gelişimini de sağlamakta ve onlara yön vermektedir. Ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda gelişen dünya koşullarına ayak uydurabilmeleri için eğitim vazgeçilmez bir unsurdur. Bu nedenle ülkelerin

ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için eğitim çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim, hayatımızın her alanında etkili olan bir kavramdır. Çünkü eğitim kişisel ve toplumsal geçirilen yaşantıları kapsamaktadır (Ekşioğlu, 2018). Tezcan da (1985) eğitimi bireyleri gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazanarak yetişkinliğe hazırlayan ve kişisel gelişimine katkıda bulunan etkinlikleri içeren bir süreç olarak tanımlamıştır. Eğitimin temel amaçlarından birisi bireylerin sosyal, kültürel gelişimleri ile birlikte içerisinde bulunduğu topluma ayak uydurmalarını sağlamaktır. Bireylere kişilik kazandırarak toplum içerisinde var olabilmelerini sağlamayı amaçlayan eğitim genel anlamda da toplumların gelişmesi ve ilerlemesine hizmet etmektedir. Eğitimin bilinçli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öncelikle ihtiyaçlar göz önünde bulundurulurken nasıl bir insan modelinin yetiştirilmek istendiğine, bunun için nelerin öğretilmesi gerektiğine ve nasıl öğretilmesi gerektiğine karar verilmelidir. Bu noktada felsefenin alanlarından yararlanılmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili sorunları tartışan bir disiplin alanıdır. Eğitim ile ilgili sorunların yanında eğitime yön veren ilke ve kavramları içeren bir alandır (Büyükdüvenci, 1987). Eğitim felsefesi eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır. Eğitim felsefesi akımlarından temele alınan akım hangisi olursa olsun eğitimin hangi hedeflere ulaşmak için verileceği, içeriğinin nasıl olacağı, sürecin nasıl işletileceği ve sınama durumlarının nasıl olacağı konusunda kılavuzluk yapmakta ve eğitim ortamlarını da buna göre şekillendirmektedir (Aslan, 2016). Ülkeler ihtiyaçları doğrultusunda eğitim politikalarını şekillendirirler. Bu politikaların geliştirilmesi sürecinde de nasıl bir eğitim verilmeli, nasıl bir insan modeli oluşturulmalı konusunda eğitim felsefesinden yararlanırlar. Çünkü eğitim felsefesi ile eğitim sisteminin çerçevesi belirlenmektedir. Belirlenen genel çerçeve doğrultusunda eğitim ve öğretim sürecinin planlanması yapılmaktadır.

Eğitimin nitelikli olması ve verimin elde edilmesi için bu sürecin planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Ertürk, 2013). Modern eğitim sistemleri içerisinde artık üzerinde durulan konu eğitimin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesidir. Bu planlama sürecinde eğitim ile ulaşılmak istenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan programların ayrı bir önemi bulunmaktadır. Programlar gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerini düzenleyerek eğitim sistemi içerisinde bütünlüğün oluşmasını sağlamaktadır. Program geliştirme bir süreci kapsamaktadır. Programların tasarlanması ve geliştirilmesi ile uygulamaların takibi, programların etkililiğinin değerlendirilmesi ve buna göre bireysel, toplumsal gelişmelerle birlikte bireyin, toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak programların geliştirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir (Demirel, 2007). Ekonomik, teknolojik, kültürel, sosyal alandaki gelişmeler ile birlikte bireysel ve toplumsal hayatta da değişimler meydana gelmekte, bu değişimler eğitim üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla bu değişimler öncelikle programlar üzerinde etkisini göstermektedir. Bu nedenle programların tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi birbirini takip eden bir süreçtir. Program geliştirme uzmanları ile oluşturulan komisyonlar tarafından geliştirilen programlar uygulanma aşamasından sonra değerlendirilir ve programların sürekliliği sağlanmaya çalışılır. Değerlendirme sonuçlarına göre hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı incelenerek programın başarılı olma düzeyi belirlenir. Elde edilen sonuçlara göre revize çalışmaları yapılır ve programların devamlılığı sağlanır.

Programların başarılı olmasında eğitim sisteminin en önemli iki ögesi olan öğretmen uygulamaları ile programların uyumu çok önemlidir (Başaran ve Aksu, 2007). Sadece programların tek başına başarılı olması eğitimin niteliğinin sağlanmasında yeterli değildir. Bir program öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki donanımı ile şekillenen eğitim öğretim uygulamaları ile hayat bulmakta ve başarıya ulaşmaktadır. Programların en önemli uygulayıcıları eğitimcilerdir. Teorik hazırlanan programlar öğretmenlerin ellerinde hayata geçirilmektedir. Tasarlanan programlara uygun bir şekilde öğretim gerçekleştirilirse program uygulamada başarılı sayılır, fakat programın uygulanmasında sıkıntı yaşıyorsa programda hedeflenen kazanımlara da ulaşamaz. Bu nedenle programların tasarlandığı biçimde uygulanıp uygulanmaması önem arz etmektedir. Tasarlanan veya yenilenen programların değerlendirilmesinde programın uygulanış süreci de dikkate alındığından dolayı öğretmenlerin üzerine düşen en önemli görev tasarlanan programların öğrencilere uyarlanarak planlanan şekline uygun bir biçimde hayata geçirmektir. Özetle, etkili bir şekilde uzmanlar tarafından planlanan şekline göre uygulanmayan programların başarıya ulaşabilmesi pek mümkün olmamaktadır. Burada programa bağlılık kavramının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretim programına bağlılık kavramı değerlendirmede göz önünde bulundurulmayan eğitim öğretim uygulamaları sürecini kapsamaktadır. Bu süreçte görülen farklılıklara da öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitim sonucunda, kişisel özellikleri ve çevresel faktörlerin de etkisiyle eğitime dair geliştirdikleri görüş ve inanışları etkili olmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarını uygulayış biçimini, sınıf içi tutum ve davranışlarını şekillendiren faktörlerden biri sahip oldukları inançlardır (Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015). Eğitim uygulamalarının öğretmenlerin sahip oldukları inançlara göre şekillenmesi, eğitim felsefelerinin öğretmenlerin uygulamalarını öğretim programlarına bağlı kalarak gerçekleştirmesi üzerindeki etkisinin ne olduğunun bilinmesi önemli görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık durumları nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve öğretim programına bağlılıklarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları arasında;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Kıdemlerine,
 - c) Ders verilen sınıf düzeyine,
 - d) Öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri nedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları arasında;

- a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine,
 - c. Ders verilen sınıf düzeyine,
 - d. Öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim konusu her zaman toplumların değişimlere ayak uydurması, gelişmesi ve kalkınması için üzerinde durulan bir konu olmuştur. Çünkü toplumları ayakta tutacak unsur insandır. Nitelikli insan yetiştirmek eğitim ile mümkündür. Bu nedenle eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarla eğitim daha verimli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmanın da eğitimin daha verimli ve etkili uygulanması konusunda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemi içerisinde belirli bir düzeni sağlayan eğitim programlarının planlanma süreci kadar uygulanma süreci de önem taşımaktadır. Programların tasarlanması ve geliştirilmesi programların değerlendirilmesinde tek başına yeterli değildir. Asıl uygulama süreci üzerinde durularak programın pratiğe dönüştürülmesinde yaşanan sıkıntıların neler olduğu, uygulamayı etkileyen faktörlerin neler olduğunun tespit edilmesi ve buna göre değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Programlar ancak planlanan şekline uygun bir şekilde uygulanırsa başarı elde edilebilir. Bu nedenle eğitimcilerin programa hakim olması ve aslına sadık kalarak uygulamalarını gerçekleştirmeleri ayrı bir önem taşımaktadır. Bu noktada programa bağlılık kavramı önem kazanmaktadır. Üzerinde durulmayan, önemi daha yeni fark edilmeye başlanan programa bağlılık eğitim sistemi içerisinde eğitim öğretim uygulamaları ögesine denk geldiği için programların değerlendirilmesinde göz ardı edilen ve incelenmeyen bir basamağın ele alınmasını sağlamaktadır. Bu çalışma programların geliştirilmesin ve değerlendirilmesinde uygulama sürecinin ele alınması gerektiği üzerinde durularak eğitim programı uzmanlarının çalışmalarında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Program değerlendirmesinde ayrı önem kazanan bağlılık kavramı ile eğitim uygulamaları üzerinde durulması ve eğitim uygulamalarının öğretmenlerin eğitim inançlarından etkilenmesi bu iki konunun karşılaştırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu çalışma ile elde edilecek bulgularla eğitim ve eğitim programları ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutması, programların değerlendirilmesi konusunun açıklığa kavuşturularak doğru değerlendirmelerle doğru kararların alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılarak programların etkililiğinin artırılması hedeflenmektedir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının belirlenmesi ve öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının programları tasarlandığı şekliyle uygulayıp uygulamadıkları üzerinde etkili olup olmadığının araştırılması eğitim politikalarının belirlenmesi konusunda bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Böylece eğitim programı alanında çalışma yapan uzmanlara, akademisyenlere program geliştirme ve geliştirilen programların

değerlendirilmesi aşamasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular programların uygulama sürecine yansımalarının ve program uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesinde nelerin dikkate alınması gerektiği konusunda bir ışık tutacaktır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada örnekleme dahil olan sınıf öğretmenlerinin uygulanan ölçekleri tarafsız ve samimi bir biçimde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmenin “Öğretmenin Eğitim İnançları” ve “Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri” ölçeklerine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireylerin zihin, beden ve duygusal gelişimini sağlayarak istenilen yetenek, bilgi ve davranışları kazanması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardır (Akyüz, 1999).

Program: Önceden hazırlanmış bir işin tam olarak ne için nasıl, nerede, ne zaman yapılacağını ve ne kadar öğrenildiğinin nasıl ölçüleceğini gösteren kılavuzdur (Uşun, 2016).

Eğitim Programı: Öğrencilere okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilecek daha önceden planlanan etkinlikler yolu ile öğrenme yaşantıları sağlayan bir düzenektir (Demirel, 2007).

Öğretim Programı: Bir dersin öğretimini içeren; dersin amaç, içerik, yöntem teknik ve ölçme değerlendirme tekniklerinin neler olduğunu gösteren yapı (Yazıcı, 2012).

Programa Bağlılık: Öğretmenlerin programları aslına ve geliştirilme amaçlarına uygun bir şekilde hayata geçirmeleridir (Aslan ve Erden, 2018).

Eğitim İnancı: Eğitimcilerin eğitim felsefeleri doğrultusunda gelişen öğrenme öğretme ile ilgili eğitimin nasıl olacağına yönelik görüşleridir (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003).

2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim programına bağlılıkları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında önceki yıllarda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim İnançları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tuncel'in (2002) gerçekleştirdiği "Eğitim Felsefelerinin Sosyal Bilgiler Programına Etkileri" adlı çalışmanın amacı eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkilerini belirlemektir. İstanbul'da görev yapan 1526 öğretmenin örneklemini oluşturduğu bu çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefeleri içerisinde ilk sırada ilerlemeciliği benimsedikleri, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluğun ilerlemecilikten sonra benimsenen felsefeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daimicilik eğitim felsefesi ile esasicilik eğitim felsefesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler tarafından kısmen benimsendiği tespit edilmiştir.

Ekiz'in (2005) yürüttüğü "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Felsefelerine Akımlarına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmada 1. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının felsefi tercihleri ve eğilimleri arasındaki farkın ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 450 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 1. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının daimicilik ve özcülük, 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ise ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerine karşı daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucunda eğitim felsefesine karşı eğilimlerinde değişikliklerin olduğu görülmüştür.

Çoban'ın (2002) yaptığı "Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 53 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarında daha çok deneyselciğin ön plana çıktığı, varoluşçu felsefeye yönelik ise kararsız kaldıkları belirlenmiştir.

Doğanay ve Sarı'nın (2003) yürüttükleri "İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerine yönelik algılarının değerlendirilmesi ve felsefi görüşlerin cinsiyet, branş, hizmet yılı, mezun olunan okul değişkenlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ilinde 12 ilköğretim okulunda görev yapan 186 sınıf ve 126 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre öğretmenlerin eğitim inançlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Mezun olunan okul değişkeninde ise eğitim fakültesi öğrencilerinin fen edebiyat fakültesine göre daimici anlayışta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet yılı değişkeninde realizm ve idealizm boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. İdealizm, kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerde en fazla yaygın iken, en az ise kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerde görülmüştür.

Realizmde en yüksek ortalama ise 21 yıl ve üstü hizmet yılını çalışan öğretmenlerde, en az ortalama ise kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerde görülmüştür. Araştırma sonucunda eğitim felsefeleri içinde en fazla benimsenen deneyselcilik olup bunu sırasıyla realizm, varoluşçuluk, daimicilik, idealizmin takip ettiği görülmüştür.

Ekiz'in (2007) yaptığı "Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi" adlı çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının hangi eğitim felsefesine eğilimlerinin olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Karadeniz Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 314 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışları ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları, daimicilik ve özcülük anlayışlarına yönelik olumsuz görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Bilgin' in (2007) yaptığı "Branş Öğretmenlerinin Felsefi Yaklaşımlarına Dönük Bir İnceleme" isimli çalışmada öğretmenlerin eğitim felsefelerini ne kadar bildiklerini, eğitimde ne kadar kullandıklarını ve öğretmenlerin sahip oldukları felsefi birikimlerin eğitim açısından önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Ardahan ilinde 5 ortaöğretim okulunda görev yapan 43 branş öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk felsefeleri içerisinde en çok realist anlayışta oldukları en az varoluşçuluk ilkelerine bağlı kaldıkları görülmüştür.

Kaya (2007) "İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada okul yöneticilerinin eğitime bakış açılarında etkili olan eğitim felsefelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 90 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin daha çok ilerlemecilik eğitim felsefesini ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesini benimsedikleri sonucuna ulaşılmış, eğitim felsefeleri ile cinsiyet, okul türü, yaş, unvan, kıdem, eğitim düzeyi ve branş gibi değişkenlerle arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban'ın (2007) yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme" başlıklı çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine yönelik felsefi tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Sivas ilinde görev yapan 202 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin en çok deneyselci anlayışı tercih ettikleri ve varoluşçu anlayışa karşı kararsız kaldıkları belirlenmiştir.

Duman (2008) yaptığı "Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullanıldıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmada öğretmenlerin inandıkları eğitim felsefeleri ile kullandıkları strateji ve sahip oldukları öğrenme stillerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları sınıf, fen bilgisi, okul öncesi, sosyal bilgiler, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adayları tarafından en çok deneyselcilik eğitim inancının benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Deneyselciliği sırası ile realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm takip etmektedir. Muğla üniversitesi eğitim

fakültesinde farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının yeniliklere açık öğrenci merkezli eğitim felsefeni benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Duman ve Ulubey'in (2008) yürüttükleri “Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmada öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının öğretim teknolojileri ve interneti kullanma seviyeleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Muğla Üniversitesinin sınıf öğretmenliği, okul öncesi, sosyal bilgiler, fen bilgisi Türkçe ve İngilizce bölümlerinde bölümlerinde okuyan 232 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en fazla deneyselciliği benimsediği bunu realizmin izlediği daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm felsefelerinin de bu felsefeleri takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının teknoloji kullanımları ile tercih ettikleri eğitim felsefeleri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Geçici ve Yapıcı'nın (2008) gerçekleştirdikleri “İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri” adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefeleri hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Uşak ilinde görev yapan 290 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin en fazla deneyselcilik alt boyutunda puan aldıkları görülmüştür. En az puan ise realizm alt boyutunda alınmıştır.

Tekin ve Üstün'ün (2008) yürüttükleri “Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti” adlı çalışmada öğretmen adaylarını eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın örneklemini Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok kabul gördüğü felsefi tercihin deneyselci felsefe olduğu, en az kabul görülen felsefi tercihin ise varoluşçu felsefe olduğu belirlenmiştir.

Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma” adlı çalışmada kurum yöneticilerinin eğitim felsefelerine inanma düzeylerini belirleme amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Tuzla ilçesinde görev yapan 90 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ise yöneticiler tarafından en fazla ilerlemecilik eğitim felsefesinin ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin benimsedikleri görülmüştür.

Çağırğan, Gülten ve Batdal Karaduman (2010) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitim Süreci Hakkındaki Felsefi Tercihleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı çalışmada ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eğitim sürecine yönelik felsefi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul Üniversitesi'nde okuyan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en fazla deneyselci anlayışı benimsedikleri, en az ise varoluşçu anlayışı benimsedikleri görülmüştür.

Doğanay'ın (2011) yaptığı “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açıklarına Etkisi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının aldıkları hizmet öncesi eğitimlerinin felsefi bakış açlarına etkisini belirlemek

amaçlanmıştır. Araştırma Çukurova Üniversitesi Fen ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde tezsiz yüksek lisans yapan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen ön test puanları ile son test puanlarında öğretmen adaylarının en fazla puanı deneyselcilik anlayışında aldıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda hizmet öncesinde alınan eğitimlerin öğretmenlerin eğitim felsefeleri üzerinde değişikliğe sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkeli (2011) tarafından gerçekleştirilen “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri ve Teknolojiye Karşı Tutumları” adlı çalışmada beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin eğitim felsefesi ve teknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzincan ilinde görev yapan 22 kadın ve 69 erkek beden öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda Erzincan’da görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile daimici, idealist, realist, deneyselci ve varoluşçu felsefelere yönelik gerçekleştirilen çalışmada yaş, hizmet yılı ve medeni durum değişkenlerine göre bir farklılık görülmezken erkeklerin kadınlara göre varoluşçuluk felsefesine ait puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okut (2009) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri” adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin eğitim inançlarını etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerini çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara’nın merkez ilçelerinde görev yapan 540 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla ilerlemeci inancı benimsediği, en az ise aktarmacı inancı benimsedikleri belirlenmiştir.

Okut (2011) “İlköğretim Fen ve Teknoloji, Matematik Öğretmenlerinin Eğitime ve Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin eğitime yönelik inançları ve sınıf yönetimine olan inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 289 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim ilişkin inançlarını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin en fazla ilerlemeci eğitim inancını benimsedikleri görülmüştür.

Önen (2011) “Öğretmen Adaylarının Eğitime Yönelik İnançları ile Epistemolojik İnançlarının Mesleklerine Yönelik Tutumlarının Etkisi” adlı çalışmada Öğretmen adaylarının eğitim ve epistemolojik inançlarının mesleki tutumlarına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 200 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda epistemolojik inançlar ile eğitim inançları alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda eğitim felsefelerinin sınıf ve ana bilim dalına göre farklılık gösterdiği fakat cinsiyete göre bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının daimicilik ve esaslılığı ilerlemecilik ve

yeniden kurmacılığa göre daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da geleneksel anlayışın çağdaş anlayışa göre daha çok tercih edildiğini göstermiştir.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), “İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları” adlı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim inançlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Evrenini Kütahya il merkezinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu bu araştırmanın örneklemini ise 206 ilköğretim ve 173 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin daha çok varoluşçuluk alt boyutuna katıldıkları bunu sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasiciliğin izlediği tespit edilmiştir. Cinsiyet ve okul türüne göre öğretmenlerin eğitim inançlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkenine göre on yıldan daha az hizmet yılı içerisinde olan öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluğu kabul ettiği bu iki boyutta farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Branşa göre daimicilik ve esasicilik boyutlarında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre genel anlamda öğretmenlerin ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini benimsedikleri ve bu yönde inançların yüksek çıktığı görülmüştür.

Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) tarafından yürütülen “Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenerek kimlik işlevlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Hacettepe Üniversitesinde okumakta olan 110 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri belirlenmiştir. Bunu ilerlemecilik, daimiciliğin takip ettiği en az benimsenen yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim felsefeleri olduğu belirlenmiştir.

Çalışkan (2013) “Fen Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yaklaşımları ile Planlama Süreçleri Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile fen ve teknoloji derslerini planlarken düşünme, karar verme ve planlama aşamalarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okumakta olan 90 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği felsefeler deneyselcilik ve varoluşçu eğitim felsefeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli yaklaşımı benimsedikleri belirtilmiştir.

Biçer, Er ve Özer (2013) yaptıkları “Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmen adayları tarafından benimsenen epistemolojik inançlar ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 245 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda alışmanın örneklemini oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri eğitim felsefesinin varoluşçuluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlerlemecilik eğitim inancının ikinci sırada yer aldığı, yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim felsefelerinin ise en az tercih edilen eğitim inançları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında öğretmen

adaylarının öz yeterlik algılarının belirlenerek eğitim inançları ile olan ilişkisinin ne düzeyde olduğunu belirlenmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada eğitim inançlarından en yüksek ortalamada varoluşçuluğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin izlediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel yeterlik inançlarının daimicilik ile düşük ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçulukla orta düzeyde pozitif ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dışsal faktör yeterlilik inançlarının ise daimicilik eğitim inancı ve yeniden kurmacılık eğitim inancı ile düşük esasicilik ile orta düzeyde ters yönde ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel çabalarına ilişkin inançları ile çağdaş eğitim inançlarının ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yapıcı (2013) tarafından yapılan “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri” adlı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin ve ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 240 öğretmen ve 236 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğrenci ve öğretmen merkezli anlayışı birlikte yürüttüklerinden dolayı eğitim felsefeleri içerisinde de bir tercihte bulunamadıkları kendilerine yönelik bir eğitim felsefesi geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının felsefi inançlara yönelik görüşlerinde ortalama en yüksek felsefi inancın deneyselcilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Tosun (2013), yaptıkları “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmalarında Manisa ilinin Demirci ilçesinde görev yapan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının belirlenerek, öğrencilerle olan ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Manisa ilinin Demirci ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin daha çok daimici ve esasicî anlayışta oldukları kadın öğretmenlerin ise varoluşçu eğitim felsefesi anlayışını benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca daimici ve esasicî anlayışın ortalamalarının en fazla 16 yol ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görüşmüştür. Bununla birlikte öğretmen öğrenci ilişkileri ile eğitim felsefeleri arasında da anlamlı ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Oğuz, Yılmaz, Altınkurt ve Hatipoğlu (2014), “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşan 248 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından benimsenen eğitim inancının varoluşçuluk olduğu tespit edilmiştir. Yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasiciliğin sırası ile takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alkın- Şahin, Tuna ve Ulubey (2014), “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmalarında öğretmenlerin eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 908 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının en fazla

varoluşçuluk eğitim inancını benimsediği bunu ilerlemeciliğin takip ettiği, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarının benimsenme düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimleri ile anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Akgün (2015) “Sınıf Öğretmeni Adaylarında Eleştirel Düşünme Yönelimleri İle Eğitim İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim inançları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma Dumlupınar, Afyon Kocatepe ve Uşak üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Var olan ilişkinin niteliği en yüksek olan felsefenin ilerlemecilik olduğu görülmüştür. Bunu sırası ile varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin takip ettiği belirlenmiştir.

Balcı'nın (2015), “Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi (Okul Öncesi Örneği)” adlı çalışmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenmesi, eğitim inançlarının özyeterlik inançları ile aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 165 okul öncesi öğretmeni ve 106 son sınıfta okuyan okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri ele alınarak gerçekleştirilmiş olup öğretmen ve öğretmen adaylarının en çok benimsediği felsefelerin varoluşçuluk ile ilerlemecilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ile öğretmen adayları arasında farklılıkların bulunduğu öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre daimiciliği daha çok benimsediği görülmüştür. Bunun yanında kadın öğretmen adaylarının da ilerlemeciliği erkeklere göre daha çok benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öz yeterlik ve eğitim inançları arasında da anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Çulha Özbaş (2015), “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adayların Felsefi Bakış Açılarının Öğretmenlik Eğitimi Sürecinde İncelenmesi” adlı çalışmasında sosyal bilgiler eğitimi programında öğrenim gören adayların felsefi bakış açılarını eğitim başlangıcından sonuna kadar boylamsal olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 yılında öğretim yılında lisans programına başlayarak 2009-2010 öğrenim yılında mezun olan 55 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine başında ve sonunda deneyselcilik anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Eğitim sürecinin başı ve sonu arasında felsefi görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Görmez (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi ve Eğitim Ortamı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmen adayları ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada Gazi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 123 öğretmen adayı ile Ankara ilinde görev yapan 87 öğretmen örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en çok ilerlemecilik öğretmenlerde ise esasicilik eğitim felsefelerinin benimsendiği görülmüştür.

Kumral (2015) “Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği” adlı çalışmada Pamukkale Üniversitesinde farklı bölümlerde okumakta olan öğrencilerin eğitim felsefelerinin gelenekçi ve çağdaş eğitim felsefeleri gruplarından hangilerini daha çok benimsendiğini araştırmıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadınlara göre daha fazla geleneksel felsefeleri benimsedikleri görülmüştür. Bölümlere göre ise sınıf, okul öncesi ve sosyal bilgiler bölümündeki öğrencilerin daha gelenekçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca, Alkın Şahin, Oğuz (2015) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki değerlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi ve eğitim inancı ile mesleki değerleri benimseme düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Afyon ilinde görev yapan farklı branşlardan 253 ortaokul öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından en çok kabul edilen felsefenin varoluşçuluk olduğu, en az katılımın ise esasicilikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşmaların okulun sosyo-ekonomik düzeylerinde ve öğrenim düzeylerinde olduğu görülmüş olup öğrenim düzeylerinde daimicilik alt boyutunda, okulun sosyo-ekonomik düzeylerinde ise daimicilik ile yeniden kurmacılık boyutlarında farklılaşma olmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerler arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baş (2016) “Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi İnançları ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenme öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışmıştır. Niğde ilinde görev yapan öğretmenler araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrenme öğretme anlayışları ile eğitim inançları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çağdaş eğitim felsefeleri yapılandırmacı anlayış ile geleneksel felsefeler ise geleneksel öğrenme öğretme anlayışları ile ilişkili bulunmuştur.

Çakmak, Bulut ve Taşkiran (2016) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada eğitim felsefeleri daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk açısından ele alınmıştır. Fırat üniversitesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Eğitim inançları boyutlarından çoktan aza doğru sırası ile ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmanın olduğu birinci sınıf öğrencilerinin daimicilik ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Aslan (2017) “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 95 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri eğitim inançları sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olarak belirlenmiştir.

Aybek ve Aslan'ın (2017) "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile eğitim felsefelerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 429 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda felsefi inançların bölüm ve sınıf değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre ise inançların farklılaşmadığı görülmüştür.

Hayırsever ve Oğuz (2017), "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi" başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mimar Sinan ve Düzce Üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 519 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ilerlemecilik alt boyutunda puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. En az ise esasicilik boyutunda puan aldıkları görülmüştür. İlerlemecilik, varoluşçuluk ve daimicilik ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilirken esasicilik ile negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Uğurlu ve Çalmaşur'un (2017) gerçekleştirdiği "Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması" adlı çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas ilinde görev yapan 132 ortaokul öğretmeni ve Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 147 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının en fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik felsefelerini benimsedikleri, en az ise esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenlerde en fazla benimsenen felsefi boyutun ise ilerlemecilik, en az benimsenen boyutun ise varoluşçuluk olduğu belirlenmiştir.

İzalan (2017) tarafından yürütülen "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması" adlı çalışmada araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları ile öğretim programına yönelik metaforik algıları karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinde görev yapan 315 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim türü gibi değişkenlere göre değişmediği görülmüştür. Bunun yanında araştırma sonucunda eğitim programına karşı olumsuz görüşte olan öğretmenlerin varoluşçu eğitim felsefesini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2019) "Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada öğretmenlerin öğretim stilleri ile eğitim inançlarını belirleyerek iki değişken arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Niğde ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 282 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından en çok benimsenen eğitim inancının varoluşçuluk felsefesi olduğu tespit edilmiştir. Eğitim inançlarının kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, cinsiyet değişkenine göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Erden (2018) tarafından yürütülen “Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ile Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye katılma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının en çok varoluşçuluk eğitim felsefesini benimsedikleri görülmüştür. Varoluşçuluğu takiben ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım durumları ile eğitim inançları arasında anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahramanoğlu ve Özbakış (2018) “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile eğitim inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Gaziantep ilinin Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde 241 devlet okulunda görev yapan 5316 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada Epistemolojik ve eğitim inançları yaş cinsiyet eğitim durumu kıdem sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliktir. Araştırmanın sonucuna göre epistemolojik inançların alt boyutlarının eğitim inançları ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eğitim inançlarının öğretmen davranışlarının anlaşılmasın önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda öğretmen inançlarının belirlenmesinin programların başarısının tespit edilmesinde etkili olacağı ve geliştirilen bu alanın karşılıklı fayda sağlayacağı belirtilmiştir.

