TC.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM BAĞLILIK DÜZEYLERİ İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra BAĞLAN
ORCID: 0009-0004-6945-5844

BURSA - 2025

TC.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM BAĞLILIK DÜZEYLERİ İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra BAĞLAN
ORCID: 0009-0004-6945-5844

Danışman
Doç. Dr. EyüpYURT

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Büşra BAĞLAN

21.08.2025

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

"Öğretmenlerin Program Bağlılık Düzeyleri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Büşra BAĞLAN	Doç. Dr. Eyüp YURT

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda 802331004 numara ile kayıtlı Büşra BAĞLAN'ın hazırladığı "Öğretmenlerin Program Bağlılık Düzeyleri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 18/09/2025 günü 10:00-11:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL
Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAJ-8211-2021
Scopus Author ID: 15924281600
ORCID: 0000-0001-8760-6694

Üye (Danışman)
Doç. Dr. Eyüp YURT
Uludağ Üniversitesi
WoS ResearcherID: JPK-4403-2023
Scopus Author ID: 55489670800
ORCID: 0000-0003-4732-6879

Üye
Dr. Öğretim Üyesi İsmail Kaşarcı
Osmangazi Üniversitesi
WoS ResearcherID: AAU-4356-2020
Scopus Author ID: 24483486200
ORCID: 0000-0002-4686-3106

ÖN SÖZ

Bu tezin hazırlanma sürecinde bana yol gösteren, değerli katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen ve akademik rehberliğiyle desteğini benden esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Eyüp Yurt'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yaklaşık iki yıldır Bursa'da bulunmanın bana kazandırdığı deneyim ve güzelliklerin yanında, son beş aydır yoğun bir emekle tezime yöneldim. Bu sürecin en zorlu fakat en öğretici aşamalarından biri de bir buçuk ay boyunca devam eden veri toplama süreciydi. Yollarda geçen uzun günlere, yoğun görüşmelere ve tempoya rağmen bu süreçte çok değerli insanlarla tanıştım ve ömür boyu taşıyacağım anılar biriktirdim. Veri toplamak için gittiğim okullarda beni bir misafir gibi karşılayan; kimi zaman mesai saatlerini, kimi zaman kahvaltısını, sazıyla veya hat kalemiyle sanatını, bazen de kitaplarını benimle paylaşan ve araştırmama özveriyle gönüllü katılım sağlayan kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Akademiye yönelmem konusunda beni teşvik eden, bilgi ve tecrübeleriyle her daim yanımda olduklarını hissettiren saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Işıl Bozkurt'a, Prof. Dr. Hacı Mehmet Başkonuş'a ve duruşu ile benim için bir timsal olan sevgili Öğr. Gör. Ayşe Gül hocama şükranlarımı sunarım.

Çalışmam süresince evini ve gönlünü bana açan dayım Ahmet Yılmaz, eşi Zeynep Yılmaz ve kıymetli Yaldız ailesine teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında bana benden daha çok güvenen, varlıklarıyla daima arkamda duran, hakkını asla ödeyemeyeceğim babam Sinan Bağlan ve annem Emine Bağlan'a; ne zaman motivasyonsuz hissetsem desteklerini esirgemeyen Abdurrahman ve Salih abilerime; varlığı dua sebebi olan melek ruhlu ablam Hatice'ye ve benim için bir kardeşten öte dost olan biricik yengem Sıdıka'ya minnettarlığımı ifade ederim.

Son olarak ve her şeyden önemlisi, bu yolu bana yazana teşekkür ederim; çünkü O (c.c.) istemese hiçbir şey olmazdı.

Büşra Bağlan

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Büşra BAĞLAN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	VII + 70
Mezuniyet Tarihi	…/…/20..
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Eyüp YURT

ÖĞRETMENLERİN PROGRAM BAĞLILIK DÜZEYLERİ İLE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma nicel desende, ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bursa il merkezinde, Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapmakta olan 372 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Burul ve Tezci (2022) tarafından geliştirilen Program Bağlılığı Ölçeği ile Aypay (2011) tarafından Türkçeye kazandırılan Epistemolojik İnançlar Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. İlgili kurum izinleri alınmı ve çalışma etik ilkeler gözetilerek yürütülmüştür. Veri analizinde ilk olarak dağılım varsayımları değerlendirilmiş; çarpıklık- basıklık katsayıları hesaplanarak normallik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin iç tutarlığını Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Betimsel istatistiklerin ardından, her iki ölçeğin boyutları açısından; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, eğitim düzeyleri, mezun olunan fakülte türü ve hizmet-içi eğitim alma durumu olarak belirlenen demografik değişkenlere göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-Test ve tek yönlü Anova uygulanmış, varyansların homojenliği Levene testi kullanılarak incelenmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen boyutlarda Post- Hoc HSD testleri uygulanmış ve gruplar arası karşılaştırmalar analiz edilmiştir. İki ölçek arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular bölümünde, yapılan analizlere ilişkin elde edilen veriler tablo haline getirilerek sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla öğretmenlerin program bağlılık düzeylerine, bunlara ilişkin demografik değişkenler açısından yapılan analizlere, epistemolojik inanç düzeyşerine ve inanç puanının demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığına dair bulgular sunulmuştur. Sonuçlar, kavramsal çerçeve ve alan yazınla birlikte tartışılmış; program geliştirme, hizmet içi eğitim ve okul iklimine yönelik öneriler paylaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: eğitim programı, epistemolojik inanç, ilişkisel tarama, program bağlılığı

ABSTRACT

Name and Surname	Busra BAGLAN
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Educational Sciences
Branch	Curriculum and Instruction
Degree Awarded	Master
Page Number	VII + 74
Degree Date	…. / …. / 20..
Supervisor(s)	Assoc. Prof. Dr. Eyup YURT

AN INVESTİGATİON OF THE RELATİONSHİP BETWEEN TEACHERS' CURRİCULUM FİDELİTY LEVELS AND THEİR EPİSTEMOLOGİCAL BELİEFS

The aim of this study is to examine the relationship between teachers' curriculum fidelity levels and their epistemological beliefs. The research was conducted within a quantitative design using the relational survey model. The study group consisted of 372 teachers working at primary and secondary education levels and in different subject branches in the districts of Nilüfer, Osmangazi, and Yıldırım in Bursa province during the 2024–2025 academic year. Data were collected using the Curriculum Fidelity Scale developed by Burul and Tezci (2022) and the Epistemological Beliefs Scale adapted into Turkish by Aypay (2011). Necessary institutional permissions were obtained, and the study was conducted in accordance with ethical principles. n the data analysis process, distributional assumptions were first examined; skewness–kurtosis coefficients were calculated to assess normality. The internal consistency of the scales was tested through Cronbach's alpha coefficients. Following descriptive statistics, independent samples t-tests and one-way ANOVA were employed to determine whether the scale dimensions differed according to demographic variables such as gender, branch, professional seniority, educational background, faculty of graduation, and participation in in-service training. Homogeneity of variances was tested using Levene's test. In cases where significant differences were found, Post-Hoc HSD tests were conducted and intergroup comparisons were analyzed. In order to reveal the relationship between the two scales, Pearson correlation analysis was performed. Since the correlation values did not reach the expected magnitude, linear regression analysis was not conducted. In the findings section, the results of the analyses were presented in tables and interpreted. In line with the research questions, findings were presented respectively on teachers' curriculum fidelity levels, the analyses conducted with regard to demographic variables, their epistemological belief levels, and the differences in belief scores by demographics. The results were discussed in relation to the conceptual framework and the relevant literature, and recommendations were provided concerning curriculum development, in-service training, and school climate.

Keywords: curriculum, curriculum fidelity, epistemological belief, relational survey

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... **i**
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
ÖN SÖZ ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xii**

1. BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırma Soruları 6
1.4. Araştırmanın Önemi 7
1.5. Araştırmanın Varsayımları 9
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 9
1.7. Tanımlar 9

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretim Programına Bağlılık Kavramı 10
2.1.1. Literatürdeki Yeri 11
2.1.2. Program Bağlılığının Boyutları 12
2.1.2.1.Uyma (Adherence) Boyutu 12
2.1.2.2.Süre (Exposure) Boyutu 13
2.1.2.3. Uygulamanın Kalitesi (Quality of Delivery) Boyutu 13
2.1.2.4. Katılımcıların Tepkileri (Participant Responsiveness) Boyutu 14
2.1.2.5. Program Farklılıkları (Program Differentiation) Boyutu 15
2.1.2.6. Öğretmen Eğitimi (Teacher Training) Boyutu 15
2.1.2.7. Okul İklimi (School Climate) Boyutu 16

2.1.3. Türkiye'de Program Bağlılığını Etkileyen Faktörler ve Öğretmen Özelikleri..... 17
2.2. Epistemolojik İnanç Kavramı..... 20
2.2.1. Literatürdeki Yeri..... 21
2.2.2. Epistemolojik İnançların Boyutları..... 23
2.2.2.1. Öğrenme Süreci- Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe..... 23
2.2.2.2. Doğuştan/Sabit Yetenek..... 23
2.2.2.3. Öğrenme Çabası..... 24
2.2.2.4. Bilginin Kesinliği..... 24
2.2.3. Epistemolojik İnançları Etkileyen Faktörler..... 25
2.3. Program Bağlılığı ile Epistemolojik İnançlar Arasındaki İlişki..... 26
2.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve Program Bağlılığına Etkisi..... 26

3.BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi..... 28
3.2. Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu..... 28
3.3. Veri Toplama Araçları..... 30
3.3.1. Demografik Bilgiler Formu..... 30
3.3.2. Program Bağlılığı Ölçeği..... 30
3.3.3. Epistemolojik İnançlar Ölçeği..... 31
3.4. Veri Toplama Süreci..... 31
3.5. Verilerin Analizi..... 32

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 36
4.1.1. Birinci alt araştırma sorusuna ilişkin bulgular..... 37
4.1.2. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 38
4.1.3. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 39
4.1.4. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 41
4.1.5. Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 43
4.1.6. Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 45
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 46
4.2.1. Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 47
4.2.2. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 47
4.2.3. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 49

4.2.4. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 50
4.2.5. Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 51
4.2.6. Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 52
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 52
5. BÖLÜM 55
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER
5.1. Sonuç ve Tartışma 55
5.1.1. Program Bağlılığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 55
5.1.2. Epistemolojik inançlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 56
5.1.3. Öğretmenlerin Program Bağlılığı ve Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki 57
5.2. Öneriler 58
5.2.1. Araştırma ve Bulgulara Dayalı Öneriler 58
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler 59
5.2.3. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler 59
KAYNAKÇA 60
EKLER 64
EK 1: MEB Araştırma Uygulama İzinleri 65
EK 3: Epistemolojik İnanç Ölçeği formu 70

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1 Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre dağılımı 29
2. Ölçeklerin alt boyutlarına ve PBÖ toplam puanına ilişkin çarpıklık ve basıklık testi sonuçları 33
3. Aaştırmanın ana ve alt amaçlarına yönelik verilerin analizinde kullanılan veri analizi yöntemleri ...34
4 Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler 36
5 Cinsiyete göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız örneklem 37
6. Branşa göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları 38
7. Mesleki kıdeme göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları 39
8. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları 41
9. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları 43
10. Hizmet-içi eğitim alma durumuna göre göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t-Testi sonuçları 45
11. Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler 46
12. Cinsiyete göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t-Testi sonuçları 47
13. Branşa göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları 48
14. Mesleki kıdeme göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları 49
15. Eğitim düzeyine göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları ...50
16. Mezun olunan fakülte türüne göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları 51
17. Hizmet- içi eğitim alma durumlarına göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız örneklem t-Test sonuçları 52
18. Epistemolojik inanç boyutları ile program bağlılığı boyutları arasındaki Pearson Korelasyon analizinin sonuçları 53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1. Araştırma modeli 5
2. Bümen'e (2014) göre Türkiye'de program bağlılığını etkileyen faktörler.....18

KISALTMALAR LİSTESİ

Prog.	: Program
Bağ.	: Bağlılık
Öğr.	: Öğretmen

1. BÖLÜM
GİRİŞ

Bu bölümde araştırma probleminin durumu, amacı, alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Giderek değişip gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte ülkelerin toplum eğitimine verdiği önem de artmıştır. Artan nüfuslar ve küresel çapta meydana gelen göçler ile birlikte yaşanan bu gelişmelere ayak uydurmak gerekli hale gerekli hale gelerek nitelikli eğitim daha da önem kazanmıştır. Nitekim Akınoğlu (2005), eğitim sistemlerinin geleceği belirlediğini ifade etmiştir.

Eğitim sistemleri, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı öğretim modellerine ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla eğitimciler çalışmalarında, çağdaş pedagojik yaklaşımlarla ulusal ve evrensel değerleri birleştirerek bireylerin nitelikli bir eğitim almasını hedeflemektedir. Eğitim sitemlerinin kaliteli hale getirilmesinde, nitelikli insan gücü kazandırmada, milli değerlerin taşınması ve geliştirilmesinde eğitim programlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan eğitim-öğretimde, eğitim programlarının ön planda olduğu ve öğretim süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Demirel (2017), eğitim programını; öğrenciye, okul içinde veya dışında planlanan etkinlikler yoluyla kazandırılan öğrenme yaşantıları olarak tanımlamıştır. Eğitim Programı kavramının tanımına ilişkin alan yazında birçok tanıma rastlanmış olsa da (Gözütok, 2003; Uşun, 2016; Özçelik, 1992) Taba (1962) program kavramının belirli öğelerden oluştuğunu vurgulamış ve bu ögeleri, “genel amaçlar ve belirli hedefler, içeriğin seçilmesi ve organize edilmesi, öğrenme ve öğretme durumları ve programın sonuçlarının değerlendirilmesi” olarak ifade etmiştir.

Bahsedilen bu hedefler doğrultusunda var olan ihtiyaçlar, yaşanan gelişmeler; eğitim araştırmacılarının ve programcıların yeni uygulamalar tasarlayıp aynı zamanda geliştirip uygulamasını, ayrıca hem Türkiye'de hem de dünya genelinde, eğitim-öğretim alanında eğitimin kalitesini yükseltmeye yönelik reformlar gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı da 2024 yılında benzer bir reforma giderek Türkiye Yüz Yılı Maarif Modelini (TYMM) yayımlamıştır. TYMM’ nde öğretim programı; bilgi, beceri, eğilim, değerler gibi bir çok kişisel özellikle ilişkilendirilerek kapsayıcı şekilde ele alınmış ve programların gerektiğinde yenilenen, üzerinde sadeleştirilmeler yapılan bir nitelikte olması ve aynı zamanda millî, manevi değerlerimiz doğrultusunda uygulanmasının amaçlandığı belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2025). Belirlenen bu amaçların hayata geçmesi

programın tam olarak uygulanması ile mümkün olabilir. Varolan programların güncellenmesi ve yeniden yapılandırılması için eğitim programı uygulamalarını etkileyen tüm faktörler göz önünde bulundurulmaktadır.

Öğretim programlarının yalnızca içerik boyutunda değil, aynı zamanda bu programları uygulayacak olan öğretmenlerin yaklaşımları bağlamında da önem arz etmektedir. Öğretmenlerin, eğitim hizmeti uygulamalarında en önemli kilit rollerden biri olduğu söylenebilir. Bu açıdan program uygulamalarının üzerine yapılan çalışmalarda öğretmen özelliklerinin incelenmesi önemlidir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlere yöneltilen temel sorunlardan birinin etkili öğrenme nedir ya da öğretim nedir sorusu olduğu belirtilmiştir (Korumaz & Özkılıç, 2015). Literatürde, öğretim sürecine odaklanan çalışmalar genel olarak iki temel çerçeveye yoğunlaşmaktadır: ilkinde öğretmen bilginin asıl kaynağı olarak görülürken, ikincisinde öğrencinin aktif öğrenen rolü öne çıkar (Vygotsky, 1978, akt. Billings & Walqui, 2022; Garrett, 2008; Jony, 2016; Woods & Copur-Gencturk, 2024). Öğretmen odaklı yaklaşımda öğretmen, bilginin asıl kaynağıdır ve öğrenciler "pasif alıcılar" olarak görülürken öğrenci odaklı yaklaşımda ise öğrenciler aktif öğrenenlerdir; öğretmen rehberlik eder, öğrenme sürecini kolaylaştırır (Garrett, 2008, Jony, 2016). Pajares'in (1992) öğretmen inançları çerçevesine göre de öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik inançları, onların sınıf içi uygulamalarını, öğretim tercihlerini ve dolayısıyla öğretim programlarının hayata geçirilme biçimini doğrudan etkilemektedir.

Buradan hareketle öğretmen özelliklerinden olan öğretmenin sahip olduğu inanç, yaklaşım ve tutumların öğretmenin programı nasıl anlamlandırdığı ve uygulamaya nasıl yansıttığı ile dolayısıyla eğitim hizmetlerinin verimliliği ve kalitesi ile de ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu noktada, öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik tutumlarını ve uygulamadaki kararlılık düzeylerini ifade eden program bağlılığı kavramı önem kazanmaktadır. Program bağlılığı, programın nasıl uygulanacağına ve öğretim sürecindeki işlevine dair öğretmenlerin tutumlarını kapsar. Özellikle planlanan program ile sınıf uygulamaları arasındaki fark öğretmenlerin bağlılık düzeyini etkiler (Burul & Tezci, 2021). Michalic'e (2012) göre program bağlılığı programın uygulamasının aslına ne ölçüde yakın olduğudur (Akt. Arslan Çelik & Gelmez Burakgazi, 2021, s. 797). Bu doğrultuda program bağlılığı, öğretim programının yalnızca metinle sınırlı kalmaksızın, uygulama sürecine tam anlamıyla yansıması olarak da tanımlanabilir (Arslan Çelik & Gelmez Burakgazi, 2021; Bay vd., 2017; Burul & Tezci, 2022). Öğretmenlerin program uygulamalarının aynı zamanda öğretmenin eğitime, bilgiye ve öğrenmeye ilişkin temel inançlarıyla da oldukça ilişkili olduğu ortaya koyulmaktadır (Baş &

Şentürk, 2019). Bu nedenle, bireyin bilgiye, öğrenmeye ve öğretmeye dair sahip olduğu temel inanç yapılarının bütününü ifade eden epistemolojik inançlar, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını anlamada önemli bir kuramsal araç olarak görülmeye başlanmıştır. Nitekim çalışmalarda da eğitim alanında yapılan reformların hayata geçirilmesinin; öğretmenlerin eğitim programına dair düşünce, inanç ve felsefeleri tarafından etkilendiğini ortaya koymuştur (Ashour vd., 2012; Bümen vd., 2014; Eren, 2010; Hasweh, 2003; Handal ve Herrington, 2003, Akt. Bakaç ve Karaman, 2017, s. 305). Epistemolojik inançlar bilginin doğası ve bilginin kazanımı (öğrenme) hakkındaki inançları ifade etmektedir (Akt. Aypay, 2010, s.8). Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, eğitim-öğretim süreçlerini yürütürken kullanacakları yöntem ve teknik tercihlerini, öğrencileriyle sahip olacakları ilişkinin niteliğini önemli ölçüde etkilediği ifade edilmektedir (Öngen,2003). Bu açıdan öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik inanç düzeyinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Literatürde öğretmenlerin program bağlılık düzeylerini ölçmeye yönelik birden fazla ölçek geliştirildiği, program bağlılığının çeşitli öğretmen özellikleri ile ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar gözlenmiş (Aslan & Erden, 2020; Bay vd., 2017a; Burul & Tezci, 2022; Bümen & Yazicilar, 2020; Turan Özpolat, 2015), ancak öğretmenlerin epistemolojik inançları ile ilişkisinin incelenmediği dikkat çekmiş ve araştırma konusu olarak tercih edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin epistemolojik inançları ile program bağlılıkları arsındaki ilişkinin yanı sıra öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte türü, hizmet içi eğitim durumları ve eğitim düzeyleri gibi sos yo-demografik özelliklerinin de ilişkisinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmacının çalışmada uyguladığı Burul ve Tezci tarafından 2018 yılında geliştirilen öğretim programına bağlılık ölçeğinin boyutları ise şu şekildedir: Uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkisi, program farklılıkları, öğretmen eğitimi, okul iklimi boyutu.

