

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARI, EĞİTİM FELSEFELERİNE YÖNELİK
EĞİLİMLERİ VE ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ
YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

HASAN ZÖĞ

BALIKESİR, 2022

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA
BAĞLILIKLARI, EĞİTİM FELSEFELERİNE YÖNELİK
EĞİLİMLERİ VE ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ
YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DOKTORA TEZİ

HASAN ZÖĞ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. HASAN HÜSEYİN ŞAHAN

BALIKESİR, 2022

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201412510002 numaralı Hasan ZÖĞ'ün hazırladığı “Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki” konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 27/06/2022 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/ OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Hülya GÜR İmza:.....

Üye (Danışman) Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN İmza:.....

Üye Doç. Dr. Nihat UYANGÖR İmza:.....

Üye Doç. Dr. Şule Betül TOSUNTAŞ İmza:.....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Umut Birkan ÖZKAN İmza:.....

...../...../2022

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

27/ 06 / 2022

Hasan ZÖĞ

Kızıma...

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının eğitim iş görenlerine, karar vericilere, araştırmacılara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Doktora eğitimine başladığım günden itibaren bu araştırmanın tamamlandığı süreye kadar okulda, derslerde ve okul dışında bana yeni ufuklar kazandıran saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN, Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ, Prof. Dr. Hülya GÜR, Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ve Doç. Dr. Nihat UYANGÖR'e;

Akademik çalışmalarım nedeniyle ona ayırmam gereken vakitten fedakârlık yapan kızıma;

Her zaman bana destek olan eşime, aileme ve diğer sevenlerime;

Bana çalışmalarım esnasında destek olan tüm dostlarıma ve arkadaşlarıma;

En samimi duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

BALIKESİR, 2022

HASAN ZÖĞ

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARI, EĞİTİM FELSEFELERİNE YÖNELİK EĞİLİMLERİ VE ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ZÖĞ, Hasan

Doktora, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2022, 147 sayfa.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretim öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Korelasyonel desende tasarlanan bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Balıkesir ili merkez ilçelerinde yer alan resmî devlet liselerinde görevli bulunan 400 branş öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları ile elde edilen verilerle yapılan analizlerde yüzde, sıklık, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile birlikte iki kategorili farklı grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t-testi, daha fazla değişken gruplarını karşılaştırırken bir yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretim öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde pearson-korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretim öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretim programına bağlılıklarını yordama gücünü belirlemede aşamalı regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretim programına bağlılığın mesleki kıdem ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde, en yüksek ilerlemecilik felsefesine sahip oldukları ve bunu sırasıyla yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefesi eğilimlerinin izlediği saptanmıştır. Bu eğilimler

cinsiyet, derse girdiği alan, mesleki kıdemi ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedirler. Öğretmenlerin öğretim öğrenme süreci yeterlilik algıları incelendiğinde, en çok kendilerini sınıf yönetiminde yeterli gördükleri ve bunu sırayla öğretimi planlama, öğrenme ortamı ve materyal, öğretimi çeşitlendirme ve ders dışı etkinlikler yeterliliklerinin izlediği belirlenmiştir. Öğretim öğrenme süreci yeterliliklerinin cinsiyet ve mezuniyet türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yapılan korelasyon analizinde, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretim öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algıları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda ise öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretim öğrenme süreci yeterliliklerinin öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Öğretim Programına Bağlılık, Eğitim Felsefeleri, Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilikleri.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' COMMITMENT TO THE CURRICULUM, THEIR TENDENCIES TOWARDS THE PHILOSOPHY OF EDUCATION AND THEIR PERCEPTIONS OF COMPETENCIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ZÖĞ, Hasan

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

2022, 147 pages.

The purpose of this research is to examine the relationships between teachers' commitment to the curriculum, their tendencies towards educational philosophies, and their perceptions of competencies in the teaching-learning process. This research, which was designed according to the correlational research design, was carried out with 400 branch teachers working in official state high schools in the central districts of Balıkesir province in the 2018-2019 academic year.

In the analyzes made with the data obtained with the data collection tools, the percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation values as well as the independent groups t-test were used in the comparisons of two categories of different groups, and one-way analysis of variance was used when comparing groups of more variables. Pearson-correlation coefficient was used to determine the significant relationships between teachers' commitment to the curriculum, their tendencies towards educational philosophies, and their perceptions of efficacy in the teaching-learning process. A stepwise regression analysis was conducted to determine the predictive power of teachers' tendencies towards educational philosophies and their perceptions of teaching-learning process competencies in their commitment to the curriculum.

According to the results of the research, it was seen that the teachers' commitment to the curriculum was at a high level. Significant differences were found according to the variables of adherence to the curriculum, professional seniority and the type of school they work in. When the educational philosophy tendencies of the teachers were examined, it was determined that they had the highest progressivism philosophy, followed by the tendencies of reconstructionism, perennialism and essentialism philosophy, respectively. These tendencies show significant differences according to the variables of gender, field of study, professional seniority and the type of school they work in. When the teachers' perceptions of proficiency in the teaching-learning process were examined, it was determined that they found themselves competent in classroom management the most, followed by the competences of planning instruction, learning environment and materials, diversifying instruction, and extracurricular activities. It was found that the teaching-learning process competencies differed significantly according to the variables of gender and graduation type. In the correlation analysis, significant relationships were found between teachers' commitment to the curriculum and their tendencies towards educational philosophies and their perceptions of teaching-learning process competencies. As a result of the regression analysis, it was determined that teachers' tendencies towards educational philosophies and teaching-learning process competencies were significant predictors of commitment to the curriculum.

Key Words: Teachers, Commitment to the Curriculum, Educational Philosophies, Competencies in Teaching Learning Process.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
2. İLGİLİ ALAN YAZIN.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	11
2.1.1. Öğretim Programına Bağlılık.....	11
2.1.1.1. Öğretim Programına Bağlılık Tanımı.....	12
2.1.1.2. Öğretim Programına Bağlılığın Önemi.....	13
2.1.1.3. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi.....	14
2.1.1.4. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler.....	15
2.1.2. Eğitim Felsefeleri.....	16
2.1.2.1. Daimîcilik.....	17
2.1.2.2. Esasicilik.....	22
2.1.2.3. İlerlemecilik.....	26
2.1.2.4. Yeniden Kurmacılık.....	30
2.1.3. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri.....	34
2.1.3.1. Yeterlilik Kavramı.....	34
2.1.3.2. Öğretme Öğrenme Süreci.....	35
2.1.3.3. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri.....	36
2.2. İlgili Araştırmalar.....	37
2.2.1. Öğretim Programına Bağlılık Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	37

2.2.2. Öğretim Programına Bağlılık Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	40
2.2.3. Eğitim Felsefeleri Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	42
2.2.4. Eğitim Felsefeleri Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	44
2.2.5. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	46
2.2.6. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	48
3. YÖNTEM	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	54
3.3.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	55
3.3.3. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği	63
3.3.4. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Ölçeği	64
3.4. Verilerin Analizi	65
4. BULGULAR VE YORUMLAR	68
4.1. Öğretim Programına Bağlılığa İlişkin Bulgular	68
4.1.1. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri	69
4.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	70
4.2. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
4.2.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilim Düzeyleri	77
4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	78
4.3. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
4.3.1. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algı Düzeyleri	90
4.3.2. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	91
4.4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Arasındaki Korelasyonlara Bulgular ve Yorumlar	105

4.5. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerinin Öğretim Programına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	108
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	111
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	111
5.1.1. Öğretim Programına Bağlılığa İlişkin Sonuçlar	112
5.1.2. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlere İlişkin Sonuçlar	116
5.1.3. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar	120
5.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Sonuçlar....	123
5.1.5. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerinin Öğretim Programına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar.....	125
5.2. Öneriler.....	126
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler	126
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	127
KAYNAKÇA.....	128
EKLER.....	136
EK-1: Kişisel Bilgi Formu	136
EK-2: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	137
EK-3: Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği.....	138
EK-4: Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Ölçeği.....	140
EK-5: Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni Yazısı	142
EK-6: Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği Kullanma İzni	144
EK-7: Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği DFA Değerleri	145
EK-8: Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Ölçeği DFA Değerleri	146

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Evrenini ve Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları.....	53
Tablo 2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin KMO ve Bartlett's Testi Sonuçları	56
Tablo 3. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Faktör Yük Değerleri	57
Tablo 4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri	59
Tablo 5. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Madde Toplam Korelasyon Değerleri	61
Tablo 6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Madde Ayırt Edicilikleri.....	62
Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri	69
Tablo 8. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 9. Mezuniyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	71
Tablo 10. Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	72
Tablo 11. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	72
Tablo 12. Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları	73
Tablo 13. Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 14. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları	74
Tablo 15. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 16. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları	76

Tablo 17. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 18. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilim Düzeyleri ...	77
Tablo 19. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	79
Tablo 20. Mezuniyetlerine Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	80
Tablo 21. Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları	81
Tablo 22. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları	82
Tablo 23. Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri	83
Tablo 24. Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	84
Tablo 25. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri	85
Tablo 26. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo 27. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri	88
Tablo 28. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 29. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algı Düzeyleri.....	90
Tablo 30. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	92
Tablo 31. Mezuniyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	93

Tablo 32. Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	95
Tablo 33. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin t-testi Sonuçları	96
Tablo 34. Derse Girdikleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları	98
Tablo 35. Derse Girdikleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	99
Tablo 36. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları	100
Tablo 37. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	102
Tablo 38. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları	103
Tablo 39. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	105
Tablo 40. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Arasındaki Korelasyonlar	106
Tablo 41. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerinin Öğretim Programına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Envanteri	47
Şekil 2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri	60
Şekil 3. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları	60

KISALTMALAR LİSTESİ

- Çev.** : Çeviren
- EARGED** : Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- EBA** : Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı
- Ed.** : Editör
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- s.** : Sayfa
- ss** : Standart Sapma
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu
- vb.** : Ve benzerleri
- vd.** : Ve diğerleri
- \bar{X} : Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıtlara ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bilimdeki gelişmeler doğrultusunda bilginin hızlı artışı toplumu ve dolayısıyla bir toplumun geleceğini oluşturan en önemli unsuru olan yeni nesilleri birçok yönden etkilemektedir (Helvacı, 2014). Sadece bilginin hızlı artışı değil dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyo-kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğrencilerin gelecekte sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve değerlerin yanında, bunları edinme sürecindeki farkındalıklarından dolayı gelecek nesillerin daha donanımlı bir şekilde yetişmesini zorunlu hale getirmiştir. Bunun yanı sıra 21'inci yüzyıl; sanayileşme, kentleşme, küreselleşme ve aile sistemindeki parçalanma nedeniyle çok kültürlülüğün ortaya çıkmasıyla karakterize edilir. Bu dönemde ortaya çıkan gelişmeler de toplumun değişimlere, gelişmelere ve oluşan yeni şartlara uyumunu zorunlu hale gerektirmektedir (MEB, 2018). Bu yüzyılda insanların bilişsel niteliklerini, hoşgörüsünü ve anlayışını geliştirmek için eğitim sistemi bir araç olarak görüldüğünden, genç neslin küreselleşme gerçeklerini anlamaya ve yüzleşmeye hazırlanmasını sağlamalıdır (Kulshrestha ve Pandey, 2013).

Değişim ve gelişim yaşayan hem dünyada hem de Türkiye'de bireylerin davranışlarını değiştirmek ve bu değişimi kalıcı hale getirebilmek; çağın beklentilerine ayak uydurmalarını, araştırma, sorgulama becerisi kazanmalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak yalnızca eğitimle sağlanabilir (Anıl, 2009). Özetle öğrencilere çağın gerektirdiği niteliklerin kazandırılmasında en

önemli rol eğitim sistemine aittir (MEB, 2018). Eğitim bireyin en temel ihtiyaçları arasındadır ve hayatı boyunca devam eden bir süreçtir (Taşpınar, 2013).

Eğitim ile ilgili eğitim bilimciler tarafından da ortak bir tanım yapılmamakla birlikte farklı birçok tanım yapılmış olup bu durum hala devam etmektedir. En yaygın kullanılan eğitim tanımı, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1975) şeklindedir. Bu tanımlamada bahsedilen istendik davranış önceden kazandırılması planlanan davranışlar, kasıtlı olması ile ifade edilen farkında olmadan tesadüfi bir şekilde oluşabilecek davranışları önlemektir (Ertürk, 2013). Bu bağlamda toplumun kültürel, sosyal, politik ve ekonomik olarak ilerlemesinde ve öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerinde en önemli faktör olan eğitimin temel öğelerinden birisi de eğitim programıdır. Eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2008). Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, eğer bir program dâhilindeyse anlam kazanır (Gözütok, 2003). Tam da bu noktada öğretim programları devreye girer. Öğretim programı, “belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” (Varış, 1996, s.14). Öğretim programları da bilimsel gelişmeler doğrultusunda sürekli güncellenmektedir (Bütün ve Gültepe, 2016; MEB, 2018). Başka bir deyişle öğretim programlarının sürekli olarak belli değerlendirmeler ışığında iyileştirilmekte ya da geliştirilmekte olduğu söylenebilir.

Genel olarak öğretim programları, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2008). Ülkemizde öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığınca merkezi bir şekilde hazırlanarak ülke genelinde uygulanması istenmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Gerek ülkenin gerek çağın değişen ihtiyaçları doğrultusunda sürekli güncellenen öğretim programlarının asıl uygulayıcısı olan öğretmenler (Bütün ve Gültepe, 2016), programın uygulanmasında merkezi bir yere sahiptir (Binbaşıoğlu, 1994). Bu nedenle öğretmenlerin toplumdaki rolü, toplumdaki gelişimi için hayati bir önem taşımaktadır (Kulshrestha ve Pandey, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığınca tasarlanan ve eğitim sistemine sunulan öğretim programlarının uygulanışı da en az tasarlanması kadar önem arz etmektedir. Merkezi olarak yayımlanan öğretim programının tüm öğretmenlerin koşulsuz kabul etmesi ve derslerinde birebir uygulamaları çok gerçekçi değildir (Erman, 2016). Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenler arasında belirgin farklılıklar olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Park ve Sung, 2013; Bümen vd., 2014; Bütün ve Gültepe, 2016; Erman, 2016; Baş ve Şentürk, 2019; Allo, 2020; Arslan Çelik, 2020; Aslan ve Erden, 2020) Doküman olarak hazırlanan öğretim programı çok iyi hazırlanmış olsa bile sınıf ortamında program hedeflerinin ve tavsiye edilen öğretme öğrenme süreçlerinin derslere yansıtılma şekli öğretmenden öğretime farklılaşabilmektedir (Bütün ve Gültepe, 2016). Öğretim programlarının sınıfta öğretmenler aracılığı ile hayat bulduğu asla göz ardı edilmemelidir (Prawat, 1992; Tezci, 2016). Bundan dolayıdır ki uygulamadaki ve resmî yazılı program arasında zaman zaman öğretmen uygulamalarından doğan farklılıklar oluşabilmektedir (Kara vd., 2017). Öğretim programında yapılan değişikliklere uygulamadaki programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin ne düşündükleri, değiştirilen veya yeni tasarlanan öğretim programını benimseyerek ya da ne kadar bağlı kalarak uygulamaya geçirip geçirmediğini ortaya koyabilmek harcanan zaman, emek ve para kaybı olarak da düşünüldüğünde son derece önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı bu çalışmanın konu alanlarından biri öğretmenlerin öğretim programına bağlılık kavramının derinlemesine incelenmesidir.