Özbakış’ın (2018) “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin epistemolojik inançları ile eğitim felsefelerinin belirlenerek aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ilinde görev yapan 387 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından en çok benimsenen eğitim felsefesinin varoluşçuluk en az benimsenen eğitim felsefesinin ise esasicilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı ve Küçükoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Özyeterlik İnançları Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada Erzurum ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim ve özyeterlik inançlarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 106 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları tarafından en fazla benimsenen eğitim inancının varoluşçuluk ve ilerlemecilik olduğu görülmüştür. Benimsenen diğer eğitim inançlarının ise sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından en çok benimsenen eğitim inancının ise varoluşçuluk ve ilerlemecilik olduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından benimsenen diğer eğitim inançlarının sırasıyla daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerde daimicilik ve varoluşçuluğun öğretmen

adaylarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının alt boyutlarının ortalamalarının öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında araştırma sonucunda özyeterlik inancı ile ilerlemecilik ve varoluşçuluk inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançları ile özyeterlik inancı arasında anlamlı ilişki bulunmadığı belirlenmiştir.

Kocabıyık (2019) “Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri ile Eğitim İnançları İlişkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, branş, kıdem ve eğitim durumları değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Eğitim İnancı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Howerd, Mcgee, Schwartz, Purcell (2000). “The Experince of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology” adlı çalışmalarında yapmış oldukları araştırma ile öğretmenlerin eğitim inançlarında değişim olup olmayacağını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada gerçekleştirilen eğitim yapılandırmacı anlayışla ile bilgisayar kullanımının geliştirilmesine yöneliktir. Yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin eğitim inançları üzerinde yapılandırmacı yaklaşımların etkili olduğu, yapılandırmacı anlayış ile birlikte öğretmenlerin eğitim inançlarında değişikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Spitek ve diğerleri (2001) tarafından gerçekleştirilen “Teachers” Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction” adlı çalışmada ise matematik öğretmenlerinin matematiğe ve öğrenme öğretme üzerine inanışları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin benimsedikleri inanışları ile uygulamalarının birbirleri ile tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Hermans, Tondeur, van Braak ve Valcke (2008) tarafından yürütülen “The Impact of Primary School Teachers’ Educational Beliefs on The Classroom Use of Computers” adlı çalışmada geleneksel ve yapılandırmacı eğitim inançları ile sınıfta bilgisayar kullanımlarını incelemişlerdir. Araştırma 525 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim inançlarının öğretmenlerin sınıf içerisinde bilgisayar kullanımları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin sınıf ortamında bilgisayar kullanımlarının da olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tondeur, Hermans, Van Braak ve Valcke (2008), “Understanding The Relationship Between Teachers’ Pedagogical Beliefs and Technology Use in Education: A Systematic Review of Qualitative Evidence” başlıklı çalışmada öğretmenlerin eğitim teknolojileri ile benimsedikleri eğitim inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 574 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eğitim inançları geleneksel ve yapılandırmacı anlayış olarak ele alınmıştır. Araştırma

sonucunda eğitim inançları ile öğretmenlerin bilgisayar kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sang, Valcke, Tondeur, Zhu ve Braak (2012), “Exploring The Educational Beliefs of Primary Education Student Teachers in The Chinese Context” adlı çalışmalarında öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. 727 Çinli öğretmenin katılımı ile gerçekleşen çalışmada eğitim inançları geleneksel ve yapılandırmacı eğitim inancı olarak ele alınmıştır. Geleneksel eğitim inancında cinsiyet, branş değişkenlerine göre farklılık görülmemiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsedikleri, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsedikleri, birinci sınıf öğretmenlerin diğer sınıf düzeylerini okutan öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Mansour (2013) ise “Consistencies and Inconsistencies Between Science Teachers’ Beliefs and Practices” adlı çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları ile öğrenme öğretme sürecine yönelik anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin inançları ile uygulamalarının tutarlılık gösterdiği tespit edilirken, yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerin inançları ile uygulamalarının uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Sapkova (2013) “Study on Latvian Mathematics Teachers Espoused Beliefs About Teaching and Learning and Reported Practices” adlı çalışmada matematik öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreci uygulamaları ile öğrenme öğretme üzerine inançlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin yapılandırmacılığı benimsedikleri fakat uygulamalarında geleneksel yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada öğretmen görüşlerinin demografik ve bölgesel özelliklere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

2.3. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öztürk ve Demircioğlu (2002), “Lise Biyoloji Öğretim Programı Uygulanmasında Öğretmen Rolü” adlı çalışmada lise biyoloji öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin rolünün ne olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 7 biyoloji öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin tutum, davranış ve düşüncelerinin süreci farklı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen uygulamalarının hem birbirlerinden hem de öğretim programına göre farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir.

Öztürk Akar (2005), “Lise Biyoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Düzeyinde Görülen Farklılıklar” adlı çalışmada öğretim programının farklı okullardaki uygulamalar arasındaki farklılıkların ve bu farklılıklara sebep olan nedenlerin neler olduğunutespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 685 biyoloji öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okullardaki uygulamalarda farklılıkların görüldüğü belirlenmiştir. Okul şartlarının birbirine göre farklı olduğu bu durumun öğretmen uygulamalarını da farklılaştırdığı görülmüştür. Bu nedenle okulların olanaklarının iyileştirilmesi adına öneriler geliştirilmiştir.

Kurt ve Yıldırım (2010) “Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Öğretmenlerin Görüşleri ve Önerileri” adlı çalışmada 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması sürecinde eğitimcilerin karşılaştıkları sıkıntıların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre programın uygulanması süreci değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Rize ve Trabzon illerinde görev yapan 15 kimya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından öğretim programının tam olarak anlaşılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca program içeriğinin ders sürelerine göre yüklü olduğu, öğretmenlere programlara yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bümen, Yıldız ve Çakar (2014), “Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler” başlıklı çalışmalarında programa bağlılık kavramını ve önemi tanıtmaya amaçlamışlardır. Araştırmada kavramın tarihçesi, ölçülmesi ve öğretim programına bağlılığı etkileyen etmenler açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen ve program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özelliklerin, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özelliklerin, merkezi anlayışa dayalı sınav sistemlerinin ve öğrenci özelliklerinin programa bağlılığı etkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program uygulayıcıları olarak çalıştıkları bölge ve okul özelliklerine göre programı uyarlamada sıkıntı yaşadıkları bu nedenle de kağıt üzerinde planlanan programlar ile uygulamaya geçirilen programlar arasında farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı da araştırma sonucunda planlanan programların istenildiği gibi uygulamaya konması için araştırma önerilerine yer verilmiştir.

Kozikoğlu (2014) tarafından yürütülen “Ortaokul 7.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ise 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programını değerlendirmeyi amaçlanmıştır. Bu çalışma 2 sınıfta toplam 47 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda programın yeterli düzeyde uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kelime ve dilbilgisi ile okuma alanlarına yönelik kazanımlara ulaşıırken, yazma ve dinleme becerilerine ait kazanımlara ulaşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşaroğlu ve Manav (2015), “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması” başlıklı çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık derecesini belirlemek için öğretim programına bağlılık ölçeğini geliştirilmeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin geliştirilmesinde hazırlanan taslak form Bingöl ilinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin farklı öğretim programlarına olan bağlılık derecelerini belirleme de kullanılabileceği belirtilmiştir.

Aslan ve Çıkar (2017), “4. Sınıf Matematik Öğretim Programının Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında 4. Sınıf matematik öğretim programının Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Van ilinde öğrenim gören 59 dördüncü sınıf öğrencisi ve 2 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Baş ve Şentürk’ün (2017) “Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğretim Programına Bağlılık: İlişkisel Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında öğretim programına bağlılık ile ilgili yapılan başka bir çalışmada ise programa bağlılığın öğrenme öğretme anlayışı ile

ilişisini belirlemek amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde ilinde görev yapan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretim programına bağlılık ile yapılandırmacı anlayış ile pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Aslan ve Erden (2018), “Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu çalışmada Van ilinde öğrenim gören 325 öğrenci ve 17 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda programın yapısı, fiziki alt yapıların farklı olması, öğretmen, öğrenci ve aile kaynaklı sebeplerden dolayı programın kazanımlarına ulaşamadığı belirlenmiştir.

Burul (2018) tarafından “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin program tasarımı yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına olan bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir’de görev yapan 319 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılığın cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gelmez Burakgazi (2019), “Programa Bağlılık: Kara Kutuyu Aralamak” başlıklı çalışmada öğretim programına bağlılık kavramını tarihsel süreç içerisinde incelemiştir. Tarihsel süreç içerisindeki çalışmalardan hareketle programa bağlılığın önemi, ölçütleri belirtilmiştir. Öğretim programına bağlılığı etkileyen etmenler üzerinde durularak programların daha verimli uygulanabilmesi adına öneriler geliştirilmiştir.

Karadağ Çaydaşı (2019) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri ve Öğretim Programına Bağlılıklarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirleyerek değer öğretimine ilişkin görüşleri ile arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kars ilinde görev yapan 403 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğretim programına bağlı kaldıkları sonucuna ulaşılmış, eğitim durumu, hizmet süresi, cinsiyet gibi değişkenlere göre öğretim programına bağlılığın anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Kabaş (2020), “Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Öz Yeterlik Algıları ile İlk Okuma Yazma Öğretim Programına Bağlılıkları” başlıklı çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılıklarının incelenerek aralarında bir ilişki olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının programa bağlılıklarını yordayıp yordamadığını tespit etmek amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 288 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılıkları arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının öğretim programına yönelik bağlılıklarının yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Öğretim Programına Bağlılık ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Fullan ve Pomfret (1977) tarafından yürütülen “Research on Curriculum and Instruction Implementantation” adlı çalışmada uygulamanın neden önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışmada program ve uygulama sürecinde araştırma bulgularını değerlendirerek uygulamanın anlamını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma dört bölümde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda iki yaklaşım belirlenmiştir. Bunlardan birincisi yeniliğin gerçekleştirilme derecesidir. Bu programa bağlılık olarak ele alınmıştır. İkinci yaklaşım ise yeniliklerin nasıl uyarlandığı ile ilgili analizlere yöneliktir.

Dusenbury ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen “A Review of Research on Fidelity of Implementation: Implications For Drug Abuse Prevention in School Settings” adlı çalışmalarında 25 yıllık literatür incelemesi yapmışlardır. Yapılan çalışmada okullarda madde kullanımı konusu üzerinde durularak uygulamanın bağlılık konusunun tarihsel gelişimi, tanımı, ölçülmesi, uygulamaya bağlılık ile ilgili önemli öğelerin neler olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Uygulamanın bağlılığı ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmada uygulama bağlılığının süre, uyma, katılımcıların tepkileri, uygulamanın kalitesi ve program farklılıkları olmak üzere beş boyut üzerinde durulmuştur.

Mihalic (2004), “The Importance of Implementation Fidelity” adlı çalışmasında uygulamanın bağlılığı konusunu uygulamanın iyi hale getirilmesinin belirlenmesi olarak ele almıştır. Mihalic de yaptığı çalışmada programa bağlılığın değerlendirmesinde beş boyuttan bahsetmiştir. Çalışmada uygulamanın bağlılığı ile ilgili çalışmalara yer verilerek bu çalışmalardan elde edilen başarılarla programa bağlılığın da etkisinin olduğunu vurgulamıştır.

Eğitim inançları ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, branş, kıdem değişkenleri açısından incelenerek belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Öğretim programına bağlılık kavramını doğrudan ele alan çalışmaların sayısı ise oldukça kısıtlıdır. Bunun yanında alanyazında yer alan çalışmalarda öğretim programına bağlılık kavramının dolaylı bir şekilde ele alındığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak öğretim programına bağlılık konusunun tanımı, önemi, etkileyen faktörlerin ne olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak eğitim inançları ve öğretim programına bağlılıkları cinsiyet, ders verilen sınıf düzeyi, kıdem değişkenlerine ve diğer çalışmalardan farklı olarak öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine bağlı olarak incelenmiştir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan çalışmalardan farklı olarak eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesinin yanında eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Yukarıda açıklanan çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin eğitim inançlarının cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla ilişkisel tarama modelinden yararlanıldığı görülmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde öğretim programına bağlılık ile ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu çalışmada gerçekleştirilen diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim programına

bağlılıkları cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin yanında ders verilen sınıf düzeyi ve öğretim programlarını inceleme sıklığı değişkenlerine göre incelenmiştir.



3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Felsefe

Aslı Yunancadan gelen felsefe “sevmek” anlamına gelen “philos” ile “bilgi” anlamına gelen “sophos” kelimelerinden oluşmaktadır. “Philosophos” kelimesi ise “bilgi sevgisi” anlamına karşılık gelmektedir. Felsefenin ortaya çıkışı çok eski tarihlere dayandığı için farklı şekillerde tanımlanmış, tarih boyunca farklı toplumlar tarafından farklı yorumlanmıştır. Felsefe kavramına yönelik kişisel ve toplumsal anlamda farklı yaklaşımlar sergilenmiş bundan dolayı da felsefe ile ilgili herkes için geçerli ortak bir tanım ortaya çıkmamıştır (Yılmaz, 2009).

Var olan gerçekliğin bilgisine ulaşılması (İlengiz, 2019) şeklinde tanımlanan felsefe kavramını Aristo olguların araştırılması şeklinde ifade etmiş, Sokrates tarafından felsefe bilgi ve gerçeğin araştırılması (Akyüz, 1999), bilinmeyenlerin bilgisine ulaşılması şeklinde tanımlanmıştır. Platon, felsefeyi gerçeğin özünü kavrama şeklinde ifade etmiştir, insanı harekete geçiren gerçeği kavraması için tetikleyen şeyin merak olduğunu söylemiştir (Koç, 2009). Kant ise akla dayandırılan sebeplerle kendisini haklı çıkarmak için uğraşılan bir zihinsel etkinlik olarak tanımlamaktadır. Ergün (2011)’e göre felsefe varlıkların en ince ayrıntısına kadar incelenip gerçeğe ulaşılmasıdır. Felsefe varlıklar üzerine düşünüp onların özüne inerek, olayların ise temeline inerek inceler. Bu nedenle felsefe üzerine yoğunlaşan düşünürler olayları, varlıkları en ince ayrıntısına kadar inceler, ele aldıkları olay ve varlıklar üzerine düşünürler.

Tanımında olduğu gibi felsefenin ilgi alanları ile ilgili de ortak bir noktada buluşulamamıştır. Günümüzde ise bilim insanları tarafından felsefenin varlık, bilgi ve değerler felsefesi olmak üzere üç temel alanının olduğunu kabul etmişlerdir. Ontoloji yani varlık felsefesi var olan her şey ile ilgilenirken, bilgi felsefesi (epistemoloji) bilginin ne olduğu ile ilgilenir. Değerler felsefesi ise insan davranışlarının temelinde yer alan değerlerle ilgilenir. İyi kötü, güzel çirkin, sevgi, saygı, dürüstlük vb. değerlerin temel kaynağını inceler (Ergün, 2011). Felsefe varlık, değer ve bilgilere yönelik sorunlarla ilgilenen uğraştır. Bu yönüyle de bilimsel düşünceden ayrılmaktadır. Çünkü felsefi ve bilimsel düşüncenin sorunlara yönelişi farklıdır. Bilimsel düşünce cevaplarla ilgilenirken felsefi düşüncede sorulan sorular önemlidir (Sönmez, 2011). İçerisindeki bilgilerin kanıtlanması gibi bir zorunluluğun olmaması da felsefeyi diğer bilimlerden ayırmıştır. Bu yönüyle bireysel bir bilim dalı olarak felsefe bireye hayatı kendine göre anlamlandırmasına olanak sağlamaktadır (Özkan, 2005).

Bilgi, varlık ve değerler felsefesi dışında mantık, metafizik, dil, din, sanat ve etik gibi farklı disiplinlerle de ilgilenen felsefe içerisinde yer alan farklı görüşler felsefi akımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Ergün, 2011). Bu felsefi akımların başlıcaları şu şekildedir: İdealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk ve natüralizmdir.

3.1.1. İdealizm

Platon tarafından temelleri atılan idealizm “düşüncencilik” anlamına karşılık gelmektedir. İdealizm, gerçeğin ve bilginin yapısının ne olduğuyula ilgilenen felsefi düşüncedir. İnsanlar var olan gerçekliğe idea yani düşünce yoluyla ulaşır (Terzi,2010). Bundan dolayı idealizm felsefi boyutta bilgiyi elde etmede düşünceyi temele almakta, varlıkların insan düşüncesinde oluştuğunu ileri sürmektedir (Özbakış, 2018). Fiziki ve doğayı reddetmeyen idealist düşüncede gerçeklik düşüncede yer almaktadır. Gerçeklerin ruhun ve zihnin yansıması olduğu ileri sürülmektedir (Ergün, 2014). İdealizme göre bilgi sonradan edinilen bir şey değildir, zihinde zaten vardır. Sadece bilgiye ulaşmak için zihinde var olanların açığa çıkarılması gerekir (Sönmez, 2011).

İdealizm ve eğitimin ortak paydası bireydir. İdealist düşünce sisteminde bireyin ele alınması eğitim ile olan ilişkisini gerekli kılmıştır. İdealist düşüncede değerli bir varlık olarak ele alınan insanın yükselebileceği en üst seviye düşünme becerilerini geliştirerek, yaratıcı düşünme becerisi sergileyen ve kendini ifade edebilen bir birey olmasıdır. Bireyin bu seviyeye yükselmesi de ancak eğitimle mümkündür (Cevizci, 2016). Eğitimin amacı bireyin kendisinde var olanları keşfetmesini sağlamaktır. Eğitim öğrencilerin kendi iradesi ile sağlam karakterli birer birey olarak yetişmesini sağlamalıdır (Ergün, 2011). Bireyin bilmesi, sosyal kurum olan okulda ve gerçek hayatta paylaşması ve kişiliğini geliştirebilmesi için kültürel değerlerin öğretilmesi gerekir. Bu nedenle eğitimin en önemli amacı bireyin kendisini gerçekleştirmesinin sağlanmasıdır (Fidan ve Erden, 1998).

Varlığın kaynağının düşünce olduğunu ileri süren idealist düşünce yapısına sahip eğitimcilerin eğitimden beklentisi de onların yüksek değerleri oluşturmasıdır. İdealist düşünme biçiminde eğitimin odak noktasında öğretmen vardır. Öğretmen kendi kişilik, karakterinin tanıtıcısı kültürün aktarıcısı konumundadır. İdealizmde konu ve bilgi merkezli bir anlayış hakimdir (Terzi, 2010). Öğretmenler eğitim sistemi içerisinde düşünce yapısını geliştirecek ve kültürel değerleri aktarabilecek bilgi ve beceriye sahip biri olarak eğitim programlarının uygulanmasında merkezi bir konumda bulunmaktadır (Sarpkaya ve Celep, 2004). İdealizmde ileri sürülen zihinde var olanın açığa çıkarılması olduğundan dolayı idealist düşüncede olan bir eğitimci de öğrencilerin zihinlerinde var olan gerçeklikleri, gizil güçleri açığa çıkartmalı, bunun için uygun ortam oluşturmalıdır (Erden, 2001).

3.1.2. Realizm

Kelime anlamı “gerçeklik” olan realizm gerçek bilginin insan zihninden bağımsız olduğunu savunmaktadır. Savunduğu görüş ile idealizme karşıdır. İdealizmde varlığın kaynağının düşünce olduğu savunulurken, realizmde varlık bilinçten bağımsız olarak düşünülmektedir (Ergün, 2014). Gerçekliğin bireyin zihninden bağımsız olduğunu, dünya üzerindeki her şeyin gerçek olduğunu, insanların da bu gerçekliğe akıl sayesinde ulaşabildiği düşünülmektedir (Sönmez, 2011). Realizmin savunucularından Aristo ideaların nesnenin içerisinde var olduğunu, bu nedenle dünyanın gerçek olduğunu ideaların bu gerçek dünyada var olduğunu ileri sürer (Sönmez, 1996). Bu nedenle realist

düşünürler gerçekliğin dünyadan bağımsız düşünülemediğini belirtir. Eğer aklımızda var olanlar gerçekle uyumuyorsa onların gerçekliğinden bahsedilemeyeceğini ileri sürmektedir (Ergün, 2011). Gerçek bilgi de insan zihninin dışında vardır ve insan ona akıl yolunu kullanarak duyuları aracılığı ile ulaşmaktadır. Gerçek bilgiye akıl ile ulaşıldığından dolayı realizme göre eğitimin asıl amacı insan zihninin geliştirilmesi olmalıdır.

Varlığın zihinden bağımsız bir şekilde var olduğunu savunan realistler değerlerinde nesnel olduğunu ileri sürer (Cevizci, 2016). Realistler değerlerin zamana göre ve kişiden kişiye değişmeyeceğini ifade etmektedir. Bu nedenle eğitimin bir diğer amacının da değerlerin bireylere kazandırılması olduğunu belirtirler. Sönmez (2011) realizmde, eğitim programlarının öğrencileri belirtilen şekilde çok yönlü geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada idealizm ile ortak paydada bulunan realizmde konu alanlı programın olması gerektiğini savunurken bunun sistemli bir şekilde belirli sınıflamalar çerçevesinde olması gerektiğini ileri sürmektedir (Ergün, 2011). Okullar da eğitimin bu amaçlarını gerçekleştirebilecek, öğrencilerin akıllarını geliştirecek faaliyetleri desteklemekle görevlidir. Realist düşünme sisteminde öğretmen ise alanında uzman, öğrenme öğretme sürecinde hangi yöntemi nasıl kullanabileceğini bilen, neyi nasıl öğretebileceği konusunda yeterli bilgi sahibi bir eğitimci olmalıdır (Sönmez, 2011).

3.1.3. Pragmatizm

20. yüzyılda Amerika’da ortaya çıkan bir Amerikan felsefidir. Kurucusu C.S. Pierce’nin sayıldığı pragmatik felsefe (Özbakış, 2018), J.Dewey’in deneysel düşünme kavramı üzerine kurulmuştur (Cevizci, 2016). “Eyleme yönelik” anlamına gelen pragmatik kelimesinden hareketle pragmatizmin de “yararcılık” anlamına geldiği bilinmektedir (Özkan ve Erden, 2005). Yararcılığı amaçlayan pragmatizmde bir bilgi bireye faydalı ise gerçek bir bilgidir. Birey gerçek bilgiye çevresi ile olan etkileşim sonucunda edindiği tecrübelerle ulaşmaktadır. Ancak pragmatik felsefede her şey bir oluşum içerisindedir. Yani değerler, ahlaki ilkeler zamana, topluma göre değişebilir. Buradan hareketle pragmatizmde gerçekliğin özünde değişim bulunmaktadır. Gerçeklik de sürekli değişim içerisinde olduğundan dolayı pragmatizmde genel geçer bir bilginin varlığından söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle pragmatizmde gerçekliğin değişmezliği reddedilmiştir (Ergün, 2011). Eskiye değerlerin yerine yenilerinin getirilmesi düşüncesi değişimin gereği olarak ortaya çıkmıştır (Bakır, 2006).

Pragmatik düşünce de hakim olan değişim felsefenin eğitim anlayışını da etkilemiştir. Bu nedenle pragmatizme göre eğitimde de sürekli olarak güncelleme anlayışının hakim olması gerekmektedir (Tozlu, 2003). Değişen çevre koşulları ile birlikte yaşantıda meydana gelen farklılıklara karşı bireylerin hazırlıklı olması ve bu duruma uyum sağlayabilmeleri amaçlanmıştır (Yılmaz, 2009). Bu nedenle bireyin kendi yaşantısını denetleyebilmesini sağlayacak bilgilerin verilmesi eğitimde amaç olarak benimsenmiştir (Gülbahar, 2006). Pragmatizmde bireyin aldığı eğitimin yaşantısıyla iç içe olması gerektiği düşüncesi hakimdir. Pragmatizme göre okul ile gerçek yaşam birlikte işlerlik gösterir. Okul gerçek yaşamın devamı niteliğindedir (Ergün, 2011). Bu doğrultuda

öğrencilere yaşantılarında onlara faydalı olacak bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Pragmatist felsefeye göre uygulanan bir eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda oluşturulan bir eğitim programı öğrenci merkezli, aktif katılım gerektiren demokratik ortamlarda uygulanmalıdır (Erden, 2001). Pragmatist eğitim anlayışında benimsenen ilkelere göre öğretmenler de öğrencilere bilgi aktaran değil onları yönlendiren rehberlik eden bir kılavuz görevi görmektedir. Öğretmen öğrencilerdeki ışığı açığa çıkaracak ortam oluşturmakla yükümlüdür (Sönmez, 2011). Bu şekilde düzenlenen bir eğitim ortamında öğrencilerdeki istenmeyen davranışlar da kendiliğinden ortadan kalkacağı için ceza yöntemine başvurulmamalıdır. Bu düşünceden hareketle pragmatizmde okul hayata hazırlık olmaktan çıkıp hayatın kendisi olarak görülmüştür. Öğrencilerin eğitim süreci içerisinde yönlendirilmesi ve karşılaşacakları durumlara hazırlıklı olmalarının sağlanması eğitimin genel amaçlarıdır. Bireylere bilgilerin geçerliliğini yitirebileceği anlayışından hareketle bilgiye nasıl ulaşabileceklerinin öğretilmesi bunun için de esas olan üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir (Sönmez, 2011).

3.1.4. Natüralizm

Tüm gerçekliğin aslında doğa olduğu düşüncesinden hareket eden natüralizm insanın doğa ile olan ilişkisi üzerinde odaklanmıştır (Kaya, 2007). Doğanın bütün varlıkları içerdiğini insanın da buna dahil olduğunu savunan bu düşünce sistemi doğanın bütün varlıkları açıklamada yeterli olduğunu ileri sürmektedir. İnsan, hayvan ve bütün cansız varlıkların doğanın bir parçası olması düşüncesinden dolayı insanın da doğal bir varlık olduğunu kabul etmektedir (Cevizci, 2016). Ünlü natüralist filozoflardan Rousseau eğitimin bireyin doğal ortamında olması gerektiğini, bireyin doğal ortamı olan aile içerisindeki eğitiminin de dış etkenlerden korunması gerektiğini kabul eder. Bireyin eğitiminin eşya, doğa ve insan unsurlarının etkileşimi ile gerçekleştiğini bu etkileşimde oluşacak bir karşılık durumunda bireyin eğitiminin tam olarak gerçekleşmeyeceğini ileri sürer. Natüralist düşüncede eğitimin insanın doğal ortamı içerisinde gerçekleşmesi gerektiği düşüncesi hakimdir. Bireyin kendi yaşantılarıyla öğrenme sorumluluğunu edindiği takdirde eğitim doğal ortamında gerçekleşeceği düşüncesini savunmaktadır. Bu şekilde eğitim ortamının da bireyin doğasına uygun oluşturulduğunu ileri sürer (Sönmez, 2011). Birey çevresi ile etkileşimde bulunarak duyu aracılığı ile öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Eğitim ortamı bireyin içerisinde bulunduğu çevreyi de kapsayan nitelikte olmalıdır (Kalafatoğlu, 2019). Natüralizm bireylerin doğal yaşantıları içerisinde yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak şekilde öğrenci merkezli eğitim programlarına yer verilmesi gerektiğini savunur. Böyle bir eğitim sistemi içerisinde çocuk merkezli düşünceyi savunan, doğayla uyum içerisinde olan eğitimcilerin olması gerektiğini ileri sürer (Sönmez, 2011).