Öğretmenlerin epistemolojik inançları da genellikle çok boyutlu yapılar olarak ele alınmaktadır; bu boyutlar arasında bilginin kesinliği, bilginin kaynağı, öğrenmenin çaba gerektirip gerektirmediği, bireysel yeteneklerin sabitliği ve öğrenme sürecine dair düşünceler gibi alt alanlar yer almaktadır. Bu çalışmada kullanılan Aypay (2011) tarafından geliştirilip Türkiye'ye uyarlaması yapılan epistemolojik inanç ölçeği, söz konusu yapıyı dört temel boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar öğrenme süreci, doğuştan sabit yetenek, öğrenme çabası ve bilginin kesinliği olarak ifade edilmektedir. Bu alt boyutların her biri, öğretmenin programı nasıl algıladığı ve nasıl uyguladığı üzerinde etkili olabilecek bilişsel ve pedagojik temeller sunmaktadır.

Eğitim bilimler alanında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının; benimsedikleri öğretme stilleri, sınıf yönetimi anlayışları, öğrenme yaklaşımları

ve değerlendirme tercihleriyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Büyüköztürk ve Deryakulu, 2016). Yapılan literatür taramasından hareketle çalışmada, öğretmenlerin bilgiye ve öğrenmeye dair temel inançları, doğrudan kendi tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımlarına yön verdiği gözlenmiş (Aypay, 2011; Letina,2022) benzer biçimde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme eğilimleri ve program uygulamasına dair yaklaşımları arasında da anlamlı ilişki tespit edilen çalışmalara rastlanmıştır (Bakaç ve Karaman, 2017; (Baş & Şentürk, 2019).

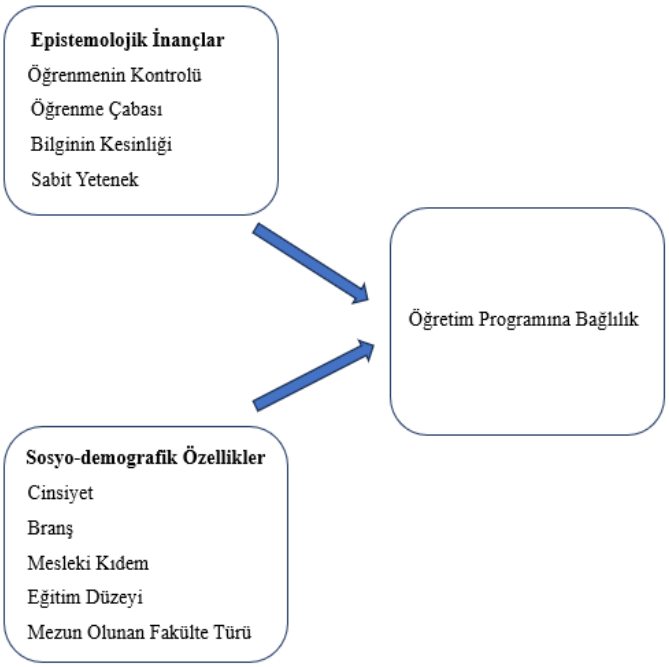
Buradan hareketle, öğretmenin epistemolojik inançlarıyla öğretme-öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki ağının, bu yaklaşımlar üzerinden program bağlılığına da uzandığı; buna göre epistemolojik inançların program bağlılığını etkileyebileceği ön görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada bu iki arasındaki bağın incelenmesi hem teorik hem de pratik açıdan önem taşımaktadır.

Böylelikle; öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik inançların hangisinin veya hangilerinin öğretim programı bağlılıkları ile ilişkili olduğu gözlemlenebilecektir. Bu sonuçların program geliştirme çalışmalarına ve literatüre katkı sunabilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışma, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini ve epistemolojik inançlarını uygulanan ölçeklerin boyutları tabanında analiz ederek bu iki kavram arasındaki ilişkiyi derinlemesine araştırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin bağlılık ve epistemolojik inanç düzeylerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim geçmişi gibi sosyo-demografik özellikler açısından nasıl bir farklılık gösterdiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu iki kavrama dair tutumlarını analiz ederek eğitim politikası yapıcılarına ve okul yöneticilerine; öğretmen eğitim programlarının yapılandırılmasında kullanılabilecek değerli bilgiler sunmayı, program bağlılığını arttırmaya yönelik öneriler geliştirmeyi ve yapılacak diğer çalışmalara ışık tutmayı sağlayabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik inançlarının, program bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılmasının amacı, epistemolojik inanç kavramının kişinin bilgiye olan bakış açısı ve sahip olduğu tutumu belirleyici bir olgu olduğu düşüncesidir. Nitekim öğretmen ve öğretmen adayları mevcut inançlarını değiştirmede direnç göstermektedirler (Brownlee, 2004). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının boyutlara dair sahip olduğu inançlarının program uygulama sürecindeki tercihlerini etkileyebileceği düşüncesini doğurmuştur (Aypay, 2011).



Şekil 1.

Araştırma modeli

1.3. Araştırma Soruları

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ne düzeydedir?
    - 1.1. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, cinsiyetler açısından farklılık göstermekte midir?
    - 1.2. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
    - 1.3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, mesleki kıdemler açısından farklılık göstermekte midir?
    - 1.4. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
    - 1.5. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, mezun oldukları fakülte türüne göre farklılık göstermekte midir?
    - 1.6. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının düzeyi nedir?
    - 2.1. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
    - 2.2. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
    - 2.3. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
    - 2.4. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
    - 2.5. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, mezun oldukları fakülte türüne göre farklılık göstermekte midir?
    - 2.6. Öğretmenlerin epistemolojik inançları, hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile epistemolojik inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemlerinin başarısı, büyük ölçüde bu sistemin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarını kapsayan mesleki niteliklerine bağlıdır (Çelikten vd., 2005). Öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılıkları, programların sahada ne ölçüde hayata geçirildiğini belirleyen en temel göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir (Tezci & Burul, 2022). Eğitim programları, bireylere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerleri şekillendirmek üzere planlanmış öğretim süreçlerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin eğitim programına bağlılık düzeylerinin değerlendirilmediği durumlarda öğrenme çıktılarının etkili şekilde yorumlanmasının zorlaştığı; öğretim sürecine ilişkin değerlendirmelerin yetersiz veya yüzeysel kalabileceği ifade edilmektedir (Bümen vd., 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin programa ne ölçüde bağlılık gösterdiğini belirlemek, yalnızca uygulama süreçlerinin değil, aynı zamanda öğrenme çıktılarının da sağlıklı biçimde analiz edilmesine imkân tanıyacaktır. Programların uygulama aşamasında öğretmenin programa yönelik tutumları, sahip olduğu pedagojik donanım ve eğitime dair inanç sistemleri belirleyici bir role sahiptir. Özellikle öğretmenlerin bilgiye ve öğrenmeye ilişkin temel kabulleri olan epistemolojik inançlarının, öğretim programını nasıl algıladıkları ve ne düzeyde sahiplendikleriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretim programına olan bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önem arz etmektedir.

Kuramsal düzlemde, epistemolojik inançlar bireylerin bilginin doğasına, kaynağına, kesinliğine ve öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini yansıtmaktadır. Öğretmenlerin eğitim anlayışlarının şekillenmesinde bu inanç yapılarının önemli bir belirleyici olduğu; öğretme yaklaşımlarından sınıf içi etkileşimlerine kadar birçok pedagojik davranışı etkilediği bilinmektedir. Program bağlılığı ise öğretmenin, kendisine sunulan öğretim programını ne derece benimseyip uygulamaya geçirdiğini ifade etmektedir. Literatürde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları (Burul & Tezci, 2022; Bay vd., 2017a;Bümen & Yazıcılar, 2020) ve epistemolojik inançları (Aslan & Erden, 2020; Turan Özpolat, 2015) üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak bu iki değişkeni birlikte ele alarak aralarındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, epistemolojik inançlar ile öğretim programına bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyacak olan bu araştırma, eğitim bilimleri literatürüne özgün bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Uygulamada ise, öğretmenlerin sahip oldukları epistemolojik inançların tespit edilerek farkındalığın oluşması, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve öğretmen yetiştirme programlarının planlanmasında önemli bir yol gösterici olabilir. Nitekim öğretmenlerin sahip oldukları bilgi düzeylerinin ve inançlarının programı tasarlama sürecinin başlangıcında önemli bir role sahip olduğu ortaya konmuştur (Burul, 2018). Özellikle programın etkin uygulanabilmesi açısından öğretmenin eğitime, bilgiye ve öğrenmeye yönelik tutumlarının dikkate alınması, öğretim sürecini daha işlevsel hâle getirecektir. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları; eğitim fakülteleri, hizmet içi eğitim birimleri ve okul yöneticileri açısından önemli bir veri kaynağı niteliği taşıyabilir. Öğretmenlerin hem inanç sistemlerinin hem de programlara yönelik bağlılık düzeylerinin belirlenmesi, öğretim süreçlerinde karşılaşılan sorunların çözümüne ve programın daha etkili yürütülmesine katkı sağlayabilir.

Ayrıca, TYMM' nin uygulanmaya başlandığı bu dönemde, öğretmenlerin bu modele yönelik yaklaşımlarını ve sahip oldukları epistemolojik inançlar doğrultusunda programa ne derece bağlılık gösterdiklerini ortaya koymak, hem güncel hem de sahaya dönük bilgi üretme açısından önemlidir. Bu açıdan çalışma, Maarif Modeli kapsamında ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde gerçekleştirilen ve öğretim programına bağlılığı merkeze alan öncü çalışmalardan biri olma niteliği taşımaktadır. Yeni geliştirilen eğitim politikalarının sahadaki yansımalarını değerlendirme ve öğretmenlerin programı ne ölçüde içselleştirdiğini analiz etme açısından güncel bir ihtiyaca karşılık gelmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programına dair sahip oldukları yaklaşımların; onların algılarını, değerlerini, bilgilerini yansıttığı ve bu yaklaşımların programların temelini oluşturan esaslardan olduğu ifade edilmiştir (Ornstein & Hunkins, 2016, s. 2). Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin bilgiye, öğrenme süreçlerine ve öğretime dair temel kabullerini açıklayan epistemolojik inançları ile eğitim programlarına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele alması ve alan yazında eğitim programlarının epistemolojik inançlar gibi bilişsel ve duyuşsal yapılarla ilişkisini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlı olması nedeniyle önem taşımaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın verilerinin doğrudan sahada, yüz yüze etkileşimle toplanmış olması, çalışmanın özgünlüğünü artıran önemli bir özelliktir. Öğretmenlerle birebir gerçekleştirilen bu süreç, katılımcıların tutum ve düşüncelerinin daha derinlikli ve bağlamsal biçimde ortaya konmasına olanak sağlamıştır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca kuramsal bir boşluğu doldurmakla kalmayıp, uygulamaya dönük nitelikli katkılar sunma potansiyeline de sahiptir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine verilen ölçek formları cevaplarken tarafsız ve gerçek düşüncelerine uygun biçimde cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci yarı yıl dönemi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, MEB tarafından alınan araştırma izinleri çerçevesince araştırmacı tarafından ulaşılabilen Bursa ili merkez ilçelerindeki lise ve ortaokullardan oluşmaktadır. Veriler ise, gönüllü katılım sağlayan ve farklı branşlardan olan toplam 397 öğretmenden yüz yüze olarak toplanmış, hatalı doldurulan formlar nedeniyle veri seti 372 ile sınırlı kalmıştır.

1.7. Tanımlar

Öğretim programına bağlılık: Programa bağlılık yazılı program ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumu ifade etmektedir (Remillard, 2005).

Epistemoloji: Bireyin bilgiyi alıp kendisi için yapılandırma ve öğrenme ile öğrenmenin sürecini açıklayan bir felsefe kolu olarak tanımlanmaktadır (Schommer, 1990; Tsai, 2000).

Epistemolojik inanç: Kişilerin bilginin ne olduğu ya da nasıl oluştuğuna dair kendi zihinlerinde yapılandırdığı fikirleri kapsamaktadır (Yılmaz, 2007: 8)

2. BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretim programına bağlılık ve epistemoliik inanç kavramlarının tanımlarına boyutlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Ayrıca kavramların literatürdeki yeri ve ikisi arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

2.1. Öğretim Programına Bağlılık Kavramı

Ülkemizde özellikle 2000'li yıllardan itibaren önem kazanan öğretim programlarına bağlılık kavramı üzerine yapılan çalışmaların tamamında program bağlılığı kavramı zikredilmemekle birlikte öğretmenlerin programa dair tutum, algı, yaklaşım ve davranışlarını açıklamak için birçok farklı kavrama başvurulmuştur: program uyumu, program adaptasyonu, program uyarlama, ders kitabına bağlılık. Program uyumu (fidelity), öğretim programının geliştirildiği haliyle birebir uygulanmasına odaklanırken (Caroll vd., 2007), program adaptasyonu, öğretmenin programın uygulanma aşamasındaki ihtiyaçlara göre esnetilmesini ifade etmektedir (Berman & McLaughlin, 1978). Öğretmenlere program uygulamalarında rehberlik eden materyaller olarak tanımlanabilecek ders kitabına bağlılık uygulama aşamasında kullanılan materyallere dair tutumlarını ifade eden bir kavram olarak kullanılmıştır (Bümen & Yazıcılar, 2019). Program uyarlama ise öğretmenlerin mevcut programı uygularken içerikte ve yöntemlerinde gittikleri pedagojik değişiklikler ile programı esneterek kendi öğretim tarzlarına göre şekillendirmelerini tanımlar (Güzel-Yüce, 2022; İlhan, 2022; Koç, 2022; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021; Yazıcılar, 2016; Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2022). Uluslararası literatürde de benzer şekilde program bağlılığına dair farklı yaklaşımlar mevcuttur. Dusenbury vd. (2003), kavramı yalnızca bir terimle açıklamanın mümkün olmadığını ifade etmesine rağmen kavrama dair her bir tanımın önemli olduğunu savunmuş ve çeşitli bağlılık durumlarının ortaya konulmasının araştırmalar için önemini vurgulamışlardır. Century vd. (2010) de benzer şekilde kavramın nasıl şekillendiği veya tanımlandığına dair literatürde bir uzlaşma olmasa da kavramın ne olduğuyla ilgili genel bir görüş birliği olduğunu ifade etmiştir.

Bu kavramların her birinin kendi bağlamlarında sınırlılıkları bulunmakla birlikte zaman zaman birbirlerinin yerine kullanıldıkları ve kavramsal olarak tam bir ayrışma göstermedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin programının uygulama aşamasına dair tutum ve anlayışlarını açıklamak üzere gelişen bu kavramlar yerini zamanla programa sadece uygulama biçimi üzerinden değil programın öğretmen tarafından nasıl anlaşıldığı, yorumlandığı, sahiplenildiği üzerinden açıklayan program bağlılığı kavramına bırakmıştır. Bu doğrultuda program bağlılığı öğretmenin programı hangi düzeyde benimsediğini, istenilen uygulama

biçimine ne derece içtenlikle katıldığını ve programa katkıda bulunma durumunu değerlendiren bir yapı olarak ele alınmaktadır (Tezci & Burul, 2022).

2.1.1. Literatürdeki Yeri

Öğretim programına bağlılık kavramı, öğretmenlerin programın öngördüğü öğretim sürecine katkılarını, programı benimseme düzeylerini ve uygulamadaki yönelimlerini analiz etmede önemli bir gösterge olarak değerlendirilmiş ve bu bağlamda birçok araştırmacı tarafından çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bir eğitim programının uygulama aşamasına odaklanılmasının nedeni, uygulamayı doğrudan kavramsallaştırıp ve değerlendirmeye çalışmadan bu süreçte yaşanan değişimlerin neler olduğunun tespit edilememesidir. (Fullan ve Pomfret, 1977). Marsh ve Willis (2007), tasarlanan program ile uygulanan program arasındaki farkın önemine vurgu yaparak programın eğitim öğretim süreçlerindeyken kağıt üzerinde olduğundan farklı etkiler ve sonuçlar göstereceğini ifade etmişlerdir (Akt. Burul ve Tezci, 2020, s.2419). Bu düşünce programın çok boyutlu ve kapsayıcı bir yapıya sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Alan yazında program bağlılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda bazı boyutlar belirlenmiştir. Geliştirilen ölçekler bu boyutlar etrafında şekillendirerek literatürdeki program bağlılığı kavramının şekillenmesine katkı sağlamışlardır.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin program bağlılıklarının ölçülmesine yönelik boyutların şu beş temel boyut etrafında şekillendiği gözlenmektedir: Uyma (adherence) Doz/Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkileri, Program Farklılıkları (Akt. Bümen, Çakar & Göğebakan Yıldız, 2014). Bazı yazarlar program bağlılığına bütüncül yaklaşılabilinmesi adına bu boyutların tamamının kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Öte yandan bazı yazarlar tüm boyutların dahil edilmesinin çalışmaların bütüncül olması açısından gerekli olduğunu savunurken (Dane ve Schneider, 1998), bazıları bunun bir zorunluluk olmadığını ve yürütülen çalışmanın amacına uygun şekilde boyutların bir kaçına veya tamamına yer verilebileceğini ifade etmektedir (Azano vd., 2011).

Yerli ve yabancı literatürde bir çok araştırmacı, program bağlılığı düzeyini ölçmede çeşitli boyutları esas almıştır. Örneğin, Dane ve Schneider (1998) bağlılığı beş boyut çerçevesinde açıklarken (Uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, program farklılıkları); Bümen (2014), dört temel boyut (Öğretmen eğitimi, program özellikleri, öğretmen özellikleri, kurumsal özellikleri); Bay (2017), sekiz temel boyut (öğretim programı, okul-çevre etkisi, öğretmen, öğrenci, kaynak- materyal, konu, yönetim - uygulama); Çelik ve Burakgazi (2020), Türkiye'ye özgü bir yaklaşım ile beş temel boyut esas alarak kavramı

şekillendirilmesine katkı sağlamışlardır. Ayrıca Burul ve Tezci (2022) tarafından geliştirilen öğretim programına bağlılık ölçeği kavrama yeni bir kapsayıcı yaklaşım katarak bağlılığı, duyuşsal bilişsel ve davranışsal yönler ile ele almış ve yedi boyutlu bir yapı oluşturmuştur. Bunu yaparak öğretmenin programa dair çok yönlü bir tutum sergilediğini ortaya koymayı hedeflendiği söylenebilir. Bu ölçek, öğretmenin programı benimseme, uygulama ve katkı sağlama düzeylerini çok yönlü biçimde ölçmeyi amaçlamaktadır.

Bazı çalışmalarla bağlılık kavramı yeniliklerin benimsenmesi, eğitim reformlarına karşı direnç veya öğretmen özellikleri gibi özelliklerle ilişkisi incelenerek ele alınmış ve kavramın çerçevesi genişletilmiş (Bümen vd., 2014; Gömleksiz, 2005), öğretim programına bağlılık kavramının sadece programın uygulanması ile ilişki olmakla sınırlandırılamayarak, öğretmenin programa dair inanç sistemlerini ve mesleki tutumlarını kapsayan çok boyutlu bir yapıda olduğu ortaya konmuştur.

Buradan hareketle, öğretmenlerin öğretim programına yönelik bağlılık düzeylerini bahsedilen çok boyutlu yapı aracılığıyla kapsayıcı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla bu araştırmada Burul ve Tezci (2022) tarafından geliştirilen ve yedi boyuttan oluşan öğretim programına bağlılık ölçeği temel alınmıştır. Söz konusu ölçeğin yapısı ve boyutları, bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.1.2. Program Bağlılığının Boyutları

2.1.2.1. Uyma (Adherence) Boyutu

Uyma, öğretmenin; programın kazanımlarına, içeriğin nasıl işlendiğine, tavsiye edilen öğretim yöntem ve tekniklerine ne düzeyde sadık kaldığını ifade eden boyuttur. Literatürde genel hatlarıyla programın bileşenlerinin kılavuzlarda ifade edildiği haliyle ne ölçüde yerine getirildiği olarak tanımlanmıştır (Akt., Burul ve Tezci, 2022). Ölçeğin uyma boyutu kapsamındaki maddelerde, programda yer alan kazanımların uygulamadaki etkinliklerin planlanma biçimi ve hangi becerilere göre şekillendirildiğine ilişkin bilgilerin alınması hedeflenmektedir. Bu sayede öğretmenlerin mevcut programa uyma düzeyleri tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Bu açıdan uyma boyutu programların hayata geçirilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Değerlendireme açısından öngörülen hedeflere aykırı bir uygulamanın olması hem öğrencilerin kazanımları hem de programın etkililiği ve ölçülebilirliği noktasında olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretmenlerin, program uygulamasında kendi deneyim ve tecrübeleri doğrultusunda aşırı değişikliklere gitmeleri ve bazı bileşenleri görmezden tamamen göz ardı etmeleri da programın hedeflerine ulaşmasını engelleyebilecek

unsurlardandır. Bu nedenle program hazırlayıcılar tarafından, öğretmenlerin programda belirlenen hedef ve etkinliklere mümkün olduğunca bağlı kalmaları beklenir.