Programa bağlılık kavramı, programın hedeflenen ile uygulanan şekli arasındaki benzerliği (Bay vd., 2017), öğretim programı özelinde ise tasarlanan öğretim programının öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından yazılı programa sadık kalınarak uygulanması şeklinde tanımlanabilir (Bümen vd., 2014). Öğretmenlerin öğretim programında yapılan değişiklikleri ve yenilikleri ne kadar öğrencilerine yansıtılabildiklerinin belirlenmesi çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin içselleştirmedeği her değişiklik zaman, emek ve para kaybından başka bir sonuca varmaz (Bümen vd., 2014). Programın uygulama aşaması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecine katılımı ile gerçekleşir. Programdan istenen sonuçların elde edilmesini sağlamak için öğretmenlerin programa bağlılık derecesi çok önemlidir (Palestina, Pangan ve

Ancho, 2020). Öğretmenlerin programa bağlılıklarının ortaya konulması, öğretim programlarının ne kadar başarılı olduğunu ve başarısız olduğu noktalarda ortaya çıkan sorunlar hakkında bilgi elde edilmesinde (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003; Bümen vd., 2014; Burul, 2018), ayrıca öğretim programlarının nasıl ve neden çalıştığını ve nasıl geliştirilebileceğini anlamada kritik rol oynar (Superfine, Marshall ve Kelso, 2015).

Burakgazi (2019) tarafından bağlılığa yönelik ulusal ve uluslararası araştırmaları ele alarak öğretmenlerin değişim ve yeniliklere uyumunun incelendiği araştırmada, Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve programlara bağlılığa etki eden özellikler tartışılmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye’de öğretim programına bağlılığa uygulayıcı özelliklerinin, katılımcı özelliklerinin, program özelliklerinin, paydaş özelliklerinin ve bağlamsal özelliklerin etki ettiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki özellikleri, hizmet içi eğitim durumları, kişisel özellikleri, aldıkları öğretmenlik eğitimi, tutumları, vb. özelliklerin programa bağlılıklarını etkileyen faktörler olduğu belirtilmiştir (Burakgazi, 2019).

Değişimde kilit rol oynayan eğitimin, toplumu bir sonraki aşamaya geçirmesinde öğretmenin öğretim programına bağlı kalıp kalmaması tek başına yeterli değildir. Her toplumsal değişimin kendine özgü felsefi bir bağlamı vardır. Felsefenin alanlarından biri de eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi, eğitim ile ilgili sorunların yanı sıra eğitime yön veren ilke ve kavramları içeren bir disiplin alanıdır (Büyükdüvenci, 1987). Öğretmen her toplumsal değişimin var olan felsefi bağlamını kendisine mal edebilmeli ve sahiplenebilmelidir (Hesapçioğlu, 1998). Bunu başarabilmek için ise öğretmenler, programın uygulanabilirliğini artırabilmek için uygulamadan önce öğretim programlarını inceleyerek programın felsefesini, öğrenme-öğretme sürecini ve değerlendirme yaklaşımlarını, programda öğretmene yüklenen rollerin neler olduğunu, program yapısını özümsemeli ve uygulamaya istekli olmalıdırlar (Erman, 2016).

Felsefe, öğretmenlere okulları ve sınıfları organize edebilmek için genel bir çerçeve sağlar. Bunun yanında felsefe, öğretmenlere okulların anlamının ne olduğunu, konuların değerini, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve hangi materyallerle

hangi metotların kullanılacağıının cevabını bulmalarını hususunda rehberlik eder (Ornstein ve Hunkins, 1993). Başarılı bir öğretmenin en önemli tarafı eğitim hakkında bir felsefeye sahip olmasıdır (Hesapçioğlu, 1998). Öğretmen, eğitime yönelik görüşlerini bilimsel bulgulara ve gerçeklere dayalı olarak geliştirir. Bu nedenle öğretmenin felsefesi gelişi güzel değil, onun uzun mesleki eğitimiyle oluşur ve öğretmenlik meslek yaşantısında da kendini sürekli geliştirmeye devam eder (Başaran, 1987).

Teori ve pratiğin bir arada yürüdüğü öğretme öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin düşünceleri, onun öğrencilere yaklaşımlarını ve onlar için planladığı programı etkiler. İnsan doğasına dair fikirler öğretim programının şeklini ve öğretim sürecini belirler (Guttek, 2014). Öğretim programının etkinliği, amaçlarının doğru biçimde belirlenmesine, bir eğitim felsefesine sahip olmasına ve bir öğretim yaklaşımına sahip olmasına bağlıdır (Coşkun, 2017). Bir eğitim felsefesi geliştirmek ve ona sahip olmak, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreçlerini yürütmelerine ve en önemlisi çaba gösterdikleri öğrencilerini yönlendirmede ve yol göstermede etkilidir. Öğretmenlerin bir eğitim felsefesine sahip olması, öğrencilerine ne öğreteceklerini, nasıl öğreteceklerini ve neden öğreteceklerini belirleyen güçlü bir inançtır (Magulod, 2017).

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ve yine öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin yanında Bümen ve diğerleri (2014), öğretim programı uygulamalarını etkileyen faktörler arasında öğretmenin eğitimi ve öğretmen özelliklerinin de olduğunu vurgulamaktadır. Öğretim faaliyetlerinin kalitesi, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci hizmetinin niteliğini etkileyen faktörlere bağlıdır. Başka bir deyişle öğretimin kalitesi onu planlayan ve uygulayan öğretmenin nitelikleri ile doğru orantılıdır (Şahan, 2011). Öğretmenin alan bilgisi yanında mesleki bilgi ve becerileri de nitelikleri itibarı ile önemli bir yere sahiptir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Asıl görevi öğrenmeyi sağlamak olduğu düşünülen öğretmenler, gerekli mesleki yeterliliklere de sahip olmalıdırlar (Gür ve Kobak Demir, 2019). Öğretmenler program deneyimleri ve yeterlilikleri ile ders içi etkinliklerini planlayabilmeli ve uygulanmasını sağlayabilmelidir (Aslan ve Erden, 2020)

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenliğin mesleki olarak etkili ve verimli şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerde bulunması gerekli olan bilgiler, beceriler ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Öğretmen yeterlilikleri; öğretme öğrenme sürecini uygun şekilde planlama, öğretimi çeşitlendirme, öğrenme ortamını ve materyalleri sağlama, zaman yönetimi gibi yeterliliklere sahip olma olarak ilişkilendirilmiştir. Öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine sahip öğretmenlerle, öğretim programının hedeflerine ulaşması ve etkili bir sürecin işlemesi sağlanır (Yıldırım, 2019). Böylece toplumsal değerlere sahip ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirilebilir (MEB, 2018).

Türkiye İstatistik Kurumu 2019 yılı eğitim harcamaları istatistiklerine göre, öğrenci başına 11 bin 769 TL harcama yapılmış olup, MEB verilerine göre Türkiye’de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 18 milyon 241 bin 881 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda eğitime harcanan para ise 259 milyar 200 milyon TL’dir. Yine MEB verilerine göre resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1 milyon 148 bin 514 olarak belirlenmiştir. Rakamlardan elde edilen sonuçlara göre her yıl Türkiye’de eğitime milyarlarca lira, yaklaşık 1 milyonu aşkın kişinin emeği ve milyonları aşan öğrencinin geleceği ülkenin eğitim sistemine emanet edilmektedir. Yapılan bu kadar çok şeyin heba edilmemesi için eğitim sisteminin en verimli şekilde planlanması ve uygulanması şarttır. Buradan hareketle öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri, öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri ile öğretim programına uyum sağlayıp sağlayamadıkları ya da başka bir deyişle bağlılık dereceleri arasındaki ilişkinin ortaya konması, programın başarısını da etkileyeceği düşünüldüğü için önemli bir araştırma alanı olduğu düşünülerek ve bu tezin konusu olarak seçilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda bulunan sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mezuniyet,
 - c. Ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ve
 - ç. Mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları,
 - d. Derse girdikleri alan,
 - e. Mesleki kıdem,
 - f. Görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilim düzeyleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Mezuniyet,
 - c. Ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ve
 - ç. Mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları,
 - d. Derse girdikleri alan,
 - e. Mesleki kıdem,
 - f. Görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algılarının düzeyi nedir?
6. Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algı düzeyleri;
 - a. Cinsiyet,

- b. Mezuniyet,
 - c. Ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ve
 - ç. Mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları,
 - d. Derse girdikleri alan,
 - e. Mesleki kıdem,
 - f. Görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin;
- a. Öğretim programına bağlılıkları ile eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri,
 - b. Öğretim programına bağlılıkları ile öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algıları,
 - c. Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ile öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algıları arasında ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretim programına bağlılıklarını yordama gücü nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Programa bağlılık, eğitim alanındaki değişikliklerin başarılı veya başarısız olmasının nedenlerinden biri olabilir (Dusenberry vd., 2003). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının belirlenmesi, yapılan güncellemelerin başarılı olma ya da başarısızlık sebeplerini ortaya koyabilir (Bümen vd., 2014). Çünkü öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın onu uygulayacak olan öğretmendir (Taşdemir, 2006). Bu nedenle eğitim etkinliklerine yön veren öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları Türkiye'nin para, zaman ve insan kaynaklarını kullanırken öğretim programlarına bağlılıkları büyük önem göstermektedir.

Programın gerçek uygulayıcıları olan öğretmenin sahip oldukları nitelikleri, programın öğretme öğrenme sürecinin yürütülmesinde önemli bir yere sahiptir (Bütün ve Gültepe, 2016). Çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyleri yetiştirmekle görevli olan bu öğretmenlerin görevleri, rolleri ve ihtiyaç duydukları yeterlilikler de sürekli değişmektedir (Helvacı, 2014). Türkiye’de eğitimin niteliğini artırmada oynadığı rol gereği, öğretmenlerin de kendilerini mesleki yeterlilikler açısından geliştirmeleri zorunludur (Buldu, 2014). Zamanın gereksinmelerine, çevrenin ve öğrencilerin isteklerine uygun olarak hazırlanmış işlevsel ve esnek bir program, öğretmenin meslek bilgisi ile değer kazanır ve etkili olur (Binbaşıoğlu, 1994).

Türkiye’de eğitim sisteminin karar vericileri, eğitim alanında meydana gelen gelişmeleri dikkate alarak, programları eleştirebilmesi, değerlendirmesi, geliştirebilmesi ve gerekirse tekrar düzenlemesi için felsefeye başvurmalıdır (Hayirsever ve Oğuz, 2017). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programını uygularken sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimlerinin belirlenmesi, öğretim programlarının sahip olduğu eğitim felsefesi ile uyumu kontrol edilebilecektir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin öğretim programında oynadığı kritik rolün daha fazla vurgulanması hedeflenmektedir. Bu sayede, karar vericilerin, öğretmenlerin resmî programa bağlılıklarını artıracak yeni öğretim programları tasarımları için veri sağlanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin düzeylerinin artırılmasına ve öğretmen yetiştiren kurumlara dönüt sağlanabilecektir. Ayrıca uluslararası alan yazın incelendiğinde öğretim programına bağlılığa ve onu etkileyen faktörlerin belirlenmesine önem verilmektedir (Aslan ve Erden, 2020). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ile programların neden aksadığı ile ilgili veriler elde edilebilecek, programda önerilen davranışları ve yöntemleri kendi kişiliklerine ve eğitim felsefelerine uyarlayabilmeleri için, öğretme öğrenme sürecini profesyonel olarak planlayabilmelerine yardımcı olabilecektir.

Türkiye’de de öğretim programına bağlılığı inceleyen az sayıda araştırmanın yer alması (Aslan ve Erden, 2020), alan yazında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme öğrenme

süreci yeterlilikleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan ve bu değişkenlerin birbirlerini etkileme düzeyini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamış olmasının, bu araştırmanın önemini artırdığı öngörülmektedir. Bu nedenle araştırmanın önemli bir boşluğu doldurabileceği ve elde edilen bulgular doğrultusunda yapılacak önerilerle gelecekte yürütülecek olan araştırmalara, öğretmenlere ve diğer eğitim paydaşlarına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada yer alan varsayımlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.
Öğretmenler;

- Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinde,
- Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeğinde ve
- Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Ölçeğinde yer alan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kuramsal açısından araştırmacı tarafından ulaşılabilen alan yazınla ve veri kaynağı olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Balıkesir ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî lise ve dengi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmaya ait kuramsal çerçeveye ve araştırma problemi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde kuramsal çerçeve olarak öğretim programına bağlılık, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri başlıklar halinde ele alınmıştır.

2.1.1. Öğretim Programına Bağlılık

Öğretim programı geliştiricilerinin, hem konu kapsamının nasıl olacağı hem de o konuları öğrenecek olanların yaşantılarını nasıl etkileyeceği önemlidir (Burul, 2018). Öğretim programlarının hazırlanmasında en büyük etken eğitsel amaçlardır (Binbaşoğlu, 1994).

Bireye okulda veya okulun dışında bir dersin öğretimi ile ilgili kazandırılması planlanan tüm etkinlikleri kapsayan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanan öğretim programının (Demirel, 2008) başlıca yararları şunlardır (Binbaşoğlu, 1994):

1. Aynı düzey okulların yaptığı öğretim faaliyetlerinde, aynı amaçlar çerçevesinde yaklaşık olarak eş güdümü sağlamak,
2. Öğrencilere kazandırılacak bilgiler, beceriler, alışkanlıklar ve değerlerin; onların gelişmişlik, ilgi ve kabiliyetlerine göre olmasını sağlamak,

3. Öğretmenin, planlı ve düzenli çalışmasını sağlayarak öğretim faaliyetlerinin bilinçli yapılmasını sağlamak,
4. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmek.

Öğretim programının geliştirilmesinde programın asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin fikirleri önem arz etmektedir. Çünkü program evrak üzerinde ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, sınıf ortamında ve öğretme öğrenme sürecinde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir (Bütün ve Gültepe, 2016). Öğretim programları geliştirildiğinde ne kadar esnek hazırlanmış olursa olsun yine de bilimde, siyasette, yaşam koşullarında meydana gelen gelişmeler programların değişimini zorunlu hale getirir. (Binbaşıoğlu, 1994). Değişen öğretim programlarının okullar ve öğretmenler için ortaya çıkardığı farklılıklar ve yeniliklerin öğretmenler tarafından ne düzeyde algılandığının belirlenmesi önemlidir (Erman, 2016). Bu nedenle öğretim programına bağlılık kavramının tanımlanması yararlı olabilir.

2.1.1.1. Öğretim Programına Bağlılık Tanımı

Program materyallerinin kullanımı, program bileşenlerinin ne ölçüde uygulandığı, program geliştiricilerin niyetlerini öğretmenlerin uygulamada ne kadar yansıtılabildiklerinin ölçüsü (Dusenberry vd., 2003) gibi çeşitli tanımları olsa da öğretim programına bağlılığın, tasarlanan programın öğretmenlerce programın yazılı haline sadık olarak uygulanması (Bümen vd., 2014) şeklinde tanımlamanın daha uygun olacağı düşünülmektedir. Hazırlanmış olan öğretim programlarının öğretme öğrenme sürecinde uygulanması eğitsel amaçlar açısından önemlidir (Aslan ve Erden, 2020).