3.1.5. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk 20. yüzyılda buhran döneminde ortaya çıkmış bir felsefi düşünce olarak her türlü değere karşı başkaldırma gibi unsurları benimseyen bir akımdır (Ergün,

2011). Bu nedenle gençler tarafından benimsenmiş ve hızlı bir şekilde yayılmış bir felsefi bir bakış açısı olmuştur. Varoluşçulukta öne çıkan temel düşünce bireylerin var olması ve özgürlüğüdür (Kaya, 2007). Varoluşçuluğa göre dünya üzerindeki her şey yapılı ve daha sonra varlığına kavuşmaktadır. Fakat bireyde bu durum tam tersidir. Birey önce var olur ve daha sonra özüne kavuşur. Kendi iradesi ile varlığının özünü oluşturur. Bu nedenle varoluşçulukta en değerli şey birey ve onun özgürlüğüdür (Ergün, 2011). Birey kendi dünyasını anlamlandırmakla görevlidir. Eğitim, toplum veya insan için değil bireyin kendisini gerçekleştirme için vardır. Merkezde insan ve onun özgürlüğünü savunan bu felsefi anlayışa göre yetişmiş bir insan kendi kararlarını verebilen bir birey olarak yetişmektedir.

Varoluşçulukta kendi kararlarını kendisi alabilen kendisini gerçekleştirebilmiş bir birey yetiştirmek için okulların da açık okul sistemi şeklinde olması gerektiği savunulmaktadır. Kendi seçimi doğrultusunda gelebildiği bir yer olarak okul farklı yaşantılar sunarak bireyin seçim yapabilmesine olanak sağlamalıdır (Sönmez, 2011). Okullar bilgi aktarma yeri olmaktan ziyade bireylere kendilerini tanıyarak toplumdaki yerlerini öğretme işlevini gerçekleştiren bir yer olarak görülmektedir. Diğer felsefi düşüncelerde olduğu gibi varoluşçulukta da öğretmen rehber olarak eğitim sürecinde var olmalı öğrencilerin kendilerini tanımlarında onlara yol gösteren bir konumda yer almaktadır.

3.2. Eğitim-Felsefe İlişkisi

Eğitim, geçmişten günümüze kadar insanların davranışlarını etkileyerek yaşantılarını şekillendirmiştir. Toplumu oluşturan bireyler aldıkları eğitim neticesinde buldukları toplumun yapısını da etkilemektedir. Bu anlamda bireylere ve beraberinde bir topluma yön veren eğitim tarih boyunca önemli bir noktada yer almaktadır. Bu denli bir öneme sahip eğitim kavramını Ziya Gökalp bir toplumda yetişen kuşakların kendi fikirlerini yeni yetişen kuşaklara aktarması şeklinde ifade etmiştir. Durkheim, çocukların içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi için uygulanan bir etki olarak (Doğan, 2010) tanımladığı eğitimi Rousseau topluma, doğaya uygun tarzda birey yetiştirme olarak ifade etmiştir (Arslan, 2012). Sönmez (1996) ise eğitimi bireylerin davranışlarının önceden yapılan planlamalar ile istenilen biçimde yönlendirildiği bunun için çevresel etmenlerin de buna uygun bir biçimde düzenlendiği, süreç sonucunda gerçekleştirilen faaliyetlerin ölçüldüğü bir süreç olarak tanımlanmıştır. Günümüzde eğitim daha somut bir şekilde plan ve program çerçevesinde önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan bir sistem olarak tanımlanmıştır (Kiroğlu ve Elma 2009). Bireyin toplumun bir üyesi olarak ihtiyaç duyabileceği her türlü bilgi, beceri ve değerlerin aktarıldığı yön verme (Hesapçioğlu, 2011) olarak tanımlanan eğitimin en yaygın ve sık rastlanılan tanımını bir eğitimci olan Ertürk (2013), bireylerin yaşantıları yolu ile davranışlarında istedik değişiklik oluşturma süreci olarak ifade etmiştir. Farklı şekillerde tanımlanan eğitimin her tanımında birtakım temel özelliklerin olduğu görülmektedir. Eğitimin içerisinde yer alan bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Sönmez, 2009):

- Bireyin nesne olarak ele alınması
- Bireyin mevcut durumunun yetersiz düşünülmesi
- Bireyde istenilen yönde değişiklik oluşturulması
- Yapılacak bu işler için koşulların oluşturulması.
- Öğrenme öğretme sürecinde kullanılacak strateji, yöntem, tekniklerin, materyallerin işe koşulması,
- Bireyde oluşturulmak istenen davranış değişikliğinin ölçülmesi, ve değerlendirilmesi.

Eğitim ile ilgili tanımlarda eğitimin belirli bir plan çerçevesinde bireyde istenilen davranış değişikliği oluşturma süreci olduğu dikkat çekmektedir. Sürecin önceden tasarlanması, plana uygun öğrenme öğretme sürecinin oluşturulması ve gerçekleştirilen faaliyetlerin amaca ulaşıp ulaşımadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bütün bu iş ve işlemler hazırlanan programlar çerçevesinde yürütülmektedir. Plan dahilinde gerçekleşen bu eğitim okullarda formal bir biçimde verilmektedir. Bunun yanında plansız bir şekilde gelişigüzel öğrenmelerin gerçekleştiği informal eğitim de mevcuttur (Ertürk, 2013).

Gerek formal gerek informal eğitim ile birlikte insanların toplum yaşantısına uyum sağlayabilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanarak bütünüyle gelişimi sağlanmaktadır. Yüksek yaşam kalitesine ulaşma olanağı bulan bireyler eğitilmiş insan olarak meydana getirdikleri toplumun daha çağdaş, ileri bir seviyeye refah düzeye ulaşmasını sağlamaktadır. Bireylerin ve toplumların yaşamını etkileyen eğitim bu süreçte toplumlar için önemli olan kültürlenme işlevini de yerine getirmektedir. Toplumun var olan kültürel yapısını geliştiren kültürel yapıyı kuşaktan kulağa aktaran bir köprü görevi görmektedir (Ültanır, 2003). Bireylerin düşünce yapısını geliştirerek gelecek ile ilgili istenilen yapıyı oluşturmada etkili olmaktadır (Gültekin, 2006). Maddi ve manevi unsurlarla dolu nitelikli bir insan yetiştirme amacı olan eğitim ile bireyin gelişimi ile birlikte genel anlamda toplumun gelişmesi, ilerlemesi sağlanmaktadır. Böylece eğitim nitelikli toplumu oluşturacak yeni kuşağın yetiştirilmesi ile geleceği şekillendirmektir (Mansuroğlu, 2019). İstenilen toplum modeline ulaşabilmek amacıyla yeni neslin yetiştirilmesinde en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir.

Eğitim sistemi eğitimcilerin uygulamaları ile harekete geçmektedir. Eğitim sisteminin nitelikli olması, başarıya ulaşması öğretmenlerin elindedir. Öğretmenler ulaşılmak istenen hedeflere göre içeriği oluşturarak, buna uygun öğrenme öğretme yaşantıları hazırlayarak ve elde edilenler hakkında yargıda bulunabilmek için uygulanacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirleyerek öğrenme ve öğretme faaliyetlerini kılavuzlayan kişidir (Fiden ve Erden, 1998). Öğretmenlerin uygulamaları arasındaki farklılıklar programların uygulanmasında bir bütünlüğün oluşturulamamasına neden olmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde ortak bir payda da buluşması, birlik ve bütünlüğün sağlanması, planlı ve süreklilik arz etmesi ve neticede kaliteli bir eğitim sisteminin işe koşulması için uygulayıcı olan öğretmenler ve onların uygulamalarına yön veren, ışık tutan, öğretmenlerin en önemli pusulası olan programlar en önemli değişkenler olarak yer almaktadır.

Toplumların hedeflenen seviyeye yükselebilmeleri eğitim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Eğitim, toplumun kültürel yapısını koruyarak toplumu hedeflenen seviyeye ulaştırmayı amaçlar (Büyükdüvenci, 1987). Bu amacını gerçekleştirmek için de odağında insan ögesi vardır (Sönmez, 2009). Bu nedenle eğitimin temel görevi insanları geliştirmektir (Büyükdüvenci, 1987). Bireye iyi bir kişilik ve karakter kazandırarak insanı topluma faydalı bir seviyeye ulaştırmaya çalışır (Biçer, 2014). Toplumun istenilen seviyeye ulaştırabilmesi için bireyi gerekli bilgilerle donatmayı hedefler (Seven, 2004). Eğitimin amacı bir insan yaratmaktır. İnsanı topluma uyumlu hale getirmek, bir kişilik kazandırarak dünya üzerindeki yerini belirlemektir. İnsanları yetiştirirken bilinçli bir yol izlenebilmesi için öncelikle onlara neyi, nasıl ve niçin öğretmemiz gerektiğini belirlemek gerekir. İnsana toplumda ve dünya üzerinde bir yer kazandırmak ona kişilik kazandırabilmek için insan doğasının ne olduğunun anlaşılması gerekmektedir. “İnsanda oluşturulmak istenen değişikliklerin amacı ne olmalı?” İnsanın hazırlanabileceği en iyi yaşam biçimi nasıl olmalı? gibi sorular üzerine düşünmek ise felsefenin alanını oluşturmaktadır. Birey ve bireyin gelişiminin sağlanmasını amaç edinen eğitim, inceleme alanı insan olan felsefe ile ortak problemler nedeniyle ilişki içerisinde olduğunu ifade etmek mümkündür. İnsan unsuru felsefe ve eğitimin bütünlük içerisinde olduğunu gösteren bir nedendir (Seven, 2004).

Felsefenin de inceleme konuları içerisinde insanın olduğu görülmektedir (Seven, 2004). Felsefe bireyin etkinlik alanını oluşturmaktadır. İnsanlığın var oluşundan günümüze kadar var olan felsefe bireylerin düşüncelerini, davranışlarını ve dolayısıyla kişiliğini etkilemektedir. Ortaya koyduğu değişik düşünce akımları ile bireylere ışık tutmaktadır (Küken,1996). Eğitim ile oluşturulmak istenen insan modeli felsefi görüş ve düşüncelerin etkisiyle belirlenmektedir. Bireylerde planlanan insan modelinin oluşturulması ise eğitim ile mümkün olmaktadır (Erişen, 2007). Eğitimin temel amacını gerçekleştirebilmek için eğitimciler en iyi yetiştirme programına ulaşmaya çalışmaktadır (Tozlu, 2003). Felsefe de bu noktada eğitim öğelerinin belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır. Bireysel ve toplumsal düzenin oluşturularak eğitimin genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi için felsefeden yararlanır. Felsefe okulların hangi hedeflere yönelik olduğu, öğrencilere aktarılacak konuların önem derecesinin ne olduğu, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ne olduğu ve konuların aktarılmasında hangi yöntem tekniklerden yararlanılacağı konusunda yardımcı unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Felsefe bu yönüyle toplum yararına yönelik hizmet etmekte ve ortak programların hazırlanmasında da etkili bir faktör olmaktadır (Erişen, 2007). Eğitimciler okul ve sınıf ortamlarını hazırlamada bir çerçeve oluşturur. Okulların var oluş amacının ne olduğunun, bu amaca ulaşabilmek için hangi konu ve konuların önemli olduğunun, öğrencilerin nasıl öğrenmesi gerektiğinin, uygulanacak eğitim öğretim etkinliklerinin belirlenmesinde, kullanılacak araç gereçlerin seçilmesinde felsefi düşünceler bir kaynak olmaktadır (Erden, 2001). Ayrıca felsefe ve felsefe içerisinde çıkan fikirlerin, düşüncelerin insanlar tarafından öğrenilmesi ve geliştirilmesi de eğitim ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle eğitim ve felsefe bireylerin sağlıklı bir biçimde düşünebilmeleri ve hayatlarına en doğru şekilde yön verebilmeleri için gerekli olan ve birbirini tamamlayan iki önemli unsurdur (Bayrak, 2019). Eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi John Dewey, “*Eğitimi, bireye yönelik gerçekleştirilen, bireyin zihinsel, duygusal temel yönelimlerini geliştirme süreci olarak*

ele alıyorsak felsefe de eğitimin genel bir kuramı olarak ifade edebilir.” şeklinde açıklamaktadır. Yapılan bütün açıklamalar felsefe ve eğitimin ortak bir noktada birleştiğini kanıtlamaktadır. Bu noktada eğitim ile felsefenin birbirini tamamlayan iki kavram olduğu görülmektedir (Büyükdüvenci, 1987). Eğitim ve felsefe insanların yaşamlarına yön veren bir bütünlük içerisinde hareket etmesi eğitim felsefesi kavramının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim felsefesi eğitimin her alanını irdeleyen bir disiplindir (Cevizci, 2016). Eğitim felsefesinin konu alanı eğitim sürecidir. Eğitim ile ilgili sorunları ele alıp tartışarak eğitim ile ilgili konulara ışık tutmaktadır. Felsefenin alt sistemi olan eğitim felsefesinde eğitimin hedefleri belirlenmektedir. Eğitim felsefesi eğitimin ne şekilde olması gerektiği, eğitimin nasıl anlaşılması gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır (Cevizci, 2016). Başka bir ifade ile eğitimle ilgili uygulamaları analiz eden ve buna bağlı olarak eğitim sistemini şekillendiren bir disiplindir (Arslanoğlu, 2012). Eğitim felsefesi, öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirilen uygulamaları inceleyerek sorgulamak, bu uygulamaların altında bulunan teorik yapının ortaya çıkarılması şeklinde de tanımlanmaktadır. Eğitim felsefesini ünlü düşünür John Dewey, *“Eğitim, felsefi içerisinde oluşan farklılıkların somut hale büründüğü ve denendiği bir laboratuvardır. Eğitim felsefesi, farklı bir kaynağa ve amaca sahip bir uygulama sistemine hazır fikirlerin yüzeysel bir uygulaması değildir. Çağdaş sosyal yaşamın güçlükleri dikkate alınarak, uygun zihinsel ve ahlaki alışkanlıkların düzenlenmesine ilişkin soruların açık ve kesin bir biçimde formüle edilmesidir.”* şeklinde ifade etmiştir (Büyükdüvenci, 1987).

Eğitim felsefesi eğitimin amacının ne olduğu konusunu ele alan bir disiplin olarak diğer felsefe alanlarından ayrılmaktadır. Toplumların benimsediği eğitim politikalarıyla ilgilenen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal ihtiyaçları göz önüne alarak eğitimin bilgiye olan yöneliminin nasıl olması gerektiğini, eğitim süreçlerinin nasıl olması gerektiğini, bu alanda eğitilen kişiler aracılığıyla belirlenmesini sağlar. Bireylerin kendisini gerçekleştirebilmeleri bunu sağlayabilmek için de gerçekleşen eğitim süreçlerinin nasıl olması gerektiğini tespit ederek toplumun hedeflenen seviyeye ulaşmasını amaçlamaktadır. (Ergün, 2014). Bu amaç doğrultusunda eğitim felsefeleri eğitimin her basamağında eğitimcilere yol gösterici olarak eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için toplumun istenilen seviyeye ulaştırılması için bireylerin nasıl yetiştirilmesi gerektiğini, bunun için hangi yaklaşımlar çerçevesinde hangi yöntemlerin hangi tekniklerle verilmesi gerektiğini göstermektedir (Doğanay, 2011).

Birey için hazırlanan eğitimin hedeflerinin, içeriğinin, öğrenme öğretme süreci, sınama durumları ve bütün bu sistem felsefi akımlardan etkilenmektedir (Sönmez, 2009). Eğitim felsefesi farklı felsefi görüşlerden yararlanarak eğitimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır. Bu konulardaki farklı felsefi görüşler eğitim felsefesi akımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Eğitim felsefesi içerisinde yer alan akımların başlıcaları şunlardır: Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacalık.

3.2.1. Daimicilik

İdealizmin yansıması olarak karşımıza çıkan daimiciliğe göre bireye insan olmak için gerekli evrensel ve değişmez ilkelerin öğretilmesi gerekir. İnsan her yerde aynıdır. Eğitimin amacı da her yerde aynı olmalı değişmemelidir. İnsana her şartta insan olmak için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

Daimicilik, eğitim felsefesi yaklaşımlarından idealizmin eğitime yansımasıdır. Araştırmalar sonucunda insanın toplumlar arasında farklılıklar göstermesine rağmen daimiciler toplumu meydana getiren insanın her toplum içerisinde aynı olduğunu ileri sürmektedir. Bireyin yapısında bulunan ortak özelliklerin korunarak geliştirilmesi gerektiği düşüncesi hakimdir. İnsanda gelişimin sağlanması da eğitim ile gerçekleştirildiği için değişmez ilkelerin verilmesi gerekmektedir (İlengiz, 2019). Daimicilik bireylerin her zaman ve her yerde aynı olduğunu savunmaktadır (Ergün, 2014). Birey nasıl her yerde aynıysa değişmiyorsa doğru da değişmez (Ergün, 2011). Daimici eğitim felsefesini savunanlar toplum tarafından kabul görmüş evrensel gerçeklerin üzerinden ne kadar zaman geçerse geçsin değişmeyeceği düşüncesini benimsemişlerdir (Sönmez, 2009). Bu nedenle eğitim sisteminin değişmeyen gerçekler üzerinde durması gerektiği eğitim programlarında herkes tarafından kabul edilen ilke ve doğrulara yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Ergün, 2011). Bu nedenle ortak bir eğitim anlayışını savunmaktadırlar. Ortak bir anlayış etrafında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri ile birey hayata hazırlanmaktadır. Eğitim bu işlevini okullar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Öğrenciler hayatları boyunca kullanabilecekleri bilgilerle donatılır. Okullar uygulanan eğitim sistemi ile toplumun değişmez değerleri aktararak öğrenciler hayata hazırlanır. Bu bilgi ve değerler matematik, mantık, felsefe vb. bilimlerle ve bu bilimlere ait klasik eserlerle bireylere kazandırılmaktadır (İlengiz, 2019).

Araştırmalar sonucunda insanın toplumlar arasında farklılıklar göstermesine rağmen daimiciler toplumu meydana getiren insanın her toplum içerisinde aynı olduğunu ileri sürmektedir. Daimicilik eğitim anlayışında bireyin yapısında bulunan ortak özelliklerin korunarak geliştirilmesi gerektiği düşüncesi hakimdir. İnsanda gelişimin sağlanması da eğitim ile gerçekleştirildiği için eğitim ile değişmez ilkelerin verilmesi gerekmektedir (İlengiz, 2019). Daimicilik bireylerin her zaman ve her yerde aynı olduğunu, bu nedenle her koşulda aynı kalan değişmeyen değer ve öneme sahip evrensel ilkelerin öğretilmesi gerektiğini savunur (Ergün, 2014). Birey nasıl her yerde aynıysa değişmiyorsa doğru da değişmez. Bu nedenle eğitim sisteminin değişmeyen gerçekler üzerinde durması gerektiği eğitim programlarında herkes tarafından genel geçer kabul edilen ilke ve doğrulara yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Ergün, 2011). Toplum tarafından kabul görmüş evrensel gerçeklerin üzerinden ne kadar zaman geçerse geçsin değişmeyeceği düşüncesini benimsemişlerdir (Sönmez, 2009).

Daimici eğitim felsefesinde akıl yürütme becerilerinin kazandırılması (Sönmez, 2011) ve bireylerin edindikleri bu becerileri hayata geçirebilmeleri sorun çözebilmeye etkin bir biçimde kullanabilmeleri amaçlanmaktadır (Sönmez, 2011). Üst düzey becerilerin geliştirileceği merkez olan okullar aynı zamanda kültürel değerlerin geliştirilip aktarılacağı yer olarak görülmektedir. Bu işi uygulayan öğretmenler de odak noktada yer almaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde öğretmen rehber rolüyle öğrencileri

yönlendirmekte sorgulama ve akıl yürütme becerilerini kullanarak hedeflenen ilkelerin öğretimini gerçekleştirmektedir (Cevizci, 2016). Daimici eğitim felsefesine ait temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Cevizci, 2016).

- Birey çevresel faktörlerin varlığına rağmen her zaman ve her yerde aynıdır. İnsanın doğası değişmezdir. Bu nedenle eğitim de değişmemeli, aynı olmalıdır.
- Eğitim gerçek yaşama bir hazırlık niteliğinde olmalıdır.
- Eğitim ile amaçlanan değişmeyen doğruların aktarılması olmalıdır. Bu nedenle bireylere yaşamları boyunca değişmeyecek bilgiler öğretilmelidir.
- Eğitimde bireylere klasik eserler okutulmalıdır.
- İnsanın temel özelliği akıl sahibi varlık olmasıdır. Eğitim de bunu geliştirmelidir. Zihinsel yetenekler geleneksel yöntemlerle geliştirilmelidir.
- Eğitimde katı bir disiplin uygulanmalıdır.

Daimici eğitim felsefesine göre bir öğretim programında, dinsel inanç, kişisel gelişim, yabancı dil, mantık, tarih, edebiyat alanlarına yer verilmelidir. Öğrenme öğretme sürecinde alıştırmaya tekrar, ezberleme, tümevarım, problem çözme, tartışma vb. yöntem teknikler kullanılmalıdır. Sınıf yönetiminde değişmeyen sıkı bir yapı hakim olmalı, disiplinli bir sınıf yönetimine başvurulmalıdır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde klasik sınav uygulamaları yer almalıdır. Öğretmen iynin doğrunun savunucusu olarak öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlayacak otoriter konumda yer almalıdır (Erkılıç, 2013).

3.2.2. Esasicilik

İdealizm felsefesine dayanan esasicilik, eğitim felsefeleri içerisinde en uzun süre kullanılan akım olmuştur (Özkan, 2005). Esacilikte eğitim ile bireye kendisinden bağımsız bir şekilde var olan dünyanın kuralları tanıtılarak onu uygun davranması sağlanmaktadır (Terzi, 2010). Çünkü eğitimde amaç kültürel mirasın aktarımıdır (Köktaş, 2007). Kültürün temel unsurlarının aktarılması ile birlikte bireylerin toplumsallaşması ve mesleki temel bilgileri kazanması da sağlanır (Cevizci, 2016). Bu aktarım ile birlikte bireylerin kültürel mirası koruması sağlanacak, kuşaklar arası çatışmalar önlenmiş olacaktır (Sönmez, 2011). Çünkü eskilerin öğrenilmesi ile yeni kuşak içerisinde eskinin farklılaşmasını engellemiş ve eski yeni arasında ortaya çıkacak çatışmanın önüne geçilmiş olacaktır. Bu şekilde kültürel mirasın kalıcı olması da sağlanmış olur (Sönmez, 1996). Esasici eğitim felsefesinin temel amaçları arasında kültürel mirasın aktarılması korunmasını sağlamak, bu yolla bireylerin toplumsallaşmasına yardımcı olmak, değişime karşı çıkarak ortaya çıkabilecek çatışmaları önlemek, bu şekilde bilgili, becerikli ve mutlu bireyler yetiştirebilmek yer almaktadır (Ergün, 2014).

Esasicilere göre öğrenciler doğuştan bilgi ve beceri sahibi olmadıkları için yaşantıları yoluyla eski kuşakların sınavarak kabul gördüğü bilgileri edinmede yetersiz kalacağını düşünmektedirler. Eski nesilden gelenleri yeni nesle aktaran rolünde olan öğretmen yeni neslin dünyayı tanımasını sağlamaktadır (Ergün, 2014). Geçmiş nesilden

gelen öğretmen aktarılabacak kültürel mirası temsilen öğrencilere yol göstermekle yükümlüdür. Bilgi ve beceri donanımı olmayan öğrenci ancak öğretmenini takip ederek ezber anlayışı ile hedeflenen şekilde bir birey olarak yetişebilmektedir (Sönmez,2011). Bu nedenle esasici eğitim felsefesinde eğitimin odağında öğretmen bulunmaktadır (Cevizci, 2016). Öğretmenler sıkı bir denetleme ve disiplin mekanizması ile öğrencilere yol gösterici olmalıdırlar. Öğretmenler gerekli durumlarda ceza yöntemine de başvurabilirler (Özkan, 2005). Bu yönüyle daimici anlayışla benzerlik göstermektedir (Özkan, 2005). Esasici eğitim anlayışında hedeflere bir an önce ulaşılması kısa zamanda gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu nedenle öğrencilere soru sorma problem çözme, tartışma gibi zaman alıcı yöntem tekniklerin zaman kaybına neden olacağı düşüncesi yer alır (Güner, 2018). Esasici eğitim anlayışının temel ilkeleri şu şekilde açıklanabilir (Cevizci, 2016).

- Öğrenme disiplinli bir çalışmaya bağlıdır.
- Eğitim esas amaç konu alanlarına hakim olmaktır.
- Öğretmen girişimci olarak yer almalıdır. Yetişkin ve çocuk arasında bir köprüdür.

3.2.3. İlerlemecilik

İlerlemecilik felsefi akımlardan pragmatist anlayışın eğitime yansıması olarak yer almaktadır. İlerlemeci eğitim anlayışı daimicilerin görüşlerinin tam tersini savunmaktadır (Ergün, 2014). Geleneksel eğitim anlayışına karşı olarak ortaya çıkmıştır. Gerçekliğin değişim üzerine olduğu düşüncesi hakimdir (Toprakçı, 2005). Toplumun sürekli değişim içerisinde olduğu, bireylerin de bu değişime ayak uydurması gerektiğini savunan ilerlemeci anlayışa göre bireyler eğitim ile değişime açık bir hale gelebilmektedir. Bu şekilde yetişen bireyler deneyimleri ile değişen topluma ayak uyduran, ilerleyen demokrasi kültürünü benimseyen birer birey olurlar. İlerlemeci eğitim anlayışında toplumların sürekli değişim içerisinde olduğu bu nedenle değişime açık, hayatı deneyimleri, yaşantılarıyla ele alabilen bireylerin olması gerektiği düşüncesi hakimdir (Sönmez, 2011). Bir toplumun gelişmesi o toplumun değişimine bağlıdır. Değişim için de yeni yolların keşfedilmesi gerekir. Eğitimin amacı değişmez bilgilerin aktarılması yerine bireylere değişime nasıl ayak uydurmaları gerektiği öğretilmelidir (Ergün 2014). Bu nedenle daimici görüşün tersine ilerlemecilik eğitim felsefesi okulun hayatın kendisi olduğunu ileri sürmektedir. Geleneksel öğretim anlayışı yerine öğrencinin merkezde olduğu birebir uygulama ile yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunan bir eğitimin olması gerektiği görüşü hakimdir (Ergün, 2011). Öğrenciyi merkeze alan bu eğitim anlayışında öğrencinin süreç içerisinde pasif konumda olmadığı kendi isteği ile iş birliği içerisinde öğrenme gerçekleştirebilecekleri bir ortamın sağlanması gerektiği savunulmaktadır (Arslan, 2012).

İlerlemeci eğitim anlayışında bireylerin alacakları eğitim ile gerçek hayata aktif bir şekilde katılmaları gerektiğini düşünürler (Sönmez, 2011). Bu nedenle öğrencilerin yaparak yaşayarak etkin bir şekilde sürece katıldığı bir eğitim anlayışı savunulmaktadır. Bireyler eğitim süreci içerisinde adım adım gelişirken toplumsal değişime ayak uydurarak

toplumun sahip olduğu mirasın geliştirilerek devamı sağlanacağı belirtilir (Cevizci, 2016). Öğrenci merkezli bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için eğitim öğretimin planlanmasında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hareket edilmesi, gelişim özellikleri, ilgi ve isteklerine göre planlamanın yapılması gerekmektedir. Böyle bir eğitim öğretim sürecinde de öğretmene önemli görevler düşmektedir. Deneyim sağlayabilecekleri, aktif katılacakları bir ortamın sağlanması konusunda öğretmen önemli bir noktada yer almaktadır (Sönmez, 2011). Öğrencilere bir sorunun çözümü değil sorunu nasıl çözeceği öğretilmeli çözüm yolları bulmaları olay ve olgular üzerine düşünebilmeleri gerektiğinde düşüncelerini değiştirmeleri geliştirmeleri öğretilmelidir (Terzi, 2010). İlerlemeci eğitim anlayışının temel ilkelerini şu şekilde açıklamak mümkündür (Cevizci, 2016).