2.1.2.2.Süre (Exposure) Boyutu

Süre boyutu, öğretim programının ne sıklıkla, ne kadar sürede uygulandığını ifade eder. Programın sınıf ortamında öngörülen sürelere uygun biçimde yürütülüp yürütülmediğini inceleyen bu boyut, uygulamanın kapsam ve zamanlamasını merkeze alır. Burul ve Tezci' nin (2022) geliştirdiği ölçekte de bu yaklaşım ele alınmıştır. Literatürde süre boyutunun, bağlılığın ölçülmesinde önemli ölçütlerden biri olarak kabul edildiği ifade edilmiştir. Dane ve Schneider'e (1998, s. 45) göre, süre boyutu "Uygulanan programın uygulanma sıklığı, sayısı ve süresi" şeklinde tanımlanmıştır. Süre boyutundan alınan puanın yüksek oluşu, öğretmenlerin kazanımları gereken zamanı ayırarak, planlanan program çerçevesinde uyguladığını gösterir. Puanın düşük olması halinde ise, öğretmen programdan sapabilir ya da zamanı verimli kullanamayıp bazı kazanımları yüzeysel geçmek durumunda kalmış olabilir. Bu sonuç öğrenme durumlarını ve programın çıktılarının gerçekleşmesi açısından olumsuz etki yaratabilecektir. Bu nedenle, programın uygulanma sürecine dair yapılan çalışmalarda ne kadar sürede, ne yoğunlukta ve ne sıklıkta yapıldığı da değerlendirilmelidir. Bu çalışmada kullanılan ölçekte de öğretmenlerin süreye bağlılığı, ders süresi, uygulamalar arasındaki zaman ve kazanım- zaman ilişkisinin ölçüldüğü maddelere yer verilmiştir. Özellikle ders saatlerinin programın gerekliliklerine uygun biçimde kullanılıp kullanılmadığını, etkinlikler için ayrılan sürelerin yeterliliği gibi ölçütlere odaklanılmıştır.

Sonuç olarak, süre boyutu yalnızca zamanın ne kadar kullanıldığını değil, programın ayrılan sürede ne kadar bütüncül olarak uygulanabilir olduğunu göz önüne serdiğinden bağlılık ölçümünde vazgeçilmez unsurlardandır.

2.1.2.3. Uygulamanın Kalitesi (Quality of Delivery) Boyutu

Bu boyut, uygulamaların tamamın nasıl yürütüldüğü, öğretim sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejilerin etkililik düzeyini değerlendirir. Programın uygulanma düzeyinin yanı sıra nasıl bir öğretim deneyimiyle uygulandığına odaklanmaktadır. Burul ve Tezci' ye (2022) göre uygulamanın kalitesi boyutu programda öngörülen etkinliklerin ne düzeyde pedagojik yeterlik ve istekle hayata geçirildiğini göstermektedir. Öğretmenin dersi anlatım tarzı, öğrenciyle etkileşimi, sınıf yönetimi becerisi ve öğretim materyallerini kullanma biçimini ortaya koyar. Dane ve Schneider'e (1948, s. 45) göre uygulamanın kalitesi programın niteliksel yönlerinin ölçülebileceği bir boyut olan uygulamanın kalitesi boyutu Bümen vd. (2014, s.208)

için kullanılan yöntem ve tekniklerin uygulanma biçimi olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda uygulamanın kalitesinin öğrenci merkezli, etkileşim ve etkili öğrenmeye odaklı bir yaklaşımı gerektirdiği söylenebilir. Ölçeğin bu boyutunda bahsedilen yaklaşımı ölçmek adına bazı nitel göstergeler "Derste öğrencilerin soru sormaları için gereken vakti ayıramam, öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum, öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum." yer almaktadır. Buradan hareketle uygulamanın kalitesi boyutunun öğretim uygulamalarının etkili ve anlamlı şekilde hayata geçirilme durumunu anlamamız için gereklidir. Kaliteli bir uygulama öğrencinin motivasyonunu arttırır, kazanımların kalıcılığına ortam hazırlar ve programın amacına ulaşmasını kolaylaştırır.

2.1.2.4. Katılımcıların Tepkileri (Participant Responsiveness) Boyutu

Katılımcıların tepkileri boyutunun programın uygulanması sürecinde öğrencilerin, velilerin ya da diğer katılımcıların gösterdiği ilgi, katılım ve etkileşim düzenini ifade ettiği söylenebilir. Bu boyut, öğretmenin yürüttüğü program uygulamalarının öğrenciler üzerinde ne derece karşılık bulduğunu ve hangi düzeyde benimsendiğini değerlendiren boyuttur. Söz konusu ölçekte, öğrencilerin derse dair tutum ve katılım düzeyleri üzerinden alınan geri bildirimlerin öğretmenlerin program uygulamaları nasıl etkilediği üzerine bir değerlendirme ortaya koymayı hedeflemektedir.

Dusenbury vd. (2003, s. 241) bu boyutu "katılımcıların programın aktivitelerine ve içeriğine katılma ve ilgilenme düzeylerinin derecelendirilmesi" olarak tanımlamıştır. Bümen vd. (2014, s. 208) ise bu boyutu "programa dahil olan ve etkinliklere katılan katılımcıların yeniliğe bakış açıları" olarak tanımlamıştır.

Katılımcı tepkileri öğretim sürecinin verimliliğini doğrudan etkileyebilen bir değişkendir. Öğrencilerin aktif katılımı, yöneltilen sorulara karşı tutumları, materyallerle etkileşim kurulması gibi davranışlar uygulamanın öğrenciler tarafından kabul gördüğü anlamına gelir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerden aldıkları tepkileri ele alarak uygulamalarında esneklik göstermeleri veya yeniden şekillendirmesi gerekebilmektedir. Burul ve Tezci'nin (2022) de vurguladığı üzere öğrencilerden alınan dönütler, ders planlarını şekillendirme ve programı çeşitli yönlerden daha nitelikli ve etkili hale getirme konusunda önemlidir.

Bu boyuttan alınan puanın yüksek olması, programın öğrenciler tarafından benimsendiğini ve ilgi ve ihtiyaçlarına hitap ettiğini gösterir. Bunun yanı sıra öğrencilerin, ilgisiz, pasif ve tepkilerinin az olduğu bir ders ortamında uygulanan öğretim programının etkili bir sonuç üretmesi güçleşecektir. Bu nedenle katılımcıların tepkileri boyutu, yalnızca

öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını değil, program uygulamasının hangi düzeyde işlevsel ve etkili olduğunu ortaya koyar. Program bağlılığı gibi programın uygulanma aşamasına dair durumların ölçülmesinde yalnızca öğretmen davranışlarının değil, öğrencilerin programın uygulama aşamasına dair sahip olduğu davranışı duygu ve tutumları gibi kapsayıcı yansımaların da dikkate alınması önem arz etmektedir. Dolayısıyla katılımcıların tepkileri boyutu program geliştiricilere öğretim uygulamalarının dinamiği hakkında program geliştirici ve alandaki araştırmacılara önemli geri bildirimler sağlar.

2.1.2.5. Program Farklılıkları (Program Differentiation) Boyutu

Program farklılıkları boyutu üzerine çalışılan programın önceki programlardan ayırt edici olan özelliklerini ve bu özelliklerin uygulama aşamasında hangi ölçüde korunabildiğini ortaya koyan boyuttur. Programın kendine özgü unsurlarının öğretmenler tarafından ne derece farkında olunduğu ve uygulamaya ne düzeyde yansıtıldığını açıklar (Burul ve Tezci, 2022). Bümen vd.'ne (2014 s. 208) göre program farklılıkları boyutu "Yeni öğretim programını, emsal ya da eski programlardan ayırt eden, kendine özgü kritik özellikler (ör. yeni öğretim programında yer alıp diğer programlarda bulunmayan modüller, bilgiler, beceriler, teknikler ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları)" olarak açıklanır.

Çalışmada bu boyutta yer alan maddeler öğretmenlerin programa dair beceri, tema, öğrenme alanı gibi kavramları örnek etkinlikleri nasıl değerlendirdiğini ölçmektedir. Program farklılıklarının öğretim sürecine tam olarak yansıtılmaması, programın uygulanma kalitesini düşürebileceği gibi öğrencide var olması istenen beceri ve değerlerin yeterince benimsenmemesine yol açabilir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programda farklılaşan yaklaşım ve felsefeleri benimseme düzeyini aynı zamanda değişen yapıya ne kadar uyum sağladığını ve sınıf içinde etkin şekilde kullandıklarını açıkladığından açısından bu boyutun oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.1.2.6. Öğretmen Eğitimi (Teacher Training) Boyutu

Öğretmen eğitimi boyutu, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve sürecinde öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulanabilmesi noktasında ne düzeyde hazır olduklarını ve bu düzeyi etkileyecek aldıkları eğitim düzeyini değerlendirmeyi hedefler. Öğretmenin programı anlama, benimseme ve uygulamaya dair niteliklerinin sahip oldukları meslek bilgisi ve pedagojik beceri düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyar. Burul ve Tezci'nin (2022) ölçeğinde bu boyutta yer alan maddeler ile öğretmenlerin programın içeriğinde yürütülen eğitim faaliyetlerine dair bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda uygulama

sürecinde öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği ve paylaşım içerisinde olma durumlarını ölçecek ifadeler bulunmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin programa ilişkin bilgi ve becerileri öğrenme noktasında kendileri hakkında sahip oldukları yeterlilik düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Bümen vd. (2014), öğretmenlerin programları uygularken karşılaştıkları sorunların kaynağı olarak yeterli bilgilendirme ve yönlendirme eksikliği durumunu göstermişlerdir. Buradan hareketle öğretmen eğitimi boyutu, yalnızca öğretmenin bilgi düzeyini değil, aynı zamanda uygulama sürecinde karşılaştığı problemlere çözüm üretme kapasitesini de değerlendirmeye imkan tanır.

Öğretmen eğitimi yalnızca öğretmenin öğretim programları ve eğitim hizmetine dair sahip olduğu teorik bilgi düzeyini arttırmak değil programın amaçlarının benimsenmesi, pedagojik becerilerin geliştirilmesi ve program felsefesine uygun sınıf içi etkinlik ve uygulamaları tasarlama yeterliliği kazandırmayı hedefler. Dolayısıyla öğretmen eğitimi boyutu da bu doğrultuda öğretmenin öğrenme düzeyini ölçmeyi hedefler.

2.1.2.7. Okul İklimi (School Climate) Boyutu

Okul iklimi boyutu öğretim programlarının uygulanma sürecinde öğretmenin görev yaptığı okulun öğretmenler arasındaki iletişimin, genel ilişkilerin, yönetimsel desteğin, ortak sahip olunan vizyonun, iş birliği ve örgütleşme gücünün, genel olarak okul atmosferinin öğretmenin program bağlılığı ile olan ilişkisini ölçmeyi hedefler. Bu çalışmada kullanılan ölçeğe (Burul ve Tezci, 2022) göre de bu boyutun öğretmenlerin programı benimseme düzeyinde, karşılaşılan zorlukları aşmada ve yeniliklere açık olmalarında belirleyici bir boyuttur.

Olumlu bir okul iklimi öğretmenin mesleki doyum duygusunu artırmasının yanı sıra öğretmenin yenilikçi programlara daha kolay adaptasyon sağlaması için gereken ortamı oluşturur. Öğretmenlerin okul ortamında kendi bilgi becerilerinin yanı sıra meslektaşları ve yönetim ile teorik ve pratik konularda paylaşımda bulunmaları ve destek almaları programın uygulayıcıları konumunda olan öğretmenler için önem teşkil etmektedir. Okul yöneticisinin de rehberlik edici bir tutum sergilemesi ve sahip olduğu vizyonu öğretmenlere aktarabilmesi, öğretmenlerin hizmet sürecinin niteliği açısından oldukça önemli ve program bağlılığını güçlendirici bir unsur olarak görülmektedir.

Bu ölçekte (Burul ve Tezci, 2022) yer alan maddeler, öğretmenler arasında tecrübe paylaşımı olup olmadığı, programdaki güncel değişimlerin uygulamaya konup konmadığı, program uygulamaları ile etkinliklerin varlığı, programın öngördüğü yaklaşımın tüm

öğretmenlerce paylaşılma durumunu ölçmeyi hedefler. Bu ölçme işlemleri doğrultusunda okulun kültürel yapısının program uygulamalarına olan etkisinin ölçülmesi beklenmektedir.

Okulda var olması beklenen programa dair iş birliği ve sağlıklı iletişim ortamı yoksa öğretmen uygulamada yalnız ve güçsüz hissedebilir ve değişimlere ayak uydurmasını zorlaştırabilecekken, okulda sağlıklı bir okul iklimi varsa öğretmenin programa uyum sağlaması ve dolayısıyla bağlılığı önemli ölçüde yüksek olacaktır.

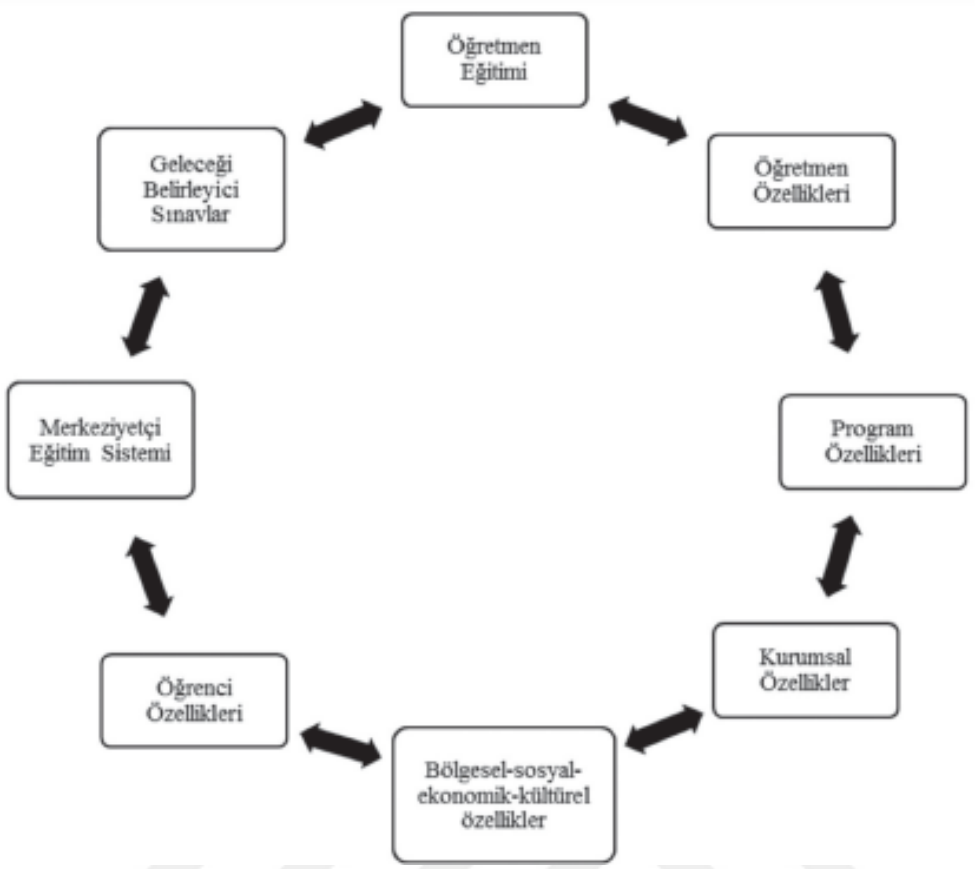
Sonuç olarak, okul iklimi boyutu, öğretmenlerin programlara olan bireysel yaklaşımlarının ziyade, görev yaptıkları kurumun genel yaklaşım ve kültürünün öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını ortaya koyar. Programların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin yalnızca bireysel değil, kurumsal düzeyde de desteklenmeleri gerekmektedir. Bu destek ise doğrudan okul ikliminin niteliğiyle ilişkilendirilmektedir.

2.1.3. Türkiye'de Program Bağlılığını Etkileyen Faktörler ve Öğretmen Özelikleri

Bu bölümde Türkiye bağlamında öğretim programına bağlılığı etkileyen başlıca faktörler açıklanacak ve bu çerçevede program bağlılığı ile ilişkisi ortaya konmuş mesleki ve bireysel özellikler kavramsal olarak ele alınacaktır.

Bağlılık kavramı, eğitim reformlarının sahada ne düzeyde karşılık bulduğunu belirlemede en temel göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir (Fullan & Prompfret, 1977).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin program bağlılıkları üzerinde etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bümen (2014) bu faktörlerin batı kaynaklı literatürdeki temel dört etkenin (öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikleri) büyük ölçüde Türkiye'de de geçerli olduğunu ancak bunlara ek olarak Türk eğitim sisteminde öne çıkan diğer bazı özelliklerin de program bağlılığını etkilediğini ortaya koymuştur. Bunlar: bölgesel-sosyal- ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özellikleri (akademik başarı ve öğrenme farklılıkları) olarak ifade edilmiştir. Bu faktörleri aşağıdaki şekilde olduğu gibi sınıflandırmıştır.



Şekil 2.

Bümen'e (2014) göre Türkiye'de program bağlılığını etkileyen faktörler

İlişki şemasında yer alan faktörlerin her biri Türk eğitim sisteminde program işeyişinde büyük etkiye sahip olan faktörlerdendir. Bir eğitim programının yapısı, öğretmenlerin programa ne kadar bağlı olabileceklerini belirleyen en temel unsurlardan biridir. Programın hedeflerinin açık ve anlaşılır olması, program içeriğinin ve öğrenme çıktılarının birbiriyle uyumlu olabilmesi, istenen ölçme- değerlendirme süreçlerinin uygulanabilirliği, öğretmenlerin programı sahiplenme düzeylerini etkilemektedir. Uygulanabilirlik açısından gerçekçi olmayan, karmaşık ve sınıf içi koşulları dikkate almayan bir program öğretmenin programa dair bağlılık düzeyini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle programın kendi yapısına ait özellikler ile bağlılık arasında doğrudan ilişki kurmak mümkündür.

Programın uygulama süreci yalnızca içerik ve yapıdan ibaret değil, aynı zamanda ülke genelindeki okulların fiziki imkanları, okullarda bulunan yönetim anlayışları, örgütleşmeler, kurumun sahip olduğu kültür gibi birçok kurumsal özellikle de ilişkilendirilmektedir. Kurumsal yapı programın uygulayıcısı olan öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği ve hareket alanını sağlaması nedeniyle önem arz etmektedir. Kurumsal desteğin yüksek ve hiyerarşik yükün az olduğu okullarda öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin yüksek olması öngörülmektedir.

Bu noktada öğretmenler eğitim hizmeti sundukları okulların gerçekleri ve programın beklentisi arasında bir denge kurmak zorunda kaldıklarından kurumsal özellikler de bağlılığı etkileyen faktörlerin başında gelmektedir.

Ülkemiz genelinde program uygulamaları incelendiğinde yalnızca kurumsal değil bölgesel olarak da çeşitli sistemsel farklılıklar gözlenebilmektedir. Farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, bulundukları bölgenin sosyoekonomik ve kültürel şartları düşünüldüğünde aynı süreçleri uygulayıp benzer çıktıları elde etmeleri her zaman mümkün olmamaktadır. Kaynakların kısmen daha sınırlı olduğu, öğrenci profillerinin farklılaştığı bölgelerde öğretmenler o bölgenin şartlarına uyup sağlayarak gereken esnekliği göstermek durumunda kalmaktadırlar. Bu durum kimi zaman bağlılığı güçlendirebilirken kimi zaman da aksi şekilde etkileyebilmektedir.