Geliştirilmiş olan öğretim programının uygulanmasında en önemli konumda bulunan öğretmenlerin, programı belirlenmiş olan ilkelere uygun olarak uygulama sorumlulukları vardır (Taşdemir, 2006). Değişen ve gelişen öğretim programlarını uygulayan ve eğitimin kalitesini yükseltecek olan öğretmenlerin, programı planlama, uygulama ve değerlendirmede güncel yaklaşımları benimsemiş ve zengin öğrenme ortamlarını hazırlayabilen bireyler olmalarını gerektirmektedir (Buldu, 2014).

Türkiye’de merkezi olarak hazırlanan öğretim programlarında hem okulun hem de programın asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin program uygulama esnasında özerklikleri çok azdır (Bümen, 2019). Öğretim programlarının merkezi olarak hazırlandığı göz önüne alındığında, programın geliştiricileri tarafından öğretme öğrenme sürecinde ona sıkı sıkıya bağlı kalınacağı düşünülür (Dusenberry vd., 2003; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Ancak öğretim programları Türkiye’nin farklı bölgeleri, okulları ve sınıflarının özelliklerine uygun olup olmama durumlarına göre öğretmenler tarafından uyarlanmaktadır (Bümen, 2019).

Dusenbury ve diğerleri (2003) programa bağlılığın birçok tanımı olduğu ve bunun nedeninin yazılı programa uygun yöntemlerin varlığı, uygulamanın eksiksiz olması ve bunun dozajı, öğretmenin öğretim programını uygulayış şekli, öğrencilerin katılım düzeyi ve mevcut programı öncekinden ayıran unsurların varlığı olduğunu belirtmiştir. Türkiye’deki araştırmalarda bağlılık kavramı yerine program uygulaması, program uygulamalarının değerlendirilmesi, uygulamaya yönelik paydaş görüşleri, uygulamada karşılaşılan sorunlar, program değişikliklerinin öğretmene yansımaları, programa yönelik tutumlar, öğretmen değişim algıları gibi kavramlar kullanılmıştır (Burakgazi, 2019). Bu araştırmada öğretim programına bağlılık kavramı kullanılmıştır.

2.1.1.2. Öğretim Programına Bağlılığın Önemi

Öğretim programına bağlılığın belirlenmesi, uygulamadaki aksaklıkların ve başarısızlık nedenlerinin belirlenmesi ve açıklanması, öğretim programlarında nelerin değiştiği, yapılan değişikliklerin öğrenci davranışlarını ne ölçüde etkilediği, yapılan güncellemelerin uygulanabilme düzeyi gibi önemli bilgiler sağlayabilir (Bümen vd., 2014). Programlarda yapılacak yenilikler, programın uygulanması esnasında yazılı haline ne kadar uyum sağladığının belirlenmesi bu nedenlerle önemlidir (Arslan Çelik, 2020).

Dusenbury ve diğerleri (2003), uygulamanın programın aslına uyumunun incelenmesinin, başta uygulama kalitesinin nasıl iyileştirilebileceğine yönelik olmak üzere birçok nedenden ötürü önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenlerden bazılarının;

- Yeniliklerin neden başarılı veya başarısız olduğunu açıklamaya yardımcı olmasına,
- Dozu veya kalitesine bağlı olarak program değişikliklerinin başarılı veya başarısız olma nedenlerinin belirlenmesine,
- Programda yapılan değişikliklerin yalnızca birincil davranışsal sonuçlarının değil, aynı zamanda aracılık eden değişken sonuçlarının da nasıl etkilediğinin belirlenmesine,
- Programın aslına uygun olarak uygulanabilmenin fizibilitesinin ortaya çıkarılmasına olanak tanınması olduğu belirtilmiştir (Dusenbury vd., 2003).

Yazıcılar ve Bümen (2015)'in yaptıkları bir araştırmada öğretim programının tam olarak uygulanmasının mümkün olmadığı belirtilmiş ve öğretim programına bağlılık yerine öğretmenin, derse ait amaç, ders yapısı, uygulanacak etkinlikler gibi konularda yaptıkları önemli değişiklikleri olanaklı kılan esnek biçimde bir çerçeve öğretim programı olarak uygulanması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Güncellenen programlar hakkında öğretmenler yeterince eğitilmemiş, geliştirme sürecine katılmamış ve programın yeniden düzenlenmesinin faydaları konusunda inandırılarak tutumlarının değiştirilmediği durumlarda, başlangıçta istekli olsalar dahi uygulamada karşılaştıkları sorunlar nedeniyle değişime karşı direnç gösterebilirler ve kendilerince doğru olan önceden kullandığı öğretim tekniklerine geri dönebilirler (Carless, 1998). Eğer programa bağlılığı sürdürmekte güçlük yaşıyorsa veya öğretim programına bağlılığın yüksek olmasına rağmen istenilen düzeyde sonuç elde edilemiyorsa mevcut öğretim programının tekrar düzenlenmesine ihtiyaç olduğu ortaya çıkacaktır (Dusenbury vd., 2003).

Yukarıda yer alan öğretim programına bağlılığın öneminden sonra, bağlılığın hangi kriterlere göre ölçülebileceği üzerinde durmakta yarar vardır.

2.1.1.3. Öğretim Programına Bağlılığın Ölçülmesi

Eğitim görevlileri ve paydaşları için yol gösterici işlevine sahip olan resmî öğretim programının belge ve materyalleri ile açık, anlaşılır ve motive edici olması, eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynar (UNESCO, 2011). Resmî

programın ve materyallerinin, yazıldığı haliyle ve gösterildiği zamanlarda kullanılma durumu, programda yer alan eğitim yaklaşımlarının uygulamaya ne kadar yansıtılabildiği gibi hususlar, yalnızca davranışların ölçülmesi ile belirlenemeyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin programa bağlılıklarının ölçülmesi önem arz etmektedir (Arslan Çelik, 2020).

Dusenbury ve diğerleri (2003) öğretim programına bağlılığın:

1. Uyum (uygulama ve resmî program arasında faaliyet ve uygulama uyumu),
2. Doz (resmî programda bulunan içeriğin miktarı, sıklığı ve süresi),
3. Programın sunumunu kalitesi, (programda yer alan içeriğin teorik olarak sunulmasında ideale yaklaşma düzeyi),
4. Katılımcı duyarlılığı (program paydaşlarının faaliyete ve içeriğe dâhil olma düzeyi) ve
5. Program farklılaşması (önceki ve güncellenmiş program arasındaki farklılık düzeyi) olmak üzere beş şekilde ölçülebileceğini belirtmişlerdir.

Bümen ve diğerleri (2014) öğretmenlerin programa bağlılıklarının belirlenmesi ile programda yapılan güncellemelerin neden başarılı veya başarısız olduğunun sebeplerinin belirlenebileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle programa bağlılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi yararlı olabilir.

2.1.1.4. Öğretim Programına Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Programda yer alan tüm yöntem ve içeriklere tamamen bağlı kalınarak sıkı bir şekilde uygulanması ve tamamının tüm öğrenenlere öğretilmeye çalışılması programa harcanan emeklerin boşa gitmesine neden olabilir (Taşdemir, 2016). Programa bağlılığı etkileyen birçok faktör olduğu için, onu geliştirenlerin öngördüğü şekilde her zaman uygulanmasını beklemek doğru olmayacaktır (Bümen vd., 2014).

Türkiye’de öğretim programına bağlılığa etki eden faktörlere, birçok araştırmada değinilmiş ve aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır (Dusenberry vd., 2003; Bümen vd., 2014; Dikbayır ve Bümen, 2016; Bümen, 2019; Allo, 2020):

1. Öğretmen nitelikleri,

2. Program özellikleri,
3. Öğretmenlerin programa göre yetiştirilmesi,
4. Kurumsal özellikler,
5. Yerel ve sosyal özellikler,
6. Finansal kaynak,
7. Merkezi yönetim tutumu,
8. Öğretmen eğitimi,
9. Öğrenen özellikleri (Öğrenme ve akademik başarı farklılığı vb.) ve merkezi sınavlar.

Öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen özelliklerden birisi de programın öğretmene yüklediği rollerdir (Bümen vd., 2014). Öğretmen programı uygularken kullanacağı yöntem ve teknikleri eğitim felsefesine göre belirlediği için (Kaygısız, 1997) eğitim felsefesinin de öğretmen özellikleri arasında sayılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bundan sonraki bölümde, araştırmanın bir diğer başlığı olan eğitim felsefelerine değinilecektir.

2.1.2. Eğitim Felsefeleri

Felsefe, kelime anlamı olarak Yunanca'da "seviyorum, peşinden koşuyorum" anlamında *phileo* ve "bilgi, bilgelik" anlamına karşılık gelen *sophia* sözcüklerinin birleşiminden meydana gelen terimin belirttiği entelektüel bir disiplindir. Buna göre, felsefe Yunanlılar için "bilgelik sevgisi" ya da "hikmet arayışı" anlamına gelmiştir. Bu terimin anlamına göre her türlü bilimsel araştırma yapanlara da filozof denilmiştir (Cevizci, 2003). Doğrudan felsefenin tanımını yapmak zor bir iştir. Çünkü felsefenin birçok tanımı bulunmaktadır. Düşünürlerden bazılarına göre ise bir üst dil olduğu için felsefenin genel bir tanımı yapılamaz (Sönmez, 2006). Felsefeyi tanımlamak yerine onu tarif eden aşağıdaki üç görüş yaygın olarak kabul görmektedir (Sözer, 2002):

1. Felsefe, insanı doğasını, dünyanın yapısını ve işleyişini anlama çabasıdır.
2. Felsefe hakikati bulma ve onu öğretmeyi hedefleyen bir bitmeyen derinleşmedir.
3. Felsefe, insanları iyiye, doğruya ve güzele götüren bir düşünme şeklidir.

Eğitim insanda var olan yetenekleri geliştirirken aynı zamanda ona farklı beceriler kazandırmayı, çağın gerekliliklerine uygun biçimde onu hazırlamayı hedefler. Ham maddesi insan ve onun problemleri olan eğitim, tabii olarak felsefeyle iç içe bulunur. Her ikisi de alan olarak insanı incelemeleri sebebiyle felsefe ve eğitim devamlı olarak birbirinden etkilenirler (Ocak, 2004).

Eğitim sisteminin temelinde bulunan insanın anlayışını değerlendiren eğitim felsefesi, eğitim sürecinde kullanılacak olan hipotezleri oluşturarak insan, toplum, öğrenme gibi alanlarda felsefeyi ve eğitimi bir araya getirerek, bunlardan bir bütün, yani bir sistem oluşturmaya çalışır (Kıncal, 1996). Eğitim felsefesi, genel felsefi sorunların dışında kalan, eğitimle ilgili felsefi sorunları konu edinir. Felsefe belirli temel yaklaşımları ve ilkeleri belirlerken, eğitim felsefesi eğitim süreçlerinin biçimlendirilmesinde ideal bir yaşamı bulmayı, gerçekleştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar (Varış, 1991). Eğitim felsefesi, eğitimle uğraşanlara farklı perspektif sağlayan bir disiplin, bir düşünme yöntemi olup, felsefi düşüncenin eğitime uygulanmasıdır (Ercan, 2014).

Eğitim öğretim ortamında kullanılacak teknikler, eğitim felsefesine göre belirlenir. Felsefenin bir bakıma uygulama alanı olan eğitim sürecinden edinilenlerle, felsefe kendisini güncelleyerek geliştirebilir (Kaygısız,1997). Tıpkı felsefe gibi, eğitim felsefesinin de tek bir tanımını yapmak olanaklı değildir. Bunun nedeni, her felsefi yaklaşım genel hatlarıyla kendi eğitim anlayışını inşa etmektedir. (Ercan, 2014). Her biri; dört ana felsefe olan realizm, idealizm, pragmatizm ve varoluşçuluğa dayanan dört eğitim felsefesi bulunur. Bu eğitim felsefeleri: daimîcilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır (Ornstein ve Hunkins, 1993).

2.1.2.1. Daimîcilik

Daimîcilik, esas olarak Platon ve Aristo'dan gelmektedir ve geriye, temel ilkelere dönüş demektir. Eğitimin bilgiyi edinme, kullanma ve bilgiden yararlanma alışkanlığını geliştireceği ve bu alışkanlıkların bireylerin kapasitesini teşkil edeceği fikrindedir (Alkan, 1983). Evrenin ruhsal ve düşüncesel yanı ile insanın bu dünyadaki yerini metafiziksel olarak belirlemeye çalışır (Guttek, 2014).

Daimîcilik, en eski ve en muhafazakâr eğitim felsefesi gerçekçiliğe dayanır (Ornstein ve Hunkins, 1993). İlerlemeciliğin değişmeye verdiği önemin aksine mutlak ilkelere dönüşü önerir (Alkan, 1983). Genellikle ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantıkla ilgili önermeler etrafında temellendirilir (Sönmez, 2002). Daimîcilik; içeriği ön planda tutan, temel esaslara dayalı, ileri düzeyde entelektüel, sıkı bir disiplin anlayışına sahip, dar bir mesleki gelişme olanağını öngören bir ekoldür (Alkan, 1983). Bu eğitim felsefesinin hem idealizmde hem de realizmde kökleri bulunmaktadır (Apps, 1973).

Bu akıma göre eğitim, evrensel doğru ve gerçek bilgiyi anlayabilecek akli geliştirmeye yardım etmelidir. Program da rasyonalizmi geliştirici, mantıksal, öğrencinin ahlaki, moral, estetik ve dinsel yönlerini geliştirici olmalıdır (Gutek, 2014). Daimîcilik görüşünün temel ilkeleri başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur (Alkan, 1983; Ornstein ve Hunkins, 1993; Yağcı, 1998; Sönmez vd., 2000; Demirel, 2008; Gutek, 2014):

2.1.2.1.1. Evrensel Eğitim

Daimîcilik; millî varlığın devamı için gelenek, disiplin, ahlaki karakter, kültürel koruma ve eğitim gibi kavramlarla yakından ilişkilidir (Alkan, 1983). İnsanlar, tarih boyunca ve her yerde temelde değişmeyerek aynı kaldığı için eğitim de tüm bireyler için aynı olmalıdır. İnsan doğası gereği hemen hemen her toplumda insan iç görüşü birbirine benzerdir (Demirel, 2008). Çağdaş hayat hızlı bir değişme içinde olmasına rağmen değişmezlik eğitim için esastır. Hızlı değişimde insan doğası hep aynı kalmalı, temel ahlaki ve karakterlerini oluşturan ilkeleri eğitimin kökenini oluşturmalıdır (Ergün, 2011).

Özünde insanlar her yerde aynı oldukları için, kültür farklılıkları olsa da tüm bireylere verilen eğitim aynı olmalıdır. Çünkü eğitim, her çağda ve toplumda işlevi aynı olan insanı, insan olarak ıslah etme amacı taşır (Alkan, 1983; Ornstein ve Hunkins, 1993). Eğitim sisteminin amacı ortak belli özelliklere sahip olan insanı geliştirmektir (Demirel, 2008). Eğer insan tarih boyunca istikrarlı bir doğaya sahipse onu yetiştiren eğitim programının kültüre veya çağa göre değişmeyen, geçerli, belirli ve süreklilik göstermesi gerekir (Alkan, 1983). İnsan, ahlaki

ilkelerinin değişmez olduğu gerçeğine göre yetiştirilmesi gerektiği için hazırlanan eğitim programları merkezlerinde beşeri bilimler yer almalıdır (Demirel, 2008). Öğrenciler, öğrenilecek en iyi bilgi ve değerlerin ne olduğunu belirleme konusunda yeterince olgunlaşmadıkları için doğru yargıya varamazlar. Bu nedenle seçmeli derslere, mesleki veya teknik konulara çok az yer verilerek, bütün öğrenciler için yalnızca tek bir program olmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 1993).