- Eğitim yaşamın kendisidir.
- Eğitiminde odağında öğrenciler yer almalıdır.
- Öğrencilerin ilgilerine göre öğretim süreci yönlendirilmelidir. Amaçlar öğrencilerin meraklarına göre şekillendirilmelidir.
- Öğretmen süreçte otorite olarak değil öğrencilere rehberlik eden bir konumda yer almalıdır.
- Öğrenme ortamı rekabet içerisinde değil iş birliği ile gerçekleştirilecek etkinlikler ile düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin düşüncelerini rahatça dile getirebildiği demokratik öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

3.2.4. Yeniden Kurmacılık

Yaşam içerisinde sürekli değişimin var olduğunu bu nedenle bireylerin yaşamları boyunca hayatlarının her anını yeniden şekillendirmesi gerektiğini savunan (Ergün, 2011) yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin temelinde toplumların kültürel ve sosyal yapılarının tekrardan oluşturulması fikri yer almaktadır (Erkılıç, 2013). Toplum içerisinde var olan düzenin yeniden şekillendirilmesinde okul önemli bir yere sahiptir. Okulların sadece toplumsal değerlerin, kültürel mirasın kuşaktan kuşağa aktarıldığı yer olmadığı, bireylere gereken değerleri aktarırken toplumsal sorunları da ele alarak çözümleriyle ilgilenen bu nedenle toplumun yeniden şekillendirilmesinde yol gösterici bir konumda olduğu düşüncesi savunulmaktadır (Özkan, 2005). Değişimin olduğunu ve toplumun yeniden yapılandırılması gerektiği düşüncesinin benimsendiği bu anlayışta okullardaki derslerin değişmez mutlak bilgiler yerine değişebilecek bilgileri aktarması gerektiği savunulmaktadır (Sönmez, 1986). Öğrencilerde bilgilerin mutlak olmadığı ve değişebileceği konusunda farkındalık oluşturulmalıdır. Yapılacak etkinlikler de bunlara uygun şekilde düzenlenmelidir. Değişim içerisinde olan toplumun eğitim sisteminin de değişikliklere uyum sağlayabilecek içeriklerden oluşturulması eğitim ortamı ve kullanılacak eğitim materyallerinin de buna uygun bir biçimde düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitim programları öğrencilerin karşılaştırma yapabilecekleri şekilde olmalıdır. (Cevizci, 2016). Eğitim programları toplumun yeniden inşa edilmesine uyum sağlayacak biçimde olmasının yanında öğrencilerin bilimsel becerileri kullanabilme, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri temel bilgi ve

becerileri içermelidir (Özkan, 2005). Ayrıca bu becerilerin geliştirilebileceği bir ortamın demokratik özellikte olması gerektiği, ceza yöntemine yer verilmemesi gerektiği belirtilmiştir (Ergün, 2011). Yeniden kurmacı eğitim anlayışının ilkelerini şu şekilde açıklayabiliriz (Cevizci, 2016).

- Eğitimin asıl görevi toplumu devamlı yeniden şekillendirmek olmalıdır
- Toplumun yeniden oluşturulmasında şekillendirilmesinde esas sorumluluk okullardadır.
- Toplumun yeniden şekillendirilmesi amacının gerçekleştirilebilmesi için bireylerin bilimsel ve teknolojik gelişmeleri aktif olarak kullanmalıdır.
- Öğrenme ortamı demokratik olmalıdır.
- Eğitim ortamında cezaya yer verilmemelidir.

3.3. Eğitim İnancı

Ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda hareket edilerek istenilen seviyeye ulaşabilmeleri bu amaç doğrultusunda çalışan her bir paydaşın görevini en iyi biçimde yerine getirmesine bağlıdır. Eğitimin ve dolayısıyla bu sistem içerisinde amaçları gerçekleştirebilmek için yapılan faaliyetlerin uygulama yeri olan eğitim kurumları ayrı bir öneme sahiptir (Okut, 2009). Çocukların istenen özelliklerle donatılarak bulunduğu topluma ayak uydurmasını sağlamayı hedefleyen okullar amaçladığı bu hedeflerle birlikte içerisinde bulunduğu toplumu oluşturan, toplumun var olmasını sağlayan kültürel öğelerinin gelecek nesillere aktarılması görevini de yerine getirmektedir (Altınok, 2007). Bütün bu amaçlara ulaşabilmek için sahada görev alan uygulayıcılar ise işin kilit noktasını oluşturmaktadır. Öğretmenler, hizmet öncesi aldıkları eğitim süreçlerinde buldukları çevre ve hayata dair bakış açılarının da etkisi ile eğitime dair belirli birtakım kişisel inanışlar geliştirir (Doğanay ve Sarı, 2003). Her insan nasıl bir konu ile ilgili görüş ve düşünceye sahipse öğretmenlerde eğitim ile ilgili belirli bir inanca sahip olmaktadır.

İnanç bireylerin bir konu ile ilgili sahip olunan düşüncesinin değiştirilmesi güç bir hale gelen bu şekilde benimsenen ve beyinlerine yerleşen tutumlarıdır. Tutumlar somut bir şekilde gözlemlenemez. Davranışı oluşturan etmen olarak kendisini hissettirir. Bireyler sergileyecekleri davranışlarını benimsedikleri inançlarına göre yönlendirmektedir (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Eğitim inancı da eğitimcinin öğrenme öğretme sürecine yönelik düşünerek ulaştığı, inandığı, benimsediği görüşleri şeklinde tanımlanmaktadır (Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2014). Bir öğretmenin eğitim öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamaların altında sahip oldukları eğitim inançları yatmaktadır (Tunca ve diğerleri, 2014). Eğitim inancı öğretmenin var olan programı sahada uygulama tarzını etkilemektedir. Bunun doğal sonucu olarak eğitim öğretme süreci içerisinde gerçekleştirilen her türlü faaliyet benimsenen eğitim inancının etkisi altındadır. Eğitimciler eğitim programının uygulanmasında benimsediği eğitim inancına göre eğitim öğretme sürecini planlamakta ve uygulamaktadır (Sönmez, 2009). Benimsenen inançlar dolayısıyla öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin de belirleyicisi olmaktadır (Karakuş, 2006). Eğitim ve öğretim programlarında yer alan etkinlikleri kendi yorumuyla uygulamaya geçiren öğretmenler eğitim ortamını ona göre düzenlemekte ve

kullanacağı araç ve gereçleri de ona göre seçmektedir. Bundan dolayı da her eğitimcinin çocukların gelişimlerine olan katkıları da farklı olmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri her türlü etkinlikleri, öğrencilerin eşit eğitim imkanlarına sahip olmalarını belirleyen aslında sahip oldukları inançlarıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi, söz konusu grubun davranışlarının anlaşılması ve açıklanması için gerekli ve önemlidir. Konu ile ilgili alan yazında eğitim inançlarının öğretmenler tarafından benimsenen eğitim felsefelerine göre oluştukları belirtilmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk 2011). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitime ve okula karşı oluşturdukları izlenimlerini, inançlarını belirlemektedir. Bu nedenle aslında bir öğretmenin benimsediği felsefe ve inançlar nasıl bir eğitimci olduğu konusunda ışık tutmaktadır. Öğretmenler benimsedikleri eğitim inancı, kişilik özellikleri ve mesleki değerleri açısından programlarda uygulanması planlanan her türlü faaliyeti yerine getiremeyecek nitelikte ise hazırlanan programlar da amacına ulaşamaz (Tunca, 2012). Bu nedenle benimsenen bu felsefe ve inançların da çağın gereklerine uyumlu olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde istenilen nitelikte öğretmen modellerinin gelişmesi sağlanacaktır.

3.4. Öğretim Programına Bağlılık

Ülkeler benimsedikleri ilke ve değerleri vatandaşlarına benimseterek varlıklarını devam ettirmek istemektedir. Bilgilerin işlenerek bireysel ve toplumsal kalkınmanın yolunun da eğitimle olacağını bilincindedirler (Özyılmaz, 2013). Çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşabilmek nitelikli insan gücü yetiştirebilmek de eğitim gücü ile mümkün olmaktadır (Bilen, 2002). Bireysel, toplumsal, kültürel, siyasi anlamda birçok işleve sahip eğitim bireyleri toplumun sahip olduğu kültürünü benimseterek istenilen özelliklerle donatmaktadır (Eraslan ve Babadağ, 2015). Bizim de milli hedeflerimizin temelinde istenilen özelliklerle donatılmış toplumsal kalkınmayı sağlayacak nitelikli insan gücünü yetiştirme düşüncesi yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda bilgiyi tanıyan, işleyen, organize eden bilişsel özelliklere sahip duyu, davranış ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmesini sağlayarak istenilen duyuşsal özellikleri kazanan, devinişsel özellikler ile vücudunun uyumlu bir şekilde çalışmasını sağlayabileceği devinişsel özellikleri de edinen bireyler yetiştirmek için çaba gösterilmektedir (Özçelik, 2009)

Toplumun ilerletmek için işletilen eğitim sisteminde de birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Meydana gelen bu sorunların program geliştirme aşamasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Semerci, 2007). Çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşabilmeyi sağlayan eğitim sistemi ve onun kaynağı olan program geliştirme önemli bir yere sahiptir. Ülkeler ihtiyaçları doğrultusunda sistemlerine yön vermektedir. Bu nedenle ihtiyaçların eğitim sistemine yansması da kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu doğrultuda eğitim sistemiyle ulaşılmak istenen hedeflere götüreceği araç programlardır. Doğal olarak programlar da ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Çünkü milli eğitim politikalarımız programlar vasıtasıyla eğitim öğretim sürecinde gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2009).

Eğitim ile ilgili bilinen en yaygın tanımda belirtildiği gibi eğitim davranış değişikliği oluşturma süreci olup bu davranış değişikliğinin istendik bir şekilde kasıtlı

yapılması öngörülmektedir (Ertürk, 2013). Bu nedenle eğitimde programların hazırlanmasından önce bir planlama gerekmektedir (Demirel, 2007). Bu doğrultuda ülkelerin ihtiyaçları dikkate alınarak alanında uzman kişiler tarafından program geliştirme çalışmalarına öncelikle planlama yapılarak başlanmaktadır. Bu süreçte programın hedef, içerik öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme sürecine yönelik bir tasarı çalışması yapılmaktadır. Hazırlanan plan, tasarı öncelikle denenir ve değerlendirilmesi yapılır. Değerlendirme aşamasından sonra eksiklikler tamamlanır ve son hali ile programa süreklilik kazandırılır (Demirel, 2007). Program bir işin hangi amaçlarla yapıldığını, amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan içeriğin nasıl olacağını, uygulamaların ne zaman, nerede ve ne şekilde yapılacağını ve süreç sonunda ne kadar öğrenildiğinin ölçülmesi için neler yapılacağını gösteren önceden hazırlanan çizelge olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2016).

Eğitim programı ise milli eğitimin ve bünyesindeki tüm eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapılan etkinlikleri kapsar (Oral ve Yazar, 2017; Varış,1988). Okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilen etkinliklerle öğrenme ortamı ve öğrenme yaşantıları sağlamaktadır (Demirel, 2016). Öğretim programı ise derslerin amaçlara ulaşmak için yapılandırılmasıdır (Çomak ve Güncegöre,2012). Öğretim programı bir dersin öğretimini kapsamaktadır (Demirel, 2016). Öğretim programları nitelikli bireylerin yetişmesine hizmet eden sadece bilgi ağırlıklı olmayan bireysel farklılıkları da dikkate alan bir yapıdadır. Anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayan değer, beceri ve yetkinliklerle ve günlük hayatla ilişkilendirilen etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretim programları dersin amacı etrafında düzenlenen içerik ve bu içeriğin hangi yöntem tekniklerle, araç gereçlerle ve ne kadar sürede verileceğini göstermektedir. Ayrıca sürecin nasıl değerlendirilebileceğini gösteren etkinlikleri de içermektedir (Yazıcı, 2012). Programlarda bu özellikler hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört öge altında toplanmaktadır (Demirel ve Kaya, 2011).

Hedef: “Niçin?” sorusuna yanıt aranan ögedir. Bir dersin öğretiminin niçin yapıldığını yani öğrencide oluşturmak istenilen değişimlerin belirlenmesidir (Demirel ve Kaya, 2011). Eğitimde hedefler uzak, genel ve özel olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Ülkelerin politikalarından kaynaklanan hedefler uzak, uzak hedeflerin sınırlandırıldığı okullardaki eğitimi kapsayan hedefler genel, bir ders kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları içeren hedefler ise özel hedefleri göstermektedir (Demirel,2007).

İçerik: “Ne?” sorusuna yanıtın arandığı ögedir. İçerik ögesi ünite ve konulardan oluşmaktadır (Demirel ve Kaya, 2011). Günümüzde artan bilgi fazlalığı nedeniyle içeriğe seçilecek bilgilerin sağlam olması önem taşımaktadır (Demirel, 2007).

Öğrenme öğretme süreci: “Nasıl?” sorusuna yanıt aranan ögedir. Bu süreçte eğitim öğretim etkinlikleri ile öğrenme gerçekleşmektedir (Demirel ve Kaya, 2011). Hedeflerde belirtilen istendik davranışların kazandırılması bu süreçte gerçekleşmektedir. Hazırlık, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan öğrenme öğretme sürecinde eğitim uygulamalarının nasıl olacağı belirtilmektedir. Geçirilen öğrenme öğretme yaşantıları ile öğrencilere istenilen davranış ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Demirel, 2007).

Ölçme ve değerlendirme: “Ne kadar?” sorusuna yanıt aranan ögedir. Gerçekleştirilen öğretimin ne kadar nitelikli olduğu, hedeflerin ne derece gerçekleştiğine bakılmaktadır (Demirel ve Kaya, 2011). Her bir davranışı değerlendiren ölçme araçlarının kullanılarak ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı ögedir (Demirel, 2007).

Programda yer alan dört öge birbiriyle ilişki içerisinde. Bir öğede meydana gelen değişiklik diğer öğeleri de etkilemektedir (Demirel ve Kaya, 2011). Programlar eğitim öğretim sürecinin haritası olarak yol gösterici konumda yer almaktadır. Programların istenilen bir şekilde uygulanması konusunda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimlerin kalitesi programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanıp uygulanmamasında etkili olmaktadır (Özdemir, 2012). Üniversitelerde öğretimin nasıl yapılması gerektiği konusu öğretmen eğitiminde önem verilen bir konudur. Üniversitelerde verilen eğitimlerde farklı isimlerle yer alan öğretim yöntemleri dersleri ile “Nasıl öğretmeli?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Ayrıca verilen hizmet öncesi eğitimlerde milli eğitimin eğitim programları da ele alınmakta ve incelenmektedir (Varış, 1989). Milli eğitimin eğitim programları belirli eğitim politikaları çerçevesinde hazırlanmaktadır.

Benimsenen eğitim politikalarına göre ülkelerde uygulanmakta olan eğitim sistemi şekillenmektedir. Değişen dünya koşulları ile sanayi toplumunun yerini bilgi toplumunun aldığı günümüzde teknoloji ve bilimde meydana gelen gelişmeler bireylerin ve toplumların yaşam biçimlerini de etkilemiştir (Şahin ve Demirel, 2019). Bu durum beraberinde ülkelerin benimsedikleri eğitim politikaları üzerinde de etkili olmuştur. Eğitim politikaları eğitim programlarını ve bu çerçevede hazırlanan öğretim programlarının nasıl şekil alacağını belirlemektedir (Özçelik, 2009). Ülkelerin benimsedikleri eğitim politikalarındaki değişim uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilediğinden dolayı tasarlanan programlar üzerinde zaman zaman değişiklik ve düzenlemelerin yapılarak öğretim programlarının güncellenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Taş ve Kıroğlu, 2018).

Öğretim programları eğitim öğretim sisteminin en önemli öğelerinden birisidir. Öğretim programları eğitim sistemi içerisinde rehber işlevi görmektedir. Eğitim programları içerisindeki derslerin öğretiminde belirlenen amaçları, bu amaçlar doğrultusunda hedeflenen kazanımları, kazanımların hangi içeriklerle nasıl bir öğrenme öğretme süreci ile yapılması gerektiğini gösteren kılavuzdur (Özçelik, 2009). Ülkelerin eğitim politikaları içerisinde ulaşılmak istenen hedeflere uygun özelliklerle donatılmış bireylerin yetiştirilmesi öğretim programları aracılığı ile gerçekleştirilmektedir (Bayburtlu, 2015). Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan öğretim programları öğretmen, öğrenci velilere yol göstererek eğitim sistemi içerisinde bütünlüğü sağlamaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının bilimsel yöntemlere dayanarak geliştirilmesinin yanında hazırlanan programların etkili bir biçimde uygulanması da büyük bir önem taşımaktadır.

Tasarlanan programların ya da program üzerinde yapılan yeniliklerin kağıt üzerinde kalmaması etkili ve verimli bir şekilde hayata geçirilmesi de önemli bir konudur. Öğretim programlarının en önemli uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu nedenle programların amaçlara uygun bir şekilde uygulanması konusunda eğitimciler önemli görevler üstlenmektedir (Bütün ve Gültepe, 2016). Eğitim öğretim sistemi içerisinde bir

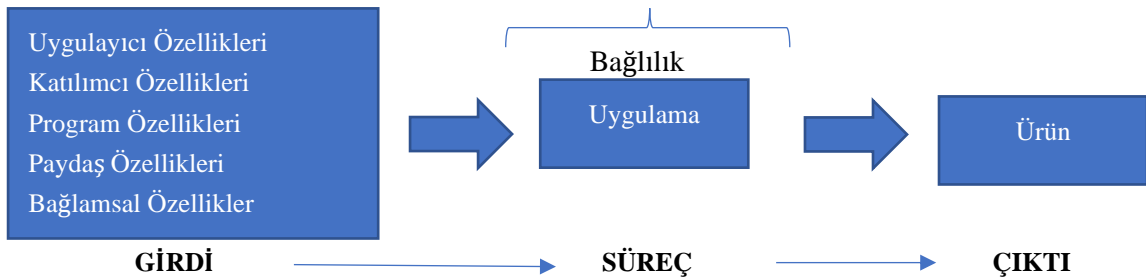
bütünlüğün sağlanabilmesi için programların da planlanan şekilde hayata geçirilmesi gerekmektedir. Fakat eğitimcilerin standart öğretim programları uygulamalarının birbirinden farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretim programına yönelik sahip oldukları düşünce ve tutumlar programın uygulanışını etkilemektedir. Öğretmenler öğretim programını ne şekilde anlıyorsa ona göre yöntem, teknik ve materyal seçerek süreci yönlendirmektedir (Kahramanoğlu, 2019). Öğretmenlerin geçmiş deneyimlerinden, öğrenci özelliklerinden, çevresel koşullardan etkilenecek hazırlanan öğretim programlarını uygulamada esneklik gösterdikleri görülmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin programları uygulamadaki farklılıkları öğretim programlarının planlanan bir şekilde gerçekleştirilmesini engellemektedir. Programların onları geliştiren uzmanların öngördüğü biçimde uygulanmaması bütünlüğü bozmakta ve plan ile uygulama arasında farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Program geliştirme uzmanları planlanan programın uygulanmasının ardından değerlendirmeler yaparak programın etkililiği hakkında bir karara varır. Bu noktada planlanan program ve uygulama sonrası elde edilen ürünler göz önüne alınmaktadır. Fakat yukarıda bahsedilen uygulayıcı kaynaklı farklılıklar süreç içerisinde oluşmaktadır. Programların değerlendirilmesinde ise bu farklılıkların uygulama sonucunu ne ölçüde etkileyebileceği göz ardı edilmektedir. Neticede program değerlendirmelerinde atlanan bir kısım ortaya çıkmaktadır. Programın etkililiği üzerine gerçekleştirilen çalışmalar son zamanlarda programın uygulanış şeklinin nasıl olduğuna yönelik yapılmaktadır (Bümen, Yıldız ve Çakar, 2014). Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda programın uygulanma süreci ile ilgili kara kutu benzetmeleri yapılmıştır. Öğretim programlarının etkililiği hakkında karara varabilmek için bu kara kutunun da incelenmesi gereği üzerinde durulmuştur. Hazırlanan program ile uygulanan programların karşılaştırılması ile programın başarılı olup olmadığı ile ilgili bir karara varmanın daha kolay olacağı belirtilmektedir (Fullan ve Pomfret, 1977). Bu noktada öğretim programına bağlılık kavramının önemi karşımıza çıkmaktadır.

Öğretim programına bağlılık programların uygulanmasında tasarlanan şekline uygun hareket edilip edilmediğini göstermektedir. Bir programa ne kadar bağlı kalınıyorsa bu durum o programın uygulanabilirliğini göstermektedir. Eğer bir programın aslına sadık kalınıyorsa o programın uygulanmasında bir sıkıntı var demektir (Dusenbury vd., 2003). Bu nedenle uygulama sürecinin ele alınması programın aslına ne derece sadık kalındığını göstermekte bu da programın değerlendirilmesi konusunda uzmanlara bir yol gösterici olmaktadır. Öğretim programlarının planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığı öğretim programına bağlılık ile değerlendirilebilir. Bu anlamda öğretim programına bağlılık kavramı eğitim öğretim sürecini kapsadığı için bir öğretim programının etkililiği hakkında daha doğru sonuçlar elde etmeyi sağlamaktadır (Bümen, Yıldız ve Çakar, 2014). Programa bağlılık kavramı ile programın uygulanış süreciyle birlikte ele alınarak değerlendirilmesine ve böylece programın uygulanışını etkileyebilecek her türlü faktörün incelenmesine olanak sağlamaktadır. Yani sadece çıktılar ele alınmamakta süreç bütüncül bir şekilde değerlendirilmektedir (Bümen, Yıldız ve Çakar, 2014). Programa bağlılık ile birlikte programın uygulanması esnasında görülen hataların, eksikliklerin daha net tespit edilmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu kişisel özellikleri, düşünce ve tutumları da uygulama

sırasında bir programa göre hareket edip etmemesinde etkili olmaktadır. Süreç içerisindeki uygulamalarla programı neden benimsedikleri ya da benimsemedikleri daha iyi anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim alanında gerçekleştirilen yenilik hareketlerinin etkililiğinin en iyi sürece odaklanılarak anlaşılacağı da ifade edilmektedir. Bütün bu açıklamalar programa bağlılık kavramının önemini gözler önüne sermektedir (Bümen, Yıldız ve Çakar, 2014).

Öğretim programına bağlılık kavramı yeni ele alınan bir konu değildir. Fakat ulusal alan yazında programa bağlılık kavramını direkt ele alan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bununla birlikte alan yazında programa bağlılık konusunun örtük bir biçimde ele alındığı farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Araştırmalarda programın ne şekilde uygulandığı ve kullanım sıklığının ne olduğu gibi ifadelerle ele alındığı görülmektedir (Bümen, Yıldız ve Çakar, 2014). Programa bağlılık kavramının dolaylı bir şekilde ele alındığı çalışmalarda ise kavramın “öğretim programının uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi” (Caner, ve Tertemiz, 2010), “program uygulayıcıların/öğretmenlerin uygulama sürecine yönelik görüşleri” (Gülbaş, Çatak 2008), “uygulama sürecine yönelik hazırlanmaları, süreç içerisinde yaşanan problemler” (Doğan 2010; Biçer 2013; Seferoğlu, 2007). “program uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesi” (Butakın ve Özgen 2007; Gömleksiz ve Bulut 2007), “öğretmenlerin öğretim programını benimsemeleri ve uygulamaları, değişimlerin uygulayıcılar üzerindeki etkileri” gibi konu başlıkları ile birlikte ele alındığı görülmektedir (Gelmez Burakgazi, 2019). Yurt içi ve yurt dışında konu ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretim programına bağlılığın çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Alan yazında öğretim programına bağlılık, uzmanlar tarafından hazırlanan programların eğitimciler tarafından ne derecede uyguladığının belirlenmesi (Dusenbury vd., 2003), programın uygulayıcıları tarafından gerçeğine bağlı kalınarak hayata geçirilmesi (Bümen vd, 2014), programların hangi amaçla geliştirildiğine uygun olacak şekilde kağıt üstünde yer alan resmi program ile hayata geçirilen programın uyumluluk derecesi (Gelmez Burakgazi, 2019) şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan tanımlardan hareketle öğretim programa bağlılık kavramının genel anlamda programın uygulanış biçimini ve planlanan programa olan uygunluğunu ele almasıdır. Öğretim programına bağlılık kavramının girdi, süreç ve çıktı arasındaki yeri Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Öğretim Programına Bağlılığın Girdi, Süreç ve Çıktı Arasındaki Yeri (Gelmez Burakgazi, 2019).

Şekil 3.1’ de görüldüğü gibi öğretim programına bağlılık kavramının eğitim öğretim sürecinin girdi, süreç ve çıktı öğeleri arasında süreç öğesi içerisinde olduğu

görülmektedir. Eğitim öğretim uygulamaları içerisinde programların aslına bağlı kalınarak uygulamaların gerçekleştirilmesi o programa olan bağlılığı göstermektedir.

3.4.1. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Öğretim programına bağlılığı etkileyen çeşitli faktörlerin varlığı alanyazında ele alınan bir konu olmuştur. Carroll, yüksek düzeyde bağlılık elde etmenin zorluğundan bahsederken çeşitli etmenlerin uygulamalara olan bağlılık üzerinde etkili olabileceğini belirtmiştir. Programa bağlılığı etkileyen faktörler şu şekilde açıklanmaktadır:

Öğretmen Eğitimi: Programların uygulanmasında en önemli unsur öğretmenlerdir. Programların etkili ve başarılı bir şekilde hayata geçirilmesinde öğretmen faktörünün çok önemli olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler programın hangi felsefeyle hazırlandığını içeriğini, yöntem tekniklerini ve değerlendirme süreçleri gibi öğeleri yeterince anlamamışsa onu etkili bir şekilde hayata geçiremeyecektir. Bundan dolayı öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimlerle program hakkında bilgilendirilmesi programın kapsamının ne olduğu, uygulamasının ne şekilde olması gerektiği ile ilgili gerekli eğitimleri almaları programların istenilen şekilde uygulanmasını sağlayabilir (Dusenbury, 2003).

Program Özelliği: Uygulamaların basit ya da karmaşık tanımlanması bağlılık düzeylerini etkilemektedir. Basit tanımlanan uygulamaların daha kolay bağlılık oluşturduğu belirtilmektedir (Dusenbury vd., 2003). Birden fazla beceri gerektiren programların algılanmasının daha zor olduğu ve onu uygulayıcıların süreci devam ettirmesini zorlaştırdığı uzmanlar tarafından belirtilmektedir.

Öğretmen Özellikleri: Öğretmenlerin sahip oldukları farklı özelliklerin programların kabul edilip edilmemesinde etkili olmaktadır. Yenilikçi öğretmenlerin program bağlılığı üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bir program öğretmen tarafından ne kadar iyi tanınırsa daha çok kabul edebilir, benimser ve programı uygulamada daha istekli olurlar. Bu doğrultuda programa olan bağlılık düzeyi etkilenir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin bir programı en iyi şekilde tanıması, benimsemesi sağlanmalıdır. Uygulamanın nasıl, ne şekilde yapılacağına bilinmesi uygulamaya yönelik isteği arttıracaktır.

Kurumsal Özellikler: Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde diğer paydaşlarla bütünlük içerisinde bulundukları kurumun özellikleri ve personellerinin tutumları da programa olan bağlılığı etkilemektedir. Uygulamayı kolaylaştıran buna uygun ortam yaratan okul kültürü, kurumun başındaki yöneticilerin problem çözme becerileri ve eğitimcilere sağladıkları olanaklar öğretmenler arasındaki eş güdüm ve iletişim becerileri uygulamanın daha kolay ve etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Bümen vd., 2004).

Değişim Özellikleri: Programda yer verilen hedeflerin açıkça belirtilmesi, programların ihtiyaçlara uygun bir şekilde, hedefleri açıkça belirtilmiş uygulanabilir bir biçimde hazırlanması ifade edilmektedir (Fullan ve Pomfret, 1977).

Bölgesel Kurumsal Etkenler: Bu faktör programın uygulandığı kurum ve bulunduğu bölge ile ilgili özelliklerdir. Okul ve toplum özelliği ile kurum müdürleri ile öğretmen özellikleri bu faktörler arasında yer almaktadır (Fullan ve Pomfret, 1977).

Dışsal Etkenler: Kamu kurumları içerisinde yer alan üniversite başkanlık vs. ve sivil örgütlerin program üzerindeki etkileri ile ilgili faktörlerdir (Fullan ve Pomfret, 1977).