Benzer doğrultuda, aynı eğitim hizmetini alan ancak bireysel özellikleri açısından farklılık gösteren öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinden de aynı çıktıyı almak her zaman mümkün olmayabilir. Öğrencinin sahip olduğu hazırbulunuşluk düzeyi, bireysel ihtiyaçları, bilişsel ve duyuşsal özellikleri gibi nitelikler bir araya getirildiğinde sunulan eğitim programının her öğrencide benzer sonucu oluşturmayacağı, bu da öğretmenin çabasını, sunduğu eğitim hizmetinin türünü, işleyişini dolayısıyla sürecin genelini etkileyebileceğinden, öğrenci özellikleri, öğretmenlerin programa ne derece bağlı kalabileceğini etkileyen unsurlardandır.

Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerini ülkemiz adına en çok etkileyebilecek faktörlerden biri de Türkiye'de uygulanan merkeziyetçi yapı ve sınav odaklı eğitim sistemidir. Öğretmenler çoğunlukla ulusal sınavların belirlediği içerik ve hedefler ışığında öğretim süreçlerini şekillendirmekte, bu durum da programın öngördüğü kazanımlardan bazılarının geri planda kalmasına yol açabilmektedir. Sınav odaklı yaklaşım, öğretmenlerin pedagojik tercihlerini sınırlandırarak programın dışına çıkılmasına neden olabilmektedir. Bu durumun program bağlılığını doğrudan etkilediği dolayısıyla merkeziyetçi eğitim sisteminin ve ulusal sınavların program bağlılığına etkisi yadsınamaz bir faktör olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin bireysel özellikleri, onların program bağlılık düzeylerini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak göze çarpmaktadır. Bümen'in sunduğu çerçeve, program bağlılığının Türkiye bağlamında yalnızca öğretmenin iradesiyle değil, eğitim sisteminin tüm elementleri ile birlikte ele alınması gerektiğini ifade ederek daha geçerli bir yaklaşım ortaya koyar. Bunun yanı sıra mevcut programların uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin eğitim hizmetinin merkezinde yer aldığını vurgulayarak, öğretmenin bireysel düzeyde sahip

olduğu bilgi, beceri, değer ve inançlar gibi özelliklerin de göz ardı edilemeyecek ve bağlılığı belirleyen en önemli unsurlardan olduğu ortaya konmaktadır.

Yukarıdaki ilişki şemasında sunulan faktörlerden biri olan "öğretmen özellikleri", öğretmenlerin program bağlılık düzeyleri ile ilişkilendirilebilecek en önemli ve kapsayıcı değişkenlerden biri olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenin mesleki deneyimi, programa dair inançları ve anlamlandırma biçimi, pedagojik yaklaşımları, bireysel olarak değişime ne kadar açık oldukları gibi bireysel özellikleri bu kapsamda ele alınmaktadır. Özellikle bir öğretmenin ilk uygulamasını yaptığı programda esas alınan felsefeyi benimsemesi, öğretim süreçlerinde programın sahip olduğu yaklaşım ile eş doğrultuda tutumlar ortaya koyması açısından kritik öneme sahiptir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bireysel mesleki deneyimleri, hizmet içi eğitimlere katılım düzeyleri ve sahip oldukları öğrenme- öğrenme anlayışları da bağlılık ile doğrudan ilişkilidir. Bağlılık düzeylerini belirleyici tüm bireysel özellikler değerlendirildiğinde, söz konusu özellikler kimi zaman doğrudan kimi zaman dolaylı olarak diğer sistem elementlerinden etkilenmektedir. Her bir bireysel nitelik kendi içinde alt etkenlere sahip olduğundan yukarıdaki şemada sunulan faktörler öğretmen özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde program bağlılığını öğretmen özellikleri bağlamında etkileyen unsurlardandır. Bunun öğretmenin sistem içinde program uygulayıcısı olarak programın etkilediği tüm faktörlerden ilk etkilenen oluşundan kaynaklandığı sonucu çıkarılabilir. Bu noktada öğretmenin bireysel niteliğini etkileyen faktörlerin dolaylı olarak program bağlılığını etkilediği düşünülebilir.

2.2. Epistemolojik İnanç Kavramı

Epistemoloji, bireyin bilgiyi alıp kendisi için yapılandırma sürecini açıklayan bir felsefe kolu olarak tanımlanmaktadır (Schommer, 1990; Tsai, 2000). Cevizci'ye (2012) göre epistemoloji, bilgiyi farklı yönleriyle ele alan alanların aksine bilgi kavramının kendisine odaklanmaktadır. Epistemolojik inançlar ise, bireyin; bilginin doğasına, kaynağına,yapısına, elde edilme şekline, ve doğruluğuna ilişkin sahip oldukları temel kabulleri ifade etmektedir. Bilginin doğası, aktarımı ve değişmezliği üzerine yapılan sorgulamaların epistemolojinin alanına dahil olurken epistemolojik inançlar da aynı şekilde bu sorgulamaya dair sahip olunan inançları ifade etmektedir. Felsefi olarak epistemolojik inançlar yalnızca bilgiye yönelik değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme uygulamalarına dair bilişsel yaklaşımları belirleyen olgular olarak değerlendirilmektedir.

Pajares'e (1992) göre öğretmenlerin sahip olduğu inançlar "dağınık-karmaşık" yapılardır ve bu inançlar öğretim uygulamasında öğretmenlerin tercihlerinin merkezinde yer

almaktadır. Öğretmenlerin bilgiye ve bilginin doğasına dair genel kabulleri, onların öğretim yöntem- tekniklerinde belirleyici bir olgu olmasının yanı sıra snıf yönetim anlayışları ve pedagojik ilişkileri de doğrudan etkilemektedir.

Eğitim bilimleri alanında, epistemolojik inançlar özellikle sınıf içi uygulamalarda öğretmenin etkisi bağlamında ele alınır. Öğretmenin programda gittiği değişiklikler üzerinde epistemolojik inançların belirleyici olduğu ifade edilmiştir (Guerra ve Wubbena, 2017). Yapılandırmacı, öğrenci merkezli anlayışa sahip öğretmenlerin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip oldukları ortaya konmuştur. Karakuş ve Aydoğdu (2014) ise bu inançların, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları ve öğretim tasarımlarıyla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu kavramsal çerçeve doğrultusunda epistemoloji üzerine sahip olunan inançların bir öğretmenin bilişsel dünyasının temel olgulardan biri olarak görülmekte ve öğretim-programı uygulama süreçlerinde üstlendikleri rolleri, bağlılık düzeylerini ve yeniliklere ne düzeyde açık olduklarını etkilemektedir. Dolayısıyla bu inançlar programın nasıl hayata geçirildiğini tespit etme noktasında araştırmacılar için hayli önemli bir değişken konumundadır.

2.2.1. Literatürdeki Yeri

Öğretmenlerin benimsemiş oldukları inançları geliştirmeye karşı gösterdikleri direncin geliştirilen veya güncellenen eğitim programlarına olan adaptasyonlarını dolayısıyla programların niteliğini etkilediği düşünülmektedir. Nitekim alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sahip olduğu öğretme öğrenme yaklaşımlarının temelinde epistemolojik inançlarının olduğu ortaya konmuştur (Cano, 2005; Phan, 2008; Phillips, 2001). Öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik inançlar, eğitim öğretim faaliyetlerini etkilediğinden bu inançların bilinmesi gerektiği vurgulanmıştır (Öngen, 2003). Dolayısıyla eğitim bilimleri alanında epistemolojik inanç kavramının, öğrenme-öğretme sürecini çok yönlü şekilde etkileyen bir değişken olduğu ve üzerine yapılan çalışmaların önem arz ettiği düşünülmektedir.

Eğitim bilimleri konu alanındaki literatür incelendiğinde, bilginin doğasını sorgulamayı amaçlayan bir felsefe dalı olan epistemolojinin eğitim bilimleri alanında yürütülen araştırmalara bir değişken olarak katıldığı araştırmaların sayısı özellikle 2000'lerden sonra giderek artmıştır. Epistemolojik inançların giderek eğitim bilimleri yazınında araştırma nesnelerinden biri haline gelmesi ile kavramın öğretme-öğrenme süreçlerinde nasıl bir role sahip olduğuna ilişkin yapılan ayrıntılı çözümlemelerin sayısı da arttırmış. Bu süreçte çoğunlukla öğretmen ve kısmen öğrenciler ile yürütülen araştırmalarda doğrıdan veya dolaylı

olarak, farklı bilişsel strateji ve öğretme- öğrenme yaklaşımları ile epistemolojik inançların kesiştiği görülmektedir. 'Bilimsel düşünme biçimi', 'öğrenmeye ayrılan çaba', 'öz düzenlemeli öğrenme' ve öğrenmenin çok yönlülüğünü belirleyen bazı metaforlar ortaya konarak kavramsal çerçeve zenginleştirilmiştir. Bu çerçevede ele alınan söz konusu kavramlar epistemolojik inançların eğitim bilimleri alan yazınındaki sınırlarını belirlemede ve araştırmacılara öğretmenin bilimsel bilgiye, öğrenme sürecine dair sahip oldukları bilişsel şemalarını ortaya konması noktasında önemli bir dayanak sağlamaktadır.

Zaman içerisinde çeşitli araştırmacılar tarafından bazı model ve boyutlar geliştirilmiş; bu sayede kavram daha ayrıntılı bir yapı ile ele alınmıştır. Literatürde yapılan çalışmalar bireyin, bilgiye ve öğrenmeye dair inançlarını bu alt boyutlar ile açıklayarak epistemolojik inançları bilişsel ve pedagojik süreçlerle olan ilişkisini daha sistematik biçimde incelemeyi mümkün kılmıştır. Bu çerçevede, Schommer'in (1990) bilgiye dair inançları bağımsız ama ilişkili alt boyutlarla açıklayan çok boyutlu modeli, Hofer ve Pintrich'in (1997) bilgi ve bilginin bilinebilirliği ve bilgiyi edinme süreçlerine odaklanan yapısal çerçevesi aynı zamanda Bendixen ve Rule' un (2004) bireyin epistemolojik gelişimini bilişsel ve motivasyonel süreçlerle ilişkilendiren modelleri, epistemolojik inançların çeşitli yönlerine ışık tutan yaklaşımlardan olmuştur. Bu kuramsal temel doğrultusunda geliştirilen ölçekler aracılığıyla yapılan ampirik çalışmalar da öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirli temaları temsil eden model ve boyutlar altında incelemeye imkan tanımış ve geliştirilen ölçeklerin çerçeveleri bu boyutlar ile oluşturulmuştur. Karataş (2011), epistemolojik inanç modellerini, zihinsel ve ahlaki gelişim, kadınların bilme yolları, epistemolojik yansıtma, yansıtıcı yargılama modelleri olarak; Schommer ise çok boyutlu epistemolojik inanç sistemleri olarak ortaya koymuştur. Alan yazında öne çıkan araştırmacılardan olan Schommer (1990) kavramın çerçevesini 5 boyut ile ortaya koymuştur, bu boyutlar şu şekilde açıklanır: Bilginin kaynağı, bilginin kesinliği, bilginin örgütlenmesi, öğrenmenin kontrolü, öğrenmenin hızı. Elliot ve Chan (1998), bu boyutları bilginin organizasyonu, öğrenmenin hızı, bilginin kesinliği, bilginin kaynağı, bilginin kontrolü olarak ortaya koymuş; Buehl ve Alexandr (2001) ise bireylerin epistemolojik inançlarını gelişmemiş ve gelişmiş olarak iki temada incelemişlerdir.

Bu araştırmada Aypay (2011) tarafından Türkiye uyarlaması gerçekleştirilmiş olan epistemolojik inanç ölçeğinin boyutları bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

2.2.2. Epistemolojik İnançların Boyutları

2.2.2.1. Öğrenme Süreci- Otorite/Uzman Bilgisine Şüphe

Bu boyut bireylerin bilginin kaynağı ve öğrenme sürecine dair inançlarına odaklanır. Schommer'in (1990) ortaya koyduğu epistemolojik inanç modelindeki "bilginin kaynağı" ve "öğrenme süreci" boyutlarının harmanlanmış hali olduğunu söylenebilir. Aypay'ın (2011) Türkçe uyarlamasında, bu boyut, bireylerin sahip olduğu bilginin kaynağının yalnızca otoriteler mi yoksa bireysel sorgulama ve deneyimlerinden yola çıkarak mı üretildiği konusundaki inançlarını ölçer. Boyut bir yönüyle bilginin yalnızca otoriteler tarafından aktarılan mutlak bir gerçek olduğu ya da bireysel sorgulama veya deneyimle üretilen, bireysel çaba, sorgulama ve eleştirel düşünmeye bağlı gelişen bir unsur olduğunu ortaya koyar. Ölçeğin bu boyutundan alınan veriler bize öğretmenin öğrencinin öğrenme biçimine ve başarısına bakış açısını belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkar. Ölçekten yola çıkarak bu boyut açısından olgunlaşmış inançlara sahip bir öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını ve sorgulayıcı tutumunu destekleyen bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Buna karşın boyuta dair olgunlaşmamış inançlara sahip yani bilginin yalnızca bir otoriteden geldiğine inanan bir öğretmen genellikle mevcut programdaki bilgiyi düz anlatım yoluyla aktarmayı ve ezbere dayalı yöntemleri tercih eder. Araştırmalar bilginin kaynağına dair olgun inançlara sahip öğretmenlerin, yapılandırmacı öğretim yöntemleri, sorgulamaya dayalı öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşımları desteklediğini ortaya koyar (Hofer & Pintrich, 1997; Aypay, 2011). Bu nedenle bu boyut öğretmenlerin hem öğretim tarzlarını hem de öğrenciyle kurdukları etkileşimleri doğrudan etkileyen bir epistemolojik inanç elementi olarak kabul edilmektedir.

2.2.2.2. Doğuştan/Sabit Yetenek

Bu boyut, bireylerin öğrenme yeteneklerinin doğuştan veya sabit mi geldiklerine dair sahip olduğu inançları ortaya koyar. Schommer'in (1990) modelinde "innate ability" olarak ifade edilen boyut, bireyin kendi veya diğer kimselerin öğrenme kapasiteleri temel kabulleri temsil eder. Bu boyut öğretmenin, öğrenmenin doğuştan geldiğin ve sabit-çabayla değiştirilemez olduğunu ya da çaba, strateji ve uygun öğretim yöntemleri ile gelişebileceğini savunduğunu ortaya koyar. Öğrenme potansiyelinin sabit ya da çabayla değişken olabileceğinin savunan bu boyut aynı zamanda öğretmenin öğrencinin başarısına nasıl baktığını belirleyen kritik bir faktördür. Doğuştan yetenek inancına sahip bir öğretmen öğrencinin akademik performansının değişmez bir kapasiteye bağlı olduğunu düşünerek destekleyici stratejiler kullanmaktan geri durabilirler. Buna karşın, öğrenmenin bu boyut açısından olgunlaşmış inanca

sahip, yani öğrenmenin geliştirilebilir olduğunu düşünen öğretmenler rehberlik edici, teşvik edici ve çabaya odaklanan bir yaklaşım sergileyebilirler. Aypay (2011), bu boyutu öğretmenlerin, eğitim hizmetlerindeki öğretme- öğrenme sürecindeki çaba ve strateji inancını değerlendirmek amacıyla ölçeğe dahil etmiştir. Alan yazın, sabit yetenek inancının öğrencide öz-yeterlik ve motivasyon kaybına yol açabileceği gibi; gelişebilir- değişebilir yetenek inancının ise dirençi öğrenme azmi ve akademik başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle; öğretmenlerin, geliştirilebilir öğrenme kapasitesi anlayışını benimsemeleri, öğrencinin akademik başarısını dolayısıyla sınıf içi uygulamaların işleyişini doğrudan etkilemektedir.

2.2.2.3. Öğrenme Çabası

Öğrenme çabası boyutu: bireylerin, öğrenmenin emek ve çaba gerektirip gerektirmediğine dair inancını ele alır. Boyutta öğrenmenin kısa sürede ve çabasız gerçekleştiğini inancına karşılık öğrenmenin süreç odaklı, sabır, tekrar ve sürekli tekrar gerektiren bir olgu olduğu düşüncesi mevcuttur (Schommer, 1990; Aypay ,2011). Öğrenme çabasına dair sahip olunan olgunlaşmış inançlar, bireylerin öğrenme sürecinde ısrarcı, stratejik ve öz-düzenleyici olmalarını destekler. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğunu savunan öğretmenlerin öğrencilerini gayret etmeye teşvik eden, deneme-yanılmaya izin veren ve süreç odaklı bir yaklaşım ortaya koyarlarken, çabasız öğrenme inancına sahip olanlar ise anlık bir başarı bekleme eğiliminde olabilir ve başarısızlık karşısında hayal kırıklığı yaşayabilirler. Araştırmalara göre bu boyut açısından, olgunlaşmış inanca sahip öğretmenlerin, öğrencinin direncini ve akademik motivasyonunu artırmada daha başarılı olduğunu olduğunu ortaya koyar (Hofer & Pintrich, 1997). Bu nedenle, öğrenme çabasına dair sahip olunan olgun inançlar, hem öğretmenin süreç odaklı bir öğretim tasarımı uygulamasına hem de kararlı ve stratejik öğrenme becerilerine odaklanmasına olanak sağlar.

2.2.2.4. Bilginin Kesinliği

Bilginin kesinliği boyutu, bilgini sabit veya değişebilir; mutlak veya bağlama bağlı oluşuna ilişkin inançlarını değerlendirir. Boyutun bir yönüyle, bilginin tek ve tartışılmaz doğrulardan oluştuğu inancını; diğer yönüyle de bilginin gelişen, değişebilen ve farklı yorumlara açık bir düzene sahip olduğu inancını temsil ettiği kabul edilmektedir (Schommer, 1990). Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde boyut özellikle, öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan bakışları hakkında bize önemli bilgiler verdiği söylenebilir. Başta bilimsel bilgiye olan bakış açısı olmak üzere, alandaki yeniliklere ve eleştirel düşünme düzeylerini

etkilemektedir. Bilginin sabit olduğuna inanan öğretmenler, çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemlerine bağlı kalırken, değişebilir olduğunu düşünen öğretmenler,araştırma ve sorgulamaya dayalıöğretim yöntem- tekniklerine kullanmaya daha eğilimli olur ve öğrencilerini öğrenmeye teşvik ederler (Hofer, 2001). Bu boyuttan aldığı puanı yüksek olan öğretmenler bilginin dinamik ve bağlama duyarlı bir unsur olduğuna inanmaktadır (Aypay, 2011). Bu inançlar, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme be program yeniliklerine ayak uydurma becerilerini güçlendirir. Sonuç olarak bilginin kesin oluşuna dair inançlar eleştirel yaklaşım ve ve yeniliğe açıklık sağlayarak hem öğretmen hem de öğrenci için eğretim sürecinin kalitesini artırdığı söylenebilir.

2.2.3. Epistemolojik İnançları Etkileyen Faktörler

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, epistemolojik inançların bireylerin öğrenme süreçlerindeki tutum ve davranışlarını anlamada önemli bir değişken olduğu göze çarpmaktadır. Alan yazında, söz konusu inançların bireylerin bilişsel ve akademik özellikleri gibi özellikleri ile ilişkileri ortaya konmuştur. Epistemolojik inançların, bireylerin problem çözme becerileri (Bendixen & Hartley, 2003), yorumlama ve anlama becerileri (Jheng, Johnson & Anderson, 1993) ve öğrenme msteryallerini anlamlı biçimde kullanma eğilimleri (Ravindran, Greene & DeBacker, 2005) gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda, eleştirel düşünme, üşt bilişsel farkındalık ve akademik risk alma gibi öğrenme süreçlerini farklılaştıran kavramlarla bağlantılı olduğu da göze çarpmaktadır. Tolhurst, 2007'de öğrenme ortamlarının epistemolojik inançlar ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmasında öğrencilerin epistemolojik inançlarının ders uygulamalarının biçimine göre farklılık gösterdiği ve epistemolojik inançları yüksek öğrencilerin derslerinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Anderson, 1996 daki çalışmasında öğretim uygulamalarının bireyin sahip olduğu epistemolojik inançlar ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Yapılan çalışmalarda ayrıca, epistemolojik inançların ders çalışma yaklaşımları, öğretmenin öğretim yöntem tercihlerini etkilediği ortaya konmuştur. Buna ek olarak bilgisayar destekli eğitim ve teknolojik araçlara dair tutumlar ile de anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Schommer, 1990; Hofer& Pintrich, 1997). Bunlardan hareketle epistemolojik inançların bireylerin akademik performanslarını, öğretme stratejilerini ve eğitim sürecindeki yaklaşımlarını şekillendiren temel unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamdan yola çıkarak, bireylerin bilgiye dair inançlarının farklı bilişsel ve akademik değişkenlerle ilişkili olmasının yanı sıra aynı zamanda çeşitli bireysel ve çevresel etkenlerle de ilişkili olduğu görülmektedir.