2.1.2.1.2. Entellektüel Eğitim

Daimıcilikte, “İnsan doğası nedir?” sorusunun yanıtı aranır. Daimıciliğe göre insan doğası sabittir ve insanlar doğanın evrensel hakikatlerini akıl yürüterek anlama yeteneğine sahiptir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Tüm doğrular akılda bulunduğu için, insan aklını kullanarak gerçeğe ulaşabilir (Sönmez vd., 2000). Bu nedenle, bireyler kendilerini akılcıca yönetebilmelerine olanak sağlayacak biçimde yetiştirmelidirler (Demirel, 2008). Çocuk her istediğinde kendisini ifade etmesine izin verilmemelidir. Akıl doğuştan bir özelliği olsa bile insanın bu yeteneğini doğru kullanabilmesi için eğitilmesi gerekir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

Tanrı, evren ve insan arasında bulunan ilişkileri açıklayan programda, tamamen aklın ürünleri olan felsefe, matematik ve teoloji temele oturtulmalıdır. Genel ve soyut olan bu alanlar diğer özel durumlara uyarlanabilir (Ercan, 2014). Eğitimin amacı, akıllı dikkatli bir şekilde eğitmek, rasyonel kişiyi geliştirmek ve evrensel gerçekleri ortaya koymaktır (Ornstein ve Hunkins, 1993).

Ayrıca entelektüel eğitim, yaşamında insan aklının kendine özgü olmasına önem verir. Böylece entelektüel yetiştirilen bir insan, günümüzün değişen ve karmaşık problemleriyle mücadele edebilir (Alkan, 1983). Ayrıca karakter eğitimi, insanın ahlaki ve manevi varlığını geliştirmenin bir aracı olarak da önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

2.1.2.1.3. Eğitim Hayata Hazırlıktır

İnsan zihnini geliştirme amacıyla olan okullar, gerçek hayatın ya da benzerinin bir kopyası olamaz (Alkan, 1983). Eğitimin hayata bir hazırlık

olduğunu söyleyen daimîcilere göre, öğrencinin kendisine aktarılan kültürü ve toplumsal değerleri benimsemesi, bu değerlerin önemini farkında olması ve gelişimlerine katkı sağlamaları gerektiğini kastetmektedirler. Okulun asıl işlevi, kültürü yeni nesillere aktarmaktır (Demirel, 2008). Daimîciler, “Eğitim hayata hazırlıktır” demektedirler ve eğitimin öğrencinin kültürel miras ve değerleri benimsemesi, bu değerlerin farkına varması ve gelişimine katkı sağlaması olarak yorumlamaktadırlar.

Daimîcilere göre okul, gerçek yaşamın bir kesiti değil, entelektüellerin yetiştirildiği suni ortamlardır (Ercan, 2014). Okul hayatı öğrencilere gerçek yaşam durumları sunmaz. Suni ortamda yaşam hazırlığı, öğrencinin kültürel mirasını tanıması, kültürel değerleri benimsemesi ve kültüre bu yolla katkıda bulunmasıdır. Okulun temel görevi geleneği sürdürmek ve etkin biçimde aktarılmasını sağlamaktır (Alkan, 1983). Bu yüzden sınavlar ezber dayalı değil, öğrencinin aklını kullanma düzeyini ölçmeye yönelik olmalıdır (Sönmez vd., 2000).

Sınıf ortamında ders işlerken Sokratik tartışma ve tümdengelim yöntemleri kullanılmalı, öğretmen öğrencilere örnek olmalıdır. Öğrenci taklit ederek öğrenir. Ayrıca tüm doğrular doğuştan insan aklında vardır. Öğretmen şu özelliklere sahip olmalıdır (Sönmez vd., 2000):

- Öğrencileri için doğru bilgilere haiz ve kültür sahibi olmalı; daima doğru, dürüst ve evrensel ilkelere uygun davranmalıdırlar.
- İnsanı tanımlamada ehil olmalıdırlar.
- Öğretim sürecinde mesleki olarak uzman olmalıdırlar. Öğretim becerisi ile uzmanlığı sentezleyebilmelidirler.
- Öğrenciye bir arkadaşça ve dostane davranmalıdırlar.
- Tutum ve davranışlarıyla öğrenende öğrenme gayretini ortaya çıkarmalıdırlar.
- Toplum için evrensel doğru olan amaçları, öğrenende öğrenme arzusu uyandırmalıdırlar.
- Kültürel miras içinde her evrensel doğrunun yeniden doğmasına yardım etmelidir.

2.1.2.1.4. Maddi ve Manevi Gerçeklerin Tanıtımı

Daimîcilikte, programların uygulanmasında akademik standartlar yükseltılarak yetenekli öğrencileri belirleme üzerinde durulur (Ornstein ve Hunkins, 1993). Eğitimin özü bilgi kazandırmak olduğu için insan, en kısa yoldan eğitilmelidir. Her iki dünyada da gerçek aynı olduğu için, eğitim insanı sonsuz olan gerçek hayata hazırlar (Ergün, 2011). Eğitimle öğretilecek bilginin henüz olgunlaşmamış zihinlerde keşfedilmesini istemek, sadece zaman kaybına neden olur (Alkan, 1983).

Çocuğa sadece mevcut zamanda önemli görülen konuları öğretmek yerine ona dünyanın devamlılığını tanıtıcı temel disiplinler öğretilmelidir (Alkan, 1983). Eğitimin merkezinde okuma-yazma eğitimi, matematik ve edebiyat eğitimi bulunmalı; iş eğitimi ve mesleki öğretim profesyonellere ve iş odalarına bırakılması gerekir (Demirel, 2008). Program gelecekteki istihdam için sadece en pratik bilgileri kazandırmalıdır. Çünkü belirli bir iş için yetiştirilmiş herkes işe başladığında yeniden eğitilmek zorunda kalacaktır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Öğretmen, önemsiz pratik derslerle zamanı zayi etmemelidir (Alkan, 1983).

Eğitim programları Tanrı ile birey arasında bulunan ilişkileri ele alarak açıklayabilmesi gerekir. Çok genel ve soyut olan felsefe, matematik ve teoloji bu nedenle programın merkezinde bulunmalıdır. Her dersin konuları aşamalı olarak verilmelidir (Sönmez vd., 2000). İnsanın evrensel doğası olan düşünce ve muhakeme yeteneği açık biçimde edebiyat ve tarihte açıklandığına göre beşeri bilimler, programların merkezini oluşturmalıdır (Alkan, 1983). Bireyin duyuşsal alanını geliştirmek için felsefe, din kültürü ve matematik gibi derslerin yanında programda kültürel değerler, otobiyografi, sanatsal eleştiri gibi dersler de bulunmalıdır (Sönmez vd., 2000).

Temel eğitim bireyin aklını disipline eder ve entelektüel yeteneklerini geliştirir. Bu disipline etme işi liberal sanatlar, okuma-dinleme, yazma-konuşma sanatı yoluyla olur. Çünkü insan akıllı olduğu kadar sosyal bir varlıktır ve entelektüel hayat iletişim yoluyla meydana gelen bir toplumda yaşanmaktadır (Alkan, 1983). Özellikle ilkokul olmak üzere eğitimin her düzeyinde lisan eğitimi çok mühimdir. Ayrıca insan beden en güzel olması gerektiği için beden eğitimine

de önem verilmelidir (Sönmez vd., 2000). Öğretmen ise toplum etkinliklerine katılmalı ve uzman bir toplum gözlemcisi olmalıdır. Ünlü liderleri ve onların yaptıklarını araştırarak, daha ileri bir düzeye ulaşmaları için öğrencilerine yardım etmelidir (Alkan, 1983).

2.1.2.1.5. Büyük Kitaplar (Klasik Eserler)

Programlar bireylere insanın evrensel yönlerini öğretirken edebiyatta, felsefede, tarihte ve bilimde geliştirilen büyük eserlerden faydalanmalıdırlar. Çünkü bu eserlerde hak ve hakikat yer alır (Ercan, 2014). Edebiyat, felsefe ve tarih alanlarında geliştirilen eserlerle öğrencilere insanlığın evrensel problemleri ve üstün nitelikleri kazandırılmalıdır (Demirel, 2008). Buradaki fikir, bu eserleri orijinal dillerinde okumaktır, bu yüzden öğrenciler yabancı dil öğrenmelidir. Geçmişin harika fikirlerini inceleyerek, kişi gelecekle daha iyi başa çıkabilir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

İnsan doğasının evrenselliği ve insan aklının en iyi ve en güzel eserleri klasik yapıtlarda örneklendirilmiştir. Eğitimde bunlara ağırlık verilmelidir (Demirel, 2008). Bu eserler insanın, eşyaların ve kendinin doğası hakkındaki en mükemmel sezgilerini ve görüşlerini temsil ederler. Kitaplar en önemli öğrenme araçlarıdır ve öğrenciler en kısa zamanda bu eserleri öğrenmelerine zorlanmalıdırlar (Alkan, 1983).

2.1.2.2. Esasicilik

Esasiciliğin kökeni Realizme ve İdealizme dayanır (Sönmez, 2002). Dünyada en çok kabul gören ve uzun süredir uygulanan bir eğitim akımı olan, daimîcilik kadar olmasa bile yine muhafazakâr bir özellik taşıyan bu eğitim felsefesinde ideal dünya yerine, gerçek dünya esas alınır (Ercan, 2014). Özcülük ve temelcilik olarak da isimlendirilen esasicilikte esas amaç, kültürün aktarılmasıdır (Erkılıç, 2013). Geçmişte faydalı olan bilgi, sanat ve temel becerilerin gelecek nesillere aktarılmasını savunur (Gutek, 2014). Esasicilik, çağdaş bilimi vermeyi amaçlar ve eğitimde çocuğun başıboş bırakılmasına karşıdır.

(Ergün, 2011). Genel olarak bireyin maddi ve sosyal çevreye uyumu ile ilgilenirken, ebedi gerçek ile ilgilenmez (Alkan, 1983). Esasiciler kendi rollerini kültürü korumak ve gelecek nesillere aktarmak olarak görürler. Bunun için de asıl vurguyu konu alanı üzerine verirler (Apps, 1973).

Geleneklere dönüş olarak nitelendirilen (Magulod, 2017) esasiciliğe göre geçmişten gelen bilgilerin önemli olanları korunup gelecek nesillere aktarılırsa, geçmişin başarılarının üzerine yeni bilgilerin ilave edilmesiyle uygarlık daha mükemmel hale gelebilir (Demirel, 2008). Esasicilik görüşünün temel ilkeleri başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur (Alkan, 1983; Ornstein ve Hunkins, 1993; Yağcı, 1998; Sönmez vd., 2000; Demirel, 2008; Gutek, 2014):

2.1.2.2.1. Sıkı Çalışma ve Zorlama

Gerçek dünya akıl kullanılarak, deney, gözlem, araştırma yaparak öğrenilir. İnsanın aklı boş olarak doğar ve tüm bilgileri daha sonra öğrenir (Sönmez vd., 2000). Bir konunun öğrenilmesinde ilginin öğrenme çabasını artıracığı kabul edilirken, bunun başlangıçta oluşabileceği, kalıcı ilgilerin sadece zorlu bir çalışma ile geliştirilebilir (Alkan, 1983). Bu nedenle öğrenciye kendi kendini disipline etme öğretilmelidir. Elbette öğrenciler başlangıçta zorluk çekebilir. Ancak bu zorluklar sıkı disiplinle çözümlenebilir (Demirel, 2008)

Öğrencinin zihni tamamen boş olduğundan, öğretmenin anlattıklarını ezberlemek, tekrarlamak ve yapmak zorundadır. Öğrenci kitaplarda yazılanlarla öğretmenin anlattıklarını uygulayarak aklını ve becerilerini geliştirirken, öğretmen de sürekli öğrenciyi denetlemelidir (Sönmez vd., 2000). Yaşayan varlıklardan sadece insanın mevcut arzularını uzak hedefleri için erteleme kabiliyeti vardır ve öğrencinin bu kapasitesi geliştirilmelidir. Öğrencinin kendini disipline etme işi, öğretmenin yürüttüğü faaliyetlere katılmakla kazanılır (Alkan, 1983). Ders esnasında öğrencinin soru sorması olası değildir, sadece dinleyicidir. Öğrenci yalnızca dinleyici ve bilgileri ezberleyen olup, yanıtları yalnızca öğretmen bilir ve zaman kaybına neden olacak öğrencinin kendi kendine problem çözme ve tartışma tekniklerini kullanmasına izin verilmez (Sönmez, 2002).

Eğitimde öğrenme, bilgileri özümleme sürecidir. Sınavlar, öğrenci tarafından ezberlenenlerin değerlendirilmesi ve niteliğinin ölçülmesi için okul tarafından kullanılan bir araçtır (Alkan, 1983). Öğretmen anlattıklarını ve kitaplarda yazanları sormalı; akıllarını çalıştırmaya yönelik sorular sorulmamalıdır (Sönmez, 2002).

2.1.2.2.2. Öğretmen Aktiviteleri

Çocuğun insana ait bütün gizil güçleri kazanması için yetişkin gözetim ve denetimine ihtiyacı vardır. Çocuk ilerideki yaşamının gereksinimlerini kendi başına anlayamadığı için öğretmen çocuk-yetişkin yaşamı arasında aracı rolündedir (Alkan, 1983). Bu nedenle, öğretmenin aracılık görevini her yönden yeterli, sınıfta otoriter ve lider olacak şekilde yapabilmesi için öğretmenin yetiştirilmesi de çok önemlidir (Demirel, 2008). Bilgi ve yetenek aktarımı ancak iyi yetiştirilmiş öğretmenler aracılığıyla yapılabilir (Gutek, 2014).

Okullarda günümüze kadar ulaşan geçerli ve denenmiş bilgilerin öğretmen vasıtasıyla öğrencilere aktarılması, eğitimin esasını oluşturur (Ergün, 2011). Öğretme işini öğretmen yaptığı için, sınıfta kültürel mirası temsil eden öğretmen etken, ikinci planda olan öğrenci ise edilgendir (Sönmez, 2002). Devletin görevlendirdiği bir memur olan öğretmen, öğrencilerini devlet içinde yaşamaları için eğitmelidir (Alkan, 1983).

Öğretmen aynı zamanda genel kültür sahibi, alan bilgisi yüksek ve öğretim süreçleri ile çocuk psikolojisi bilen, öğrencilere hedef kazandırma, eğitim tarihi ve eğitim felsefesi, öğretmenlik mesleğine adanma gibi değerleri verebilecek özelliklere haiz olmalıdır (Alkan, 1983). Sınıfta kurallara uymayan öğrenciler cezalandırılmalıdır (Sönmez vd., 2000). Önemli olan şey öğrencinin istedik davranışları kazanmasından çok içeriğin ayrılan sürede aktarılmasıdır (Sönmez, 2002).