Bümen ve diğerleri (2014), bu faktörlere ek olarak öğretim programına bağlılığı etkileyen diğer faktörler üzerinde de durmuşlardır. Bu faktörleri de şu şekilde açıklayabiliriz:

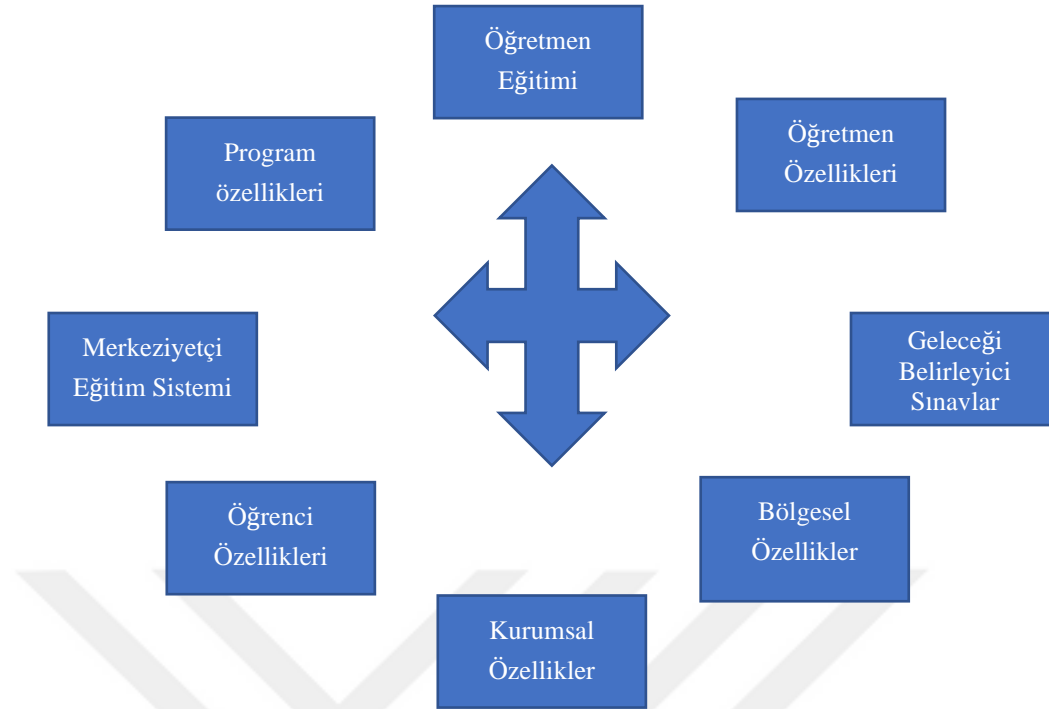
Bir okulun içerisinde yer aldığı bölgenin sosyo-kültürel ve ekonomik yapılarının öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Okulların sahip oldukları alt yapı araç gereç vb. olanaklarının farklı olması, bölgelerde dil farklılığı, terör olayları gibi farklı sorunların yaşanması da programların aslına uygun bir şekilde uygulanmasına engel olmaktadır (Bümen ve diğerleri, 2014).

Her okulun şartlarının farklı olmasından dolayı merkezîyetçi bir anlayışla hazırlanan programların avantajlarının yanında dezavantajlarının da olduğu ifade edilmektedir. Bu anlayışta bireysel etmenler bölgesel, okul ve çevresinin sosyo kültürel ekonomik yapısıyla ilgili etmenler farklı olduğundan dolayı programa bağlılıkta engel oluşturabilmektedir. Bu nedenle okul bazlı programların hazırlanmasının uygulamaların programlara bağlılıkla gerçekleştirilmesi konusunda daha etkili olacağı belirtilmektedir (Bümen ve diğerleri, 2014).

Uygulanan merkezi sınavların öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Sınav içeriklerine göre programlarda esneklik yapılması engel teşkil etmektedir. Ayrıca sınavlardan dolayı resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin önem derecelerinin düşmesi, sınavlarda çıkan dersler üzerine yoğunlaşmaları ondan dolayı gerçekleştirilen öğrenci merkezli uygulamaları gerçekleştirememeleri de programların bağlılıkla yürütülmesine engel olmaktadır (Bümen ve diğerleri, 2014).

Öğrencilerin öğrenme özellikleri ile akademik başarılarının da öğretim programının uygulanmasında etkili olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin farklı öğrenme düzeyinde olmaları sınıf içerisinde öğrenme gücünü çeken öğrencilerden dolayı programda değişikliğe gidilmesi bağlılık derecesini etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu önlemek adına programların uygulanmasında öğrenme düzeyi arasındaki farklılıklarını kapatacak ek öğrenme etkinliklerine yer verilmesinin, programda yapılabilecek değişikliklerin ne zaman hangi durumlarda gerçekleştirilebileceğinin açıklanmasının bu durum üzerinde etkili olabileceği ifade edilmektedir (Dusenbury ve diğerleri, 2003).

Yukarıda bahsedilen öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olan faktörlerin Türkiye’de etkili olduğu, fakat Türkiye için öğretim programına bağlılığı etkileyebilecek başka faktörlerin de var olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler Şekil 3.2’ de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Şekil 3.2 incelendiğinde Türkiye’de öğretim programına bağlılığı etkileyen etmenlerin öğretmen özelliği, öğretmen eğitimi, program özellikleri, eğitim kurumları ile ilgili özellikler, öğrencilerin sahip olduğu özellikler, yaşanan bölgenin sosyal kültürel-ekonomik özellikleri ile merkeziyetçi eğitim sistemi anlayışı ve bu eğitim sisteminde uygulanan sınavların olduğu görülmektedir.

3.4.2. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesi ile ilgili ortak bir yöntemin olmadığı belirtilmektedir. Alanyazında öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde benzer boyutların tanımlandığı görülmektedir (Dusenbury vd., 2003; Bümen vd., 2014). Öğretim programına bağlılığın uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olmak üzere beş boyuttan oluştuğu belirtilmektedir (Dusenbury, 2003).

Uyma Boyutu: Programın öğeleri, kullanılacak araç gereç, materyal gibi temel unsurlarının uygulama süresinde planlanan şekline uygunluğu plana göre ne şekilde uygulandığı ile ilgilidir.

Süre Boyutu: Programın ne kadar sıklıkta ve sürede gerçekleştiği ile ilgilidir. Bümen vd. (2014), süre boyutunu Programda yer alan yöntem tekniklerin ne kadar uygulandığı şeklinde tanımlamıştır.

Uygulamanın Kalitesi: Program uygulayıcılarının istekli olması gibi niteliksel yönleri ifade etmektedir. Bümen vd. (2014), Programda yer alan yöntem ve tekniklerin uygulanma biçimi olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcıların Tepkileri: Program uygulayıcılarının bakış açılarını ifade etmektedir. Uygulayıcıların katılımdaki istekleri programı uygulama seviyesinde düşüklüğe ve bu da beraberinde başarısızlığa yol açabilir.

Program Farklılıkları: Yeni öğretim programını eski programlardan ayıran özellikleri program farklılığı boyutu içerisinde ele alınmaktadır. Yeni programda var olan fakat eski programlarda bulunmayan her türlü bilgi, beceri, yöntem, teknik ve yaklaşımları içermektedir (Bümen vd., 2014).

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde belirtilen beş boyutunda dikkate alınması gerekmektedir. Fakat yapılan çalışmalarda genellikle uyma ve süre boyutları üzerinde durulduğu diğer boyutların ihmal edildiği görülmektedir. Öğretim programına bağlılığın ölçülmesinde gözlemler, anketler, videolar, görüşmeler kullanılabilir. Uzmanların hazırladıkları dokümanlar ile programın hizmet ettiği kişiler tarafından gerçekleştirilen anketler de değerlendirme de kullanılmaktadır (Burul, 2018).

3.5. Eğitim İnancı ile Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki

Merkezden gönderilen resmi öğretim programları ile sınıflarda uygulamam öğretim programlarının tam anlamıyla benzerlik göstermediği bilinmektedir. Öğretmenler resmi programlar üzerinde birtakım uyarlamalar yaparak öğretim programlarını hayata geçirmektedir. Öğretim sürecinin anlaşılması ve değerlendirilmesi için öğretmenler tarafından programların ne şekilde uygulandığının belirlenmesi önemlidir. Yapılan araştırmalar da öğretim programlarının planlandığı biçimde uygulanmadığını göstermektedir (Bümen ve Yazıcılar, 2020). Programların uygulanmasını etkileyen öğretmen özelliklerinden kaynaklanan etmenler bulunmaktadır.

Her öğretmenin eğitim ile ilgili sahip olduğu birtakım inanışları bulunmaktadır. Üniversitede verilen eğitimlerde belirli felsefi akımların etkisinde yetiştirilmemelerine rağmen aldıkları eğitim, okul ve aile ortamı ile olaylara karşı bakış açılarının etkisiyle kendilerine göre belirli bir inanış geliştirmektedirler (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Benimsenen felsefi akımların etkisiyle öğretmenler eğitime dair inançlarını da şekillendirmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Eğitim konusundaki inançlar verilen eğitimin niteliğini etkilemektedir (Doğanay ve Sarı, 2003). Öğretmenlerin eğitim felsefelerine bakış açıları, yakınlıkları eğitime karşı inançlarını etkilemekte olup bu durum da süreç içerisindeki uygulamalarda farklılıklar oluşturmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilere verilen eğitimin niteliği etkilenmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk 2011). Sahip olunan inanışlar bireylerin davranışlarına etki etmektedir (Deryakulu, 2004). Benimsenen inançlar davranışlar üzerinde geçirilen yaşantılardan daha çok etki yaratmaktadır (Bandura, 1977). Öğretmenlerin de öğrenme ve öğretmeye yönelik görüşleri, inançları davranışlarına yansımakla birlikte gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları üzerinde de etkili olmaktadır. Bu nedenle inançlar ile uygulamalar arasında bir uyum söz konusudur (Aslan, 2016). Eğitim inançları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, yöntem teknik seçimlerini, öğretim uygulamalarını etkilemektedir (Karakuş, 2006). Eğitimciler sahip oldukları sorumluluklarından dolayı eğitim niteliğini etkileyen önemli bir noktada yer almaktadır. Öğretmenin felsefi görüşü, eğitim inancı, tutum ve davranışları gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerini ve dolayısıyla

yetiştirilen bireylerin niteliğini etkilemektedir. Bu açıdan öğretmenlerin özellikleri kritik öneme sahiptir. Hazırlanan programları istenildiği şekilde gerçekleştirmeyecek inanış, tutum ve davranış içerisinde olan eğitimciler maalesef programların işlevselliğini yitirmesine neden olabilir (Tunca, 2012).

Öğretim programına bağlılık kavramı ise son yıllarda üzerinde durulan programın uygulanma sürecini ele alan, uygulanan programın hazırlanan programa olan uyumunun ölçülmesinde etkili olan bir kavramdır. Öğretim programlarının etkili ve verimliliğinin belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır. Öğretim programına bağlılık hazırlanan programların başarıya ulaşıp ulaşmadığının belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Elde edilen ürünlerden hareketle eğitim öğretim uygulamalarının ne kadar etkili olduğu belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı belirlenmektedir. Bu şekilde belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlayan programların da değerlendirilmesi yapılmaktadır. Eğitimciler uygulamalarında öğretim programlarına göre hareket etmiyorsa gerçekleştirilen eğitimin değerlendirilmesinde o programın başarısından söz edilemez. Öğretim programlarına göre gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda elde edilen ürünlere göre öğretim programlarının amaçlara ulaşmadaki etkisi daha iyi belirlenecektir. Programların hazırlandığı eğitim felsefeleri öğretmenler tarafından benimsenmemişse, öğretmenler farklı eğitim felsefesi ve inancına sahipse öğretim programlarının planlandığı biçimde uygulanmamaktadır (Baş, 2013). Eğitim öğretim uygulamalarının öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarına göre şekillenmesi, kara kutu olarak adlandırılan programa bağlılığın sağlanmasında da etkili olabileceği düşünülebilir. Çünkü öğretim programa bağlılık eğitim sistemi içerisinde eğitim öğretim uygulamalarına denk gelmektedir. Öğretmen özellikleri programların benimsenerek uygulanmasında en önemli belirleyiciler içerisinde yer almaktadır (Bümen ve diğerleri, 2014). Öğretmenler tarafından tanınan programlar daha iyi benimsenmektedir ve bu durum program uygulamalarını da etkilemektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2007). Öğretmen özelliklerinin programa bağlılığı etkileyen faktörler içerisinde yer alması, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının da öğretmenlerin özelliklerine göre şekillenmesinden dolayı eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık kavramlarının birbirleri ile ilişkili olabileceği varsayılabilir. Eğitimcilerin benimsedikleri eğitim inançları ile paralellik gösteren öğretim programları ile ilgili daha iyi bilgi sahibi oldukları ve daha iyi uyguladıkları görülmektedir. Eğitimciler tarafından benimsenen eğitim inançları ile hazırlanmayan öğretim programlarının da etkili bir şekilde uygulanması pek mümkün olmayacaktır. Bu noktadan hareketle öğretmenler tarafından benimsenen eğitim inançlarının belirlenmesi ve bu eğitim inançlarının öğretim programına bağlılık ile ilişkisinin incelenmesi, eğitim programları ve öğretim alanında yapılacak çalışmalara bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Böylece hazırlanan programlar ile öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların gerçek yaşamda somut bir şekilde görülmesi sağlanarak öğretim programlarının işlevsel olması sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi programların daha etkili ve verimli bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabilir. Programa bağlılığı etkileyebilecek bir sebep olarak programların değerlendirme ve geliştirilmesinde uzmanlara yeni bir ufuk açarak programların daha işlevsel bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanında, eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, kıdem, ders verilen sınıf düzeyi ve öğretim programlarını inceleme sıklıklarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada eğitim inançları ve öğretim programına bağlılık bağımlı değişkenleri oluştururken; cinsiyet, kıdem, ders verilen sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklıkları bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerinin belirlendiği ve var olan durumun belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinde evren hakkında belirli bir yargıya varabilmek için çok sayıda eleman barındıran evren ya da evreni temsil edecek bir örneklem grubu üzerinde yapılan çalışmalardır. İlişkisel tarama modeli de genel tarama modeli içerisinde yer almaktadır. İki ya da daha fazla değişkenin birlikte ne derece değişim gösterdiklerini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modeli ilişkisel tarama modelini oluşturmaktadır (Karasar, 2006).

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiş 300 sınıf öğretmeni ise araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Araştırmacının görev yaptığı okuldaki meslektaşlarına ulaşması ve meslektaşları vasıtasıyla diğer okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşması nedeniyle kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem çalışma şartları, zaman ve maddi açıdan kaynaklanan maddi sınırlılıklar sebebiyle kolay uygulama yapılabilecek birimlerden örneklemin seçilmesidir (Büyüköztürk, 2018). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin betimsel istatistikleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	184	61,3
	Erkek	116	38,7
Kıdem	0-5 yıl	73	24,3
	6-10 yıl	55	18,3
	11-15 yıl	66	22,0
	16-20 yıl	49	16,3
	21 yıl ve üzeri	57	19,0

Tablo 4.1 (devamı)			
Ders Verilen Sınıf Düzeyi	1.sınıf	69	23,0
	2.sınıf	81	27,0
	3.sınıf	78	26,0
	4.sınıf	72	24,0
Öğretim Programını İnceleme Sıklığı	Yılda 1 defa	117	39,0
	Yılda 2 defa	110	36,7
	Ayda 1 defa	38	12,7
	Ayda birkaç defa	35	11,7
Toplam		300	100

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın, mesleki kıdemlerinin 0-5 yıl arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunun ders verilen sınıf düzeyinin 2. sınıf olduğu ve çoğunun öğretim programını yılda 1 defa inceledikleri görülmektedir

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Eğitim İnançları Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla Yılmaz, Atınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılanlar ile ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölüm ise ilerlemecilik, daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefelerinin alt boyutlarını içeren 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Tamamen Katılmıyorum (1)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayıları şu şekilde hesaplanmıştır: “İlerlemecilik” alt boyutu için, 0.91; “varoluşçuluk” alt boyutu için 0.89; “yeniden kurmacılık” alt boyutu için 0.81; “daimicilik” alt boyutu için,0.71; “esasicilik” alt boyutu için 0.70’tir. Ölçekte alt boyutlar için katsayıların 0.70 ile 0.91 arasında değiştiği görülmekte olup hesaplanan bu katsayılar da ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach’s alfa katsayısı ölçeğin ilerlemecilik alt boyutu için .85, varoluşçuluk alt boyutu için .85, yeniden kurmacılık alt boyutu için .84, daimicilik .74 ve esasicilik alt boyutu için .82 için olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Eğitim İnançları Ölçeği Ek-1’de verilmiştir.

4.3.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek amacıyla Burul (2018) tarafından geliştirilen öğretim programına bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılanlar ile ilgili kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölüm ise “Uyma, Süre, Uygulamanın Kalitesi,

Katılımcıların Tepkileri, Program Farklılıkları, Öğretmen Eğitimi, Okul İklimi” olmak üzere yedi alt boyut bulunmakta ve toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddelerin her biri için “Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin “Uyma” boyutunun güvenilirlik katsayısı .84, “Süre” boyutunun güvenilirlik katsayısı .90, “Uygulamanın Kalitesi” boyutunun güvenilirlik katsayısı .82, “Katılımcıların Tepkileri” boyutunun güvenilirlik katsayısı .89, “Program Farklılıkları” boyutunun güvenilirlik katsayısı .86, “Öğretmen Eğitimi” boyutunun güvenilirlik katsayısı .91, “Okul İklimi” boyutunun güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına yönelik yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach’s alfa Katsayısı .91 olarak hesaplanmış olup ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Burul, 2018). Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan ölçeğin tümü için Cronbach’s alpha katsayısı .85, uyma boyutu için .74, süre boyutu için .73, uygulamanın kalitesi boyutu için .71, katılımcıların tepkileri boyutu için .79, program farklılıkları boyutu için .80, öğretmen eğitimi boyutu için .81 ve okul iklimi boyutu için .87 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Öğretim Programına Bağlılık ölçeği Ek-2’de verilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler katılımcılara uygulanmadan önce katılımcıların görev yaptıkları kurum müdürlerinden izin alınmıştır. İzin işlemlerini takiben katılımcılar için uygun ders saatleri belirlenmiş ve veri toplama araçları katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları katılımcılara uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ölçeklerde yer alan maddelere katılım dereceleri SPSS paket programına aktarılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıklarının incelendiği araştırmada verilerin analizinde öğretmenlerin eğitim inançları ile programa bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik testi yapılmıştır. Eğitim inançları ile programa bağlılıklarını cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Eğitim inançları ile programa bağlılık düzeylerinin kıdem, sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların eşit olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Farkları belirlemek için Tukey ve LSD testi ile analiz edilmiştir. Varyansların eşit olmadığı durumlarda eğitim inançları ile programa bağlılık düzeylerinin kıdem, sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testleri ile analiz edilerek farkları belirlemek amacıyla da Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğü eta-kare (η^2) istatistiği ile hesaplanmıştır. Eta-kare hesaplaması sonucunda elde edilen değerler .01 ve .059 arasında ise düşük; .06 ve .139 arasında ise orta; .14 ve üzerinde ise yüksek etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Parametrik olmayan testlerde ise Cohen d değeri hesaplanmıştır. Cohen kriterlerine göre .1 düşük, .3 orta ve .5 yüksek değer olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim

inançları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson Korelasyon analizinde korelasyon katsayısına bakılarak ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Korelasyon katsayısının değer olarak 0.71-1.00 arasında olması ilişkinin yüksek düzeyde; 0.70-0.31 arasında olması ilişkinin orta düzeyde;0.30-0.00 arasında olması ise ilişkinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).



5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel ve alt amaçlarına ulaşmak amacıyla araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve öğretim programına bağlılık ölçeğine verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik

Boyutlar	Sonuçları		
	N	X	SS
İlerlemecilik	300	4.45	.43
Esasicilik	300	2.80	.98
Varoluşçuluk	300	4.59	.45
Daimicilik	300	4.09	.59
Yeniden Kurmacılık	300	4.16	.62

Tablo 5.1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin alt boyutlarından alınan ortalama puanların aritmetik ortalamalarının 2.80 ile 4.59 puanları arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin her bir eğitim inancına ilişkin puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu, ayrıca öğretmenlerin en yüksek ortalamaya varoluşçuluk eğitim inancında; en düşük ortalamaya ise esasicilik eğitim inancında sahip oldukları görülmektedir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi sonuçları Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene Testi	
	F	p
İlerlemecilik	.129	.720
Esasicilik	.734	.392
Varoluşçuluk	.225	.635
Daimicilik	.003	.955
Yeniden Kurmacılık	.330	.566

Tablo 5.2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce Levene’s testi ile dağılımların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Buna bağlı olarak “ilerlemecilik” alt boyutunda (Levene F=.129), “esasicilik” alt boyutunda (Levene F=.734), “varoluşçuluk” alt boyutunda (Levene F=.225), “daimicilik” alt boyutunda (Levene F=.003) ve “yeniden kurmacılık” alt boyutunda (Levene F=.330) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Daha sonra sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5.3’te sunulmuştur.

Tablo 5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçim t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
İlerlemecilik	Kadın	184	4.47	.44	298	1.188	.236	
	Erkek	116	4.41	.41				
Esasicilik	Kadın	184	2.68	.96	298	-2.786	.006*	.02
	Erkek	116	3.00	1.00				
Varoluşçuluk	Kadın	184	4.60	.47	298	.542	.588	
	Erkek	116	4.57	.42				
Daimicilik	Kadın	184	4.04	.60	298	-1.998	.047*	.01
	Erkek	116	4.18	.57				
Yeniden Kurmacılık	Kadın	184	4.13	.62	298	-.809	.419	
	Erkek	116	4.19	.62				

* $p<.05$

Tablo 5.3 incelendiğinde gruplar arasındaki anlamlılığı test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre “ilerlemecilik” alt boyutu [$t(298)= 1.118, p>.05$], “varoluşçuluk” alt boyutu [$t(298)=.542, p>.05$], ve “yeniden kurmacılık” alt boyutuna [$t(298)=-.809, p>.05$] ait ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bunun yanı sıra, “esasicilik” [$t(298)=-2.786, p<.05$] ve “daimicilik” [$t(298)=-1.998, p<.05$] alt boyutlarından alınan puanların ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin “esasicilik” alt boyutuna dair ortalama puanları arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur, [$t(298)=-2.786, p<.05$]. Sınıf öğretmenlerinin “daimicilik” alt boyutuna dair ortalama puanları arasında erkek öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur, [$t(298)=-1.998, p<.05$]. Etki büyüklüğü dikkate alındığında eğitim inançları ölçeğinin esasicilik ve daimicilik alt boyutlarında gözlenen varyansın %1 ile %2 oranında cinsiyete bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyet esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarını düşük düzeyde etkilemektedir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Kıdem Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testi bulguları Tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Kıdeme Göre Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene Testi	
	F	p
İlerlemecilik	1.858	.118
Esasicilik	1.189	.316
Varoluşçuluk	.823	.512
Daimicilik	.744	.563
Yeniden Kurmacılık	1.978	.098

Tablo 5.4'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak "ilerlemecilik" alt boyutundan (Levene F=1.858), "esasicilik" alt boyutundan (Levene=1.189), "varoluşçuluk" alt boyutunda (Levene F= .823), "daimicilik" alt boyutundan (Levene F=.744) ve "yeniden kurmacılık" alt boyutundan (Levene F=1.978) alınan puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bu alt boyutlardan alınan puanların kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	X	ss	VK	K.T	SD	K.O	f	p	η^2
İlerlemecilik	0-5 yıl	73	4.54	.46	G.A.	.987	4	247	1.316	.26	
	6-10ıl	55	4.43	.43	G.İ.	55.535	295	188			
	11-15yıl	66	4.46	.36	Top.	56.322	299				
	16-20yıl	49	4.43	.40							
	20yıl-üstü	57	4.37	.47							
	Toplam	300	4.45	.43							
Esasicilik	0-5 yıl	73	2.84	.97	G.A.	1.803	4	.451	.459	.76	
	6-10ıl	55	2.74	1.08	G.İ.	283.741	295	.982			
	11-15yıl	66	2.73	1.04	Top.	291.544	299				
	16-20yıl	49	2.95	.95							
	20yıl-üstü	57	2.78	.87							
	Toplam	300	2.80	.98							

Tablo 5.5 devamı

Varoluşçuluk	0-5 yıl	73	4.60	.57	G.A.	.764	4	.911	.904	.46
	6-10ıl	55	4.57	.44	G.İ.	62.345	295	.211		
	11-15yıl	66	4.64	.44	Top.	63.109	299			
	16-20yıl	49	4.49	.38						
	20yıl-üstü	57	4.63	.38						
	Toplam	300	4.59	.45						
Daimicilik	0-5 yıl	73	4.08	.68	G.A.	3.444	4	.861	2.472	.04* .03
	6-10ıl	55	3.92	.61	G.İ.	102.762	295	.348		Fark
	11-15yıl	66	4.23	.52	Top.	106.206	299			3>2
	16-20yıl	49	4.03	.52						5>2
	20yıl-üstü	57	4.18	.55						
	Toplam	300	4.09	.59						
Yeniden kurmacılık	0-5 yıl	73	4.17	.73	G.A.	1.516	4	.379	.981	.41
	6-10ıl	55	4.21	.54	G.İ.	113.963	295	.386		
	11-15yıl	66	4.21	.63	Top.	115.478	299			
	16-20yıl	49	4.00	.60						
	20yıl-üstü	57	4.16	.51						
	Toplam	300	4.16	.62						

*p<.05

Tablo 5.5'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonucunda sınıf öğretmenlerinin “ilerlemecilik” alt boyutundan [F(4.295)=1.316, p>.05], “esasicilik” alt boyutundan [F(4.295)=.459, p>.05], “varoluşçuluk” alt boyutundan [F(4.295)=.904, p>.05] ve “yeniden kurmacılık” alt boyutundan [F(4.295)=.981, p>.05] aldıkları puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin “daimicilik” alt boyutundan aldıkları puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, F(4.295)=2.472, p<.05. Daha sonra bu anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post hoc tekniklerinden LSD testi sonucunda mesleki kıdemleri 11-15 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine, mesleki kıdemleri 21 yıl ve üstü ve 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri arasında kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında eğitim inançları ölçeğinin daimicilik alt boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla kıdem değişkeni daimicilik eğitim inancını düşük düzeyde etkilemektedir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ders Verilen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi bulguları Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Testi	
	F	p
İlerlemecilik	1.757	.155
Esasicilik	.745	.526
Varoluşçuluk	1.308	.272
Daimicilik	.105	.957
Yeniden Kurmacılık	.768	.513

Tablo 5.6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin "ilerlemecilik" alt boyutunda (Levene F=1.757), "esasicilik" alt boyutunda (Levene=.745), "varoluşçuluk" alt boyutunda (Levene F=1.308), "daimicilik" alt boyutunda (Levene F=.105) ve "yeniden kurmacılık" alt boyutunda (Levene F=.768) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bu alt boyutlardan alınan puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.7'de verilmiştir.

Tablo 5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p
İlerlemecilik	1.sınıf	69	4.53	.39	G.A.	.770	3	.257	1.367	.25
	2.sınıf	81	4.47	.39	G.İ.	55.552	296	.188		
	3.sınıf	78	4.42	.44	Top.	56.322	299			
	4.sınıf	72	4.39	.48						
	Toplam	300	4.45	.43						
Esasicilik	1.sınıf	69	2.78	1.03	G.A.	.564	3	.188	.191	.90
	2.sınıf	81	2.75	.90	G.İ.	290.980	296	.983		
	3.sınıf	78	2.83	1.01	Top.	291.544	299			
	4.sınıf	72	2.86	1.02						
	Toplam	300	2.80	.98						
Varoluşçuluk	1.sınıf	69	4.64	.41	G.A.	.570	3	.190	.899	.44
	2.sınıf	81	4.61	.43	G.İ.	62.539	296	.211		
	3.sınıf	78	4.60	.40	Top.	63.109	299			
	4.sınıf	72	4.52	.56						
	Toplam	300	4.59	.45						
Daimicilik	1.sınıf	69	4.08	.63	G.A.	.650	3	.217	.608	.61
	2.sınıf	81	4.15	.57	G.İ.	105.556	296	.357		
	3.sınıf	78	4.03	.57	Top.	106.206	299			
	4.sınıf	72	4.12	.60						
	Toplam	300	4.09	.59						

Tablo 5.7 devamı

Yeniden Kurmacılık	1.sınıf	69	4.19	.59	G.A.	.572	3	.191	.491	.68
	2.sınıf	81	4.13	.66	G.İ.	114.907	296	.388		
	3.sınıf	78	4.10	.56	Top.	115.478	299			
	4.sınıf	72	4.21	.65						
	Toplam	300	4.16	.62						

Tablo 5.7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin “ilerlemecilik” alt boyutu [F(3.296)=1.367, p>.05] “esasicilik” alt boyutu [F(3.296)=.191, p>.05] “varoluşçuluk” alt boyutu, [F(3.296)=.899, p>.05] “daimicilik” alt boyutu [F(3.296)=.608, p>.05] ve “yeniden kurmacılık” alt boyutundan [F(3.296)=.491, p>.05] aldıkları puanların öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi bulguları Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene Testi	
	F	p
İlerlemecilik	1.386	.247
Esasicilik	2.355	.072
Varoluşçuluk	7.646	.000*
Daimicilik	1.223	.301
Yeniden Kurmacılık	1.644	.179

*p<.05

Tablo 5.8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının öğretim programını inceleme sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce dağılımların homojen olup olmadığını belirlemek için Levene’s testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin “varoluşçuluk” alt boyutunda (Levene F=7.646) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir (p<.05). Sınıf öğretmenlerinin “ilerlemecilik” alt boyutunda (Levene F=1.386), “esasicilik” alt boyutunda (Levene=2.355), “daimicilik” alt boyutunda (Levene F=1.223) ve “yeniden kurmacılık” alt boyutunda (Levene F=1.644) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (p>.05). Bu alt boyutlardan alınan

puanların öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.9’da verilmiştir.