2.3. Program Bağlılığı ile Epistemolojik İnançlar Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin bilgiye , öğretme ve öğrenme faaliyetine dair sahip oldukları inançları ifade eden epistemolojik inançlar, bireylerin eğitim sürecindeki yaklaşım ve davranışlarında doğrudan etkili olan bilişsel olgulardır (Aypay, 2011; Schommer, 1990). Bilginin doğasına ve aktarımına dair kabulleri ifade eden epistemolojik inançlar, öğretmenlerin sınıf içinde tercihe ettikleri öğretim yöntemlerini, öğrencileriyle kurdukları iletişimi, ve ders planlarınu tasarlama şekillerini belirleyen eğitim bilimleri alan yazınındaki önemli bir değişkendir (Brownlee, 2004; Biçer vd., 2013). Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bilgiye yönelik esnek ve gelişme odaklı açık yani olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin, öğrenci merkezli ve etkileşim düzeyi yüksek öğrenme ortamlarını daha fazla destekledikleri; buna karşılık bilginin sabit ve gelişmeyen bir yapı olduğunu savunan, olgunlaşmamış inançlara sahip öğretmenlerin daha gelenekselci ve bilgi aktarımını benimseyen yaklaşıma sahip oldukları belirtilmektedir (Hofer & Bendixen, 2012; Letina, 2022).

Bu açıdan, epistemolojik inançların program uygulamaları, özellikle öğretme- öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi, dolaylı olarak program bağlılığı ile ilişkilendirilebilir. Program bağlılığının; öğretmenin programı anlama, benimseme ve uygulama aşamalarına dair sahip olduğu kararlılık ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Bümen, 2014). Bilgiye ve dolayısıyla öğrenmeye dair esnek, sorgulayıcı ve yapılandırmacı inançlara sahip öğretmenlerin, öğretim programındaki amaç ve kazanımları uygulamalarında daha bilinçli hareket etmelerinin daha kolay olacağı; buna karşın, bilginin doğasına ve dolayısıyla öğretme-öğrenme yöntemlerine dair katı ve değişmez inançların öğretmenin değişen programlara uyum sağlamasını zorlaştırabileceği ifade edilmektedir (Baş & Şentürk, 2019).

Bu çalışmada, söz konusu kuramsal çerçeveden yola çıkarak öğretmenlerin epistemolojik inançlarının sahip oldukları program bağlılıkları düzeyleri üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olup olmadıklarını ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmada öngörülen modelde, epistemolojik inançların alt boyutları bağımsız değişken, program bağlılığına ait yedi boyut ise bağımlı değişken olarak ele alınmış olup, öğretmenlerin bilgi ve öğrenmeye ilişkin inançlarının, program bağlılığını yordama düzeyleri boyutlar çerçevesince incelenmiştir.

2.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ve Program Bağlılığına Etkisi

TYMM, Milli Eğitin Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulanmak üzere geliştirilmiş kapsamlı bir program modelidir. Model, öğrenci merkezli, değer temelli ve aynı zamanda dijital beceri odaklı bir eğitimi odaklayan bir anlayışa

sahiptir. Program modelinde milli ve manevi değerler ile çağdaş eğitim ilkelerinin harmanlanması programda öne çıkan unsurlardandır (MEB, 2024)

TYMM'nin temel bileşenleri arasında öğrenci profili, erdem-değer-eylem metaforu, beceriler çerçevesi, programlar arası bileşenler ve bütüncül eğitim yaklaşımları yer almaktadır. Bahsedilen bu unsurlar, bilgi, yetenek, eğilim ve değer elementlerini bütüncül olarak ele alır ve öğretim programlarının esnek ve güncel kalmasını sağlamayı hedefler (MEB, 2024). Ayrıca modelin birey merkezli bir eğitim felsefesi üzerine tasarlanmış olmanın yanı sıra 'yetkin ve erdemli insan' profili kapsamında bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimine odaklanır (Arslankara &Arslankara, 2024).

Öğretmenlerin TYMM kapsamındaki yeni programları benimseme, anlama ve uygulamaya sadık kalma düzeylerini belirlemek açısından program bağlılığı kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim alan yazında yapılan çalışmalarda, değişen programlara dair nitelik ve sonuçlar üzerine yapılacak çalışmaların ancak program bağlılığı ile birlikte etkili olarak ölçülebileceğini ve bağlılık olmaksızın programı etkileyen arabulucu faktörleri ortaya koymanın olası olmadığı ifade edilmiştir (Bümen vd., 2014; Hill vd., 2015). Sonuç olarak tasarlanan program ile uygulanan programın birbiriyle uyumlu olması programın niteliğini değerlendirmek adına veya yeni programın unsurlarına dair sahada yapılacak araştırmaların tutarlılık, güvenirlik ve geçerliği açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada, sunulan kavramsal çerçeveden yola çıkarak, öğretmenlerin mevcut programların modeli olan TYMM' ye dair algı, tutum ve inançlarının onların programa olan bağlılık düzeylerini nasıl etkilediğini incelemeyi; aynı zamanda yeni model üzerine yapılacak ilk program bağlılığı çalışmalarından biri olması nedeniyle de programın geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

3.BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama aşaması ve verilerin çözümlenme teknikleri hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış olup araştırma yöntemi olarak ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin program bağlılık düzeyleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılan ilişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki mevcut ilişkilerin belirlenmesine olanak tanıyan bir nicel araştırma modelidir (Karasar, 2021).

İlişkisel tarama modeli kapsamında, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki düzeyleri tespit edilmiş ve elde edilen bulgular değerlendirilerek gerekli yorumlamalar yapılmıştır. Çalışmada; öğretmenlerin program bağlılık düzeyleri bağımlı, sahip oldukları epistemolojik inançlar bağımsız değişken ve epistemolojik inançların boyutları olan öğrenme süreci, doğuştan/sabit yetenek, öğrenme çabası, bilginin kesinliği ise alt bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

3.2. Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Bursa ilindeki merkez ilçeleri (Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım) sınırlarında yer alan devlet okullarında 2024-2025 eğitim öğretim yılının II. Döneminde görev yapan lise ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, araştırmanın; sınırlı bir zaman aralığında, kısıtlı ekip ve maddi imkanlar ile yürütülmesi göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışma grubu, bu ilke çerçevesinde seçilen lise ve ortaokullardaki gönüllü olarak katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda toplam 397 öğretmene anket uygulanmış olup, eksik (n= 15) ve hatalı doldurulan (n= 20) formların ayıklanmasından sonra 372 öğretmenden elde edilen veriler analize dahil edilmiştir. Etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen's *d* ve η^2 değerleri hesaplanmıştır. Cohen's *d* için 0,20 küçük, 0,50 orta ve 0,80 büyük etki düzeyi olarak kabul edilmektedir (Cohen, 1988). η^2 değerleri ise 0,01 küçük, 0,06 orta ve 0,14 büyük etki büyüklüğünü göstermektedir (Cohen, 1988; Miles & Shevlin, 2001). Araştırma grubuna ait bazı demografik özellikler (cinsiyet, branş, mesleki kıdem vb.) Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo *1*

Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	233	62,6
	Erkek	139	37,4
Yaş aralığı	20-29	22	5,9
	30-39	118	31,7
	40-49	146	39,2
	50-59	76	20,4
	60+	10	2,7
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	228	61,3
	Fen-Edebiyat	73	19,6
	Diğer	71	19,1
Mesleki kıdem	0-5	25	6,7
	6.Eki	62	16,7
	Kas.15	74	19,9
	16-20	81	21,8
	21+	130	34,9
Öğretim programları/eğitim felsefesi konularında hizmet içi eğitim aldınız mı?	Evet	247	66,4
	Hayır	125	33,6
Eğitim durumu	Lisans	282	75,8
	Yüksek Lisans	80	21,5
	Doktora	10	2,7

Tablo 1'de sunulduğu üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin %62,6'sı kadınlardan, %37,4'ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun (%39,2), 40-49 yaş aralığı grubuna dahil olduğu. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%61,3) eğitim fakültesi mezunu ayrıca fen-edebiyat fakültesinden mezun olanların oranının (%19,6) diğer fakültelerden mezun olan katılımcıların oranı (%19,1) ile oldukça yakın olduğu göze çarpmaktadır. Mesleki kıdemler incelendiğinde diğerlerine oranla en az sayıda katılımcı 0-5 mesleki kıdem aralığındaki (%6,7) öğretmenlerden, en fazla katılımcı ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden (%34,9). Ayrıca öğretmenlere yöneltilen, daha önce öğretim programları veya eğitim felsefeleri alanında hizmet içi eğitim aldınız mı sorusuna, öğretmenlerin %66'sı evet cevabını vermiştir. Katılımcıların eğitim durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %75,8' inin lisans mezunu,

%21,5'inin yüksek lisans yapmakta veya mezunu, %2,7'sinin de doktora yapmakta veya mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma, verilerin toplanması için araştırmacı tarafından gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra 2025 yılının Nisan, Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgi formu (DBF), ve geliştiricilerinden alınan izinler doğrultusunda iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Kullanılacak anket formlar uygulamaya hazır hale getirildikten sonra MEB tarafından izin alınan okullarda yüz yüze ve bire bir olacak şekilde uygulanmıştır. Katılımcıların gönüllülüğü esas alınmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin tarafsızlığı için gereken ortamın oluşması araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Anketin tamamlanma süresi yaklaşık 8 dakika sürmektedir. Bu bölümde uygulamada kullanılan ölçeklere dair bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgiler Formu

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun oldukları fakülte türü, hizmet içi eğitim alma durumlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "demografik bilgi ölçeği" diğer ölçek formları ile birlikte uygulanmıştır.

3.3.2. Program Bağlılığı Ölçeği

Öğretmenlerin program bağlılıklarını ölçmek amacıyla Tezi ve Burul (2022) tarafından geliştirilen Program bağlılığı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek öğretmenlerin mevcut öğretim programının uygulama sürecine dair bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bağlılık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş, yapılan analizler sonucunda yedi ayrı boyut etrafında işlenen bu ölçme aracı için araştırmacılar tarafından önce bir madde havuzu oluşturulup daha sonra bu maddeler arasından uygun bulunan 42 madde seçilmiştir (Burul ve Tezci, 2022). Bu boyutlar uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi, okul iklimi olarak ortaya konmuş, boyutların toplam varyansının %61.226 olduğu ve ölçeğin yapısı dik döndüreme (varimax) yöntemiyle oluşturulmuştur (Burul ve Tezci, 2022). Bu boyutların faktör yükleri ,490 ile ,838 aralığında olup DFA sonuçlarından yola çıkarak ölçeğin yedi boyutlu yapısının alınan veri ile iyi düzeyde uyumlu olduğu tespit edilmiştir (Burul ve Tezci, 2022).

Ölçeğin toplam varyansı 159,42 olarak bulunmuştur, iç tutarlılık katsayısı araştırmacı tarafından ,79 olarak belirlenmiştir. Boyutlara ilişkin Alpha katsayıları ise .78 ile .90 aralığındadır. Maddeler beşli likert yapıda hazırlanmıştır (5: kesinlikle Katılıyorum, 1: Kesinlikle Katılmıyorum). Çalışmanın geçerlik- güvenirliğinin yüksek tutulması adına bazı maddeler ters olarak kodlanmıştır.

3.3.3. Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının belirlenebilmesi için Aypay (2011) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin bilgi ve öğrenme kavramlarına ilişkin inançlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 2010yılında Anadolu Üniversitesi ve .Eskişehir Osmangazi Üniversitesi eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 626 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu gruptan elde edilen veriler ışığında ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Faktör yapısını incelemek amacıyla verilerin faktör analizine uygunluğunun tespi edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı analizi yapılmış ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar ışığında veri setinin AFA'ne uygun olduğu belirlenmiştir. AFA sonuçlarında ölçek için belirlenen dört boyut; öğrenme süreci, doğuştan sabit yetenek, öğrenme çabası, bilginin kesinliği olarak belirlenmiştir. Ölçekte toplam 30 madde bulunmakta, maddelerin faktör yükleri ise ,42 ile ,75 aralığındadır. Ölçekteki maddelerden bazıları ters kodlanarak ölçeğin geçerlik- güvenirliğinin yüksek tutulması hedelenmiş ve maddeler 5 dereceli likert yapıda değerlendirilmiştir (Kesinlikle katılıyorum:5 - Kesinlikle Katılmıyorum:1). Ölçekten alınan toplam puanın 38 ile 190 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Daha yüksek puana sahip bireylerin gelişmiş bir epistemolojik inanç düzeyine sahip olduklarını ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı araştırmacı tarafından, tüm ölçek için ,72 ;alt boyutlar için ,70 - ,74 aralığında olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam varyansı da 108 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyonlarının da kabul edilebilecek yeterlilikte olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlara dayanarak ölçeğin, bireylerin epistemolojik inanç yapı ve düzeylerini ölçmek için gereken geçerlik ve güvenirliğe sahip bir araç olduğu kabul edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla, demografik bilgi formu ile birlikte PBÖ ve EİÖ, basılı form seti haline getirilerek öğretmenlerle yüz yüze uygulanmıştır. Uygulama süeci için gerekli etik kurul onayı ve MEB araştırma izinleri alınmış olup, veriler Bursa ili Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde kamu okullarında toplanmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenler doğrudan okullar ziyaret edilerek gönüllülük esasına dayanılarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Veri toplama süreci, Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine (BAP) başvurularak sağlanan destek ile yürütülmüş; araştırma formları ilgili okullara doğrudan araştırmacı tarafından götürülmüş ve öğretmenlere bireysel olarak elden sunulmuştur. Ziyaret edilen okullarda idare ile gerekli iletişimler sağlandıktan sonra, katılımcılara araştırmanın amacı ve süreç hakkında sözlü bilgilendirmelerde bulunulmuş, katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olduğu ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Araştırmacı, veri toplama işlemi yürütülürken sağlıklı bir iletişimle yürütülmesi ve olası problemlere müdahale edilebilmesi açısından okulların öğretmenler odasında mesai saatleri içerisinde mevcut bulunmuş ve gereken durumlarda aynı gün içinde ikinci ziyaretler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci yaklaşık olarak bir buçuk ay sürmüş olup, bu sürede 397 öğretmenden veri toplanmış, yapılan ön analizler sonrasında veri temizleme işlemi yapılarak eksik (n = 15) ve hatalı (n= 10) doldurulmuş formlar elenmiş, bu işlemlerden sonra 372 geçerli anket oluşmuş ve analize dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, toplanan verilerin analizi için nicel çalışmalarda sıkça kullanılan Jamovi 2.6.26 ve SPSS 25.0 paket programları kullanılmıştır. Veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen veriler veri seti haline getirildikten sonra ilk olarak araştırmacı tarafından ön kontrollerden ve analizler yapılmış, veri setine uymayan (n= 10) ve eksik veri içeren anketler (n= 15) analize dahil edilmemek üzere setten çıkarılmıştır. Her iki ölçekten elde edilen verilerin normalliğini test etmek amacıyla her iki ölçeğin toplam puanları baz alınarak normal dağılım kontrolü yapılmıştır. Bu amaç için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerin alt boyutlarına ve PBÖ toplam puanına ilişkin çarpıklık ve basıklık testi sonuçları

	n	Ort	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenme Süreci	372,00	37,30	4,11	-0,12	0,91
Doğuştan Sabit Yetenek	372,00	22,80	5,30	-0,27	-0,33
Öğrenme Çabası	372,00	30,70	3,93	-0,64	1,61
Bilginin Kesinliği	372,00	15,70	3,52	-0,11	0,06
PBÖ Toplam Puanı	372,00	138,00	12,20	0,21	0,49
Uyma	372,00	26,00	3,36	-0,10	0,04
Süre	372,00	17,90	2,59	0,60	0,25
Uygulamanın Kalitesi	372,00	18,10	2,33	-0,61	2,22
Katılımcı Tepkileri	372,00	16,50	2,58	-0,02	0,60
Program farklılıkları	372,00	16,50	2,58	-0,02	0,60
Öğretmen Eğitimi	372,00	28,20	4,55	-0,29	0,67
Okul İklimi	372,00	14,80	3,07	-0,42	0,37

Normallik kontrolü için; araştırmada kullanılan program bağlılığı ölçeğinin toplam puanları ve boyut puanları, epistemolojik inançlar ölçeğinin ise yalnızca boyutlarına ait çarpıklık basıklık analiz sonuçlarına göre epistemolojik inanç ölçeği boyutlarının çarpıklık değerleri -,11 ile -,64 aralığında, basıklık değerlerinin ise -,33 ile 1,61 aralığında olduğu görülmektedir. Program bağlılığı ölçeğinin boyutlarında çarpıklık değerleri -,61 ile ,60 aralığında iken basıklık değerleri ,04 ile 2,22 aralığında hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre ±2 sınırları içerisinde olan çarpıklık basıklık değerleri normal dağılım varsayımını sağlamaktadır. Bu bağlamda uygulamanın kalitesi boyutu haricindeki her iki ölçeğin tüm boyutlara ait değerlerin istenen aralıkta olması ve ölçeğin toplam puanına ait çarpıklık (,21) ve basıklık (,49) değerlerinin de normallik şartlarını sağlaması, veri setinin büyüklüğü (n= 372)

göz önüne alındığında ciddi bir sınırlılık oluşturmayacağı kabul edilmiş ve araştırmada parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir.

Çalışmada, öğretmenlerin öğretim programlarına olan bağlılık düzeylerini ve epistemolojik inançlarını tespit etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmış, ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yaş, mezun olunan fakülte türü, hizmet içi eğitim alma durumu ve öğretmenin eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Bunun için iki kategoriden oluşan cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla boyuta sahip olan diğer değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizlerde varyans homojenliğini test etmek adına Levene testi uygulanmış; homojenlik sağlandığı durumda klasik t- test ve ANOVA sonuçları geçerli kabul edilmiş, sağlanmadığında ise Welch t- testi ile Welch ANOVA sonuçları incelenmiştir. Anlamlı farklılık bulunan çok kategorili değişkenlerde, daha ayrıntılı bir analiz yapılabilmesi adına gruplar arası Post-Hoc testlerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık düzeyleri ve epistemolojik inançları arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi adına Pearson Korelasyon analizi yapılmış, ayrıca Sonuçlardan elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur. Aşağıda Tablo 3'te çalışmada kullanılan veri analiz yöntemleri genel hatlarıyla sunulmuştur.

Tablo 3.