2.1.2.2.3. Yapısallaştırılmış ve Belirlenmiş İçerik

Okulların temel işlevi öğrencilerin deneyim ve gözlemlerini temel disiplinlere göre düzenlemek, belirgin hale getirmek ve onları doğru yönlendirmektir (Guttek, 2014). Çocuğun da okula gitmesindeki esas amaç, toplumu kendi ilgileri yönünden yorumlamak değil, olduğu şekliyle tanımaktır (Alkan, 1983).

Çocuğa denenmiş ve kesin olan kültürel değerler ve bilgiler aktarılmak suretiyle zihinleri geliştirilmelidir (Ercan, 2014). Eğitimde amaç, bireyin kendi potansiyellerini anlamalarını sağlamakla beraber, bu birey ilgi ve isteklerinden bağımsız olarak gerçekleştirilmelidir (Alkan, 1983). Atalarının tecrübeleri, bireyin kendi tecrübelerinden çok daha önemlidir (Demirel, 2008).

Çocuğun topluma uyumunu sağlama, ona temel değerleri kazandırma, değişimi ve kuşak çatışmasını önleme, kültürü koruma, bilgili ve yetenekli bireyler yetiştirme eğitim sisteminin temel hedefleridir (Sönmez, 2002). Eğitimin temel unsurları tarihsel ve çağdaş bilgidен elde edilebilir (Apps, 1973). Bu dünya ona mantıki bir düzendeki içerik ile öğretilmelidir (Alkan, 1983).

Bu akımda içerik merkezde olmasına rağmen, bilgiler sadece büyük kitaplardan öğrenilmez. Büyük kitaplar mevcut durumlara uyumu kadar işlevseldir (Alkan, 1983). Eğitimsel amaçları öğrenciye kazandırmak için sosyal bilimler, doğa bilimleri, genel kültür gibi derslerin okul programlarında bulunması gerekir. Üzerinde mutabakata varılmamış ve gelecekteki problemlerle ilgili hususlar konularda bulunmamalı ve sınıfta işlenmemelidir (Sönmez, 2002). Sosyo-politik konuların yorumlarına yer verilmemeli, ayrıca öğretmen de bu tip yorumlara girmemelidir (Varış, 1991).

2.1.2.2.4. Geleneksel Yöntemler

Bilgi ve beceri kazandırılacak kişi olan öğrencide hiçbir bilgi ve beceri olmadığı için hemen aklını kötüye kullanabilir. Kendi öğrenmesinden sorumlu olan öğrenci, öğretmenin söylediklerini yapmalı, okul kurallarına itiraz etmemelidir (Sönmez vd., 2000). İlerlemecilikte önerilen problem çözme yöntemi öğretim

sürecinin tamamına uygulanamaz ve süzölmüş birçok bilgi soyut özellikli olduğundan pratiğe indirgenemez (Demirel, 2008).

Eğitimin asıl amacı, gelişimlerinin sadece belli aşamasındaki öğrencileri ilgilendiren problem çözümüne yoğunlaşmak değil, yaşamın tamamı için öğrenciye bilginin kazandırılmasıdır (Alkan, 1983). Okul, kültürün temellerini korumalı ve devamını sağlamalıdır (Ergün, 2011). Öğrencilere mevcut otoriteye saygı göstermeleri öğretilmelidir (Guttek, 2014). Geçmiş bilgilerin yeni nesillere aktarılmasıyla hem değişim önlenir, hem de kuşak çatışmalarının önüne geçilebilir. Böylece yeni kuşaklarda eski kuşakların davrandığı gibi davranmasıyla hem değişimin hem de kültürel yozlaşmanın önüne geçilebilir (Sönmez, 2002). Bu yüzden, genel kavramların geliştirilerek tüm hayata yönelik bir öğretim yapılabilmesi için ezberleme ve alıştırma teknikleri kullanılmalıdır (Demirel, 2008).

2.1.2.3. İlerlemecilik

Bu görüş çağdaşlaşma ve bireysel özgürlüklerin gelişmesine katkı sağlamıştır (Erkılıç, 2013). Önceleri yararcılık, aletçilik ve deneycilik denilen ilerlemeciliğe göre her şey sürekli değişir (Sönmez, 2002). Bu nedenle de eğitim de yeni bilgiler ve gelişimler doğrultusunda politikalarını ve yöntemlerini değiştirebilmelidir (Demirel, 2008). İlerlemeciliğe göre eğitimde asıl amaç insan yaşamının niteliğini artırmaktır (Varış, 1991). Eğitim süreci topluma ve onun değişmez ilkelerine uyum değil, toplumsal yaşamın sürekli düzenlenmesi ve hayata yön verme kabiliyetinin geliştirilmesidir (Alkan, 1983). İnsan aklındaki gelişim zihnimizi düzenleyen eylemler sayesinde olur. Zihin deneyimleriyle gelişir (Sönmez, 2002).

Yaşamda mutlak iyi, kötü ve doğru olmadığı gibi bilgiler de kesin değildir (Sönmez, 2002). Geçmiş yaşantılar, gelecek yaşamdaki eylemlerin daha iyiye ve doğruya yönlendirilmesini sağlar (Demirel, 2008).

İlerlemecilikte öğrencilere genel olarak hem kendisine ve hem de topluma yararlı bilgilerin öğretilmesi hedeflenir (Erkılıç, 2013). Öğrencilerin ilgilendikleri

öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmalarının konuları anlamalarını artıracığı, yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştireceğini savunan ilerlemecilik, öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarını ve eğilimlerini, çoklu zekâlarını ve bireysel öğrenme tercihlerini vurgular (Magulod, 2017). Genel olarak faydacıl yaklaşımın eğitime uyarlaması olan ilerlemecilik, şekilciliğe, aşırı disipline, tutuculuğuna ve pasif öğrenci anlayışına karşıdır (Ercan, 2014). Bu görüşün temel ilkeleri başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur (Alkan, 1983; Ornstein ve Hunkins, 1993; Yağcı, 1998; Sönmez vd., 2000; Demirel, 2008; Gutek, 2014):

2.1.2.3.1. Öğrenme Aktiviteleri

İlerlemecilikte eğitim, sadece ürün üretmez, aynı zamanda yaşam boyu devam eden ve neyin düşünülmesi yerine nasıl düşünülmesi gerektiği üzerinde duran bir görüştür (Ercan, 2014). Bu görüşte çocuk bir bütündür ve öğretimde merkeze alınmalıdır (Demirel, 2008). Eğitim sistemi çocuğun doğal gelişimini, onların yaratıcılıklarını, isteklerini özgür bırakacak davranışları göstermelerini sağlamalıdır (Gutek, 2014).

Öğrenme bireysel deneyimlerle oluştuğundan, öğrencilere çeşitli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu ortamlar ilgi çekici ve önceki öğrenmelerinden yararlanmalarını sağlayıcı şekilde düzenlenmeli ve zorlama olmamalıdır (Sönmez vd., 2000). Yapılan uygulamalar davranış bilimleri ile uyumlu olmalı ve bu uygulamalar öğrenene göre düzenlenmelidir (Alkan, 1983). Aynı zamanda uygulamalar kuramla iç içe olmalıdır (Sönmez, 2002). İçerik toplumsal becerilere ve problemlere göre tasarlanmalı, öğrencinin yaşamın her anında yararlanabileceği şekilde düzenlenmelidir. Ders içeriklerinin mutlak doğrulardan oluşmadığı, içeriğin değişebilir ve gelişebilir nitelikte olması gerektiğinin vurgusu yapılmalıdır (Sönmez vd., 2000).

2.1.2.3.2. Problem Çözme Yöntemi

Gerçek sürekli değişim içerisinde olduğundan, bilgi elde etmede tümevarımsal teknikler kullanılmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 1993; Sönmez,

2002). Daimîci ve esasici yaklaşımlarda bilgi öğrenme, öğretmen tarafından öğrencinin beyinde depolanması sağlanırken, ilerlemecilik bunun aksine öğrencinin bilgiyi aktif olarak elde etmesi gerektiğini ve tecrübesiyle bütünleşmesi gerektiğini belirtir (Alkan, 1983). Bu görüş problem çözümünü, eleştirel düşünmeyi ve önceki öğrenilenlerin biraz daha geliştirilmesini savunur (Demirel, 2008).

Eğitilen birey, mevcut yaşama uyum sağlayan değil, ona yön verip geliştirendir (Ergün, 2011). İlerlemecilikte öğrenenin deneme yanılma yapmasına, daha yararlı olanın daha doğru kabulüne, birey toplum ilişkisini kurmasına bireysel deneyimlerle aklını geliştirmesine yardım edilmelidir (Sönmez vd., 2000). Uygulamalar yaptırılırken genel sorunlar yerine öğrenene göre özel sorun sahaları incelenmelidir (Alkan, 1983). Bilgilerin zaman içerisinde hızlı değişim göstermesine karşın ona ulaşmakta kullanılacak yöntemler daha geç değişir (Sönmez vd., 2000). Bu nedenle öğrenene problem çözümünde nasıl düşünmesi gerektiği öğretilmelidir (Apps, 1973).

2.1.2.3.3. Yaparak ve Yaşayarak Öğrenme

Eğitim, bireylerin eleştirebilme yeteneklerini kullanmalarına imkân sağlayıcı olmalı ve okulda öğrenme ortamları oluşturulurken kendi yaşamlarında kullanabilecekleri durumlar oluşturulmalıdır (Demirel, 2008). Öğrenme ortamı hayata uygun olması yanında, hayatı geliştirici olmalıdır (Varış, 1991).

Okul yaşama bir hazırlıktan ziyade yaşamın kendisidir (Alkan, 1983). Gündelik hayatta hangi sorunlar ve meslek alanları varsa hepsi öğrenme ortamında yer almalıdır (Sönmez vd., 2000). Öğretimde öğrenen ilgisi ve gerçek yaşamla öğrendikleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olunmalıdır (Gutek, 2014).

2.1.2.3.4. Rehber Öğretmen

Öğrencinin eğitimi sürecinde, çevresel faktörler yerine bireysel özelliklerine önem verilmelidir. Öğrencinin kendini yetiştirilebilmesi için mevcut potansiyelini harekete geçirmelidir (Sönmez vd., 2000). Kendi ilgi ve eğilimleri,

onun ne öğreneceğini ortaya koyar (Demirel, 2008). Öğrenci öğreneceklerini ilgilere göre belirleyeceğinden, öğretmen yol gösterici bir konumdadır. Öğretmen bilgi, beceri ve tecrübeleri doğrultusunda onların ihtiyaçlarını sağlamaya çalışmalıdır (Alkan, 1983).

Bu görüşe göre, bireyin öğrendiklerini uygulayabilmesi ve eleştirel düşünebilmesi çok önemlidir. Çoğunlukla grup çalışması yaparlar, sadece ihtiyaç duyduklarında öğretmene danışırlar (Ergün, 2011). Öğretmen yönlendirici olmaktan çok araştırmalarına yardımcı olan kişi olmalıdır (Guttek, 2014). Bu nedenle öğretmen hem grubun bir üyesi, hem grup yönetimi becerilerine sahip kişi, hem de ortak çalışma yetilerine sahip olan kişidir (Alkan, 1983). Otorite olarak görülmemelidir (Demirel, 2008).

2.1.2.3.5. İşbirlikli Öğrenme

Bu görüşe göre öğrencilerin okulda edindikleri deneyimleri yaşama uyarlamaları son derece önemlidir. Eğitimde verimlilik ancak toplumsal sorunların çözümüne ortak katkı sağladığı ölçüde yüksektir (Varış, 1991). İnsan sosyal bir varlık olduğu için, bireysel yaşamdan ziyade sosyalleşmesi ona daha çok haz verir. Bu nedenle ortak çalışma yapması yarışmacı olmasından daha önemlidir. (Demirel, 2008). Öğretim ortamındaki sevgi ve arkadaşlık onların sosyal gelişimini destekleyici nitelikte olmalıdır (Alkan, 1983).

Ahlaki değerler birey ve çevrenin birbirini etkilemesi ile ortaya çıkmaktadır. Ahlakın uygulamadaki değeri kişi veya topluma olan yararı ile orantılıdır (Sönmez, 2002). Öğrencilerin beklentilerinin karşılanabilmesi ve yararlı olabilmesi için, okul-aile iş birliği mutlaka oluşturulmalıdır (Guttek, 2014).

2.1.2.3.6. Demokratik Eğitim Ortamı

Bu görüşün temelinde yüksek bir demokrasi anlayışı bulunur (Ercan, 2014). Demokrasi kişilik ve düşüncelerin özgür bir biçimde ifade edilmesine ve etkileşime olanak sağlar (Demirel, 2008). Okul herkesin korkusuzca görüşünü belirtebildiği ve diğer görüşlere de saygı gösterdiği bir yer olmalıdır (Sönmez vd., 2000).

Herhangi bir öğrencinin diğerine karşı bir üstünlüğü olmadığı için yönetime tüm paydaşlar katılmalıdır (Sönmez, 2002). Öğrenci verdiği kararlardan sorumlu olmalı, hesabını diğer paydaşlara vermelidir (Sönmez vd., 2000).

Gelişim için duygu ve düşüncelerin serbest bir biçimde ifade edilmesi özendirilmelidir (Alkan, 1983). Hiçbir düşünce, diğerinden daha doğru veya yanlış olmadığı için herkesin düşüncesi değerlidir. Öğrenme esnasında münazaralara yer verilmelidir. (Sönmez, 2002). Öğrenme esnasında iç disiplin sağlamaları için öğrencilere işin özelliklerini açıklamak gerekir. Böylece cezaya gerek kalmaz (Sönmez vd., 2000).

2.1.2.4. Yeniden Kurmacılık

İlerlemecilik eğiliminin devamı olarak da değerlendirilen yeniden kurmacılık, Pragmatizme dayanır (Sönmez, 2002). Yeniden kurmacılıkta eğitimin esas amacı, toplumu yeniden şekillendirmek suretiyle demokrasiyi yerleştirmektir (Demirel, 2008). İlerlemeciliğin üç eksiği olan amaçsızlık, bireysel olmada direnme ve toplumun gelişimine engel olan kültürel noktaları önceden görememek gibi sorunların çözümü için ortaya konulmuştur (Varış, 1991). Yeniden yapılandırmacılıkta, geleneksel görüşlerin benimsediği kabullenilmiş gerçekler yerine bilimsel yönetime güvenilir ve sorunlara yönelik yeni çözümler keşfedildikçe gerçekliğin değişeceği benimsenir (Apps, 1973).

Değerlerin tekrar oluşturularak, bireylere benimsetilmiş bu değerlerle yeni bir yapının oluşturulması gerekir (Erkılıç, 2013). Barış ve kardeşlik, evrensel vatandaşlık gibi hedeflere sahip bu akımda (Kaygısız, 1997) toplum yaşam, uygarlık, sevgi ve yardımlaşmaya dayalı olarak tekrar şekillendirilmelidir (Ergün, 2011). Değişim ve toplumsal reformlarla yeni bir düzen sağlama görevi okula aittir ve öğrenci de bunun için bir araçtır (Varış, 1991).

Bu görüşün temel ilkeleri başlıklar halinde aşağıda (Alkan, 1983; Ornstein ve Hunkins, 1993; Yağcı, 1998; Sönmez vd., 2000; Demirel, 2008; Gutek, 2014):

2.1.2.4.1. Yeni Bir Toplumsal Yapı

Kriz çağı felsefesi olan yeniden kurmacılığa (Alkan, 1983) göre toplumda reforma ihtiyaç vardır (Varış, 1991). Endüstrinin, kültürün, toplum hizmetlerinin, doğal kaynakların ve özellikle de kültürün insanlar tarafından kontrolü şarttır (Alkan, 1983).