Tablo 5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
İlerlemecilik	1.sınıf	69	4.53	.39	G.A.	.770	3	.257	1.367	.24	
	2.sınıf	81	4.47	.39	G.İ.	55.552	296	.188			
	3.sınıf	78	4.42	.44	Top.	56.322	299				
	4.sınıf	72	4.39	.48							
		300	4.45	.43							
Esasicilik	1.sınıf	69	2.78	1.03	G.A.	.564	3	.188	.191	.00*	.06
	2.sınıf	81	2.75	.90	G.İ.	290.980	296	.983			
	3.sınıf	78	2.83	1.01	Top.	291.544	299				
	4.sınıf	72	2.86	1.02							
		300	2.80	.98							
Daimicilik	1.sınıf	69	4.08	.63	G.A.	.650	3	.217	.608	.21	
	2.sınıf	81	4.15	.57	G.İ.	105.556	296	.357			
	3.sınıf	78	4.03	.57	Top.	106.206	299				
	4.sınıf	72	4.12	.60							
		300	4.09	.59							
Yeniden kurmacılık	1.sınıf	69	4.19	.59	G.A.	.572	3	.191	.491	.58	
	2.sınıf	81	4.13	.66	G.İ.	114.907	296	.388			
	3.sınıf	78	4.10	.56	Top.	115.478	299				
	4.sınıf	72	4.21	.65							
		300	4.16	.62							

*p<.05

Tablo 5.9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının öğretim programını inceleme sıklıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin “ilerlemecilik” alt boyutu [F(3.296)=1.410, p>.05] “daimicilik” alt boyutu [F(3.296)=1.518, p>.05] ve “yeniden kurmacılık” alt boyutundan [F(3.296)=.645, p>.05] aldıkları puanların öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin “esasicilik” alt boyutundan aldıkları puanların ise öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [F(3.296)=6.607, p<.05]. Daha sonra bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc tekniklerinden Tukey testi sonucunda, öğretim programını yılda 1 defa inceleyen öğretmenler ile öğretim programını yılda 2 defa inceleyen öğretmenler arasında öğretim programını yılda 1 defa inceleyen öğretmenler lehine; öğretim programını yılda 1 defa inceleyen öğretmenler ile öğretim programını ayda birkaç defa inceleyen öğretmenler arasında öğretim programını yılda 1 defa inceleyen öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında eğitim inançları ölçeğinin esasicilik alt boyutunda gözlenen varyansın %6 oranında öğretim programını inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla

öğretim programını inceleme sıklığı değişkeni esasicilik eğitim inancını orta düzeyde etkilemektedir.

Tablo 5.8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin “varoluşçuluk” alt boyutunda (Levene $F=7.646$) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Ölçeğin bu boyutundan alınan puanların programı inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.10’da verilmiştir.

Tablo 5.10. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Varoluşçuluk Alt Boytunda Öğretim Programını İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Programı İnceleme Sıklığı	N	S.O	Sd	X ²	p
Varoluşçuluk	Yılda 1 Defa	117	154.74	3	2.465	.482
	Yılda 2 Defa	110	155.02			
	Ayda 1 Defa	38	137.42			
	Ayda Birkaç Defa	35	136.47			

Tablo 5.10’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ölçeğinin “varoluşçuluk” alt boyutundan aldıkları puanların öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre “varoluşçuluk” alt boyutunda ($X^2=2.465$, $p>.05$) öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bir görülmediği tespit edilmiştir.

5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5.11’de sunulmuştur.

Tablo 5. 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	N	\bar{X}	ss
Uyma	300	3.71	.46
Süre	300	4.21	.47
Uygulamanın Kalitesi	300	4.18	.52
Katılımcıların Tepkileri	300	4.35	.48
Program Farklılıkları	300	3.35	.41
Öğretmen Eğitimi	300	3.75	.66
Okul İklimi	300	3.87	.81
Ölçeğin Tamamı	300	3.91	.34

* $p<.05$

Tablo 5.11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin tamamından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.91 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek alt boyutlarından alınan ortalama puanların aritmetik ortalamalarının ise 3.35 ile 4.35 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının ortalamadan yüksek olduğu görülmektedir.

5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Analizine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmadan önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Levene's testi bulguları Tablo 5.12'te verilmiştir.

Tablo 5.12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Uyma	.001	.977
Süre	.121	.728
Uygulamanın Kalitesi	.455	.500
Katılımcıların Tepkileri	2.228	.137
Program Farklılıkları	.965	.327
Öğretmen Eğitimi	1.681	.196
Okul İklimi	.016	.898
Ölçeğin Tamamı	.149	.699

Tablo 5.12'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonucuna göre ölçeğin genelinde (Levene F=.149), "uyma" alt boyutunda (Levene F=.001), "süre" alt boyutunda (Levene F=.121), "uygulamanın kalitesi" alt boyutunda (Levene F=.455), "katılımcıların tepkileri" alt boyutunda (Levene F=2.228), "program farklılıkları" alt boyutunda (Levene F=.965), "öğretmen eğitimi" alt boyutunda (Levene F=1.681), ve "okul iklimi" alt boyutunda (Levene F=.016) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 5.13'te sunulmuştur.

Tablo 5.13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Uyma	Kadın	184	3.73	.47	298	1.118	.264
	Erkek	116	3.67	.46			
Süre	Kadın	184	4.21	.47	298	.040	.968
	Erkek	116	4.20	.47			

Tablo 5.13 devamı

Uygulamanın Kalitesi	Kadın	184	4.21	.51	298	1.636	.103
	Erkek	116	4.11	.53			
Katılımcıların Tepkileri	Kadın	184	4.39	.48	298	1.766	.078
	Erkek	116	4.29	.47			
Program Farklılıkları	Kadın	184	3.33	.38	298	-.911	.363
	Erkek	116	3.38	.46			
Öğretmen Eğitimi	Kadın	184	3.73	.63	298	-.783	.434
	Erkek	116	3.79	.71			
Okul İklimi	Kadın	184	3.85	.79	298	.516	.607
	Erkek	116	3.90	.84			
Ölçeğin Tamamı	Kadın	184	3.92	.35	298	.464	.643
	Erkek	116	3.90	.34			

Tablo 5.13'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t- Testi sonucuna göre ölçeğin tamamında [t(298)=.464, p>.05], “uyuma” alt boyutuna [t(298)=1.118, p>.05], “süre” alt boyutuna [t(298)=.040, p>.05], “uygulamanın kalitesi” alt boyutunda (t(298)= F=.455), “katılımcıların tepkileri” alt boyutuna [t(298)=1.766, p>.05], “program farklılıkları” alt boyutuna [t(298)=-.911, p>.05], “öğretmen eğitimi” alt boyutuna [t(298)=-.783, p>.05] ve “okul iklimi” alt boyutuna [t(298)=-.516, p>.05] ait ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

5.7.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi bulguları Tablo 5.14' te verilmiştir.

Tablo 5.14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdeme göre Levene's testi sonuçları

<i>Alt Boyutlar / Ölçeğin Tamamı</i>	<i>Levene Testi</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>
Uyuma	1.123	.346
Süre	3.715	.000*
Uygulamanın Kalitesi	1.181	.319
Katılımcıların Tepkileri	.987	.415
Program Farklılıkları	1.148	.334
Öğretmen Eğitimi	1.415	.229
Okul İklimi	.979	.419
Ölçeğin Tamamı	2.716	.030*

*p<.05

Tablo 5.14’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce dağılımların homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Levene’s testi sonucuna göre “uyuma” alt boyutunda (Levene F=1.123), “uygulamanın kalitesi” alt boyutunda (Levene F=1.181), “katılımcıların tepkileri” alt boyutunda (F=.987), “program farklılıkları” alt boyunda (Levene F=1.148), “öğretmen eğitimi” alt boyutunda (Levene F=1.415), “okul iklimi” alt boyutunda (Levene F=.979) alınan puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bu boyutlardan alınan puanların kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.15’de verilmiştir.

Tablo 5.15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar/ Ölçeğin Tamamı	Kıdem	N	\bar{X}	ss	VK	K.T	sd	K.O	F	p	η^2
Uyuma	1)0-5 yıl	73	3.77	.47	G.A.	1.011	4	.253	1.147	.33	
	2)6-10 yıl	55	3.68	.42	G.İ.	64.955	295	.220			
	3)11-15 yıl	66	3.75	.45	Top.	65.965	299				
	4)16-20 yıl	49	3.61	.46							
	5)21 yıl ve üstü	57	3.67	.51							
	Toplam	300	3.71	.46							
Uygulamanın Kalitesi	1)0-5 yıl	73	4.12	.50	G.A.	1.527	4	.382	1.419	.22	
	2)6-10 yıl	55	4.13	.45	G.İ.	79.361	295	.269			
	3)11-15 yıl	66	4.25	.53	Top.	80.888	299				
	4)16-20 yıl	49	4.10	.52							
	5)21 yıl ve üstü	57	4.27	.57							
	Toplam	300	4.18	.52							
Katılımcıların Tepkileri	1)0-5 yıl	73	4.36	.55	G.A.	.942	4	.236	1.000	.40	
	2)6-10 yıl	55	4.35	.46	G.İ.	69.526	295	.236			
	3)11-15 yıl	66	4.43	.41	Top.	70.468	299				
	4)16-20 yıl	49	4.32	.40							
	5)21 yıl ve üstü	57	4.27	.54							
	Toplam	300	4.35	.48							
Program Farklılıkları	1)0-5 yıl	73	3.40	.40	G.A.	.690	4	.172	.986	.41	
	2)6-10 yıl	55	3.40	.51	G.İ.	51.617	295	.175			
	3)11-15 yıl	66	3.34	.40	Top.	52.307	299				
	4)16-20 yıl	49	3.29	.38							
	5)21 yıl ve üstü	57	3.29	.37							
	Toplam	300	3.35	.41							
Öğretmen Eğitimi	1)0-5 yıl	73	3.80	.73	G.A.	4.013	4	1.003	2.294	.05*	.03
	2)6-10 yıl	55	3.60	.68	G.İ.	128.998	295	.437		3>2	
	3)11-15 yıl	66	3.85	.61	Top.	133.010	299			3>4	
	4)16-20 yıl	49	3.59	.59						5>4	
	5)20 yıl ve üstü	57	3.86	.64							
	Toplam	300	3.75	.66							

Tablo 5.15 devamı	1)0-5 yıl	73	3.81	.91	G.A.	8.907	4	2.227	3.480	.00*	.04
	2)6-10 yıl	55	3.72	.76	G.İ	188.779	295	.640		5>1	
	3)11-15 yıl	66	3.90	.79	Top.	197.686	299			5>2	
	4)16-20 yıl	49	3.70	.69						5>3	
	5)21 yıl ve üstü	57	4.19	.75						5>4	
	Toplam	300	3.87	.81							

*p<.05

Tablo 5.15’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin “uyuma” $F(4.295)=1.147$, alt boyutu “uygulamanın kalitesi” alt boyutu [$F(4.295)=1.419$, $p>.05$] “katılımcıların tepkileri” alt boyutu [$F(4.295)=1.000$, $p<.05$] “program farklılıkları” alt boyutundan [$F(4.295)=.986$, $p<.05$] aldıkları puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin “öğretmen eğitimi” alt boyutundan aldıkları puanların ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(4.295)=2.294$, $p<.05$]. Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerinden LSD testi yapılmıştır. Sonuç olarak, mesleki kıdemi 11-15 yıllık olan öğretmenler ile 6-10 yıllık olan öğretmenler arasında, mesleki kıdemi 6-10 arasında olan öğretmenlerin lehine; mesleki kıdemi 11-15 yıllık olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 16-20 yıllık olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 11-15 yıllık olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 16-20 yıllık olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdemde bulunan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında öğretim programına bağlılık öğretmen eğitimi alt boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla kıdem değişkeni öğretmen eğitimi alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin “okul iklimi” alt boyutundan aldıkları puanların ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(4.295)=3.480$, $p<.05$]. farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post-hoc tekniklerinden LSD testi yapılmıştır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında öğretim programına bağlılık okul iklimi alt boyutunda gözlenen varyansın %4 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla kıdem değişkeni okul iklimi alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 5.14 incelendiğinde “süre” alt boyutunda (Levene $F=3.715$), puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Öğretim programına bağlılık ölçeğinin “süre” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.16’de verilmiştir.

Tablo 5.16. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Süre Alt Boyutunda Kıdeme Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	S.O	Sd	X ²	p
Süre	0-5 yıl	73	162.10	4	10.727	.030*
	6-10 yıl	55	149.26			
	11-15 yıl	66	147.36			
	16-20 yıl	49	118.40			
	20 yıl-üzeri	57	168.06			

*p<.05

Tablo 5.16’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının “süre” alt boyutunda ($X^2=10.727$, $p<.05$) kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi Tablo 5.17’de verilmiştir.

Tablo 5. 17. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Süre Alt Boyutunda Kıdeme Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Süre	0-5 yıl	73	67.25	4909.00	1807.000	.322	
	6-10 yıl	55	60.85	3347.00			
	0-5 yıl	73	73.21	5344.00	2175.000	.316	
	11-15 yıl	66	66.45	4386.00			
	0-5 yıl	73	68.85	5026.00	1252.000	.004*	.19
	16-20 yıl	49	50.55	2477.00			
	0-5 yıl	73	63.80	4657.50	1956.500	.555	
	21 yıl -üstü	57	67.68	3857.50			
	6-10 yıl	55	61.56	3386.00	1784.000	.87	
	11-16 yıl	66	60.53	3995.00			
	6-10 yıl	55	58.18	3200.00	1035.000	.038*	.19
	16-20 yıl	49	46.12	2260.00			
	6-10 yıl	55	52.66	2896.50	1356.500	.214	
	21 yıl-üstü	57	60.20	3431.50			
	11-15 yıl	66	62.48	4123.50	1321.500	.091	
	16-20 yıl	49	51.97	2546.50			
	11-15 yıl	66	58.40	3854.50	1643.500	.224	
	20 yıl-üstü	57	66.17	3771.50			
	16-20 yıl	49	44.76	2193.00	968.000	.006*	.24
	21 yıl-üstü	57	61.02	3478.00			

*p<.05

Tablo 5.17’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeği “süre” alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre hangi gruplar

arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinde “süre” boyutunda kıdemi 0-5 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin lehine ($U=1252.000$, $p<.05$), kıdemi 6-10 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine ($U=1356.500$, $p<.05$), kıdemi 16-20 yıl arasında olan ve kıdemi 21 yıl-üzeri olan öğretmenler arasında, kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine ($U=968.000$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında süre alt boyutunda gözlenen varyansın %19 ile %24 oranında kıdeme bağlı olduğu düşünülebilir. Bundan dolayı kıdem değişkeni süre alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 5.14 incelendiğinde ölçeğin tamamında (Levene $F=2.716$) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin tamamına ait puanların kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 5.18’de verilmiştir.

Tablo 5.18.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Tamamının Kıdeme Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	S.O	Sd	X ²	p
Ölçeğin Tamamı	0-5 yıl	73	158.02	4	11.196	.024*
	6-10 yıl	55	134.25			
	11-15 yıl	66	164.26			
	16-20 yıl	49	121.76			
	20 yıl-üzeri	57	165.33			

* $p<.05$

Tablo 5.18’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığın genelinde ($X^2=11.196$, $p<.05$) kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi grupla arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5.19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Tamamının Kıdeme Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçeğin Tamamı	Kıdem	N	S.O	S.T	U	p	Cohen d
Ölçeğin Tamamı	0-5 yıl	73	68.86	5026.50	1689.500	.126	
	6-10 yıl	55	58.75	3229.50			
Ölçeğin Tamamı	0-5 yıl	73	68.72	5016.50	2315.500	.693	
	11-15 yıl	66	71.42	4713.50			
	0-5 yıl	73	67.25	4909.50	1368.500	.028*	.14
	16-20 yıl	49	52.93	2593.50			

Tablo 5.19 devamı

0-5 yıl	73	64.19	4686.50	1985.000	.654	
21 yıl -üstü	57	67.18	3829.00			
6-10 yıl	55	54.22	2982.00	1442.000	.052	
11-16 yıl	66	66.65	4399.00			
6-10 yıl	55	54.55	3000.00	1235.000	.463	
16-20 yıl	49	50.20	2460.00			
6-10 yıl	55	50.76	2792.00	1252.00	.066	
21 yıl-üstü	57	60.04	3536.00			
11-15 yıl	66	65.33	4311.50	1133.500	.006*	.20
16-20 yıl	49	48.13	2358.50			
11-15 yıl	66	61.36	4050.00	1839.000	.831	
20 yıl-üstü	57	62.74	3576.00			
16-20 yıl	49	45.49	2229.00	1004.000	.013*	.22
21 yıl-üstü	57	60.39	3442.00			

*p<.05

Tablo 5.19’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeği “süre” alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin genelinde kıdemi 0-5 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine (U= 1368.500, p<.05), kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine (U=1133.500, p<.05), kıdemi 16-20 yıl arasında olan ve kıdemi 21 yıl-üzeri öğretmenler arasında, kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine (U=1004.000, p<.05) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında programa bağlılık ölçeğinin tamamında gözlenen varyansın % 14 ile %22 oranında kıdem değişkenine bağlı kaldığı düşünülebilir. Bundan dolayı kıdem değişken, öğretim programına bağlılığı düşük düzeyde etkilemektedir.

5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının ders verilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi bulguları Tablo 5.20’de verilmiştir.

Tablo 5.20. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Uyma	.310	.818

Tablo 5.20 devamı

Süre	.553	.647
Uygulamanın Kalitesi	.972	.406
Katılımcıların Tepkileri	1.308	.272
Program Farklılıkları	.169	.917
Öğretmen Eğitimi	.609	.610
Okul İklimi	.389	.761
Ölçeğin Tamamı	1.470	.223

Tablo 5.20’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce dağılımların homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Levene’s testi sonucunda ölçeğin tamamında (Levene F=1.470), “uyma” alt boyutunda (Levene F=.310), “süre” alt boyutunda (Levene F=.553), “uygulamanın kalitesi” alt boyutunda (Levene F=.972), “katılımcıların tepkileri” alt boyutunda (Levene F=1.308), “program farklılıkları” alt boyutunda (Levene F=.169), “öğretmen eğitimi” alt boyutunda (Levene F=.609) ve “okul iklimi” alt boyutunda (Levene F=.389) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>05$). Ölçeğin tamamı ve alt boyutlarından alınan puanların ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANAVO) testi Tablo 5.21’de verilmiştir.

Tablo 5.21 Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar/Ölçeğin Tamamı	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	VK	K.T.	SD	K.O	F	p
Uyma	1.sınıf	69	3.80	.49	G.A.	.923	3	.308	1.401	.24
	2.sınıf	81	3.70	.44	G.İ.	65.042	296	.220		
	3.sınıf	78	3.64	.45	Top.	65.965	299			
	4.sınıf	72	3.70	.48						
		300	3.71	.46						
Süre	1.sınıf	69	4.25	.48	G.A.	.491	3	.164	.731	.53
	2.sınıf	81	4.23	.44	G.İ.	66.239	296	.224		
	3.sınıf	78	4.20	.43	Top.	66.730	299			
	4.sınıf	72	4.14	.53						
		300	4.21	.47						
Uygulamanın kalitesi	1.sınıf	69	4.24	.47	G.A.	.905	3	.302	1.116	.34
	2.sınıf	81	4.22	.47	G.İ.	79.983	296	.270		
	3.sınıf	78	4.11	.58	Top.	80.888	299			
	4.sınıf	72	4.14	.53						
		300	4.18	.52						
Katılımcıların tepkileri	1.sınıf	69	4.43	.45	G.A.	.862	3	.287	1.221	.30
	2.sınıf	81	4.38	.38	G.İ.	69.607	296	.235		
	3.sınıf	78	4.29	.53	Top.	70.468	299			
	4.sınıf	72	4.31	.54						
		300	4.35	.48						
Program farklılıkları	1.sınıf	69	3.32	.42	G.A.	.077	3	.026	.145	.93
	2.sınıf	81	3.36	.41	G.İ.	52.230	296	.176		
	3.sınıf	78	3.36	.42	Top.	52.307	299			
	4.sınıf	72	3.35	.41						
		300	3.35	.41						

Tablo 5.21 devamı		300	3.35	.41						
Öğretmen eğitimi	1.sınıf	69	3.81	.66	G.A.	.609	3	.203	.454	.71
	2.sınıf	81	3.69	.66	G.İ.	132.401	296	.447		
	3.sınıf	78	3.76	.60	Top	133.010	299			
	4.sınıf	72	3.76	.73						
		300	3.75	.66						
Okul iklimi	1.sınıf	69	3.89	.73	G.A.	.122	3	.041	.061	.98
	2.sınıf	81	3.84	.82	G.İ.	197.563	296	.667		
	3.sınıf	78	3.87	.84	Top	197.686	299			
	4.sınıf	72	3.87	.85						
		300	3.87	.81						
Ölçeğin tamamı	1.sınıf	69	3.96	.34	G.A.	.288	3	.096	.799	.49
	2.sınıf	81	3.91	.28	G.İ.	35.546	296	.120		
	3.sınıf	78	3.88	.35	Top	35.834	299			
	4.sınıf	72	3.89	.39						
		300	3.91	.34						

Tablo 5.21’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda ölçeğin tamamında $F(3,296)=.799$ “uyuma” alt boyutunda $F(3,296)=1.401$, “süre alt boyutunda, $F(3,296)=.731$ ” uygulamanın kalitesi” alt boyutunda $F(3,296)=1.116$, “katılımcıların tepkileri” $F(3,296)=1.221$ alt boyutunda, “program farklılıkları” alt boyutunda $F(3,296)=.145$, “öğretmen eğitimi” alt boyutunda $F(3,296)=.454$ ve okul iklimi” alt boyutunda $F(3,296)=.061$ aldıkları puanların ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

5.9.Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına İlişkin Analiz Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi bulguları Tablo 5.22’de verilmiştir.

Tablo 5.22 Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar / Ölçeğin Tamamı	Levene Testi	
	F	p
Uyma	.663	.575
Süre	.643	.588
Uygulamanın Kalitesi	.097	.962
Katılımcıların Tepkileri	.316	.814
Program Farklılıkları	1.883	.132

Tablo 5.22 devamı

Öğretmen Eğitimi	1.090	.354
Okul İklimi	.588	.623
Ölçeğin Tamamı	1.717	.164

Tablo 5.22’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının programı inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce dağılımların homojen olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Levene’s testi sonucuna göre ölçeğin tamamında (Levene F=1.717), “uyuma” alt boyutunda (Levene F=.663), “süre” alt boyutunda (Levene F=.643), “uygulamanın kalitesi” alt boyutunda (Levene F=.097), “katılımcıların tepkileri” alt boyutunda (Levene F=.316), “program farklılıkları” alt boyutunda (Levene F=1.883), “öğretmen eğitimi” alt boyutunda (Levene F=1.090) ve “okul iklimi” alt boyutunda (Levene F=.588) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>05$). Ölçeğin tamamı ve alt boyutlarının öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi Tablo 5.23’de verilmiştir.

Tablo 5.23 Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Boyut/Ölçeğin Tamamı	Programı İnceleme Sıklığı	N	\bar{X}	ss	VK	K.T	SD	K.O	F	p
Uyuma	Yılda 1 defa	117	3.72	.46	G.A.	.373	3	.124	.562	.64
	Yılda 2 defa	110	3.73	.48	G.İ	65.592	296	.222		
	Ayda 1 defa	38	3.68	.48	Top.	65.965	299			
	Ayda birkaç defa	35	3.62	.42						
		300	3.71	.46						
Süre	Yılda 1 defa	117	4.21	.46	G.A.	.062	3	.021	.092	.96
	Yılda 2 defa	110	4.22	.46	G.İ	66.668	296	.225		
	Ayda 1 defa	38	4.17	.56	Top.	66.730	299			
	Ayda birkaç defa	35	4.19	.41						
		300	4.21	.47						
Uygulamanın kalitesi	Yılda 1 defa	117	4.18	.51	G.A.	1.679	3	.560	2.092	.10
	Yılda 2 defa	110	4.26	.50	G.İ	79.209	296	.268		
	Ayda 1 defa	38	4.04	.56	Top.	80.888	299			
	Ayda birkaç defa	35	4.15	.50						
		300	4.18	.52						
Katılımcıların tepkileri	Yılda 1 defa	117	4.36	.47	G.A.	.518	3	.173	.731	.53
	Yılda 2 defa	110	4.38	.45	G.İ	69.950	296	.236		
	Ayda 1 defa	38	4.25	.61	Top.	70.468	299			
	Ayda birkaç defa	35	4.33	.43						
		300	4.35	.48						
Program farklılıkları	Yılda 1 defa	117	3.37	.44	G.A.	.456	3	.152	.868	.45
	Yılda 2 defa	110	3.37	.36	G.İ	51.850	296	.175		
	Ayda 1 defa	38	3.25	.47	Top.	52.307	299			
	Ayda birkaç defa	35	3.34	.40						
		300	3.35	.41						

Tablo 5. 23 devamı	Yılda 1 defa	117	3.80	.72	G.A.	.448	3	.149	.333	.80
	Yılda 2 defa	110	3.73	.61	G.İ	132.562	296	.448		
	Ayda 1 defa	38	3.72	.69	Top	133.010	299			
	Öğretmen eğitimi	Ayda birkaç defa	35	3.71	.60					
		300	3.75	.66						
Okul iklimi	Yılda 1 defa	117	3.95	.88	G.A.	1.510	3	.503	.759	.51
	Yılda 2 defa	110	3.78	.76	G.İ	197.176	296	.663		
	Ayda 1 defa	38	3.888	.84	Top	197.686	299			
	Ayda birkaç defa	35	3.85	.65						
		300	3.87	.81						
Ölçeğin tamamı	Yılda 1 defa	117	3.93	.35	G.A.	.231	3	.077	.639	.59
	Yılda 2 defa	110	3.92	.31	G.İ	35.603	296	.120		
	Ayda 1 defa	38	3.85	.42	Top	35.834	299			
	Ayda birkaç defa	35	3.87	.30						
		300	3.91	.34						

Tablo 5.23’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin tamamından [F(3.296)=.639, p>.05] ve “uyuma” alt boyutundan [F(3.296)=.562, p>.05] “süre” alt boyutundan [F(3.296)=.092, p>.05] , “uygulamanın alt boyutundan [F(3.296)= 2.092, p>.05] “katılımcıların tepkileri” alt boyutundan [F(3.296)=.731, p>.05] “program farklılıkları” alt boyutundan [F(3.296)=.868, p>.05] “öğretmen eğitimi” alt boyutundan [F(3.296)=.333, p>.05] ve “okul iklimi” alt boyutundan [F(3.296)=.759, p>.05] aldıkları puanların öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.10. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğine ait alt boyutlar ve ortalama puanlar ile eğitim inançları ölçeğine ait alt boyutlar arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 5.24’te verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Pearson Korelasyon Katsayısı	p
İlerlemecilik*Programa Bağlılık_Uyma	300	.26	.00*
İlerlemecilik*Programa Bağlılık_Süre	300	.35	.00*
İlerlemecilik*Programa Bağlılık_Uygulama Kalitesi	300	.40	.00*
İlerlemecilik*Programa Bağlılık_Katılımcı Tepkisi	300	.54	.00*
İlerlemecilik*Programa Bağlılık_Program Farklılık	300	.19	.00*
İlerlemecilik*Programa Bağlılık_Öğretmen Eğitimi	300	.17	.00*
İlerlemecilik*Programa Bağlılık_Okul İklimi	300	.03	.55
İlerlemecilik*Programa Bağlılık_Toplam	300	.42	.00*
Esasicilik*Programa Bağlılık_Uyma	300	.05	.38
Esasicilik*Programa Bağlılık_Süre	300	-.03	.52
Esasicilik*Programa Bağlılık_Uygulama Kalitesi	300	-.26	.00*
Esasicilik*Programa Bağlılık_Katılımcı Tepkisi	300	-.09	.10
Esasicilik*Programa Bağlılık_Program Farklılık	300	.09	.09
Esasicilik*Programa Bağlılık_Öğretmen Eğitimi	300	.33	.00*
Esasicilik*Programa Bağlılık_Okul İklimi	300	.21	.00*
Esasicilik*Programa Bağlılık_Toplam	300	.12	.03*
Varoluşçuluk*Programa Bağlılık_Uyma	300	.22	.00*
Varoluşçuluk*Programa Bağlılık_Süre	300	.32	.00*
Varoluşçuluk *Programa Bağlılık_Uygulama Kalitesi	300	.44	.00*
Varoluşçuluk *Programa Bağlılık_Katılımcı Tepkisi	300	.56	.00*
Varoluşçuluk *Programa Bağlılık_Program Farklılık	300	.22	.00*
Varoluşçuluk *Programa Bağlılık_Öğretmen Eğitimi	300	.13	.02*
Varoluşçuluk *Programa Bağlılık_Okul İklimi	300	.10	.06
Varoluşçuluk *Programa Bağlılık_Toplam	300	.42	.00*
Daimicilik*Programa Bağlılık_Uyma	300	.23	.00*
Daimicilik *Programa Bağlılık_Süre	300	.20	.00*
Daimicilik *Programa Bağlılık_Uygulama Kalitesi	300	.10	.73
Daimicilik *Programa Bağlılık_Katılımcı Tepkisi	300	.24	.00*
Daimicilik *Programa Bağlılık_Program Farklılık	300	.21	.00*
Daimicilik *Programa Bağlılık_Öğretmen Eğitimi	300	.31	.00*
Daimicilik *Programa Bağlılık_Okul İklimi	300	.20	.00*
Daimicilik *Programa Bağlılık_Toplam	300	.36	.00*
Yeniden Kurmacılık*Programa Bağlılık_Uyma	300	.26	.00*
Yeniden Kurmacılık *Programa Bağlılık_Süre	300	.29	.00*
Yeniden Kurmacılık *Programa Bağlılık_Uygulama Kalitesi	300	.09	.08
Yeniden Kurmacılık *Programa Bağlılık_Katılımcı Tepkisi	300	.29	.00*
Yeniden Kurmacılık *Programa Bağlılık_Program Farklılık	300	.24	.00*
Yeniden Kurmacılık *Programa Bağlılık_Öğretmen Eğitimi	300	.33	.00*
Yeniden Kurmacılık *Programa Bağlılık_Okul İklimi	300	.25	.00*
Yeniden Kurmacılık *Programa Bağlılık_Toplam	300	.41	.00*

*p<.05

Tablo 5.24'te görüldüğü gibi, eğitim inancı ölçeğinin ilerlemecilik alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uyma, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ile düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve öğretim programına bağlılığın tamamında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır

($p < .05$). Ancak, eğitim inancının ilerlemecilik alt boyutu ile programa bağlılığın okul iklimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p > .05$).