Aaştırmanın ana ve alt amaçlarına yönelik verilerin analizinde kullanılan veri analizi yöntemleri

Araştırmanın Ana ve Alt Amaçları	**Kullanılan Veri Analizi Yöntemi**
Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri	Betimsel istatistikler
Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri	Betimsel istatistikler
Öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi	Bağımsız örneklem t-testi
Epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi	Bağımsız örneklem t-testi
Öğretim programına bağlılık düzeylerinin yaş, kıdem, branş, mezun olunan fakülte türü, eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumuna göre incelenmesi	Tek yönlü varyans analizi (post-hoc)

Araştırmanın Ana ve Alt Amaçları	**Kullanılan Veri Analizi Yöntemi**
Epistemolojik inanç düzeylerinin yaş, kıdem, branş, mezun olunan fakülte türü, eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumuna göre incelenmesi	Tek yönlü varyans analizi (post-hoc)
Öğretim programına bağlılık ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişki	Pearson korelasyon analizi

4. BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın ana ve alt sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, yapılan nicel analizler ışığında elde edilen verilerin tablolaştırılması ile sunulmuştur. Bulgular tablolaştırılıp yorumlanırken araştırmanın amaçları dikkate alınmıştır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın sorularının ilki olan 'Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri nelerdir?' sorusuna cevap vermek için öğretim programına bağlılık ölçeğinden alınan puanlar içim betimsel analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyut	n	Ort	Ss	Min	Max
Uyma	372	26,0	3,36	17	36
Süre	372	17,9	2,59	12	25
Uygulamanın Kalitesi	372	18,1	2,33	7	25
Katılımcı Tepkileri	372	16,5	2,58	6	24
Program farklılıkları	372	16,5	2,58	6	24
Öğretmen Eğitimi	372	28,2	4,55	13	40
Okul İklimi	372	14,8	3,07	5	20
PBÖ Toplam Puanı	372	138,0	12,20	102	179

Tablo 4'te öğretmenlerin, Öğretim Programına Bağlılık ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Ölçeğin Uyma boyutundan alınan ortalama puan $\bar{x}$ =26 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin uyma boyutundan aldıkları puanların en düşük 17, en yüksek 36 olduğu görülmektedir. Süre boyutunun ortalaması 17,9 olarak hesaplanmış ve katılımcıların puanlarının 12-25 puan aralığında olduğu görülmektedir. Uygulamanın Kalitesi boyutunda ortalama $\bar{x}$ =18,1 iken, bu boyuttaki en düşük ve yüksek değerler 7 ile 25 olarak hesaplanmıştır Katılımcı Tepkileri ve Program Farklılıkları boyutlarının ortalaması $\bar{x}$ =16,5'tür. Her iki boyuttan alınan puanlar 6-24 arlığındadır. Öğretmen Eğitimi boyutunun ortalaması $\bar{x}$= 28,2 olup en yüksek ve en düşük puanları 13- 40 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Okul İklimi boyutundan alınan puanların ortalaması $\bar{x}$ =14,8 bulunmuş ve öğretmenlerin bu boyutta aldıkları puanların 5-20 aralığında değiştiği görülmüştür. Program Bağlılığı Ölçeği toplam puan ortalaması ise $\bar{x}$ =138 olup, öğretmenlerin ölçekten aldığı en düşük toplam puan 102, en yüksek toplam puan ise 179'dur. 5'li likert yapılı ve 42 sorudan oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek

toplam puan 210'dur. Bu bulgulardan hareketle, araştıramaya katılan öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel olarak ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir.

4.1.1. Birinci alt araştırma sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Analizlere ait bulgular aşağıda Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Cinsiyete göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız örneklem t-Test sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	t	sd	p	Cohen's d
Uyma	Kadın	233	26,2	3,28	1,76	370	0,08	0,19
	Erkek	139	25,6	3,46				
Süre	Kadın	233	18,1	2,67	1,72	370	0,09	0,18
	Erkek	139	17,6	2,45				
Uygulamanın Kalitesi	Kadın	233	18,1	2,36	-0,14	370	0,89	-0,02
	Erkek	139	18,1	2,29				
Katılımcı Tepkileri	Kadın	233	16,8	2,53	2,43	370	0,02*	0,26
	Erkek	139	16,1	2,61				
Program farklılıkları	Kadın	233	16,8	2,53	2,43	370	0,02*	0,26
	Erkek	139	16,1	2,61				
Öğretmen Eğitimi	Kadın	233	28,5	4,54	1,55	370	0,12	0,17
	Erkek	139	27,8	4,55				
Okul İklimi	Kadın	233	15	3,04	1,62	370	0,11	0,17
	Erkek	139	14,5	3,1				
PBÖ Toplam Puanı	Kadın	233	139,4	12,36	2,85	370	0,01*	0,31
	Erkek	139	135,7	11,59				

Note. H_a $\mu 1 \neq \mu 2$
* p<0,05

Öğretmenlerin program bağlılıklarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit etmek için bağımsız örneklem t- Testi uygulanmıştır. Tablo 5 incelendiğinde, uyma (p=0,08), süre (p=0,09), uygulamanın kalitesi (p=0,89), öğretmen eğitimi (p=0,12), okul iklimi (p=0,11) boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, buna karşılık katılımcı tepkileri (t= 2,43; p=0,02*), program farklılıkları (t=2,43; p= 0,02*) boyutlarında ve PBÖ toplam puanında (t= 2,85; p=0,01*) anlamlı farklılık olduğu, (p< 0,05) görülmemektedir.

4.1.2. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ANOVA testi ve anlamlı çıkan boyutlarda gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için Post- Hoc testleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Branşa göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η² (eta kare)	HSD
Uyma	Ortaöğretim[a]	139,00	25,90	3,28	2,74	369,00	0,07	0,01	
	İlköğretim[b]	111,00	26,50	3,43					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122,00	25,50	3,33					
Süre	Ortaöğretim[a]	139,00	17,50	2,36	4,11	369,00	0,02*	0,02	b > a
	İlköğretim[b]	111,00	18,40	2,82					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122,00	17,90	2,58					
Uygulamanın Kalitesi	Ortaöğretim[a]	139,00	18,00	2,21	0,83	369,00	0,44	0,00	
	İlköğretim[b]	111,00	18,30	2,35					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122,00	18,00	2,44					
Katılımcı Tepkileri	Ortaöğretim[a]	139,00	16,20	2,25	2,05	369,00	0,13	0,01	
	İlköğretim[b]	111,00	16,90	2,71					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122,00	16,50	2,78					
Program farklılıkları	Ortaöğretim[a]	139,00	16,20	2,25	2,05	369,00	0,13	0,01	
	İlköğretim[b]	111,00	16,90	2,71					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122,00	16,50	2,78					
Öğretmen Eğitimi	Ortaöğretim[a]	139,00	27,80	4,32	1,72	369,00	0,18	0,00	
	İlköğretim[b]	111,00	28,10	4,49					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122,00	28,90	4,83					
Okul İklimi	Ortaöğretim[a]	139,00	14,80	3,02	0,45	369,00	0,64	0,00	
	İlköğretim[b]	111,00	15,10	2,94					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122,00	14,70	3,25					
PBÖ Toplam Puanı	Ortaöğretim[a]	139,00	136,40	11,01	3,03	369,00	0,05	0,01*	b>a
	İlköğretim[b]	111,00	140,20	12,74					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122,00	137,90	12,77					

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Branş değişkenine göre öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin nasıl değiştiğine ilişkin verilerin sunulduğu Tablo 6 incelendiğinde, uyma (p=0,07), uygulamanın kalitesi

(p=0,44), katılımcı tepkileri (p=0,13), program farklılıkları (p=0,13), öğretmen eğitimi (p=0,18), ve okul iklimi (p=0,64), boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Buna karşılık, süre boyutunda ilköğretim branşlarındaki öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$= 18,40), ortaöğretim branşlarındaki öğretmenlerin ortalamasına göre ($\bar{x}$=17,50) göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (p= 0,02*). Ölçeğin toplam puanında ise ilköğretim ($\bar{x}$=140,20) branşlarındaki öğretmenler ile ortaöğretim ($\bar{x}$=136,40) branşlarındaki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p=0,01*). Elde edilen bu bulgular, branş değişkeninin yalnızca süre boyutu ve toplam puan üzerinde etkili olduğunu, diğer boyutlarda ise belirleyici bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ANOVA testi ve anlamlı çıkan boyutlarda gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için Post- Hoc testleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Mesleki kıdeme göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η² (eta kare)	HSD
Uyma	0-5 [a]	26	26,7	3,74	0,8	367	0,52	0	
	6-10 [b]	62	25,9	3,07					
	11-15 [c]	74	26,4	3,18					
	16-20 [d]	81	25,8	3,93					
	21+ [e]	129	25,7	3,13					
Süre	0-5 [a]	26	17,4	2,94	1,95	367	0,1	0,02	
	6-10 [b]	62	17,5	2,24					
	11-15 [c]	74	18,2	2,59					
	16-20 [d]	81	18,4	2,78					
	21+ [e]	129	17,6	2,53					
Uygulamanın Kalitesi	0-5 [a]	26	17,7	2,69	1,29	367	0,27	0,01	
	6-10 [b]	62	18,3	2,15					
	11-15 [c]	74	17,8	2,39					
	16-20 [d]	81	18,5	2,2					
	21+ [e]	129	18	2,36					

Tablo 7 devamı

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η² (eta kare)	HSD
Katılımcı Tepkileri	0-5 [a]	26	16,6	2,21	3,17	367	0,01*	0,03	
	6-10 [b]	62	15,8	2,65					
	11-15 [c]	74	17,2	2,27					c > b
	16-20 [d]	81	16,9	2,53					
	21+ [e]	129	16,2	2,72					
Program farklılıkları	0-5 [a]	26	16,6	2,21	3,17	367	0,01*	0,03	
	6-10 [b]	62	15,8	2,65					
	11-15 [c]	74	17,2	2,27					
	16-20 [d]	81	16,9	2,53					c > b
	21+ [e]	129	16,2	2,72					
Öğretmen Eğitimi	0-5 [a]	26	29,3	3,87	0,62	367	0,65	0	
	6-10 [b]	62	28,2	4,46					
	11-15 [c]	74	27,9	4,65					
	16-20 [d]	81	28,5	4,37					
	21+ [e]	129	28	4,79					
Okul İklimi	0-5 [a]	26	15,7	2,71	0,81	367	0,52	0.00	
	6-10 [b]	62	14,9	3,07					
	11-15 [c]	74	14,6	3,25					
	16-20 [d]	81	15	2,96					
	21+ [e]	129	14,7	3,1					
PBÖ Toplam Puanı	0-5 [a]	26	140	14,02	1,58	367	0,18	0,01	
	6-10 [b]	62	136,4	9,93					
	11-15 [c]	74	139,1	12,02					
	16-20 [d]	81	140	13,07					
	21+ [e]	129	136,6	12,22					

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin nasıl değiştiğine ilişkin verilerin sunulduğu Tablo 7 incelendiğinde, uyma (p=0,52), süre (p=0,10), uygulamanın kalitesi (p=0,27), öğretmen eğitimi (p=0,65), ve okul iklimi (p=0,52) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Ölçeğin toplam puanında ise anlamlılık tespit edilmemiştir. Buna karşılık, katılımcı tepkileri (F=3,17; p=0,01*) ve program farklılıkları (F=3,17; p=0,01*) boyutunda nispeten anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılık olan boyutlarda gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında, katılımcı tepkileri boyutunda 11-15 aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin program bağlılıkları ortalama puanları ($\bar{x}$=17,20**),** 6-10 aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama**s**ından ($\bar{x}$=15,80**);** program farklılıkları boyutunda 11-15 aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin program bağlılıkları ortalama puanları ($\bar{x}$=17,20**),** 6-10 aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama**s**ından ($\bar{x}$=15,80**)** görece daha fazladır. Elde edilen bu bulgular, mesleki kıdem değişkeninin katılımcı tepkileri ve program farklılıkları boyutları üzerinde etkili olduğunu, diğer boyutlarda ise belirleyici bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ANOVA testi ve anlamlı çıkan boyutlarda gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için Post- Hoc testleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η^2 (eta kare)	HSD
Uyma	Lisans[a]	282	26,1	3,33	1,86	369	0,16	0,01	
	Yüksek Lisans[b]	80	25,4	3,35					
	Doktora[c]	10	26,7	3,95					
Süre	Lisans[a]	282	17,9	2,63	0,83	369	0,44	0	
	Yüksek Lisans[b]	80	17,6	2,48					
	Doktora[c]	10	18,4	2,37					
Uygulamanın Kalitesi	Lisans[a]	282	18,2	2,23	1,82	369	0,16	0,01	
	Yüksek Lisans[b]	80	17,8	2,65					
	Doktora[c]	10	19,1	2,02					

Tablo 8 devamı

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η² (eta kare)	HSD
Katılımcı Tepkileri	Lisans[a]	282	16,6	2,6	3,02	369	0,05	0,01	
	Yüksek Lisans[b]	80	16,1	2,48					
	Doktora[c]	10	18	2,4					
Program farklılıkları	Lisans[a]	282	16,6	2,6	3,02	369	0,05	0,01	
	Yüksek Lisans[b]	80	16,1	2,48					
	Doktora[c]	10	18	2,4					
Öğretmen Eğitimi	Lisans[a]	282	28,6	4,36	4,27	369	0,015*	0,02	a > b
	Yüksek Lisans[b]	80	26,9	5,06					
	Doktora[c]	10	28,8	3,94					
Okul İklimi	Lisans[a]	282	14,9	2,95	1,06	369	0,35	0	
	Yüksek Lisans[b]	80	14,4	3,43					
	Doktora[c]	10	15,2	3,36					
PBÖ Toplam Puanı	Lisans[a]	282	138,9	11,88	6,24	369	0,002**	0,03	a > b
	Yüksek Lisans[b]	80	134,2	12,65					
	Doktora[c]	10	144,2	10,97					c > b

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin nasıl değiştiğine ilişkin verilerin sunulduğu Tablo 8 incelendiğinde, uyma (p=0,16), süre (p=0,44), uygulamanın kalitesi (p=0,16), katılımcı tepkileri (p=0,05), program farklılıkları (p= 0,05) ve okul iklimi (p=0,35) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05). Buna karşılık, öğretmen eğitimi boyutu (F=4,27; p=0,015*) ve PBÖ toplam puanında (F=6,24; p=0,002**) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılık olan boyutlarda gruplar arası karşılaştırmalarda ise, lisans mezunu öğretmenlerin öğretmen eğitimi boyutundan alınan puanlarının ($\bar{x}$=28,6) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{x}$=26,9**)** yüksektir. Öğretmenlerin PBÖ toplam puanları incelendiğinde, lisan mezunu öğretmenlerin program bağlılığı ortalama puanlarının ($\bar{x}$=138,9) yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden ($\bar{x}$ =134,2) yüksek; doktora mezunu öğretmenlerin toplam ölçek puanlarının ($\bar{x}$=144,2) da benzer şekilde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}$ =134,2) yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu

bulgular, eğitim düzeyi değişkeninin öğretmen eğitimi boyutu ve PBÖ toplam puanı üzerinde etkili olduğunu, diğer boyutlarda ise belirleyici bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.1.5. Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ANOVA testi ve anlamlı çıkan boyutlarda gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için Post- Hoc testleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda Tablo 9'de sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türüne göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss		F	Sd	p	η² (eta kare)	HSD
Uyma	Eğitim Fakültesi[a]	228	26,2	3,33	Fisher's	2,629	369	0,073	0,01	
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	25,9	3,7						
	Diğer[c]	71	25,2	3						
Süre	Eğitim Fakültesi[a]	228	18,3	2,78	Welch's	7,48	160	<,001***	0,01	a > b a > c
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	17,3	2,15						
	Diğer[c]	71	17,3	2,14						
Uygulamanın Kalitesi	Eğitim Fakültesi[a]	228	18,4	2,36	Fisher's	4,41	369	0,013*	0,01	a > b
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	17,8	2,21						
	Diğer[c]	71	17,5	2,22						

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 9 devamı

Boyut	Grup	n	Ort	Ss		F	Sd	p	η² (eta kare)	HSD
Katılımcı Tepkileri	Eğitim Fakültesi[a]	228	16,7	2,67	Fisher's	1,57	369	0,21	0,01	
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	16	2,47						
	Diğer[c]	71	16,5	2,36						
Program farklılıkları	Eğitim Fakültesi[a]	228	16,7	2,67	Fisher's	1,57	369	0,21	0,01	
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	16	2,47						
	Diğer[c]	71	16,5	2,36						
Öğretmen Eğitimi	Eğitim Fakültesi[a]	228	28,4	4,71	Fisher's	0,61	369	0,55	0,01	
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	27,7	4,5						
	Diğer[c]	71	28,2	4,06						
Okul İklimi	Eğitim Fakültesi[a]	228	15	3,03	Fisher's	0,99	369	0,38	0,01	
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	14,7	3,23						
	Diğer[c]	71	14,4	3,01						
PBÖ Toplam Puanı	Eğitim Fakültesi[a]	228	139,6	12,68	Welch's	5,05	150	0,008**	0,03	a > b a > c
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	135,6	10,63						
	Diğer[c]	71	135,7	11,47						

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre program bağlılık düzeylerinin nasıl değiştiğine ilişkin verilerin sunulduğu Tablo 9 incelendiğinde, uyma (p=0,073), katılımcı tepkileri (p=0,21), program farklılıkları (p= 0,21), öğretmen eğitimi (p=0,55) ve okul iklimi (p=0,38) boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05). Buna karşılık, süre (F=7,48; p<0,001***) ve uygulamanın kalitesi (f=4,41; p=0,013*) boyutlarında belirgin anlamlılık olduğu görülmektedir. PBÖ toplam puanında da (F=5,05; p=0,008**) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak tüm boyutlar için hesaplanan anlamlılık değerinin etki gücünü ifade eden Cohen’s d etki değerlerinin düşük olduğu güze çarpmaktadır.

Anlamlı farklılıkların olduğu boyutlarda gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında elde edilen sonuçlar şunlardır: Süre boyutundan alınan puanlarda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin aldıkları puanların ($\bar{x}$=18,3) fen- edebiyat fakültesi ($\bar{x}$=17,3) ve diğer ($\bar{x}$=17,3) fakültelerden mezun öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksektir. Uygulamanın kalitesi boyutundan alınan puanlarda da benzer şekilde eğitim fakültesi mezunlarının bu boyuttan aldıkları ortalama puanların ($\bar{x}$ =18,4), fen ve edebiyat fakültesi mezunu olan ların aldıkları puandan ($\bar{x}$ =17,8) yüksektir. Aynı ilişki PBÖ toplam puanında da oluşmuştur. ($\bar{X}$ eğitim =139,6> $\bar{X}$ fen-edeb. =135,6; $\bar{X}$eğitim =139,6> $\bar{X}$diğer =135,7). Değişkenin tüm boyutlarının etki değerlerinin (η^2 = 0,01) düşük olduğu göze çarpan bulgular arasındadır. Elde edilen bu bulgular, mezun olunan fakülte türü değişkeninin süre ve uygulamanın kalitesi boyutları ve PBÖ toplam puanı üzerinde anlamlı farklılığa sahip olup etki değerinin düşük olduğu, diğer boyutlarda ise belirleyici bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.1.6. Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin program bağlılığı düzeylerinin hizmet içi eğitim durumlarına göre incelemeye yönelik yapılan t- Testi analizlere ait bulgular aşağıda Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Hizmet-içi eğitim alma durumuna göre göre program bağlılığı ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t-Testi sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	t	Sd	p	Cohen's d
Uyma	Evet	247	26	3,36	0,543	370	0,59	0,060
	Hayır	125	25,8	3,36				
Süre	Evet	247	17,7	2,61	-1,43	370	0,15	-0,16
	Hayır	125	18,1	2,55				
Uygulamanın Kalitesi	Evet	247	18,1	2,41	0,209	370	0,84	0,03
	Hayır	125	18,1	2,17				
Katılımcı Tepkileri	Evet	247	16,5	2,40	-0,26	370	0,79	-0,03
	Hayır	125	16,6	2,91				
Program farklılıkları	Evet	247	16,5	2,40	-0,26	370	0,79	-0,03
	Hayır	125	16,6	2,91				
Öğretmen Eğitimi	Evet	247	28,3	4,66	0,319	370	0,75	0,04
	Hayır	125	28,1	4,34				
Okul İklimi	Evet	247	15	3,04	1,091	370	0,28	0,12
	Hayır	125	14,6	3,13				
PBÖ Toplam Puanı	Evet	247	138	12,30	0,168	370	0,87	0,02
	Hayır	125	138	12,10				

Hizmet- içi eğitim alma durumları değişkenine göre öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin nasıl değiştiğine ilişkin verilerin sunulduğu Tablo 10 incelendiğinde, uyma (p=0,59), süre (p=0,15), uygulamanın kalitesi (p=0,84), katılımcı tepkileri (p=0,79), program farklılıkları (p= 0,79), öğretmen eğitimi (p=0,55), okul iklimi (p=0,38) boyutlarının tamamıında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0,05).