Kriz çağından sadece siyasal işlemlerle çıkılması mümkün değildir, bunun için toplumun ortak yaşamına yönelik yeni uzak hedeflerin eğitim aracılığı ile geniş topluluklara kazandırılması ile mümkün olabilir (Ergün, 2011). Eğitim hem bir değişim aracı hem de bir denge unsurudur. Çünkü yaşam sadece bugünü değil geleceği de kapsar. İnsan geleceğini, dünya barışını ve mutluluğunu da düşünmek zorunda olduğu için geleceğini okullar aracılığıyla şekillendirmelidir (Sönmez, 2002). Toplumsal değişimde bu nedenle temel sorumluluk okullarda ve bu işi yapacak esas güç de öğretmenlere aittir (Demirel, 2008).

Geleceği şekillendirecek olan eğitimin işe yaramayan unsurlarından vazgeçilmeli, hedefler ve amaçlar yeniden belirlenmelidir (Ergün, 2011). Bu nedenle amaçların belirlenmesi çok önemlidir (Varış, 1991). Dersler ve konu içerikleri belirlenen amaçlara göre öğrencinin iç dinamiklerini harekete geçirmeli, birlikte çalışmayı desteklemeli, bilimsel yöntem ve eleştirel düşünmeyi geliştirir nitelikte olmalıdır (Sönmez, 2002).

2.1.2.4.2. Gerçek Bir Demokrasi

Yeniden kurmacılıkta temel amaç kendi yaşamlarını kendilerinin kontrol edebildiği evrensel bir demokrasiyi topluma yerleştirmektir (Alkan, 1983). Çünkü insanlığın yok olmaması, ancak yeni bir uygarlığa geçebilmesiyle mümkündür. İnsanlığı kurtarmak ve uygar yaşama geçme işi ancak ve ancak çatışan değerlerle ortadan kaldıracabilecek güçlü, üzerinde hem fikir olunmuş değerlere bağlıdır (Sönmez, 2002). Çünkü değişimin politik eylemlerden çok, toplumun birlikteliğiyle karar vermesiyle derin ve kalıcı olması sağlanabilir (Ergün, 2011).

Gerçek demokrasi için ırklar, renkler, uluslar, cinsler ve inançlar bir araya getirilmeli, tüm fikirlerin yasal çerçevede, yasalar içinde olmak koşuluyla özgürce

savunulabildiği demokratik bir ortam gereklidir (Sönmez, 2002). Toplum ile ilgili her şey seçilmiş temsilciler aracılığıyla gerçekleştirilmelidir (Alkan, 1983).

Eğitimle sadece gündelik hayat değil gelecek de düşünülmesi gerektiği için, her türlü olay ve olgular sınıf ortamında ve ders öğretim programlarında yer alabilmelidir. Öğrenciler eğitim ortamına aktif olarak katılmalı ve derslerde gelecekle ilgili sorunlara çözüm önerileri tartışılmalıdır (Sönmez vd., 2000).

2.1.2.4.3. Öğrencilerin Koşullanması

Öğrencilerin yeni düzenin oluşturulması konusunda koşullanmaları için etkili bir yöntem olarak okullarda eğitimle, zamanın buhranlarıyla başa çıkacak şekilde hazırlanmaları gerekir (Tuncel, 2004). İlerlemeciliği savunuların bireysel aşırı özgürlüğe yer verdiğini ve bireylerin sosyal olarak şartlandırıldığı gerçeğini göremediklerini öne süren yeniden kurmacı görüşe göre birey, okul ve eğitim toplumsal ve kültürel olarak yönlendirilmelidir (Demirel, 2008). Oluşturulan yeni düzen toplumun desteğini ve onayını almalıdır. Eğer yeni bir toplum düzeni getirmek istiyorsak, o toplumu oluşturan elemanların da yeniden eğitilmesi zorunludur (Alkan, 1983).

Yeniden kurmacılık, bir bireyin karşılaştığı sosyal olaylar, kaygılar ve sorunlar hakkındaki bilincini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu görüş, sosyal kaygıları ve sorunları ele alarak daha iyi bir dünya için çözüm arayarak yeni bir vizyon sağlar (Magulod, 2017). Bu nedenle okulda çok açık bir biçimde toplumu yeniden kurgulayacak biçimde programlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Yeni toplum düzeni ancak onu oluşturan bireylerin inandırılması ile sağlanabilir (Sönmez vd., 2000). Öğretmenler toplum kültürünü incelemeli, tartışılması gereken konuları belirlemeli, daha iyi bir yaşam için öğrencilerine vizyon sağlayarak, onların düşüncelerini etkileyebilmelidir (Tuncel, 2004).

2.1.2.4.4. Değişim ve Reform

Öğrencileri toplumun reformu için inandırıcı ve etkili yöntemler kullanmayı öneren yeniden kurmacılığa göre, her birey eğitim yoluyla

şekillendirilip fikirselle olarak hazırlanmalıdır (Tuncel, 2004). Toplumunu yeniden şekillendirmek ve kurmak için hazırlanan ve öğretmenler tarafından uygulamaya konulan programlar aracılığıyla her bireyin fikirlerinin değişmesi sağlanabilir (Sönmez vd., 2000). Demokratik olarak sağlanan reformların ömrü daha fazla olacağından, öğretmen, her bireyi demokratik bir şekilde reforma inandırmalıdır (Ergün, 2011).

İnsanlar, yaşamını sürdürdüğü toplumun düzenlenmeye ihtiyacı olduğuna inandırılmalı ve bu ikna süreci okulda başlamalıdır (Alkan, 1983). Öğrenciler; hem toplumu düzeltecek hem de denetimini sağlayacak şekilde eğitilmelidirler (Sönmez, 2002). Ancak bu inandırma sürecinin demokratik yöntemlerle yapılmasına öğretmen tarafından çok özen gösterilmelidir (Alkan, 1983).

Öğrenme ortamı son derece demokratik olmalı, öğrencilerin amaca yönelik olan her türlü fikir ve düşüncesini tartışabilmelerine olanak sağlanmalıdır. Fikir ve hipotezlerin kabul ya da reddedilmesi kendilerine bırakılmalıdır (Sönmez, 2002). Öğretim yöntemleri probleme yönelik tür, topluluk temelli öğrenme ve grup tartışmalarını içerebilir. (Magulod, 2017). Uygulamaya, deney, gezi, gözlem gibi etkinliklere yer verilmeli, sosyal meseleler sınıfa getirilmeli, sorunlara çözüm önerileri öğrencilerden istenilmeli, kısaca öğrencilerin aktif olmaları sağlanmalıdır (Sönmez, 2002).

2.1.2.4.5. Eğitimde Yeni Düzen

Eğitim davranış bilimlerine dayalı olmalıdır. Her kültürün bir düzeni ve değişme süreci, amaçları ve hedefleri bulunur. Okul ve eğitim de amaçları ve hedefleri olan kültür kurumudur (Alkan, 1983). Toplumunu yeniden düzenlemeye olanak sağlayacak şekilde düzenlenecek okulun ve eğitimin yardımıyla başarılabacağına inanılması bu görüşün önemli bir özelliğidir (Demirel, 2008). Eğitsel amaç ve araçlar sosyal problemlere çözüm üretecek şekilde ve davranış bilimi bulgularına dayalı olarak düzenlenmelidir (Ergün, 2011). İnsanın akıl dışı güçlerini harekete geçirebilmek için psikoloji ve grup davranışlarını inceleyen diğer sosyal bilimlerden mutlaka yararlanılmalıdır (Sönmez, 2002).

İyi yetişmiş bir öğretmenin, öğretme öğrenme sürecinde sınıf içi etkinliklerde fazla inisiyatif alması, uygulamada bulunan öğretim programının etkinliği açısından önemli bir yere sahiptir (Aşçı ve Yıldırım, 2020). Öğretmenin sınıf içerisinde tüm kontrolü elinde bulundurması, sahip olduğu öğretme öğrenme süreci yeterlilikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın bundan sonraki kısmında, öğretim programına bağlılık ve eğitim felsefeleri başlıklarından sonra üçüncü olarak öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yer verilecektir.

2.1.3. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri

Dünyada eğitim alanında meydana gelen gelişmelerle beraber öğretmenler de sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Buldu, 2014). Bu yüzden de öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmiş yeterliliklere haiz olmaları gerekir (Sönmez vd., 2000).

Millî Eğitim Temel Kanununda öğretmenliğin eğitim ve öğretimle ilgili görevleri icra eden özel bir uzmanlık gerektirdiği belirlenmiştir. Öğretmenler öğretim sürecindeki görevlerini genel kültürleri, alan bilgisi ve öğretmenlik mesleği bilgileri ile yapabilirler (1739 Sayılı Kanun, m. 43). Bir işi yapabilmeye gereken özellikler olarak tanımlanan yeterlilikler, öğretmenlik mesleği açısından da düşünüldüğünde, bu mesleğin görev ve sorumluluklarını yapabilmeleri için gereken bilgi, anlayış, yetenek ve tutumlar olduğu söylenebilir (Helvacı, 2014).

2.1.3.1. Yeterlilik Kavramı

Yeterlilik, bir işin yapılabilmesini sağlayan özel bilgi, beceri ve ustalık şeklinde tanımlanır (TDK, 2021). Yeterlilikler, mesleki bilgi ve becerilerin uygulanmasıyla ilgilidir ve öğretmenlerin mesleki değerleriyle desteklenir. Bir öğretmenin mesleki yeterliliğinin onun öngörülemez durumlarla başa çıkma becerisini temsil eden geniş bir üst düzey beceri ve davranış yelpazesi olduğu söylenebilir (Kulshrestha ve Pandey, 2013).

Yirmi birinci yüzyılda eğitime ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, değişen öğrenci gereksinimleri, onların eğitilmesinde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, öğretmenlik mesleğini yapanlara yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu nedenle, öğretmenler tamamen öğrencilerinin hayat sorumluluğunu taşıyabilecek niteliklere sahip olmalarını sağlamalı ve kendilerinin devamlı olarak gelişime açık olmalarını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2017). Yani öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmeleri için, öğretmenlerin öğretim süreci hakkında makul yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Sang vd., 2018).

2.1.3.2. Öğretim Öğrenme Süreci

Okulda yapılan öğretim faaliyetleri, öğretimin kaynakları ve uygulayıcısı, öğretim yöntemleri ve öğretim yaklaşımları ile ilişkilidir. Bunlar, programın amaçlarına ulaşabilmek için, “Nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt vermek üzere, uygulama aşaması ile ilgilidir (Laska, 1984). Öğretim, daha iyi yaşama katkıda bulunmak için insan öğreniminde, yeteneklerinde ve davranışlarında arzu edilen değişiklikleri sağlama girişimi olarak tanımlanırken, öğrenme, insanın davranış modellerindeki değişiklikleri içerir. (Dorgu, 2016). Öğrenme, bir değişim ile ilgili olsa da, yaşlandıkça görünüşümüzün değişmesine benzer tesadüfi veya doğal değildir. Öğrenme, genellikle kasıtlı olarak ortaya çıkan nispeten kalıcı bir değişikliktir (Sequeira, 2012).

İyi öğretmenler kendilerini, konuyu ve öğrencilerini hayatın dokusuna katarlar. Çünkü bütünlükleriyle ve bölünmemiş özleriyle öğretirler; kendi yaşamlarını açıkça ortaya koyarak öğrencilere birçok şeyin birbiri ile bağlantılılık kapasitesini göstermeye çalışırlar (Ornstein vd., 2016). Öğretim öğrenme sürecinde, öğretmenin konusunu, sınıfta öğrencilerinin öğrenmelerini sağlamak için programın amaçlarına göre kullandığı yöntemler çok etkilidir; öğretim yöntemleri öğrenmeye yardımcı olur ve öğrencilerinin fikir ve becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olur (Dorgu, 2016). Öğrenciler kendi dünyalarını oluşturmayı öğrenebilsinler diye öğretmenler, konular ve öğrencileri arasında karmaşık bağlantılar kurabilirler (Ornstein vd., 2016). Sınıflarda kullanılacak

birçok öğretim yöntemi vardır ve öğretmenin ders için en uygun olanlarını kullanması beklenir. Bu yöntemler doğru kullanılırsa öğretimi ve öğrenmeyi geliştirecek ve öğrencilerin eğitimi sağlanabilecektir (Dorgu, 2016).

Öğretme öğrenme süreci ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve yeterlilikler çağın gelişmelerine göre sürekli olarak güncellenmektedir (MEB, 2018). Öğretmenler, öğrencilerin bu gibi öğrenme faaliyetlerini en verimli ve kaliteli şekilde sağlayabilmeleri için çeşitli öğretim yöntem ve teknikler kullanabilmelidirler (Dorgu, 2016). Öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için konu bilgisi, içerik bilgisi, öğretim ve öğrenim bilgisi, program bilgisi, öğretim deneyimi ve sertifika durumları gibi öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine katkı sağlayan birçok faktör öğretim öğrenme süreci kalitesine katkıda bulunur (Kulshrestha ve Pandey, 2013; Tosuntaş, 2020). Her öğretmen, kendi mesleği ile ilgili gereken yeterliliklere sahip olmalıdır (Sönmez vd., 2000).

2.1.3.3. Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilikleri

Öğretmenin yeterlilik düzeyi ne kadar yüksekse, sınıfta öğrenmenin düzeyine ve kalıcılığına o düzeyde etki edecektir (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklere sahip olması öğretim öğrenme sürecinin etkinliğinin artırılması ve geliştirebilmesini sağlar (Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019). Öğretmenlik mesleğinde rol ve yeteneklerin belirlenmesi, mesleki niteliklerin geliştirilmesi için önemlidir (Sönmez vd., 2000).

İyi öğretmenler bilgi ve becerilerini sürekli ve bilinçli çabalarla geliştirirler. İyi öğretmen olmanın ön koşullarından biri, öğretim öğrenme sürecini daha derinlemesine anlamaktır (Sequeira, 2012). Öğretim programlarında yer alan hedefleri öğrencilerine kazandıramayan bir öğretmen, kendisine yüklenen sorumlulukları yerine getiremez. (Karacaoğlu, 2008). Öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasında rolü çok büyük olan öğretmen, görevlerini yerine getirirken etkili ve üretken olmasını sağlayacak temel öğretim yeterliliklerine sahip olmalıdır (Dorgu, 2016). Öğretmenin sahip olduğu yeterlilikler etkili bir öğretim öğrenme sürecinin tabii bir unsurudur (Yenen ve Kılınç, 2018).

EARGED tarafından 2006 yılında yapılan çalışmada, öğretmenlerin sahip olması gerekli olan yeterliliklerin saptanması amaçlanmış ve yapılan çalışmalar neticesinde:

- Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğretme ve öğrenme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- Program ve içerik bilgisi

yeterlilikleri olmak üzere altı ana ve bu ana yeterliliklere ait 31 alt yeterlilik alanından meydana gelen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” belirlenmiştir (MEB, 2017).

Bu araştırmanın konusu gereği öğretmen yeterliliklerinden öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri ele alınmıştır. Öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri ders planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamları ile ders dışı etkinlikleri düzenleme, öğretimi çeşitlendirme, zaman ve davranış yönetimi olmak üzere alt yeterlilik alanları belirlenmiştir (MEB, 2017).