Tablo 5.24’te görüldüğü gibi, eğitim inancı ölçeğinin esasıcılık alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uygulamanın kalitesi ile düşük düzeyde, negatif ve anlamlı; okul iklimi ve programa bağlılığın tamamında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı; öğretmen eğitimi boyutu ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < .05$). Ancak uyma, süre, program farklılıkları ve katılımcıların tepkileri alt boyutları ile esasıcılık alt boyutu ile anlamlı bir ilişki yoktur ($p > .05$).

Eğitim inancı ölçeğinin varoluşçuluk alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uyma, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ile düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve öğretim programına bağlılığın tamamında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < .05$). Fakat okul iklimi ile esasıcılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > .05$).

Eğitim inancı ölçeğinin daimicilik alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uyma, süre, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları, okul iklimi boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı; öğretmen eğitimi alt boyutu ve öğretim programına bağlılığın tamamında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < .05$). Fakat daimicilik alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uygulamanın kalitesi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > .05$).

Eğitim inanları ölçeğinin yeniden kurmacılık alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, program farklılıkları ve okul iklimi alt boyutlarında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < .05$). Yeniden kurmacılık alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın tamamında ve öğretmen eğitimi alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > .05$).

6. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar alanyazında yer alan ilgili çalışmalarla var olan benzerlik ve farklılıkları yönünden tartışılarak uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi ile ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin takip ettiği sonucuna varılmıştır.
2. Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri cinsiyet değişkeninden etkilenmemektedir. Esasicilik ve daimicilik eğitim felsefeleri üzerinde ise cinsiyet değişkeninin etkili olduğu ve erkek öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik inancını kadın öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri sonucuna varılmıştır.
3. Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen ilerlemecilik, esasicilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin kıdem değişkeninden etkilenmediği düşük kıdemli öğretmenlerin yüksek kıdemlilere kıyasla daimicilik eğitim inancını daha çok benimsedikleri sonucuna varılmıştır.
4. Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen ilerlemecilik, esasicilik, varoluşçuluk, daimicilik ve yeniden kurmacılık eğitim inançları üzerinde ders verilen sınıf düzeyi değişkeninin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.
5. Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarının öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklığı değişkeninden etkilenmediği, esasicilik eğitim inancını öğretim programını yılda 1 defa inceleyen öğretmenlerin öğretim programını yılda 2 defa inceleyen öğretmenlere göre daha fazla benimsediği, esasicilik eğitim inancını öğretim programını yılda 1 defa inceleyen öğretmenlerin öğretim programını ayda birkaç defa inceleyen öğretmenlere göre daha fazla benimsediği sonucuna varılmıştır.
6. Genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik bağlılıklarının bulunduğu görülmektedir

7. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri öğretim programına bağlılık düzeylerinin uyma, süre, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi, uygulamanın kalitesi ve okul iklimi boyutları üzerinde etkili değildir.
8. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının kıdem değişkeninden etkilenmediği, düşük kıdemli öğretmenlerin yüksek kıdemlilere kıyasla öğretim programına bağlılıklarının öğretmen eğitimi, okul iklimi, süre alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
9. Sınıf öğretmenlerinin ders verilen sınıf düzeyi, öğretim programına bağlılıklarını etkilememektedir. Öğretim programına bağlılık düzeylerinin süre, uyma, katılımcıların tepkileri, uygulamanın kalitesi, öğretmen eğitimi, program farklılıkları ve okul iklimi boyutları ortalamaları üzerinde ders verilen sınıf düzeyi değişkeni etkili değildir.
10. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını inceleme sıklığı, öğretim programına bağlılık düzeyleri üzerinde etkili değildir.
11. Sınıf öğretmenlerinin ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik eğitim eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasında daha yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, yeniden kurmacılık eğitim inancı ile orta düzeyde, esasicilik eğitim inancı ile düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programına bağlılık arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlerlemecilik eğitim inancını benimseyen sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılığın süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı kalitesi boyutlarının uyma, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi boyutlarına göre daha yüksek, esasicilik eğitim inancını benimseyen sınıf öğretmenlerinin öğretmen eğitimi boyutundaki bağlılık düzeylerinin diğer boyutlara göre daha yüksek ilişki olduğu, daimicilik eğitim inancını benimseyen sınıf öğretmenlerinin ise öğretmen eğitimi alt boyutundaki ve ölçeğin tamamındaki bağlılık düzeylerinin diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu, varoluşçuluk eğitim inancını benimseyen sınıf öğretmenlerinin süre, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri alt boyutlarındaki bağlılıklarının diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu, yeniden kurmacılık eğitim inancını benimseyen sınıf öğretmenlerinin ise bütün alt boyutlardaki bağlılık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

6.2. Tartışma

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri görülmektedir. Varoluşçuluğu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin izlediği belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Alkın- Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) çalışmalarında öğretmen adayları tarafından en çok benimsenen inancın varoluşçuluk olduğu sonucuna ulaşılmış, bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik esasicilik eğitim inançlarının takip ettiği belirlenmiştir. Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) tarafından yapılan araştırma

sonucunda da öğretmen adaylarının en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri, bu inancı sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin izlediği belirlenmiştir. Ilgaz ve diğerlerinin (2013) yaptığı araştırmada da öğretmen adayları tarafından en fazla benimsenen eğitim inancının varoluşçuluk olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin izlediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Aslan (2016) Balcı (2015), Balcı ve Küçükkoğlu (2019), Bayrak (2019), Biçer (2013), Çelik ve Orçan (2016) Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), İlgiz (2019), İzalan, (2017), Kahramanoğlu ve Özbakiş (2018), Kozikoğlu ve Erden (2018), Oğuz Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014), Özbakiş (2018), Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015), Uğurlu ve Çalmasıur (2017), Yargı (2019), Yılmaz ve Tosun (2013), yaptıkları araştırmalarda en fazla benimsenen eğitim inancının varoluşçuluk en az benimsenen eğitim inancının ise esasicilik olduğu belirlenmiştir. Akgün, (2015), Çakmak, Bulut, B. ve Taşkıran, (2016), Doğanay ve Sarı (2003), Duman ve Ulubey (2008), Ekiz (2005), Geçici ve Yapıcı (2008), Görmez (2015), Hayırsever ve Oğuz, (2017), Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009), Kaya (2007), Okut, (2011), Tekin ve Üstün (2008), Tuncel'in (2002), yaptıkları çalışmalarda ise gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesinin daha çok benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ve konu ile ilgili alan yazında yer alan çalışmaların sonuçlarına bağlı olarak son zamanlarda çağdaş eğitim felsefelerinin daha çok benimsendiği görülmektedir. Öğretmenlerin varoluşçu eğitim felsefesini temele alan bir inanç geliştirmeleri öğrenciyi merkeze alan bir anlayışı benimsediklerini, her bir öğrencinin farklı birer birey olarak algılanarak hepsinin farklı özelliklere sahip olduklarını düşünerek öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak ilgilendikleri belirtilebilir. Bu anlayışa sahip öğretmenlerin süreç içerisinde öğrencilere bir rehber olarak her bir öğrencinin kendisini tanımasını var oluş sebebinin belirlemesini ve onların sorumluluk üstlenerek kendi yollarını kendilerinin çizebilmelerini sağlayacak şekilde onlara yol gösterici bir konumda yer aldıkları ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daimicilik ve esasicilik eğitim inancını daha çok benimsedikleri görülmüştür. Bu sonuca benzer olarak Ağdacı (2018) Duman (2008), Görmez (2018) Kumral (2015 ve Yapıcı (2013) yaptıkları araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının daimicilik eğitim inancını kadın öğretmen adaylarına göre daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Alkın- Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), erkek öğretmenlerin daha çok esasicilik eğitim inancını benimsediklerini kadın öğretmenlerin ise daha çok ilerlemecilik eğitim inancını benimsedikleri, Bayrak (2019), Beytekin ve Kadı (2015) ve Biçer Er ve Özel (2013), erkek öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarını, kadın öğretmen adaylarının ise ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarını daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Geçici ve Yapıcı (2008) araştırmalarında erkeklerin daimici eğitim inancını kadınlara göre daha fazla benimsedikleri, Yılmaz ve Tosun (2013) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daimici ve esasicilik eğitim inancını daha fazla benimsediklerini, Özbakiş (2018) erkek öğretmenlerin daha çok esasicilik anlayışa sahip olduğu belirtmişlerdir. Türkeli (2011) kadın öğretmenler tarafından

daha çok varoluşçuluk eğitim inancının benimsendiği, Balcı (2015) kadın öğretmenlerin daha çok ilerlemecilik eğitim inancını benimsedikleri bulgularına ulaşmışlardır. Aslan (2017) kadın öğretmenlerin daha çok ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarını benimsedikleri bulgularına ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuçların aksine alan yazında cinsiyet değişkeninin eğitim felsefesi inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Aybek ve Aslan, (2017), Biçer (2013), Biçer, Er ve Özel, (2013), Çağırğan-Gülten ve Batdal-Karaduman, (2010), Çakmak, Bulut ve Taşkiran (2016), Çetin, İlhan ve Arslan (2012), Çulha-Özbaş (2015), Çoban (2004), Doğanay (2011), Doğanay ve Sarı (2003), Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), Kiraz, Engin-Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım (2010) yaptıkları araştırmalarda benimsenen eğitim felsefelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada elde edilen sonuca göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha geleneksel bir eğitim anlayışını benimsedikleri ifade edilebilir. Alanyazında yer alan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar doğrultusunda da kadın öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışlarını daha çok benimsedikleri, bu durumda kadın öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan kendisini eğitim süreci içerisinde rehber olarak gören daha demokratik tutum sergiledikleri belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ders verilen sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmesi sonucunda sınıf düzeyi değişkeninin eğitim inançları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Akgün (2015), Biçer, Er ve Özel (2013) ile İzalan (2017) yaptıkları araştırmalarda sınıf düzeyi değişkeni ile eğitim inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerinin benimsedikleri eğitim felsefesi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bunun yanında alan yazında öğrenim görülen sınıf düzeyine göre eğitim inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Biçer, Er ve Özel (2013) yaptıkları araştırmada daimicilik felsefesinin birinci sınıfta okuyan öğretmen adayları tarafından daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çelik, Arslan ve İlhan (2012) ise gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda birinci sınıf öğrencilerin dördüncü sınıf öğrencilerine göre geleneksel eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarını daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Beytekin ve Kadı (2015) çalışmalarında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının varoluşçuluk eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları üzerinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin etkili olup olmadığının incelenmesi sonucunda daimicilik eğitim inancının kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği, ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim inançları üzerinde kıdem değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin daimicilik eğitim inancını kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Balcı (2015) yaptığı araştırmada bu araştırmadan farklı olarak daimicilik eğitim felsefesinin kıdemi 11 yıl ve üzeri öğretmenlerin kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri, Yapıcı (2013) kıdemi 10-15 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha çok daimicilik eğitim inancına sahip oldukları sonucuna

ulaşmışlardır. Mesleki kıdem değişkeninin benimsenen eğitim inançları üzerinde farklılık oluşturması yönüyle diğer çalışmalarla benzerlik gösterirken yapılan çalışmalarda mesleğe yeni başlayan daha az kıdeme sahip öğretmenlerin genel olarak çağdaş eğitim anlayışı içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili olarak Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) meslekte daha yeni olan öğretmenlerin kıdem olarak daha ileride olan öğretmenlere göre ilerlemecilik eğitim inancını daha çok benimsediklerini, Yılmaz ve Tosun (2013) ile Aslan (2017)'nin yaptıkları çalışmalarda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik gibi geleneksel eğitim anlayışlarını benimsediklerini, yine Doğanay ve Sarı (2003) realizm ve idealizm gibi eğitim inançlarının kıdemi fazla olan öğretmenler tarafından daha çok benimsendiğini belirtmişlerdir. Bu yönüyle yapılan araştırma sonucu alanyazında yer alan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir. Mesleki kıdem açısından daha yeni olan öğretmenlerin geleneksel anlayışlardan daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini benimsemelerinin nedeni olarak hizmet öncesi aldıkları eğitim içerisinde çağdaş eğitim anlayışın çok vurgulanmaması gösterilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özelliklerin ve çevresel faktörlerin eğitim inançlarının şekillenmesinde etkili olduğu ifade edilebilir. Kıdem olarak daha ileride olan öğretmenlerin aldıkları hizmet öncesi eğitimde geleneksel anlayışın hakim olduğu daha sonradan çağdaş eğitim anlayışlarının temele alındığı, bu nedenle ilk başlarda meslekte daha eski olan öğretmenler tarafından benimsenmesinin zaman aldığı, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin eğitim ile ilgili inanışlarının değişebileceği ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonucunda farklı olarak Baloğlu ve Kaya (2009), Çoban (2004), Geçici ve Yapıcı (2008), Karadağ, Türkeli (2011), Kocabıyık (2019) ve Üstüner (2008)'in yaptıkları çalışmalarda da kıdem değişkeninin öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen eğitim felsefelerinin öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre analiz edilmesi sonucunda öğretmenler tarafından benimsenen esasicilik eğitim felsefesi ile aralarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğretim programını yılda bir defa inceleyen öğretmenlerin esasicilik eğitim inancını yılda 2 defa ve ayda birkaç defa inceleyen öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıklarının artması program öğeleri ile içeriği hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağladığı yorumu yapılabilir. Öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmak programın geliştirildiği felsefenin de öğretmenler tarafından daha iyi benimsenmesini ve eğitim öğretim uygulamalarına benimsenen felsefe doğrultusunda yön vermelerini sağladığı belirtilebilir. Alanyazında yer alan farklı çalışmalarda öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıklarının da incelenen konular üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Mansuroğlu (2019) programın incelenme sıklığı değişkeninin öğretmenlerin program okuryazarlıkları üzerindeki etkisi analiz edilmiş ve program okuryazarlığının okuma alt boyutu ile öğretim programını inceleme sıklığı değişkeni arasında anlamlı fark bulunmazken program okuryazarlığının yazma alt boyutu ile arasında anlamlı fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında meydana gelen değişiklikler sonucunda programın temel öğelerin değişmemesi program okuryazarlığının alt boyutunda anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni olarak gösterilmiştir. Yazma boyutu

programın uygulanması olduğu için öğretim süreci ile ilgili çeşitlilik sağladığı için programın incelenme sıklığının yazma boyutunda anlamlı fark oluşturabileceği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programı inceleme sıklıklarının artması ile program okuryazarlığı becerilerinin de artacağı tespit edilmiştir. Programlar üzerinde yapılan yenilikler ve gelişmeler takip edildikçe öğretmenlerin programları hayata geçirmelerinin daha kolay olacağı ifade edilmiştir. Öğretim programını inceleme sıklığı değişkenini ele alan başka bir çalışmada İncecik (2017) öğretmenlerin programı inceleme sıklıklarının program ile ilgili görüşlerini etkilediği belirtmiştir. Programların başarıya ulaşabilmesi etkin bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanması da öğretmenler tarafından programların iyi tanınmasına bağlıdır. Öğretmenlerin program hakkındaki olumlu görüş ve düşünceye sahip olması o programı daha ayrıntılı bir şekilde incelemesini sağlayacak ve sık incelenen programlarında ayrıntıları öğretmenler tarafından daha iyi benimseneceği, bu durumda da programın tasarlanan biçimine uygun bir şekilde başarılı olarak uygulanacağı ifade edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Burul (2018) ve Kabaş'ın (2020) yaptığı çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Benli, Özdemir ve Arık (2017) ile Dinç ve Doğan (2010) araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık konusu ile ilgili olumlu görüş sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenleri program hakkında olumlu görüşe sahip olmaları geliştirilen programları benimsemelerini ve uygulamalarında programa uygun hareket etmelerini sağlamaktadır. Programa bağlılık programların geliştirilmesiyle ulaşılmak istenen hedefleri gerçekleştirmeyi böylece programların başarılı bir şekilde uygulanabilmesini sağlayacağı ifade edilebilir. Öğretim programına bağlılık boyutları içerisinde en yüksek ortalamanın katılımcıların tepkileri boyutun da olduğu görülmüştür. Buna benzer bir sonuç Aslan ve Erden'nin (2018) yaptıkları araştırmada görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının katılımcıların tepkileri ile uygulamanın kalitesi alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların tepkileri alt boyutunda yer alan katılımcılar öğrencileri ifade etmektedir. Öğrenci özellikleri, öğrenci katılımı da programa bağlılıkta üzerinde durulması gereken bir değişken olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin özelliklerine uygun olarak onların halihazırdaki durumları dikkate alınarak öğrenciye göre oluşturulan yöntem teknikler, geliştirilen araç gereçler programlarda üzerinde durulan bir konudur. Buna bağlı olarak programların uygulanması ve programın başarıya ulaşmasında etkili olacaktır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin süre boyutunda da ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Süre boyutu program içerisinde yer alan konu, kazanım ve bunlara ayrılan süreyi ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinde vermiş oldukları cevaplar içerisinde yüksek ortalamaya sahip diğer bir boyut ise uygulamanın kalitesi boyutudur. Uygulamanın kalitesi gerçekleştirilen öğrenme öğretme etkinliklerini eğitim durumlarını kapsamaktadır. Gerçekleştirilen uygulamaların öğrenci merkezli olması, öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve tekniklerin seçilerek buna uygun araç ve gereçlerle desteklenmesi, süreç boyunca öğrenci gelişiminin izlenmesi ve

değerlendirmelerin buna göre yapılması programın öngördüğü anlayışla da uyumlu olacaktır. Bu durum programa bağlılığı daha da arttıracaktır. Öğretim programına bağlılığın uyma alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin eğitim öğretim süreci içerisinde programda yer alan öğelere uygun olarak gerçekleştirdikleri yorumu yapılabilir. Okul iklimi boyutunda ortalamaların yüksek olması okul ortamında programlarla ilgili ortak çalışmaların yazıldığını, öğretmenlerin meslektaşları ile program ile ilgili ortak çalışmalar yürüttüklerini göstermektedir. Paylaşım içerisinde yürütülen çalışmalarla öğretmenlerin program hakkındaki bilgi eksikliklerinin tamamlanarak programlara karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağı bu durumda beraberinde programların planlandığı gibi uygulanmasını sağlayacağı sonucuna ulaşılabilir. Analiz sonucunda öğretmenlerin öğretmen eğitimi ve program farklılıkları boyutlarında ortalamalarının diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen eğitimi boyutunda düşük ortalamanın olması öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi çalışmalarla programlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmedikleri ifade edilebilir. Program farklılıkları geliştirilen ya da yenilenen programlarda yeni kavramların açıklamaların yer alması öğretmenler tarafından zor benimsendiği görülmektedir. Öğretmenlerin programda yer alan kavramları anlaması program hakkında bilgi sahibi olması, programa hakim olabilmeleri üzerinde etkili olup programın istenilen şekilde uygulanmasına da yön verecektir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek öğretmenlerin öğretim programının bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretim programına bağlılığın genelinde ve alt boyutlarında anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Burul (2018)'un yaptığı çalışmada da cinsiyet değişkeni açısından öğretim programına bağlılığın genelinde ve alt boyutların anlamlı fark oluşmadığı belirlenmiştir. Yine bu sonuca paralel olarak Kabaş (2020) kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programının bağlılıkları arasında anlamlı farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan ve Erden'nin (2018) çalışmalarında kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim programına bağlılık konusunun dolaylı bir şekilde ele alındığı diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlarda araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin matematik programına ilişkin görüşlerinin incelediği çalışmasında Butakın ve Özgen (2007) kadın ve erkek öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Deniz ve Çaylı (2017) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin incelediği çalışmasında da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlendiği çalışmada Özenç ve Doğan, (2007) öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bulut ve Gömleksiz (2006) ile Bulut ve Arslan (2010) programların uygulamadaki etkililiğinin belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında öğretmenlerin programın kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme öğelerine ve programın geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Konu ile ilgili doğrudan ve dolaylı yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlardan hareketle kadın ve erkek öğretmenlerin

program hakkındaki görüşlerinin, tutumlarının, programa olan bağlılıklarının değişmediği cinsiyetin bu durum üzerinde etkili olmadığı görülmektedir. Doğan (2010) öğretmenlerin 2005 öğretim programına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları öğretmenlerin mesleki kıdemi açısından incelenerek programa bağlılık üzerinde mesleki kıdem etkili olup olmadığı analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin programa bağlılığın öğretmen eğitimi alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin öğretmen eğitimi boyutu ortalamalarının yüksek olması öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanıldıkça programlar ile ilgili daha fazla bilgi sahibi oldukları bu anlamda programa karşı olumlu tutum geliştirdikleri yorumu yapılabilir. Bu durum öğretmenlerin program uygulamalarında etkili olabilir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerle daha fazla deneyim kazanan öğretmenlerin programa yönelik tutumlarının olumlu yönde etkileyeceği ve programa uygun öğretim etkinlikleri planlamalarını sağladığı ifade edilebilir. Öğretim programına bağlılığın diğer alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Burul (2018)'un yaptığı çalışmada da mesleki kıdem öğretimi programına bağlılığın alt boyutlarında anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Karadağ Çaydaşı (2019) öğretim programına bağlılığı ele aldığı araştırmasında mesleki kıdem bağlılık üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Erden (2018) de araştırmalarında öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmalarının ya da deneyim kazanmalarının öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Doğan (2010) öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumlarını incelediği çalışmada öğretmen deneyimlerinin öğretmenlerin program görüşleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Bulut (2007) yaptıkları çalışmada kıdem değişkeninin öğretmenlerin programın kazanım, kapsam, eğitim durumu, değerlendirme ve programına geneline yönelik görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Özenç ve Doğan (2007)'nin yaptıkları çalışmada ise kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Butakın ve Özgen (2007), Arslan ve diğerleri (2014) de öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi sonucunda öğretmenlerin programa bağlılıkları ile okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında ulaşılabilen literatürle sınırlı olmak üzere öğretim programına bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ders verilen sınıf düzeyi bir değişken olarak ele alınmamıştır. Bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda bağlılık kavramı ders verilen sınıf düzeyi değişkeni açısından da ele alınabilir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada ders verilen sınıf düzeyinin öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olduğu, 4.sınıf öğretmenlerinin diğer sınıfları okutan öğretmenlere göre daha çok yapılandırmacı anlayışa uygun etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin ele alındığı çalışmada

öğrencilerin matematik kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Metin, 2019).

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programını inceleme sıklıklarının programa bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programına bağlılık konusunun ele alındığı araştırmalarda öğretim programının incelenme sıklığı değişkeninin ele alınmadığı görülmüştür. Bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalarda öğretim programını inceleme sıklığı değişkeninin etkisinin de incelenebileceği belirtilebilir. Araştırma sonucuna göre öğretim programına bağlılığın alt boyutlarının ve programa bağlılığın genelinde öğretmenlerin programı hangi sıklıklarla incelediklerinin bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Programı daha sık inceleyen öğretmenlerin öğretim programına uygulamada daha çok planlanan programa uygun hareket etmesini etkileyebileceğini söylenmesi mümkün olmamaktadır. Öğretim programını inceleme sıklığı değişkeninin öğretim programına bağlılık üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırma program okuryazarlığının öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Mansuroğlu, 2019).

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarından ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik eğitim inançlarının öğretim programına bağlılık ile olan ilişkilerinin yeniden kurmacılık ve esascilik eğitim inançlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlerlemecilik eğitim inancı ile öğretim programına bağlılığın alt boyutları olan süre, uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkileri boyutları ile arasında diğer eğitim inançlarına göre daha yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Öğretim programına bağlılığın eğitim programı tasarım yaklaşımları ile ilişkisinin incelendiği çalışmada da öğretim programına bağlılığın öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ile daha yüksek ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Burul, 2018). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıklarının incelendiği başka bir araştırmada ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliği ile öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Kabaş, 2020).

6.3. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin farklı eğitim inançlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançları ve öğretim programlarının geliştirildiği felsefi temellerle çelişmemelidir. Bu nedenle öğretmenler hizmet öncesi eğitim içerisinde programların temele alındığı felsefi temeller çerçevesinde yönlendirilmelidir.

• Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından varoluşçuluk ve ilerlemecilik gibi çağdaş eğitim felsefelerinin daha çok benimsendiği görülmektedir. İstenilen bu durumun devam etmesi için öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde gördükleri derslerin bu felsefi temeller üzerine şekillendirilmesi ve öğretmenlerin aldıkları eğitim süreci içerisinde hem teoride hem pratikte bu felsefi temelleri anlayabilmeleri için gerekli yönlendirmelerin yapılması önerilmektedir.

• Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun varoluşçuluk eğitim felsefesini benimsediği sonucuna ulaşılsa da geleneksel eğitim felsefelerini de hala benimseyen öğretmenlerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim felsefeleri ve bu felsefelerle hazırlanmış programların uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir.

• Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin boyutlar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının artırılması amacıyla program geliştirme sürecine aktif bir şekilde katılımları sağlanabilir. Ayrıca hizmet içi eğitimler ile öğretim programına bağlılıkları konusu ile ilgili farkındalık oluşturulabilir.

• Araştırma sonucuna göre mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Daha yüksek kıdemde bulunan öğretmenler için öğretim programları ve uygulama süreci ile ilgili mesleki çalışmalar yapılabilir.

• İlerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inançlarını benimseyen öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının diğer eğitim inançlarını benimseyen öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki göz önüne alınarak çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde oluşturulan programların içeriği, uygulanması ve uygulanmasının gerekliliği ile ilgili öğretmenlere verilecek mesleki çalışmalarla öğretim programına bağlılığın artırılması sağlanabilir.

6.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

• Bu araştırma Gaziantep ili, Şehitkamil ve Şahinbey ilçesinde görev yapan 300 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Bu çalışma farklı illerde daha geniş örneklemeler ile yapılabilir.

• Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı branşlardaki öğretmenler ile tekrarlanabilir.

• Araştırma devlet okullarındaki sınıf öğretmenleri üzerine yapılmıştır. Örneklemeye özel okullarda çalışan öğretmenler de dahil edilerek farklı bir çalışma yapılabilir.

• Araştırmanın verileri eğitim inançları ve öğretim programına bağlılık ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar ile uygulamaları aralarındaki farklılıkların olup olmadığının tespit edilebilmesi için gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri ile araştırma bulguları genişletilerek yeni çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin eğitim inançları sınıf içi yöntem ve teknikleri uygulama biçimleri ve sınıf yönetimlerinin nasıl olduğunun gözlemlenmesi ile belirlenebilir. Ayrıca öğretmenlerle eğitim inançlarına ilişkin görüşmeler yapılabilir.

• Araştırmada eğitim inançları ve öğretim programına bağlılık cinsiyet, sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenlere çalıştığı kademe, programlarla ilgili aldığı hizmetiçi eğitim sayısı gibi değişkenler eklenebilir.

• Araştırmada erkek öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışlarını kadın öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerini belirleyebilmek amacıyla öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlenerek ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak eğitim inançları ile ilgili yönelimleri tespit edilebilir.

• Alanyazında yer alan konu ile ilgili çalışmalardan farklı olarak mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin daimicilik eğitim felsefesini daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler yapılarak bu durumun nedenleri belirlenebilir.

• Alanyazında öğretim programına bağlılık konusu ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili çalışmaların artırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

AĞDADI, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

ASLAN, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468.

AKGÜN, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

AKYÜZ, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa.

ALKIN-ŞAHİN, S., TUNCA, N. ve ULUBEY, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.

ALTINKURT, Y., YILMAZ, K. ve OĞUZ, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.

ALTINOK, V. SÜNBÜL, A.M. (Ed.). (2007). *Çalışan işgücünün nitelik ve başarısı için değerlendirme kriterleri eğitim, gelişim ve değişim*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.

ARSLAN, A. (2012). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.

ARSLANOĞLU, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

ASLAN, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektornik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48),001-014.

ASLAN, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.

ASLAN, M. ve ERDEN, R. Z. (2018). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 508-537.

ASLAN M. ve ÇIKAR İ. (2017). 4. Sınıf Matematik Öğretim Programının Tyler'ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2) 172-196.

- ASLAN, M. ve ÇÖKÜK, K. (2018). 2013 4. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının ünite bazlı değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 156-192.
- AYBEK, B., ve ASLAN, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (2), 373-385.
- AYDIN DEMİREL, Ö. ve ŞAHİN, S. (2013). Türkiye'de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Demirel Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(48), 88-106.
- BAKIR, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 49-68.
- BALCI, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi (okul öncesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- BALCI, A. ve KÜÇÜKOĞLU, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1124-1139.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baş, G. (2016). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- BAŞ, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 965-992.
- BAŞ, G. ve ŞENTÜRK, C. (2017). *Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: İlişkisel bir araştırma*. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Araştırmaları Sempozyumu, 3-5 Kasım, Antalya.
- BAŞARAN, S. T. ve AKSU, M. (2007). Anadolu öğretmen liseleri: avantajları, sınırlılıkları ve gelişme için öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 157-179.
- BAYBURTLU, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158.

BAYRAK, E. N. (2019). *Fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları (Sakarya üniversitesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

BENLİ-ÖZDEMİR, E., ve ARIK, S. (2017). 2005 fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18, 31-44.

BEYTEKİN, O. F. ve KADI, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31(31), 327-341.

BİÇER, B. (2013). Philosophy group teacher candidates' preferences with regard to educational philosophies of teaching and learning activities. *Anthropologist*, 16(3), 427-434.

BİÇER, B., ER, H. ve ÖZER, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.

BİÇER, B. (2014). *Felsefe içinde*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

BİLEN, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

BİLGİN, S. (2007). *Branş öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarına dönük bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

BULUT, İ. ve ARSLAN S. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November 2010, Antalya.

BURUL, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

BUTAKIN, V. ve ÖZGEN, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 82-94.

BÜMEN, N. T., ÇAKAR, E. ve YILDIZ, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.

BÜMEN, N. T. ve YAZICILAR, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması:Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,40(1),183-224.

BÜTÜN, M. ve GÜLTEPE, T. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*5(10),2146-9199.

Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2018). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Brauner, C, Büyükdüvenci, S. (2019). Eğitim felsefesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(2), 291-298.

BROWN, A. L. ve CAMPIONE, J. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles and systems. In L. Schauble & R. Glaser (Ed.), *Innovations in learning. New Environments for Education* (289 – 325). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

CEBECİ, S. (2014). *Bilimsel araştırma ve yazma teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

ÇAĞIRGAN GÜLTEN, D. ve BATDAL KARADUMAN, G. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications’de sunulan bildiri, 11-13 November 2010, Antalya.

ÇAKMAK, Z., BULUT, B. ve TAŞKIRAN, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1190-1205.

ÇALIŞKAN, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 68-83.

CANER, A. ve TERTEMİZ, N. (2010). Uygulamayı etkileyen faktörler açısından ilköğretim 1. kademe öğretim programları uygulamalarının değerlendirilmesi: Sınıf öğretmeni görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(2), 155-187.

CEVİZCİ, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

ÇELİK, R. ve ORÇAN, F. (2016). *Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.

ÇETİN, B., İLHAN, M. ve ARSLAN, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.

ÇETİN, B., ARSLAN, S. ve İLHAN, M. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*. 5(5), 149-170.

ÇİFTÇİ, Z. B., AKGÜN, L. ve DENİZ, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.

ÇOBAN, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.

ÇOBAN, A. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

ÇOBAN, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4), 1-11.

ÇOMAK, N. ve GÜNCEGÖRÜ, B. (2012). Coğrafya dersi öğretim programının kazanım saatlerine göre değerlendirilmesi. *Marmara coğrafya dergisi*, 26(26), 287-301.

ÇULHA-ÖZBAŞ, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adayların felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitimi sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 117-138.

DANE, A. V. ve SCHNEIDER, B. H. (1998) Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.

DEMİREL, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

DEMİREL, Ö. (2011). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (1-22). Ankara: Pegem Akademi.

DENİZ, S. ve ÇAYLI, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 97-116.

DERYAKULU, D., KUZGUN, Y. ve DERYAKULU, D. (Ed.). (2004). *Epistemolojik inançlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DİKBAYIR, A. ve BÜMEN, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.

DİNÇ, E. ve DOĞAN, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.

DOĞAN, S. (2010). Öğretmenlerin 2015 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050

DOĞANAY, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.

DOĞANAY, A., ve SARI, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.

DUMAN, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.

DUMAN, B., ve ULUBEY, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(20), 95-114.

DUSENBURY, L. BRANNİGAN, R., FALCO M. ve HANSEN, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.

EKİZ, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 1-11.

EKİZ, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 1-12.

EKŞİOĞLU, S. HURİOĞLU, L., EFENDİOĞLU, A. (2018). *Temel kavramlar. Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Murat Yayınları.

ERASLAN, L. ve BABADAĞ, G. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem akademi.

- ERDEN, M. (2001). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ERGÜN, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- ERGÜN, M. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (67-94). Ankara: Pegem Akademi.
- ERİŞEN, Y. (2007). *Eğitimin felsefi temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ERKILIÇ, T. A. (2013). Eğitim felsefesi akımları. A. Boyacı (Ed.), *Eğitim felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- ERTÜRK, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- FİDAN, N. ve ERDEN, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Kitapçılık. Yayıncılık.
- FULLAN, M., ve POMFRET, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47 (2), 335-397.
- GEÇİCİ, S., ve YAPICI, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- GELMEZ BURAKGAZİ, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Ournal Of Education*, 6(2), 236-249.
- GÖRMEZ, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve BULUT İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 76-88.
- GUTEK, G. L. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (çev. N. Kale). Ankara : Ütopya Yayıncılık.
- GÜLBAHAR, G. (2006). *Cumhuriyet Dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- GÜLBAŞ-ÇATAK, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. Sınıf ilk okuma yazma dersi öğretim programı uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- GÜLTEKİN, M. (2006). Eğitimde güncel bir kavram: Gelecek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 61-83.
- GÜNAY, M. (2011). Felsefe eğitimi ve öğretimi üzerine. *Özne Dergisi*, 8(15), 163- 167.
- GÜNER, S. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin eğitim felsefelerine ilişkin algıları ile eğitim programı, öğretmen öğrenci rolleri ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşler*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- GÜNEŞ, B. ve BAKI, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 192-205.
- GÜZEL, A. ve KARADAĞ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar)’na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45.
- HANEY, J. J., LUMPE, A. T. ve CZERNIAK, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- HAYIRSEVER, F. ve OĞUZ, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- HERMANS, R., TONDEUR, J., VAN BRAAK, J., ve VALCKE, M. (2008). The impact of primary school teachers’ educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & education*, 51(4), 1499-1509.
- HESAPÇIOĞLU, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- HOWERD B. C., MCGEE, S., SCHWARTZ, N., PURCELL S. (2000). The Experience of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-466.
- HURİOĞLU, L. ve EFENDİOĞLU, A. (2018). Temel kavramlar. S. Eksioğlu (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9-18). Ankara: Murat Yayınları.
- ILGAZ G., BÜLBÜL T. ve ÇUHADAR, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.

İLENGİZ, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

İNCECİK, A. (2017). *Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

İZALAN, Z. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

KABAŞ, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları*. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

KAHRAMANOĞLU, R. ve ÖZBAKIŞ, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.

KALAFATOĞLU, E. (2019). *Uluslararası bakalomya eğitim felsefesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KAMBER, T., ACUN, İ. ve AKAR, C. (2011). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 195-218.

KARACAOĞLU, C. ve ACAR, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.

KARADAĞ, E., BALOĞLU, N. ve KAYA, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kayı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12(12), 181-200.

KARADAĞ ÇAYDAŞI, (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

KARAKUŞ, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.

KARASAR, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım

KAYA, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KAYA N., ARTVİNLİ, E. ve BULUT İ. (2008). 2005 yılı coğrafya öğretim programının uygulanma düzeyi: 9. sınıf coğrafya programı örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 40-59.

KAYA, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

KENANLAR, S. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

KIROĞLU, K. ve ELMA, C. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

KİRAZ, E., ENGİN DEMİR, C., AKSU, M., DALOĞLU, A. ve YILDIRIM, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540.

KOCABIYIK, A. (2019). *Eğitim bilimleri anabilim dalı öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.

KOÇ, E. (2009). Felsefe nedir? *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 221-231.

KOÇ, O. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

KOÇAK, C., ULUSOY, F. M ve ÖNEN, A. S (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, 27-30 Haziran 2012, Niğde.

KOZİKOĞLU, İ. (2014). Ortaokul 7.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 361-375.

KOZİKOĞLU, İ. ve ERDEN, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.

- KÖKTAŞ, Ş. K. (2007). *Eğitim bilimine giriş (1.baskı)*. Ankara: Hatiboğlu yayınları.
- KUMRAL, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- KURT, S. ve YILDIRIM, N. (2010). Ortaöğretim 9. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 91 -104.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- KÜKEN, A.G. (1996). *Felsefe açısından eğitim*. İstanbul: Alfa Basın Yayım.
- MANSOUR, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 12301275.
- MANSUROĞLU, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- METİN, Ö. F. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik streslerinin, akademik kaygılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- MİHALİC, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 4, 83-86 and 99-105.
- OĞUZ, A., ALTINKURT, Y. , YILMAZ, K. ve HATİPOĞLU, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- OKUT, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- OKUT, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51
- ORAL, B. ve YAZAR, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

ÖNEN, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 293-301.

ÖZBAKIŞ, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

ÖZENÇ, M. ve DOĞAN, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83

ÖZÇELİK, D. A. (2009). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

ÖZDEMİR, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

ÖZDEMİR, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.

ÖZKAN, B. ERDEN, M. (Ed.). (2005). *Eğitimin felsefi temelleri*. Epsilon Yayıncılık

ÖZTÜRK, E. ve DEMİRCİOĞLU, H. (2002). *Lise biyoloji öğretim programı uygulanmasında öğretmen rolü*. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, Ankara.

ÖZTÜRK Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67.

ÖZYILMAZ, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

PALLANT, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu* (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.

SANG, G., VALCKE, M., TONDEUR, J., ZHU, C., ve VAN BRAAK, J. (2012). Exploring the educational beliefs of primary education student teachers in the Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 417-425.

SAPKOVA, A. (2013). Study on latvian mathematics teachers espoused beliefs about teaching and learning and reported practices, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 733-759.

- SARPKAYA, R. (2004). Eğitimin Felsefi Temelleri. C. Celep (Ed.), *Meslek Olarak Öğretmenlik* (147-189). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEFEROĞLU, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29(29), 99-111.
- SEMERÇİ, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programına farklı bir bakış. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2)125-140.
- SEVEN, M.A. (2004). Eğitimde bilginin felsefi temelleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 41-45.
- SÖNMEZ, V. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. (55-86). Ankara: Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- STİPEK, D. J., GİVVİN, K. B., SALMON, J. M. & MACGYVERS, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-226.
- TAŞ, H. ve KIROĞLU, K. (2018). 2017 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
- TAŞPINAR, M. (2013). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan.
- TEKİN, S. ve ÜSTÜN, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 145-158.
- TERZİ, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş (2. Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- TEZCAN, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2020). Güncel Türkçe sözlük. www.tdk.gov.tr adresinden 19.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- TOPRAKÇI, E. (2005). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi

TONDEUR, J., VAN BRAAK, J., ERTMER, P. A., ve OTTENBREIT-LEFTWICH, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.

TOZLU, N. (2003). *Eğitim felsefesi. 2.Baskı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

TUNCA, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

TUNCA, N., ALKIN-ŞAHİN, S., ve OĞUZ, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.

TUNCEL, G. (2002). *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TÜRKELİ, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UĞURLU, C. T. ve ÇALMAŞUR, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(25), 215-258.

UŞUN, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÜLTANIR, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3). 291-304.

ÜSTÜNER, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33(33), 177-192.

ÜSTÜNER, M., DEMİRTAŞ, H., CÖMERT, M. ve ÖZER, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

VARIŞ, F. (1989). Eğitimde program geliştirmeye sistematik yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-6.

VARIŞ, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

YAPICI, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.

YARGI, E. (2019). *Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

YAŞAROĞLU, C. ve MANAV, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.

YAZICI, F. (2012). *İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanabilme durumları: Erzurum örnekleme*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

YILDIRIM, C. (2004). *Ansiklopedik çağdaş felsefe sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınlar.

YILMAZ, K. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

YILMAZ, K., ALTINKURT, Y. ve ÇOKLUK, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350

YILMAZ, K., ve TOSUN, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.

EKLER

EK-1

EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenlerimiz,

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemektir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm ölçeği dolduran öğretmenlere ait kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölüm ise sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının belirlenmesine ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğe vereceğiniz cevapların doğruluk ve içtenliği araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Ölçeğe verilen cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ölçek sorularını cevaplandırırken uygun gördüğünüz seçeneklerden yalnızca bir tanesine (x) işareti koymanız yeterlidir. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. İlgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Özlem CAN

**Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi**

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz: 1.Kadın () 2.Erkek ()

2. Mesleğinizdeki kıdem: 1. 0-5 yıl () 2. 6-10 yıl () 3. 11-15yıl ()
4. 16-20yıl () 5. 21yıl ve üstü ()

3.Şu an okuttuğunuz sınıf düzeyi: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf ()
4. Sınıf ()

4. Öğretim programını inceleme sıklığınız: Yılda 1 defa () Yılda 2 defa () Ayda
1 defa () Ayda birkaç defa ()

	Aşağıda yer alan ifadelerene derece katıldığınızı yandaki forma işaretleyerek belirtiniz.	TAMAMEN	KATILYORU	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
		5	4	3	2	1
1.	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
2.	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
3.	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.					
4.	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.					
5.	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
6.	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.					
7.	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.					
8.	Öğrenme, ezberlemeden daha çok problem çözmeye dayalı olmalıdır.					
9.	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.					
10.	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.					
11.	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır					
12.	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir					
13.	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
14.	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
15.	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
16.	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					
17.	Okulda temel güç öğretmendedir.					
18.	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.					
19.	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir					
20.	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat					

	vermelidir					
21.	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.					
22.	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanınmasına yardım etmektir.					
23.	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermektedir.					
24.	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.					
25.	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.					
26.	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.					
27.	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.					
28.	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.					
29.	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					
30.	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
31.	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.					
32.	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.					
33.	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.					
34.	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.					
35.	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
36.	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
37.	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.					
38.	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.					
39.	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.					
40.	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım;

Bu çalışma, sizlerin programa bağlılıklarınızın belirlenmesi için hazırlanmıştır. Veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Ölçeğin doldurulmasında samimiyet ve içtenlik önemlidir.

Katılımlınız için şimdiden teşekkür ederim.

Özlem CAN

Cinsiyet: Kadın Erkek

Mesleki Kıdem: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 20 ve Üstü yıl

Şu An Ders Verilen Sınıf Düzeyi: 1. Sınıf 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf

Öğretim Programını İnceleme Sıklığı: 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl
16-20 yıl 21 yıl ve üstü

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	5-Kesinlikle Katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2- Kesinlikle Katılmıyorum	1-Kesinlikle Katılmıyorum
UYMA BOYUTU					
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum.	()	()	()	()	()
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer veremiyorum.	()	()	()	()	()

4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum.	()	()	()	()	()
5. Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum.	()	()	()	()	()
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer veremiyorum.	()	()	()	()	()
7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum.	()	()	()	()	()
8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
SÜRE BOYUTU					
1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır.	()	()	()	()	()
2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırıyorum.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırıyorum.	()	()	()	()	()
UYGULAMANIN KALİTESİ BOYUTU					
1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar yaratamam.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum.	()	()	()	()	()
4. Öğretim yöntem-tekniplerinde çeşitliliğe yer veriyorum.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum.	()	()	()	()	()
KATILIMCILARIN TEPKİLERİ BOYUTU					
1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknipleri belirlememde etkili olur.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur.	()	()	()	()	()
3. Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim.	()	()	()	()	()
4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım.	()	()	()	()	()
6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	()	()	()	()	()

7. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım.	()	()	()	()	()
PROGRAM FARKLILIKLARI BOYUTU					
1. “Hedef-davranış” kavramı yerine “kazanım” kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.	()	()	()	()	()
2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır.	()	()	()	()	()
3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı sağlamıyor.	()	()	()	()	()
4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum.	()	()	()	()	()
ÖĞ RETMEN EĞ İTİMİ BOYUTU					
1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim.	()	()	()	()	()
2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır.	()	()	()	()	()
3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir.	()	()	()	()	()
4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır.	()	()	()	()	()
5. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır.	()	()	()	()	()
6. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır.	()	()	()	()	()
7.Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur.	()	()	()	()	()
8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır.	()	()	()	()	()
OKUL İKLİMİ BOYUTU					
1. Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır.	()	()	()	()	()
2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır.	()	()	()	()	()
3. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir.	()	()	()	()	()
4. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır.	()	()	()	()	()



Kürşad Yılmaz <kursadyilmaz@gmail.com>
29.03.2019 Cum 14:30
Kime: Özlem TAMER



Eğitim İnançları Ölçeği_TR.doc
54 KB

İyi çalışmalar dilerim...

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kyrgyz-Turkish Manas University
Faculty of Humanities
Department of Pedagogy

[SUSPECTED SERVER] Ynt:



Cihangir burul <cihangir-1087@hotmail.com>
5.04.2019 Cum 18:04
Kime: Özlem TAMER



Özlem Hanım, tez çalışmam doğrultusunda danışmanımla birlikte geliştirmiş olduğumuz "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" ni kaynak göstererek tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. Tez çalışma sürecinizde kolaylıklar ve başarılar dilerim.

...



Özlem TAMER
5.04.2019 Cum 12:20
Kime: cihangir-1087@hotmail.com



Hocam merhaba, ben Özlem CAN. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. ' Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkinin İncelenmesi' konulu tezinizde geliştirdiğiniz 'Öğretim Programlarına Bağlılık Ölçeği' ni tez çalışmamda kullanmak için izninizi alabilir miyim? Teşekkür ederim.

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/07/2020-E.28868

"İDARİ HİZMET"



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : S1100045-300
Konu : Anket İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Gaziantep Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gelen Rabia ÇETİNTAŞ ve Özlem CAN' ın anket izinleriyle ilgili yazılar ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır

Doç. Dr. Mustafa ÇABUK
Enstitü Müdürü V.

Ek:
1- ARAŞTIRMA İZNL-RABİA ÇETİNTAŞ (2 sayfa)
2- ARAŞTIRMA İZNL- ÖZLEM CAN (2 sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

MUSTAFA ÇABUK (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü - Enstitü Müdürü) 28/07/2020 13:50

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Enstitü Müdürü Mustafa Çabuk

Bilgi için Hattın İNGİZER



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.9277401
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Özlem CAN)

13.07.2020

DAĞITIM YERLERİNE

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Özlem CAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Özlem CAN'ın "Düşünme Becerilerini Geliştirme Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Düşünme Becerilerine Etkisi" konulu anket uygulama isteğiyle ilgili Valilik Makamının 26.06.2020 tarihli ve 8556706 sayılı valilik kararı yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun İlçenizde bulunan okullara duyurulması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

T.C. M.E.B.	
TARİH	
İSİMSİZ NO	
İTTİFAKİ BİROM	

Yasin TEPE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
Şahinbey ve Şehitkamil İlçe MEM

BİLGİ:
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.8556706
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Özlem CAN)

26/06/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 02.06.2020
tarihli ve 8806 sayılı yazısı.

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Özlem CAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim
İnançlarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" konulu anket uygulama
isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde ekli listede isimleri belirtilen
okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde
araştırma çalışması isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Özlem CAN'ın "Düşünme
Becerilerini Geliştirme Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Düşünme
Becerilerine Etkisi" konulu anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim
Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında
değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde
araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla,
İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan
öğretmenlere yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteği
eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz
Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun
mütalaa edilmektedir.

Makamınıza da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/06/2020

Razvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/03/2020-E.10808



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 72321963-100
Konu : Etik Kurul Kararı Onay Talebi (Özlem
CAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 18/02/2020 tarihli ve 8687 sayılı yazı,

Danaşmanlığımız Üniversitemiz Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'ın yaptığı Özlem CAN için talep ettiğimiz Etik Kurul Raporu talebiniz raportöre iletilmiş ve ekte gönderilmiş olan kurul kararı alınmıştır.
Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İsmail BAKAN
Kurul Başkanı

Ek: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
27.02.2020 Tarih ve 2020-4 Sayılı Kararı (2
sayfa)

Mevcut Elektronik İmzalar

İSMAİL BAKAN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 03/03/2020 15:51

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Anıyar Kampüsü, 46100 -
Celikpınar/Kahramanmaraş
Telefon No: 0344 200 27 01 Faks No: 0344 200 27 02
E-Posta: gorsel@ksu.edu.tr İnternet Adresi: www.ksu.edu.tr

Bilgi İçin: Adem Fethi KARAGÖZ

Ünvan: Sekreter
Telefon No: 0344(200)1080

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

Toplantı Tarihi: 27.02.2020
Toplantı Sayısı: 2020/4

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. İsmail BAKAN'ın Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR 1 :

Prof. Dr. Salih YEŞİL'in 18.02.2020 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Zeynep HATUNOĞLU'nun (raportör) 24.02.2020 tarih ve E. 9690 sayılı raporu görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Merve Selçuk'un ve danışmanı Prof. Dr. Salih Yeşil'in birlikte yapacağı "Psikolojik Dayanıklılık ve Sonuçları: Bir Alan Çalışması" başlıklı çalışmasına ilişkin kurulumuza sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önceme ve/veya ölçeklerin alınmamasına yönelik akademik alınmama kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde görev yapan akademisyenlere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi.

KARAR 2 :

Doç. Dr. Serkan ÜNSAL'ın 10.03.2020 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Abdulkadir EVGİN'in (raportör) 20.02.2020 tarih ve E. 9077 sayılı rapora görüşüldü.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Öğretim Üyesi olarak görev yapan Doç. Dr. Serkan ÜNSAL'ın "Eğitimin İşlevlerinin Gerçekleşme Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmasına ilişkin kurulumuza sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önceme ve/veya ölçeklerin alınmamasına yönelik akademik alınmama kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) Kahramanmaraş İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi.

KARAR 3 :

Doç. Dr. Yemliha COŞKUN'ın 17.02.2020 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Abdulkadir EVGİN'in (raportör) 20.02.2020 tarih ve E. 9089 sayılı rapora görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdurrahim DURDU'nun "İlkokul Son Sınıf Öğrencilerinin Rehber Öğretmenlere İlişkin Metaforik Algıları" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin kurulumuza sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önceme ve/veya ölçeklerin alınmamasına yönelik akademik alınmama kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye ait olmak koşuluyla) Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Onikiyübat ve Dulkadiröğlü ilçelerindeki ilkokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulama talebinin uygun olduğuna oylama sonucunda oy birliği ile;

Karar verildi.

KARAR 4 :

Doç. Dr. Mahmut SAÇIR'ın 13.02.2020 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Mehmet TIRAŞ'ın (raporlar) 21.02.2020 tarih ve E. 9333 sayılı raporu görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem CAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin kurulumuzca sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önarma ve/veya ölçüklerin alınabilmesine yönelik akademik alınabilme kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye sınırlamak koşuluyla) Gaziantep İİ Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama talebinin uygun olduğuna oybirliği ile:

Karar verildi.

KARAR 4 :

Doç. Dr. Mahmut SAÇIR'ın 13.02.2020 Tarihli dilekçesi ve ekleri Prof. Dr. Mehmet TIRAŞ'ın (raporlar) 21.02.2020 tarih ve E. 9333 sayılı raporu görüşüldü.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem CAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin kurulumuzca sunmuş olduğu anketin (ankette yer alan soru, önarma ve/veya ölçüklerin alınabilmesine yönelik akademik alınabilme kurallarına uyma zorunluluğu araştırmayı yapan akademisyen ve varsa danışmanlığını yaptığı öğrenciye sınırlamak koşuluyla) Gaziantep İİ Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama talebinin uygun olduğuna oybirliği ile:

Karar verildi.

BAŞKAN (İMZA)
Prof. Dr. İsmail BAKAN

ÜYE (İMZA) Prof. Dr. Zeynep HATUNOĞLU	ÜYE (İMZA) Prof. Dr. Mehmet ÖZKARCI	ÜYE (İMZA) Prof. Dr. Ökkeş Alpaslan GENÇAY
ÜYE (İMZA) Prof. Dr. Orhan DOĞAN	ÜYE (İMZA) Prof. Dr. Mehmet TIRAŞ	ÜYE (İMZA) Prof. Dr. Abdulkadir EYGİN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel bilgiler

Adı – Soyadı : Özlem CAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Eskişehir – 1992

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
Bölümü (2011-2015)
Yüksek lisans öğrenimi : Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

İş Deneyimi:

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı – Sınıf Öğretmeni

İletişim:

E-Posta Adresi : ozlem962@hotmail.com
Tel. : 0553 668 99 42
Tarih : 08/07/2020