Öğretmenlerin PBÖ toplam puanları incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitmi aldınız mı sorusuna evet ve hayır cevabını veren öğretmenlerin program bağlılığı ortalama puanları eşit ($\bar{x}$=138), ve p değerleri 0, 87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular, hizmet içi eğitim alma durumlarının PBÖ ölçeğini toplam puanı ve ölçeğin alt boyutları ile belirleyici bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu olan 'Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının düzeyi nedir?' sorusuna cevap vermek için öğretim epistemolojik inanç ölçeğinden alınan puanlar için betimsel analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyut	n	Ort	Ss	Min	Max
Öğrenme Süreci	372	37,30	4,11	22	49
Doğuştan/Sabit Yetenek	372	22,80	5,30	8	35
Öğrenme Çabası	372	30,70	3,93	14	40
Bilginin Kesinliği	372	15,70	3,52	5	25

Tablo 11'de epistemolojik inançlar ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. İstatistikler incelendiğinde öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin genel olarak orta-üst düzeyde oldupu görülmektedir. Ölçeğin boyutlarına ait ortalama puanlar ($\bar{x}$) ve alınan puan aralıkları (min- max) şu şekildedir: Öğrenme süreci için ortalama puan:$\bar{x}$=37,3, alınan puanlar (22- 49) aralığında; doğuştan/sabit yetenek için ortalama puan:$\bar{x}$=22,8, alınan puanlar (8- 35) aralığında; öğrenme çabası için ortalama puan:$\bar{x}$=30,7, alınan puanlar (14- 40) aralığında; bilginin kesinliği için ortalama puan :$\bar{x}$=15,7, alınan puanlar (5- 25) aralığındadır.

4.2.1. Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Analizlere ait bulgular aşağıda Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.

Cinsiyete göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t-Testi sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	t	Sd	p	Cohen's d
Öğrenme Süreci	Kadın	233	37,50	3,80	0,80	370,00	0,42	0,09
	Erkek	139	37,10	4,60				
Doğuştan Sabit Yetenek	Kadın	233	23,00	4,99	0,64	370,00	0,52	0,07
	Erkek	139	22,60	5,79				
Öğrenme Çabası	Kadın	233	30,70	3,82	-0,05	370,00	0,96	-0,01
	Erkek	139	30,70	4,11				
Bilginin Kesinliği	Kadın	233	15,80	3,33	0,54	370,00	0,59	0,06
	Erkek	139	15,60	3,82				

Note, H_a $\mu_1 \neq \mu_2$

Tablo 12 incelendiğinde, epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarından öğrenme süreci boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{x}$=37,50, ss=3,80), erkek öğretmenlerin ortalama puanı ise ($\bar{x}$=37,10, ss=4,60) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, t=0,80, p=0,42. Doğuştan/sabit yetenek boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}$=23,00, ss=4,99), erkek öğretmenlerin ise ($\bar{x}$=22,60, ss=5,79) olarak hesaplanmıştır t=0,64, p=0,52. Öğrenme çabası boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}$=30,7, ss=3,82), erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$=30,7, ss=4,11) olup gruplar arasında hiçbir farklılık gözlenmemiştir, t=-0,05, p>0,96. Bilginin kesinliği boyutunda ise kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{x}$=15,8, ss=3,33), erkek öğretmenlerin puanı ($\bar{x}$=15,6, ss=3,82) olup yine anlamlı bir fark bulunmamıştır, t =0,54, p>0,05. Cohen's d etki büyüklüğü değerleri tüm boyutlarda 0,20'nin altında olduğu için etki büyüklüklerinin de düşük olduğu görülmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ANOVA testi ve anlamlı çıkan boyutlarda gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için Post- Hoc testleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

Branşa göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η^2 (eta kare)	HSD
Öğrenme Süreci	Ortaöğretim[a]	139	37,30	4,17	1,07	369	0,35	0,34	
	İlköğretim[b]	111	37,70	4,06					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122	37,00	4,10					
Doğuştan Sabit Yetenek	Ortaöğretim[a]	139	23,80	5,05	7,88	369	<,001**	< ,001	a > b***
	İlköğretim[b]	111	21,20	5,45					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122	23,20	5,16					c > a*
Öğrenme Çabası	Ortaöğretim[a]	139	30,80	3,73	0,06	369	0,94	0,93	
	İlköğretim[b]	111	30,60	3,88					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122	30,70	4,21					
Bilginin Kesinliği	Ortaöğretim[a]	139	16,50	3,57	8,34	369	<,001**	<,001	a > b***
	İlköğretim[b]	111	14,70	3,43					
	Diğer Ortak Branşlar[c]	122	15,70	3,32					

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Branş değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde Tablo 13'te öğrenme süreci boyutunda branşlara göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, F=1,07, p =0,35. Benzer şekilde öğrenme çabası boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, F= 0,06, p>0,94. Buna karşılık, doğuştan/ sabit yetenek boyutunda branşlara göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F= 7,88, p<0,001, η^2<0,01). Post-hoc test sonuçlarına göre karşılaştırma yapıldığında ise fark ortaöğretim branşlarında görev yapan öğretmenler lehinedir (p< 0,001**). Bilginin kesinliği boyutunda da anlamlı farklılık tespit edilmiştir (F=8,04, p<0,001**, η^2<0,01). Post-hoc test sonuçları, gruplar arası karşılaştırma yapıldığında ortaöğretim branşındaki öğretmenlerin puanlarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Anlamlılıklara dair etki büyüklükleri (η^2) incelendiğinde, değerlerin 0,01'in altında olduğu görülmekte, bu da elde edilen farklılıkların küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ANOVA testi ve anlamlı çıkan boyutlarda gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için Post- Hoc testleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.

Mesleki kıdeme göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η^2 (eta kare)
Öğrenme Süreci	0-5 [a]	26	37,20	4,51	2,33	367	0,056	0,025
	6-10 [b]	62	38,50	4,28				
	11-15 [d]	74	37,00	3,48				
	16-20 [e]	81	37,70	3,66				
	21+ [f]	129	36,80	4,46				
Doğuştan Sabit Yetenek	0-5 [a]	26	21,60	5,03	1,23	367	0,297	0,013
	6-10 [b]	62	21,80	5,42				
	11-15 [d]	74	23,10	4,89				
	16-20 [e]	81	23,00	5,82				
	21+ [f]	129	23,30	5,16				
Öğrenme Çabası	0-5 [a]	26	29,30	4,97	1,39	367	0,236	0,015
	6-10 [b]	62	31,30	3,81				
	11-15 [d]	74	30,60	3,82				
	16-20 [e]	81	30,50	3,70				
	21+ [f]	129	30,90	3,92				
Bilginin Kesinliği	0-5 [a]	26	16,10	3,29	0,58	367	0,675	0,006
	6-10 [b]	62	16,00	3,70				
	11-15 [d]	74	15,50	3,68				
	16-20 [e]	81	15,30	3,57				
	21+ [f]	129	15,90	3,36				

Tablo 14 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanç boyutlarından olan öğrenme süreci boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, ($F=2,33$, $p<0,05$, $\eta^2=0,025$). Ortalama puanlar incelendiğinde, 0–5 yıl

aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}$=37,2) diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğuştan/sabit yetenek boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, (F=2,09, p<0,05, η^2=0,022). Ortalama puanlar ($\bar{x}$) incelendiğinde, 11–15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının ($\bar{x}$=23,40) diğer kıdem gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık, öğrenme çabası boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, (F=0,32, p>0,05, η^2=0,003). Benzer şekilde bilginin kesinliği boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (F =0,50, p>0,05, η^2=0,006).

4.2.4. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ANOVA testi ve anlamlı çıkan boyutlarda gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için Post- Hoc testleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.

Eğitim düzeyine göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η^2 (eta kare)
	Lisans	282	37,10	3,90	2,53	369	0,08	0,01
Öğrenme Süreci	Yüksek Lisans	80	38,20	4,79				
	Doktora	10	38,30	3,40				
	Lisans	282	22,60	5,21	1,86	369	0,16	0,01
Doğuştan Sabit Yetenek	Yüksek Lisans	80	23,20	5,65				
	Doktora	10	25,70	4,57				
	Lisans	282	30,50	3,80	2,52	369	0,08	0,01
Öğrenme Çabası	Yüksek Lisans	80	31,30	4,33				
	Doktora	10	32,60	3,47				
	Lisans	282	15,70	3,26	0,77	23	0,47	0,01
Bilginin Kesinliği	Yüksek Lisans	80	15,60	4,27				
	Doktora	10	17,20	3,85				

Tablo 15'te verilen eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde, öğrenme süreci boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. (p>0,05). Doğuştan/sabit yetenek boyutunda öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F =1,86, p>0,05, η^2=0,01). Öğrenme çabası boyutunda da anlamlı bir farklılık görülmemiştir (F= 2,52, p>0,05, η^2=0,01). Bilginin kesinliği boyutunda da benzer şekilde eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (F=0,77, p>0,05,

η^2=0,01). Analizlerden elde edilen p değerlerinin tamamının 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde çıkması öğretmenlerin epistemolojik inançlarının eğitim düzeyinden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.2.5. Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik ANOVA testi ve anlamlı çıkan boyutlarda gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için Post- Hoc testleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ait sonuçlar aşağıda Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

Mezun olunan fakülte türüne göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	F	Sd	p	η^2 (eta kare)	HSD
Öğrenme Süreci	Eğitim Fakültesi[a]	228	38	4,1	1,16	369	0,316	0,006	
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	37	4,6					
	Diğer[c]	71	37	3,8					
Doğuştan Sabit Yetenek	Eğitim Fakültesi[a]	228	22	5,4	3,07	369	0,048*	0,016	a > b*
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	24	5,4					
	Diğer[c]	71	23	4,7					
Öğrenme Çabası	Eğitim Fakültesi[a]	228	31	3,6	1,45	369	0,236	0,008	
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	30	4,6					
	Diğer[c]	71	31	4,1					
Bilginin Kesinliği	Eğitim Fakültesi[a]	228	16	3,4	1,69	369	0,185	0,009	
	Fen ve edebiyat F.[b]	73	16	3,8					
	Diğer[c]	71	16	3,6					

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inanç boyutlarından olan öğrenme süreci (F=1,16, p=0,316), öğrenme çabası (F=1,45, p=0,236) ve bilginin kesinliği (F=1,69, p=0,185) boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre sahip oldukları epistemolojik inanç puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık, doğuştan/sabit yetenek boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (F=3,07, p=0,048, η^2=0,016). Post-hoc test sonuçlarına göre gruplar arası karşılaştırmalar

yapıldığında, eğitim fakültesi mezunlarının ortalama puanlarının ($\bar{x}$=22,8) diğer fakültelerden mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.2.6. Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Analizlere ait bulgular aşağıda Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Hizmet- içi eğitim alma durumlarına göre epistemolojik inanç ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız örneklem t-Test sonuçları

Boyut	Grup	n	Ort	Ss	t	Sd	p	Cohen's d
Öğrenme Süreci	Evet	247	37,10	4,23	-1,83	370	0,07	-0,20
	Hayır	125	37,90	3,84				
Doğuştan Sabit Yetenek	Evet	247	23,00	5,56	0,933	286	0,35	0,10
	Hayır	125	22,50	4,75				
Öğrenme Çabası	Evet	247	30,40	4,07	-1,91	370	0,06	-0,21
	Hayır	125	31,30	3,59				
Bilginin Kesinliği	Evet	247	15,90	3,44	1,11	370	0,27	0,12
	Hayır	125	15,40	3,67				

Tablo 17'de sunulan hizmet-içi eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri incelendiğinde boyutların sahip olduğu anlamlılık değerleri şunlardır: Öğrenme süreci (p=0,07), doğuştan/sabit yetenek (p=0,35), öğrenme çabası (p=0,06) ve bilginin kesinliği (p=0,27). Boyutlardan alınan puanların tamamı anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan (p>0,05), öğretmenlerin epistemolojik inançları hizmet- içi eğitim alma değişkenine göre anlamlılık göstermemektedir. Gruplar arası ortalama puanlar karşılaştırıldığında küçük farklar görülse de, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Cohen's d etki değerlerinin düşük çıkması da hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde belirgin bir etki yaratmadığını düşüncesini desteklemektedir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu olan ‘Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile epistemolojik inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?’ sorusuna cevap vermek için öğretim epistemolojik inanç ölçeğinden elde edilen toplam boyut puanları ile öğretim programına bağlılık ölçeğinden alınan boyut puanları ve PBÖ toplam puanı arasında Pearson Korelasyon analizleri gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler tablo haline getirilerek aşağıda Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

Epistemolojik inanç boyutları ile program bağlılığı boyutları arasındaki Pearson Korelasyon analizinin sonuçları

Boyut		**Öğrenme Süreci**	**Doğuştan Sabit Yetenek**	**Öğrenme Çabası**	**Bilginin Kesinliği**
Uyma	Pearson's r	-0.026	-0.044	-0.112*	0.063
	p-değeri	0.619	0.399	0.031*	0.224
Süre	Pearson's r	0.180***	-0.237***	0.016	-0.159**
	p-değeri	<.001***	<.001***	0.758	0.002**
Uygulamanın Kalitesi	Pearson's r	0.220***	-0.020	0.190***	0.010
	p-değeri	<.001***	0.704	<.001***	0.843
Katılımcı Tepkileri	Pearson's r	0.021	0.027	0.029	-0.019
	p-değeri	0.683	0.605	0.582	0.722
Program farklılıkları	Pearson's r	0.021	0.027	0.029	-0.019
	p-değeri	0.683	0.605	0.582	0.722
Öğretmen Eğitimi	Pearson's r	0.008	0.007	0.141**	-0.118*
	p-değeri	0.883	0.897	0.007**	0.023*
Okul İklimi	Pearson's r	0.019	0.002	0.175***	-0.155**
	p-değeri	0.714	0.972	<.001***	0.003**
PBÖ Toplam Puanı	Pearson's r	0.090	-0.052	0.117*	-0.105*
	p-değeri	0.083	0.317	0.024*	0.042*

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tablo 18'de epistemolojik inanç boyutları ile program bağlılığı boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, genel olarak düşük düzeyli ancak anlamlı çıkan ilişkiler tespit edilmiştir. Uyma boyutu ile öğrenme çabası boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0,112$; $p<0,05$). Süre boyutu, öğrenme süreci boyutu ile pozitif ($r=0,180$; $p<0,001$), doğuştan/sabit yetenek boyutu ($r=-0,237$; $p<0,001$) ve bilginin kesinliği boyutu ($r=-0,159$; $p<0,01$) ile negatif yönde bir ilişkiye sahiptir. Uygulamanın kalitesi boyutu, öğrenme süreci boyutu ($r=0,220$; $p<0,001$) ve öğrenme çabası boyutu ($r=0,190$; $p<0,001$) ile pozitif yönlü korelasyona sahiptir. Öğretmen eğitimi boyutu, öğrenme çabası boyutuyla pozitif ($r=0,141$; $p<0,01$), bilginin kesinliği boyutu ile ise negatif yönde ($r=-0,118$; $p<0,05$) anlamlı ilişkiye sahiptir. Ayrıca okul iklimi boyutunun, öğrenme çabası boyutu ile pozitif ($r=0,175$; $p<0,01$) ve bilginin kesinliği ile negatif ($r=-0,155$; $p<0,05$) yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. PBÖ toplam puanının ise öğrenme çabası boyutu ile pozitif ($r=0,117$; $p<0,05$) ve bilginin kesinliği ile negatif ($r=-0,105$; $p<0,05$) anlamlı ilişkilere sahiptir.

Elde edilen bu bulgular ışığında ilişki katsayılarının düşük düzeyde olması, öğretmenlerin öğretim programı bağlılık düzeyleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin zayıf fakat anlamlı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkinin düşük ve sınırlı olması nedeniyle yeterli orta-yüksek düzey korelasyonlar bulunamamıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri ile epistemolojik inançları incelenmiş, her iki kavramın demografik değişkenler açısından sahip oldukları farklılıklar ve kavramlar arasındaki ilişkiler araştırılıp elde edilen bulgular ortaya konmuştur.

5.1.1. Program Bağlılığına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program bağlılığı toplam puanlarının ortalaması 138 olarak bulunmuş, bu değer ölçekten alınabilecek puan aralığı (0-210) esas alındığında öğretmenlerin öğretim programlarına yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Burul ve Tezci'nin (2022) geliştirdikleri öğretim programına bağlılık ölçeğinin uygulandığı çalışmalarda da öğretmenlerin bağlılık düzeylernin ortalamanın üstünde olduğu raporlanmıştır. Bu durum, genel olarak öğretmenlerin mevcut öğretim programlarını benimsediklerini uygulamaya sadık kalmaya çaba gösterdiklerini düşündürmektedir.

Demografik değişkenlere ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, cinsiyet değişkeninde iki alt boyut (uyma ve uygulamanın kalitesi) ile PBÖ toplam puanında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüş, etki büyüklükleri (Cohen's d= 0,26 – 0,31) düşük düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç öğretim programına bağlılık ile cinsiyet arasında güçlü bir ilişki olmadığını, ancak bazı boyutlarda kadın öğretmenlerin program bağlılıklarının nispeten daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alan yazında da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin program uygulamalarına karşı daha uyumlu oldukları raporlanırken (Aslan ve Erden, (2022), bazılarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı (Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi, 2020) raporlanmıştır. Bu nedenle cinsiyet değişkeninden elde edilen bulguların her araştırmanın örneklemine özgü olabileceği söylenebilir.

Branş değişkenine göre program bağlılık düzeyleri incelendiğinde iki boyutta anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, ancak eta kare değerleri (0,01- 0,02) düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmiştir. Benzer şekilde, mesleki kıdem değişkeni açısından da iki boyutta farklılık saptanmış fakat etki büyüklükleri düşük çıkmıştır. Etki değeri düşük olan istatistiksel veriler anlamlı farklılıkları ortaya koysalar da uygulamada büyük ölçüde anlamlı sonuçlar oluşturmayacağını ifade etmektedir (Cohen, 1998).

Eğitim düzeyi açısından bakıldığında, yalnızca 'öğretmen eğitimi' boyutu ile PBÖ toplam puanında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Mezun olunan fakülte türünde ise iki boyut ile PBÖ toplam puanında anlamlı farklılık gözlenmiş fakat etki büyüklükleri düşük düzeyde kalmıştır (η^2 =0,01) Hizmet- içi eğitim alma durumuna göre ise boyut ve ölçek toplam puanı açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin program bağlılıklarının büyük ölçüde kişisel deneyim ve okul ikliminden etkilendiğini, ancak eğitim durumu ya da hizmet içi eğitim gibi faktörlerin güçlü bir etki yaratmadığını düşündürmektedir. Literatürde bu düşünceyi destekleyecek çalışmalar mevcuttur, örneğin Aslan ve Erden, (2022) ortaokul öğretmenlerinin program bağlılıklarını inceledikleri çalışmada mesleki kıdem, eğitim düzeylerinin program bağlılığı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Çalışmada, öğretmenlerin program bağlılık düzeyleri ölçek toplam puanları açısından ortalamanın üstünde bulunmuş ancak program bağlılığının boyutlar üzerinden incelenen bir kavram oluşu boyutlar açısından ayrıntılı bir analiz yapma ihtiyacı doğurmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin, TYMM reformu ile değişen mevcut programa olan bağlılık düzeylerinin ve etki değerlerinin her boyut için farklılaştığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin hem genel olarak program bağlılıklarını hem de uygulanan yeni eğitim programının bağlılık düzeylerini etkileyen daha bir çok faktör olabileceğini düşündürmektedir.

5.1.2. Epistemolojik inançlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, genel olarak orta düzeyde bir inanç eğilimi olduğu görülmektedir. Özellikle 'öğrenme çabası' boyutunda ortalamaların nispeten daha yüksek, 'sabit yetenek' boyutunda ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin, öğrenme çabalarının öğrenmede belirleyici olduğuna inandıklarını, buna karşılık yeteneğin doğuştan ve değişmez olduğuna yönelik inançlarının daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Aypay'ın (2011) çalışması da benzer şekilde Türk öğretmenlerinin öğrenme çabasına daha çok önem verdiğini göstermektedir.