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu alt bölümünde, araştırma problemi ile doğrudan veya dolaylı ilgili öğretim programına bağlılık, eğitim felsefelerine yönelik eğilimler ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.2.1. Öğretim Programına Bağlılık Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Allo (2020) tarafından yapılan 20 öğretmenin katılımcı olduğu “Endonezya’da ortaokul öğretim programlarına bağlılık” konulu nitel çalışmada, Endonezyalı öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, program metodolojisini, kendilerine anlatıldığı gibi doğru takip etmedikleri ve hatalı uygulamalar yaptıkları, bu duruma öğretmenlerin daha önceden program ile ilgili eğitilmemelerinin neden olabileceği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yenilenen programın uygulama anlayışına odaklandığından, sınıftaki zaman yönetimine yeterince uymadığı, öğretmenlerin tüm öğrencilerin duyuşallığını gözlemlemek yerine materyal dağıtımına odaklandıkları, bir önceki programı halen uygulayan öğretmenlerin bulunduğu ve üstelik öğretimde halen geleneksel yöntemi kullandıkları tespit edilmiştir.

Palestina ve diğerleri (2020) tarafından yapılan ve resmî ve özel okullarda görevli 324 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretim programının uygulanmasını kolaylaştıran ve engelleyen faktörler: Filipinler bağlamı” konulu çalışmada, Filipinli öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, program uygulamalarına ve yaşadıkları zorluklara göre uygulamada kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörlere ilişkin algılarına odaklanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programa bağlılıkları cinsiyet, görev yaptıkları okul türü ve okul düzeylerine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak programa bağlılık algılarının yüksek düzeyde olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre programa bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu, ortalamaların görev, okul tür ve düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel okullarda görevli öğretmenlerin programa bağlılıklarını engelleyen ve kolaylaştıran etkenlerin daha fazla benzerlik gösterdiği, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörlerin çeşitliliğinin fazla olduğu, bu çeşitlilik içerisinde en fazla benzerliğin lise öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada karar vericilerin programın geliştirilmesinde öğretmenlerin yer alması gerektiği ve öğretmenin iş yükünün azaltılması gerektiği vurgulanmıştır.

Park ve Sung (2013) tarafından yapılan ve altı öğretmenin katılımcı olduğu nitel araştırmada “Öğretmenlerin program reformlarına ve bunların uygulanmasına ilişkin algıları: Koreli ilköğretim öğretmenlerinden ne öğrenebiliriz?” konulu çalışmada, Koreli öğretmenlerin program reformlarını nasıl algıladıkları, bu algılarının kaynağı, kaynaklandığı ve program güncelleme çalışmalarının aktif ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin neye ihtiyacı olduğunun

belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak program reformu hakkında olumsuz ve yapıcı olmayan duygular beslediği, bu olumsuz duyguların, reformun uygulanmasına öğretmenlerin katılımlarını ve bağlılıklarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Yapılan analizlere göre, öğretmenlere yeni programların uygulanmasını destekleyici yeterli mesleki gelişim programları sağlanmadığı, öğretmenlerin kendi aralarında uygulama sorunlarını paylaşma ve birlikte çözüm arayışında olmadıkları, bağlamsal ve kültürel kısıtlamaların program reformunun uygulanmasını engelleyici faktörler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, güncellenen programın uygulanması için gerekli kaynakların yetersizliği ve öğretmenlerin iş yükü gibi, öğretmenlerden artan beklentilere ve taleplere rağmen, kendilerine ayrılan kaynakların yetersizliği öğretmenlerin yeni programı sınırlı düzeyde uygulamalarının nedenlerinden biri olduğu, reformların uygulanmadan önce öğretmen çalışma koşullarının düzenlenmesi ve program güncelleme çalışmalarına dâhil edilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Ringwalt ve diğerleri (2003) tarafından yapılan ve 1674 ortaokul öğretmenin katılımı olduğu nicel araştırmada. “Ortaokullarında madde kullanımını önleme programına bağlılıkla ilişkili faktörler” konulu çalışmada Kanadalı öğretmenlerin her birinin madde kullanımını önleme dersi programına olan bağlılıklarının yüksek olması beklenilerek incelenmiştir. Araştırma sonucunda, madde kullanımını önleme programını öğretmenlerinin yaklaşık beşte birinin hiç kullanmadığı, yaklaşık %15'inin programı çok yakından takip ettiği bulgusuna erişilmiştir. Bunun nedenleri olarak ta öğretmenlerin programa yönelik inançlarının düşük olması, okul yönetiminden yeterince destek alamamış olmalarının sıralandığı bildirilmiştir. Bunların yanında programın bir dereceye kadar uyarlanmasının zorunlu olduğu ve öğretim programına bağlılığı artırabilmek için öğretmenlerin eğitilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

2.2.2. Öğretim Programına Bağlılık Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Arslan Çelik (2020) tarafından on ortaokul öğretmenin katılımcı olduğu “Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi” konulu nitel araştırmada İngilizce öğretmenlerinin derslerinin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri ve öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin programa yeterince bağlı olmadıkları, öğretmenlerin programı yeterince incelemedikleri, ders saatinin yetersizliği nedeniyle programda geri kaldıkları, kazanım sayılarının fazla olduğunu düşündükleri, kazanım seviyelerinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, merkezi sınavların varlığı, zaman yetersizliği gerekçe gösterilerek öğrenci merkezli yerine geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı, program içeriğinin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, programda yer alan ödevlendirme şekli yerine geleneksel ödevlerin verildiği, ders kitabı içeriğinin yetersiz olduğu, sınavların geleneksel ölçme araçları kullanılarak yapıldığı ve bu faktörlerin öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkilediği belirlenmiştir.

Aslan ve Erden (2020) tarafından 356 ortaokul öğretmenin katılımcı olduğu ve “Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi” konulu araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyi ve öğretim programına bağlılığın cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan yer ve bransa göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olarak algılandığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları yer ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı, branş değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise güzel sanatlar branşında olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin, matematik ile teknolojik tasarım öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Baş ve Şentürk (2019) tarafından yapılan ve 215 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretme öğrenme algıları ve program bağlılığı: İlişkisel bir araştırma” konulu ilişkisel tarama araştırmasında öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışları

ile programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ile yapılandırıcılık öğretme öğrenme anlayışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, geleneksel öğretme öğrenme anlayışı ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca öğretme öğrenme anlayışlarının ğretim programına bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu, bu nedenle yapılandırıcılık öğretme öğrenme anlayışına sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde ğretim programına bağlılık gösterdikleri değerlendirilmiştir.

Burul (2018) tarafından yapılan ve 319 öğretmenin katılımcı olduğu “ğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin ğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi” konulu ilişkisel tarama araştırmasında öğretmenlerin ğretim programı tasarımı tercihleri ile ğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu değişkenler cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptıkları eğitim düzeyi ve mezun oldukları okul türü gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ğretim programına bağlılık düzeylerini öğretmenlerin yüksek algıladığı, ğretim programı bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, okul iklimi değişkenine göre ilkokul ğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek algıladıkları ve diğer alt boyutlarda farklılık olmadığı, mezuniyet türlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlerin program tasarımı tercihlerinin ğretim programını etkilediği belirlenmiştir.

Bümen ve diğerleri (2014) tarafından yapılan “Türkiye’de ğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler” konulu doküman inceleme çalışmasında, ğretim programına bağlılık kavramı ve ğretim programına bağlılığın önemi tartışılmış, bağlılık kavramının tarihçesi, nasıl ölçülebileceği ve Türkiye’de yer alan araştırmalar ve programlar incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre, ğretim programına bağlılığa etki eden faktörlerin öğretmene ait özelliklerin, ğretim programına ait özelliklerin, öğretmenin aldığı eğitimin, öğretimin merkezietçi olarak yapılandırılmasının, okulun özelliklerinin, bölgenin özelliklerinin, öğrenen özelliklerinin ve ülke çapında yapılan geleceği belirlemeye yarayan merkezi sınavların olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin, karar vericilerin belirlediği programı uygulamaktan sorumlu birer

teknisyen olarak görülmesi, programın onu etkileyen faktörlere göre uyarlanamamasına neden olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf, okul ve bölge koşullarına göre yazılı programa bağlı kalamadığı, uygulamada başka program yürütmek zorunda kaldığı vurgulanmıştır.

Bütün ve Gültepe (2016) tarafından yapılan ve 103 ortaokul öğretmenin katılımı olduğu “ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri” konulu nitel araştırmada, öğretim programının uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okullardaki fiziki durum, öğretim programındaki içerik yoğunluğu, haftalık ders dağıtım çizelgesinde yeterli zamanın ayrılamaması, merkezi olarak yapılan sınavlar, okulun bulunduğu çevre gibi faktörlerin programa bağlılığı etkileyen faktörler olduğu ortaya konulmuştur.

Erman (2016) tarafından yapılan ve 380 öğretmenin katılımı olduğu “Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi” konulu araştırmada, öğretmenlerin kendileri tarafından uygulanan öğretim programını inceleme, ders hazırlığı ve uygulama esnasında mevcut programdan yararlanma ile ders dışındaki kaynaklardan yararlanma durumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğretim programlarına yönelik hizmet içi eğitim almalarına rağmen, halen eğitim ihtiyaçlarının bulunduğunu belirttikleri, öğretim programını analiz etme, ders hazırlığı ve öğretim sürecinde programdan faydalanma olanaklarının oldukça yüksek olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretim programından faydalanma açısından gruplarla karşılaştırıldığında görev yaptıkları okul düzeyi ile cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunurken, mesleki kıdem, mezun olunan alan, hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre fark bulunmamıştır.

2.2.3. Eğitim Felsefeleri Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Magulod (2017) tarafından yapılan ve 76 öğretmen adayının katılımı olduğu “Filipinli öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: 21. yüzyıl öğretmen eğitiminin hazırlığı için temel öneriler” konulu araştırmada, Filipinler Cagayan

Eyalet Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefesini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının en çok ilerlemeciliği, en az daimîcilik ve esasiciliği benimsediği ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının sahip olduğu eğitim felsefesi eğilimleri birçok değişken açısından karşılaştırılmış ve cinsiyetleri, yaş grupları, öğrenim gördükleri programın felsefesine göre, ebeveynlerin meslekleri ile öğrenim düzeylerine ve aylık gelirlerine göre farklılık tespit edilmezken, öğrenim gördükleri alanlarına göre yapılan karşılaştırmada daimîcilik ve esasicilikte meslek öğretmeni adaylarının ortalamalarının diğer branşlarla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Witcher ve diğerleri (2002) tarafından yapılan 70 öğretmen adayının katılımcı olduğu “Öğretmen adaylarının öğretmen yeterliği ile eğitime ilişkin inançları arasındaki ilişki” konulu araştırmada eğitimsel inançların öncülleri (aile etkileri gibi) önceden belirlendiğinden değişmez olma eğiliminde olduğu, müdahale edilse bile bu inançların minimum düzeyde etkileneceği ancak öğretmen yeterlilik inançlarının yönlendirilebileceği belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmen yeterliliğinin, eğitim felsefesi eğilimlerinin arasında bir ilişki olduğu düşünülmüştür. Araştırma sonucunda eğitim felsefesi eğilimlerinin geneli ile öğretmen yeterliliği arasında doğrudan bir ilişki bulunamazken, geleneksel eğitim felsefelerine sahip öğretmenlerin daha düşük genel öğretmen yeterliliği arasında istatistiksel olarak ters yönlü anlamlı (orta derecede) ilişki elde edilmiştir.

Yazon ve Ang-Manaig (2018) tarafından yapılan ve 33 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri, Öğretim Stilleri ve Performansları” konulu ilişkiyel tarama araştırmasında, öğretmenlerin eğitim felsefesi, öğretim stili ve akademik performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencileri sınıf dışında karşılaşacakları problem türlerini analiz etmeye ve çözmeye hazırlaması gerektiğine kuvvetle inanan ilerlemeciler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre; öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcılar olması gerektiği; birçok öğrencinin okumaktan ziyade gerçek hayattaki faaliyetlere katılarak daha iyi öğrendikleri, sınıf içinde öğrenilenlerin dışarıdaki yaşamla da ilgili olduğunun öğretmenler tarafından vurgulanması gerektiği

belirtilmiştir. Araştırmada mesleki kıdem ve eğitim düzeyine göre yapılan ortalama karşılaştırmalarına göre, mesleki kıdemi ve eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin performanslarının daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin eğitim felsefesi, öğretim stili ve akademik performansı arasındaki anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

2.2.4. Eğitim Felsefeleri Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ağdacı (2018) tarafından yapılan ve 340 öğretmenin katılımcı olduğu tarama modeli araştırmada öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en fazla ilerlemeciliğe eğilim gösterdiği ve bunu sırasıyla yeniden kurmacılık, daimîcilik ve esasiciliğin izlediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda erkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla esasiciliği benimsediği, diğer boyutlarda ise farklılık bulunmadığı, mesleki kıdeme göre yapılan karşılaştırmalarda ise sadece esasicilik eğitim felsefesi eğilimde kıdemi fazla olan öğretmenler lehinde anlamlı farklılıklar raporlanmıştır.

Biçer ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı araştırmada 245 Sosyal Bilgiler öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda eğitim felsefeleriyle öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ilişkili olduğu, ancak cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

İlengiz (2019) tarafından yapılan ve Eskişehir ilinde görev yapan 120 sosyal bilgiler öğretmenin katılımcı olduğu sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri konulu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimleri ile derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla varoluşçuluk ve daimîcilik eğitim felsefesine

eğilim gösterdikleri, öğretmenlerin, sınıfta çoğunlukla kendilerinin aktif öğrencilerin ise pasif konumda olmasını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yaratıcı drama ve gezi, gözlem gibi yöntemlerin kendi derslerine çok uygun olduğunu, ancak zaman kısıtlamaları, kalabalık sınıflar ve geçmişten gelen deneyimlerini devam ettirme eğilimlerinin bunu engellediğini belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmada sadece daimîcilik boyutunda erkek öğretmenlerin eğilimlerinin kadın öğretmenlerden yüksek olduğu diğer eğitim felsefesi eğilimlerinde ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdeme göre yapılan karşılaştırmalarda ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daimîcilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerini daha fazla benimsedikleri, diğer boyutlarda ise istatistiksel fark olmadığı raporlanmıştır.

Oğuz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan ve 248 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki” konulu araştırmada, öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının düzeyi ve bu bağımlı değişkenlerin cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul düzeyine, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en yüksek eğitim inancı ortalamasının varoluşçuluğa ait olduğu, daha sonra bunu yeniden kurmacılık ve ilerlemeciliğin izlediği, en düşük ortalama da daimîcilik ve esasicilik eğitim inançları olduğu ve öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları düzeyinin yüksek olduğu, fakat bu davranış orta düzeye yakın sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre eğitim inançlarının, daimîcilik ve ilerlemecilik boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine, daimîcilik ve ilerlemecilik alt boyutlarında ise meslek lisesi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha düşük olduğu ve mesleklerine yeni başlayan öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim inançlarının mesleğinin sonunda yer alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada yapılan korelasyon analizine göre

öğrenen özellikleri ile eğitim inançları arasında anlamlı ilişkiler olduğu raporlanmıştır.