Demografik bileşenler açısından epistemolojik inançlar incelendiğinde, cinsiyet açısından herhangi bir boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Branş değişkeninde iise

yalnızca iki boyutta anlamlılık elde edilmiş, ancak eta kare değerleri <0,001 olarak hesaplandığından bu farklılıkların pratik olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve mezun olunan fakülte türü açısından da öğretmenlerin epistemolojik inançları anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının görece durağan ve demografik özelliklerden bağımsız olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada epistemolojik inanç ölçeğinin öğretmenlere uygulanması aşamasında ve sonrasında yapılan analizlerden elde edilen bulgular ışığında, öğretmenlerin epistemoloji kavramına dair sahip oldukları algılar ortak bir zeminde buluşmamaktadır. Bu durum kavramın eğitim bilimleri alanında sıklıkla incelenmeyen bir kavram oluşundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin boyutlar üzerinden almış oldukları puanların ve etki değerlerinin genel olarak düşük oluşu, bilgi felsefesi ve epistemolojik inançlar hakkında yeterli bilgiye ve dolayısıyla beklenen inançlara sahip olmadıkları düşünülebilir. Bu durum özellikle eğitim programı alanında yapılacak çalışmalarda nicel verilerin yanı sıra görüşme ve gözlem teknikleri başta olmak üzere nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması önem arz etmektedir. Böylelikle epistemolojik inanç kavramına ilişkin sahip olunan bilgi düzeyinin tespit edilmesi sağlanmış ve ölçeklerden alınan puanların niteliği ortaya konmuş olacaktır.

5.1.3. Öğretmenlerin Program Bağlılığı ve Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki

Araştırmada öğretmenlerin program bağlılığı ile epistemolojik inançlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Korelasyon analizinde elde edilen Pearson katsayılarının düşük düzeyde olduğu ve p değerlerinin anlamlılık sınırının üzerinde kaldığı tespit edilmiştir.

Bu olgunun birkaç şekilde gerekçelendirilebileceği düşünülmektedir: İlk olarak, epistemolojik inançların bireysel ve bilişse yönelimler olması, program bağlılığının ise daha çok mesleki bağlam, kurum kültürü ve uygulama koşullarına göre farklılaşması, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi zayıflatıyor olabilir (Schommer, 1990; Hofer ve Pintrich,1997). İkinci olarak, örneklemin bağlamı ve mevcut eğitim politikalarının öğretmenlerin program bağlılığını güçlü şekilde belirlemesi, epistemolojik inançların etkisini görece azaltmış olabilir. Nitekim bazı araştırmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim yöntemleri üzerinde etkili olduğunu (Aypay, 2011; Bendixen ve Rule, 2004), ancak program uygulamalarına doğrudan yansımayabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin program bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu epistemolojik inançlarının ise orta düzeyde seyrettiği tespit edilmiştir. Demografik değişkenler açısından yer yer anlamlı farklılıklar görülse de etki büyüklüklerinin belirleyiciliği düşük kalmıştır. İki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, program bağlılığının daha çok yapısal ve kurumsal faktörlerden, epistemolojik inançların ise bireysel bilişsel tutumlardan beslenmesiyle açıklanabilir. Bu durum, her iki değişkenin eğitim uygulamaları açısından önemini koruduğunu ancak doğrudan güçlü bir bağ kurmanın sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mevcut programa ilişkin bağlılık düzeyleri ile epistemolojik inançları arasında kayda değer bir ilişkinin bulunmamasının bir diğer nedeni de, epistemolojik inanç kavramına dair farkındalığa sahip olmayışları olabilir. Kavram, öğretmenlerin meslek hayatlarında doğruda karşılaştıkları bir kavram olmaktan çok akademik çalışmalarda irdelenen teorik bir olgu olması nedeniyle öğretmenler arasında ortak bir yönelim ve tutum gelişmesi program bağlılık düzeyleri ile kurulacak ilişkiyi sınırlamış olabilir. Ayrıca TYMM'nin henüz yeni oluşu ve öğretmenlerin henüz hem programın temel ilke ve yaklaşımlarına hem de programın uygulanma sürecine dair yeterli mesleki gelişimi sağlamaları için gereken fırsatların sunulmamış olması dolayısıyla bu iki olgu arasında bağ kurmalarını zorlaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Önümüzdeki yıllarda öğretmenlerin mevcut programlara yönelik adaptasyonlarının ve benimseme düzeylerinin artmasıyla birlikte, hem program bağlılığına hem de epistemolojik inançlara ilişkin tutum ve inançlarının daha olgun ve bütüncül bir yapıya dönüşmesi öngörülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulamaya hem de gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulabilir.

5.2.1. Araştırma ve Bulgulara Dayalı Öneriler

Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiş, ancak cinsiyet branş mesleki kıdem ve eğitim düzeyi gibi bazı değişkenlere göre etki derecesi küçük de olsa farklılıklar gözlenmiştir. Bu durum, program bağlılığını artırmaya yönelik politikaların öğretmen gruplarının farklı özelliklerini dikkate alarak şekillendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle branşlara göre ortaya çıkan farklılığın azaltılması adına program içeriklerinin esnek ve branşlara özgü uyarlamalara açık olması sağlanabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sorularına göre, öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri her boyutta çeşitlilik göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin, öğrenme sürecine ve bilgiye bakış açılarını doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle, hizmet-içi eğitimlerle öğretmenlerin eleştirel düşünme, öğrenme çabası, bilginin doğası konularında farkındalık kazandırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlere program uygulaması sırasında karşılaştıkları güçlükleri paylaşabilecekleri destekleyici bir okul iklimi sunulması, hem bağlılık düzeylerini hem de programın etkililik düzeyini artırabilir.
- MEB tarafından, program değişikliğine gidildiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inanç ve bağlılık düzeylerini gözeten kapsayıcı planlar yapılabilir.
- Eğitim fakülteleri müfredatına öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını geliştirecek dersler ve uygulamalar eklenebilir.

5.2.3. İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çalışma nicel verilerle sınırlı kalmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, öğretmenlerin program bağlılık düzeylerini ve epistemolojik inançlarını daha iyi anlamak ve iki değişken arasındaki ilişkiyi netleştirmek adına nicel verilerin yanı sıra nitel yöntemlerin de (görüşme, odak grup vb.) kullanılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin program bağlılık düzeylerinin branşa göre farklılık göstermesi ve araştırmaya katılan 372 öğretmenin görev aldıkları okul türlerinin ve sınıf kademelerinin çeşitliliğinin yüksek oluşu, katılımcıların branş sayısının 23 olduğu düşünülerek farklı bölgeler, branşlar ve kademlerde yapılacak çalışmalar, veri bulguların genellenebilirliğini artıracaktır.
- İleride yapılacak çalışmalarda okul yöneticileri ve öğrencilerin de görüşleri sürece dahil edilerek program bağlılığının daha kapsamlı biçimde ele alınması sağlanabilir.
- Boylamsal çalışmalar gerçekleştirilerek, öğretmenlerin program bağlılıklarının mesleki kıdem sürecinde nasıl değiştiği incelenebilir. Ayrıca ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma desenleri kullanılarak uygulanacak hizmet-içi eğitimlerin program bağlılığı üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22,* 31–46.

Arslan Çelik, F. M., & Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1),* 796–824. https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722

Arslankara, V. B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açıları. *İstanbul Eğitim Dergisi, 1(1),* 121–145.

Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1),* 175–199. https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525

Azano, A., Misset, T. C., Callahan, C. M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L. H., & Moon, T. R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics, 22(5),* 693–719. https://doi.org/10.1177/1932202X11424878

Bakaç, E., & Karaman, P. (2017). Öğretmen adaylarının program tasarım yaklaşımlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1),* 306–320. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd

Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction, 11(2),* 437–456. Erişim adresi: http://ijci.wcci-international.org

Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Özpolat, E. T. (2017a). Program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal, 2(7),* 200–211. https://doi.org/10.17121/ressjournal.444

Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Özpolat, E. T. (2017b). Program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,* 110–132. https://doi.org/10.21764/efd.02208

Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change. Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations.* RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/reports/R1589.html

Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(3),* 229–242. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kgpd/issue/9212/1145832

Billings, E., & Walqui, A. (2017). *The zone of proximal development: An affirmative perspective in teaching ELLs/MLLs* [PDF]. New York State Education Department. Erişim adresi: https://www.wested.org/resources/zone-of-proximal-development/

Brownlee, J. M. (2004). Teacher beliefs and epistemological understanding in science education. *International Journal of Science Education, 26(10),* 1189–1209. https://doi.org/10.1080/0950069032000138367

Burul, C., & Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 51(235),* 2417–2446. https://doi.org/10.37669/milliegitim.896628

Bümen, N. T., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(1),* 183–224. https://doi.org/10.17152/gefad.595058

Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(1), 221–228. https://doi.org/ 10.12738/estp.2014.1.2020

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science, 2(40),* 1–9. https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40

Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. American Journal of Evaluation, 31(2), 199–218. https://doi.org/10.1177/1098214010366173

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review, 18(1),* 23–45. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & 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. https://doi.org/10.1093/her/18.2.237

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (30. baskı). Pegem Akademi.

Ege University, Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14(1),* 119–134. https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020

Erol, D. Ö. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler. *Eğitim Araştırmaları, 13,* 155–162.

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction, 43(1),* 34–47.

Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi, 160,* 44–64.

Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9),* 1–21. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/70958/1037063

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67(1),* 88–140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

İlhan, B., & Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21(1),* 303–334. https://doi.org/10.37217/tebd.1181074

Jony, S. (2016). Student-centered instruction for interactive and effective teaching learning: Perceptions of teachers in Bangladesh. *International Journal of Advanced Research, 3(3),* 63–72.

Korumaz, M., & Özkılıç, R. (2015). Yabancı dil öğretmenlerinin yansıtıcı öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 42(42),* 299–318. https://doi.org/10.15285/ebd.73722

Letina, A. (2022). The role of epistemological beliefs in the implementation of teaching strategies among elementary school teachers. *International Journal of Educational Research, 115,* 101985. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101985

Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers.* Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Genel bakış & öğretim programları ortak metni.* https://mufredat.meb.gov.tr/

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni.* https://mufredat.meb.gov.tr/

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev. A. Arı). Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim.* ÖSYM Yayınları.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62(3),* 307–333. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research, 75(2),* 211–246.

Richards, J., & Skolits, G. (2009). Sustaining instructional change: The impact of professional development on teacher adoption of a new instructional strategy. *Research in the Schools, 16(2),* 41–58.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82(3),* 498–504. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice.* Harcourt, Brace & World.

Turan Özpolat, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal, 2(7),* 200–211. https://doi.org/10.17121/ressjournal.444

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller* (2. baskı). Anı Yayıncılık.

Woods, P. J., & Copur-Gencturk, Y. (2024). Examining the role of student-centered versus teacher-centered pedagogical approaches to self-directed learning through teaching. *Teaching and Teacher Education, 138,* 104415. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104415

Yılmaz, F. (2007). İlköğretimde bilimsel tutum ve davranış kazandırmada fen bilgisi dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 6(1),* 113–126.

EKLER

EK 1: MEB Araştırma Uygulama İzinleri

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2025.015982.01

T.C. Kimlik No: 10*******16

Adı Soyadı: BÜŞRA BAĞLAN

Araştırmanın Adı: Öğretmelerin Program Bağlılıkları İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 21.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 21.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Osmangazi Ali Osman Sönmez Anadolu İmam Hatip Lisesi	748807
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Mihraplı Abdulkadir Can Anadolu İmam Hatip Lisesi	749195
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Nizam Karasu Anadolu İmam Hatip Lisesi	751327
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Cem Sultan Anadolu İmam Hatip Lisesi	751708
BURSA	Ortaokul	Osmangazi-Ahi Hasan Ortaokulu	716687
BURSA	Ortaokul	İnönü Ortaokulu	716927
BURSA	Ortaokul	Bilge Malcıoğlu Ortaokulu	719125
BURSA	Ortaokul	Yunuseli Hacı Naciye Kanalıcı Ortaokulu	719149

Doğrulama Kodu: d5152d4806f8281ed88237b9daad81012663fb870cd9e22feb3fc4b22c7d0f92
Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Sayfa 1/3

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BURSA	Ortaokul	Başöğretmen Ortaokulu	721667
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Bursa Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesi	363733
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Necip Fazıl Kısakürek Anadolu İmam Hatip Lisesi	748808
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Mehmet Akif İnan Anadolu İmam Hatip Lisesi	751710
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Gülçiçek Hatun Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	757365
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Yeşil Devlet Hatun Anadolu İmam Hatip Lisesi	973970
BURSA	Ortaokul	Şehit P.Bnb.Ercüment Türkmen Ortaokulu	702201
BURSA	Ortaokul	Setbaşı Ortaokulu	715969
BURSA	Ortaokul	Peyami Safa Ortaokulu	718770
BURSA	Ortaokul	Erdoğan Şahinoğlu Ortaokulu	719222
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Özlüce Nurettin Topçu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	748806
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Fatih Anadolu İmam Hatip Lisesi	751707
BURSA	İmam Hatip Lisesi	Nilüfer Anadolu İmam Hatip Lisesi	964462
BURSA	İmam Hatip Ortaokulu	İsmail Karasu İmam Hatip Ortaokulu	759756
BURSA	İmam Hatip Ortaokulu	Şehit Zafer Koyuncu İmam Hatip Ortaokulu	762300
BURSA	İmam Hatip Ortaokulu	Fethiye İmam Hatip Ortaokulu	761350
BURSA	Anadolu Lisesi	Mehmet Halit Baki Anadolu Lisesi	761512
BURSA	Anadolu Lisesi	Nursel Çağlar Anadolu Lisesi	763586

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BURSA	Anadolu Lisesi	Şehit Komando Er Samet Saraç Anadolu Lisesi	972811
BURSA	Anadolu Lisesi	Nuri Erbak Anadolu Lisesi	972812
BURSA	Anadolu Lisesi	Emir Sultan Anadolu Lisesi	974837

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

Doğrulama Kodu: d5152d4806f8281ed88237b9daad81012663fb870cd9e22feb3fc4b22c7d0f92
Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK 2: Demografik Bilgi Formu ve Program Bağlılığı Ölçeği

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı, bu çalışma, bir yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma kapsamında vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Lütfen aşağıdaki soruları dikkatlice okuyarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz ya da boşlukları doldurunuz. Katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmakta olup dilediğiniz zaman çalışmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

Zaman ayırıp katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Büşra BAĞLAN
busrabaglan9@gmailcom

1. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek 2. Yaşınız: _____ 3. Branşınız: _____

4. Mezun olduğunuz fakülte:
☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer: _____

5. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
☐ _____ yıl ☐ 1 yıldan az

6. Daha önce öğretim programları veya eğitim felsefesi konularında hizmet içi eğitim aldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır

7. Yüksek lisans/doktora eğitimi yaptınız mı/yapıyor musunuz?
☐ Hayır ☐ Evet, yüksek lisans ☐ Evet, doktora

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	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	9. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
	10. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
	11. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum	( )	( )	( )	( )	( )
	12. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı	( )	( )	( )	( )	( )

	1. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırırım	( )	( )	( )	( )	( )
	2. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırırım	( )	( )	( )	( )	( )
Uygulamanın Kalitesi Boyutu	3. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar yaratamam	( )	( )	( )	( )	( )
	4. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
	5. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
	6. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
	7. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum	( )	( )	( )	( )	( )
Katılımcıların Tepkileri B.	8. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur	( )	( )	( )	( )	( )
	9. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur	( )	( )	( )	( )	( )
	10. Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim	( )	( )	( )	( )	( )
	11. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım	( )	( )	( )	( )	( )
	12. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım	( )	( )	( )	( )	( )
	13. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum	( )	( )	( )	( )	( )
	14. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım	( )	( )	( )	( )	( )
Program Farklılıkları B.	15. "Hedef-davranış" kavramı yerine "kazanım" kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
	16. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
	17. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı sağlamıyor	( )	( )	( )	( )	( )
	18. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum	( )	( )	( )	( )	( )
	19. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum	( )	( )	( )	( )	( )
Öğretmen Eğitimi Boyutu	20. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim	( )	( )	( )	( )	( )
	21. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır	( )	( )	( )	( )	( )
	22. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir	( )	( )	( )	( )	( )
	23. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
	24. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır	( )	( )	( )	( )	( )
	25. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır	( )	( )	( )	( )	( )
	26. Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur	( )	( )	( )	( )	( )
	27. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır	( )	( )	( )	( )	( )
Okul İklimi Boyutu	28. Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır	( )	( )	( )	( )	( )
	29. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır	( )	( )	( )	( )	( )
	30. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir	( )	( )	( )	( )	( )
	31. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır	( )	( )	( )	( )	( )

EK 3: Epistemolojik İnanç Ölçeği formu

Epistemolojik İnançlar Ölçeği

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlkle Katılmıyorum
1. Yeteneğin doğuştan belirlenmiş olduğundan, daha akıllı olmak için yapabileceğin çok fazla bir şey yoktur.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Kişi çok çalışmazsa az öğrenir.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Bilimsel bilgi kesindir ve değişmez.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Alan uzmanları ne söylerlerse söylesinler şüphe duymam.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Eğer insanlar bir şeyi hemen anlayamazlarsa, çabalamayı sürdürmelidirler.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Okula "ortalama" bir yetenekle başlayan öğrenciler okul hayatları boyunca "ortalama" bir öğrenci olarak kalırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Bir kişi yeterince çok çabalarsa, dersin özünü anlar.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Akıllılık yanıtları bilmek değil, fakat yanıtları nasıl bulacağını bilmektir.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Nasıl öğreneceğini bilmek, kişinin sahip olduğu özelliklerinden daha önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Alanında uzman kişilerin verdikleri öneriler bile sık sık sorgulanmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Bilgi edinme sürecini ve derslerin özünü anlamak bilgi edinmekten daha önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Öğretmenlerin/ders verenlerin benim bildiğimden çok daha fazlasını bildiklerinin oldukça farkındayım ve kendi yargılarıma güvenmek yerine onların söylediklerinin daha önemli olduğuna katılıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
14. İnsanlar bilgi yerine anlama sürecine odaklanırlarsa, daha iyi öğrenirler.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Bir şeyi öğrenmek gerçekten uzun zaman ve çaba ister.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Ne kadar öğreneceğini en çok gösterdiğin çaba belirler.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Bilim adamları yeterince çok çabalarlarsa, neredeyse her konudaki gerçekleri bulabilirler.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Gerçekten akıllı olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok fazla çalışmak zorunda kalmazlar.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Öğrenme yeteneği doğuştan getirilir.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Bazen ders kitaplarında otoritelerin yazdıkları bilgilere inanmıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Öğrenme yeteneklerimiz doğuştan belirlenmiştir.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Alanında uzman kişilerin gerçekte ne kadar bildikleri hakkında sık sık düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Bazı insanlar iyi öğreniciler olarak doğarlar, diğerleri sınırlı yetenekleri içinde sıkışıp kalırlar.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Benim bildiğimden farklı bir şey söyleseler dahi yine de alan uzmanlarına inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Bazı çocuklar bazı dersleri/konuları öğrenmede doğuştan yeteneksizdirler.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Bilim adamları araştırmayı sürdürürlerse eninde sonunda gerçekleri bulacaklardır.	( )	( )	( )	( )	( )
27. İlerlemek çok fazla çalışma ister.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Herhangi biri yeterince çok çalışırsa, zor kavramları/konuları anlayabilir.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Tüm öğrenme durumlarına uygulanabilecek bir öğrenme yöntemi olabileceğine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Bir kişinin doğuştan getirdiği yeteneği onun yapabileceklerini sınırlandırır.	( )	( )	( )	( )	( )

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Büşra		BAĞLAN
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		Urduca Hintçe
Eğitim Durumu	**Başlama - Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	09/2014	06/2018	Şanlıurfa TOBB Fen Lisesi
Lisans	09/2018	06/2022	Harran Üniversitesi
Yüksek Lisans	09/2023	09/2025	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim BİIimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora			
Çalıştığı Kurumlar	**Başlama - Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1. Şanlıurfa Bozova Anadolu Lisesi	11/2023	12/2023	
2. Online Turkish and English Tutor	10/2022	12/2023	
3. Bursa Mihraplı İYC Yükseköğretim Kız Yurdu	10/2024	08/2025	
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	TEGV İYC		
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar:			
Diğer:			
		Tarih	20.08.2025
		İmza	
		Adı-Soyadı	Büşra BAĞLAN