Yılmaz ve Tosun (2013)'un yaptığı katılımcı olarak 270 öğretmenin bulunduğu “Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki” konulu araştırmada, öğretmenlerin en çok varoluşçuluk ve ilerlemecilik eğitim felsefesini, en az da esasiciliği benimsedikleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre daimîcilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerini erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri, bu durumun aksine varoluşçuluk eğitim felsefesini de kadın öğretmenlerin daha fazla benimsediği belirtilmiştir. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılıkta ise cinsiyet açısından farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem açısından yapılan analizlere göre mesleğin başında olan öğretmenlerin ilerlemeciliği daha fazla, mesleğin son yıllarında olan öğretmenlerin ise daimîcilik ve esasiciliği benimsedikleri raporlanmıştır.

2.2.5. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Üzerine Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Parrish ve Sadera (2020) tarafından yapılan “Öğrenci merkezli, bire bir öğrenme ortamları için öğretmen yeterlilikleri: Bir delphi çalışması” konulu araştırmada, birebir öğrenci bilgisayar etkileşim oranına sahip olan öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada etkili bire bir teknoloji entegrasyonuna rehberlik eden bir araç tasarlamak için alandaki liderlerin ve uygulayıcıların ortak uzmanlığını kullanabilmek için üç Delphi turunda 37 uzmandan oluşan ulusal bir panel gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda beş boyutta 28 maddelik öğretme öğrenme süreci yeterliliğinin bir envanteri ortaya çıkarılmıştır. Çıkarılan envanter Şekil 1’ de sunulmuştur.

Öğretim Planlaması Boyutu
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Amaçlanan öğrenme sonucunu en iyi karşılayan öğretim aracını seçmek için içerik ve pedagoji bilgisinden yararlanma, • 2. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim materyallerini, etkinlikleri veya teknoloji cihazlarını çeşitlendirme, • 3. Öğrenciler tarafından seçilen konulara, ilgi alanlarına veya gerçek dünya sorunlarına dayanan bağımsız sorgulama yapabilmeleri için teknolojiyi kullanmalarına izin veren öğretim tasarlama • 4. Öğretimi planlarken dijital program kaynaklarını toplama, düzenleme ve kategorilere ayırma, • 5. Öğrencilerin bir aktivitede nasıl tepki verecekleri veya öğrenme sürecinde nasıl değerlendirilecekleri konusunda bir dereceye kadar seçim yapmalarına izin veren tasarım oluşturma • 6. Öğretim sırasında ortaya çıkabilecek olası sorunları önceden tahmin edip, teknolojik aksaklıklara göre yedek plan yapma
Öğretme Öğrenme Süreci Boyutu
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Amaçlanan öğrenme sonucunu en iyi karşılayan öğretim aracını seçmek için içerik ve pedagoji bilgisinden yararlanma • 2. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim materyallerini, etkinlikleri veya teknoloji cihazlarını çeşitlendirme • 3. Öğrenciler tarafından seçilen konulara, ilgi alanlarına veya gerçek dünya sorunlarına dayanan bağımsız sorgulama yapabilmeleri için teknolojiyi kullanmalarına izin veren öğretim tasarlama • 4. Öğretimi planlarken dijital program kaynaklarını toplama, düzenleme ve kategorilere ayırma • 5. Öğrencilerin bir aktivitede nasıl tepki verecekleri veya öğrenme sürecinde nasıl değerlendirilecekleri konusunda bir dereceye kadar seçim yapmalarına izin veren tasarım oluşturma • 6. Öğretim sırasında ortaya çıkabilecek olası sorunları önceden tahmin edip, teknolojik aksaklıklara göre yedek plan yapma,
Öğrenmenin Değerlendirilmesi Boyutu
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Öğretimi özelleştirmek ve hedeflenen küçük grup veya bireysel eğitimi planlamak için öğrencinin öğrenimine ilişkin kanıtları kullanma • 2. Dijital ve dijital olmayan araçları kullanarak çeşitli biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme teknikleri kullanma • 3. Dijital ve dijital olmayan araçları kullanarak değerlendirme sürecinin bir parçası olarak öğrenciye yansıtma fırsatları sunma
Sınıf Yönetimi Boyutu
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Entelektüel açıdan zorlayıcı bir akademik ortam sağlama • 2. Öğrenci merkezli öğrenim etkinliklerini desteklemek için sınıf ortamını düzenleme • 3. Sınıfta cihaz yönetimi için beklentiler ve rutinler geliştirme, öğretim ve uygulama yapılması • 4. Artan gürültü seviyesi, malzemeler, dağınıklık veya hareket gibi öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının doğasında olan sınıf dinamiklerini yönetme • 5. Çevrimiçi araçların güvenli ve uygun kullanımını belirlemek için öğrencilerin sınıfta teknoloji kullanımlarını izleme • 6. Sınıfta cihaz kullanımından kaynaklanan görev dışı davranışları veya dikkat dağıtıcı unsurları kontrol etme ve yeniden yönlendirme
Profesyonellik ve Liderlik Boyutu
<ul style="list-style-type: none"> • 1. Teknolojik, pedagojik ve içeriğe dayalı bilgi edinmek için mesleki gelişim fırsatlarını araştırma ve katılma • 2. Teknoloji entegrasyonu ve pedagojik becerilerin geliştirilmesini destekleyebilecek rehberleri, koçları, meslektaşları veya diğer mevcut uzmanları belirleme ve iş birliği yapma • 3. Etkili öğretim uygulamaları hakkında meslektaşlarla ve/veya yöneticilerle derinlemesine düşünme ve sorgulama yapma • 4. Teknoloji entegrasyonunda profesyonel gelişimle ilgili hedefler belirleme, • 5. Mentorlar, koçlar, meslektaşlar veya diğer mesleki gelişim fırsatları tarafından paylaşılan önerileri veya kaynakları uygulama • 6. Yeni veya önceden benimsenmiş girişimler için vizyonu iç ve dış paydaşlara iletme • 7. Meslektaşlara gayri resmî destek, modellik, mentorluk veya koçluk sağlama fırsatları arama

Şekil 1. Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Envanteri

Araştırma ile öğrenme ortamlarında öğretim uygulamasına rehberlik eden bir çerçeve sunulmuş ve öğretmenler ve öğretmen hazırlık programı için profesyonel bir gelişim kaynağı oluşturulmuştur.

Seifu (2020) tarafından yapılan ve 385 öğretmenin katılımcı olduğu “Aksum Üniversitesi'nde öğretme öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonunun belirleyicileri” konulu araştırmada, öğretme öğrenme sürecine etki eden bilgi ve iletişim teknolojisi entegrasyonunun belirleyicileri araştırılmıştır. Araştırmadan sonuçlarına göre öğretmenlerin kendi öğretim yeterliliklerini yüksek düzeyde algıladıkları, bilgi ve iletişim teknolojisi entegrasyonu ile pozitif yönlü orta düzeyde ilişkili olduğu ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojisi entegrasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Sequeira (2012) tarafından yapılan ve “Öğretme öğrenme kavramlarına giriş” konulu araştırmada, kariyerlerinde başarılı olmak isteyen öğretmenler için öğretme ve öğrenme kavramı hakkında bir fikir vermeyi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrenme kavramı, temel öğrenme teorileri, çeşitli öğrenme modelleri, öğrenen beklentileri, öğretim kavramının ne olduğu, öğretmenin rolü, temel öğretim modelleri ile öğretmenin geleneksel ve çağdaş rolünün karşılaştırılması yapılmıştır.

2.2.6. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Üzerine Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Çelik ve diğerlerinin (2019) 74 öğretmen adayı ve 71 öğretmen ile yaptığı “Öğretmen genel yeterlilikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri” konulu araştırmada, hem aday hem de görevdeki öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerini yeterli algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirme alt boyutlarında da kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Koçyiğit ve diğeri (2020) tarafından yapılan ve 275 öğretmen adayı ve 116 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri” konulu araştırmada, hem aday hem de görevdeki öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerini yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının derse girdiği branş ve görev yaptıkları okul türüne göre fark bulunmazken, cinsiyet ve mesleki kıdem gruplarında anlamlı fark bulunduğu belirtilmiştir.

Şahan (2020) tarafından yapılan ve 238 öğretmen adayının katılımcı olduğu “Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretme öğrenme süreci yeterlikleri ile ilişkisi” konulu araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerini daimîcilik ve esasiciliğe göre daha fazla benimsedikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin de yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda erkek öğretmen adaylarının esasiciliği kadınlardan daha fazla benimsediği, kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenirken, öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinde fark bulunmamıştır. Öğrenim gördükleri alanlara göre yapılan karşılaştırmada sosyal bilimler alanında öğrenim gören adayların okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarından esasicilik felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinde ise sosyal bilimler alanında öğrenim gören adayların Türkçe öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenleme alt boyutunda sınıf ve ilköğretim matematik ve fen öğretmen adaylarının ortalamalarının sosyal bilimler alanı öğretmen adaylardan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Alanlarına göre öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin analizi sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim

felsefesi eğilimleri arasındaki ilişkilere yönelik yapılan analiz neticesinde anlamlı ilişkiler olduğu, ayrıca yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin anlamlı yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yenen ve Kılınç (2018) tarafından yapılan ve 271 öğretmenin katılımcı olduğu “Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi” konulu araştırmada, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerini yüksek düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde öğretimi planlama ile öğrenme ortamı oluşturmada erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilirken, öğrenme öğretme süreci yeterliliklerinde fark belirlenmemiştir. Mezun olunan fakülte türüne göre yapılan analizde eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin formasyon kaynaklı öğretmenlerden daha yüksek yeterlilik algıları olduğu saptanmıştır. Kıdem değişkenine ilişkin olarak araştırmada, mesleki beceri boyutunun kıdem değişkenine ilişkin sonuçları incelendiğinde, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarında 16-20 yıl arası ve 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek yeterlilik algısı tespit edilmiştir. Branş değişkenine ilişkin olarak araştırmada, Türkçe ve matematik öğretmenlerinin diğer branşlara göre yeterlilik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerinin yanıtlanmasında izlenen yönteme, araştırmanın desenine, araştırmaya katılan çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve kullanılan analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada verilerin ekonomik ve araştırma amaçlarına uygun olarak toplanabilmesi ve toplanan verilerin analizi için gerekli koşulları sağlayan tarama modeli seçilmiştir. Bu model, var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi esas alır (Karasar, 2004).

Araştırma, öğretmenlerin; öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının düzeylerinin belirlenmesi yönüyle genel tarama, öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları düzeylerinin cinsiyet, mezuniyet, derse girme alanı, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türü, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ile mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almama değişkenleri açısından karşılaştırılması yönüyle nedensel karşılaştırma, öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının birlikte değişip değişmediğinin belirlenmesi yönüyle ilişkisel tarama desenindedir.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretim programına bağlılıklarına etkisi araştırıldığından yordayıcı korelasyonel desen seçilmiştir. Araştırmalarda bu

desende bağımsız değişkenler belirlenir ve bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni ne kadar yordadığı belirlenmeye çalışılır. Bu değişkenlerden değeri bilinene yordayıcı değişken, değeri belirlenecek olana da yordanan değişken denilir. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü yordama işleminin isabetini artıran bir unsurdur (Büyüköztürk vd., 2014). Bu yordayıcı korelasyonel araştırmalarda istenen bir durumdur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir ili merkez ilçelerinde bulunan 2018-2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî liseler oluşturmaktadır. Özel okullar kapsam dışında tutulmuştur. Çalışma evreni içinde yer alan tüm okullardan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle 1027 kişilik çalışma evreninden derse giren toplam 526 branş öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki elemanların tamamının eşit seçilme şansına sahip oldukları durumlarda yapılan örneklemedir. Bu örneklemede evrenin karakteristikleri veya bunların dağılımı konusunda önceden bilgi sahibi olmayı gerektirmediğinden, evrenin tamamının listesine ulaşılabilirdiğinde yapılabilecek kestirme bir yoldur (Balcı, 2001). Bu örneklem türünde evrenden örnekleme girecek eleman miktarı tamamen şansa kalmıştır (Karasar, 2004).

Araştırma evrenine, uygulamanın yapıldığı saatlerde okulda bulunan tüm öğretmenler örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak (EK-5) bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Araştırmada 1027 öğretmenin bulunduğu çalışma evreninde uygulanan 526 veri toplama aracının 126 tanesi uygun doldurulmadığından değerlendirmeye alınmamışlardır. Analize uygun olan 400 ankete ait sayısal değerler Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Araştırma Evrenini ve Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğretmen Sayıları

Sıra	Okul Adı	Evren	Örneklem
1	100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	116	44
2	15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi	61	33
3	Balıkesir Cumhuriyet Anadolu Lisesi	49	20
4	Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	37	13
5	Gülser Mehmet Bolluk Anadolu Lisesi	35	14
6	Hüma Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	53	21
7	Kurtdere Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	36	11
8	Mehmet Vehbi Bolak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	39	13
9	Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	118	42
10	Adnan Menderes Anadolu Lisesi	43	16
11	Balıkesir Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	12
12	Balıkesir İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	65	25
13	Balıkesir Lisesi	55	18
14	Balıkesir Muharrem Hasbi Anadolu Lisesi	33	11
15	Fatma Emin Kutvar Anadolu Lisesi	30	12
16	Gazi Mustafa Kemal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	27	14
17	Hacıilbey Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	41	18
18	İnebey Anadolu Lisesi	47	19
19	Rahmi Kula Anadolu Lisesi	40	20
20	Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi	57	24
TOPLAM		1.027	400

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 1.027 öğretmenden ne kadar büyüklükte örneklem alınması gerektiğini hesaplamada $n = \left(\frac{z \cdot x \cdot \sigma}{e} \right)^2$ formülünden yararlanılmıştır. Formülde güven düzeyi: z, evren standart sapma kestirisi: σ ve kesinlik kararı: e olarak gösterilmiştir.

$Z_{0.05}$ %95'e güven düzeyine karşılık gelen 1,96 ve kesinlik kararı=2 esas alınarak yapılan hesaplamada, evren ± 2 farkla yüzde 95 oranında temsil edebilir. Araştırılan değişken açısından evrene ait standart sapmanın hesaplanmasında (σ), normal dağılıma uygun olan evrende, oluşabilecek ranjın (dağılım genişliği) hesaplanarak, bu değer yaklaşık olarak 1/6'sı (altıda biri), normal dağılımdan uzaklaşmalarda ise 1/5'i (beşte biri) veya 1/4'ü (dörtte biri) hesaplanarak kullanılabilir (Karasar, 2004).

Araştırmada veri toplama aracı olarak tek faktörlü olarak kullanıldığından en çok maddeye sahip olanı Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğidir. Ölçek toplam

18 maddeden oluşması nedeniyle en büyük ranjın bu ölçekte oluşması beklenir. Ölçek beş seçenekli likert tipi ölçek olduğu için en fazla $18 \times 5 = 90$ ve en az $18 \times 1 = 18$ olacaktır. Böylece en büyük fark $90 - 18 = 72$ (ranj) bulunur. Bulunan 72 sayısı dörde bölündüğünde oluşabilecek en büyük evren standart sapması ($72/4=18$) 18 olarak hesaplanabilir. Bulunan bu değerleri, yukarıda yer alan formüle yerleştirdiğimizde;

$$n = \left(\frac{z \cdot x \cdot \sigma}{e} \right)^2 = \left(\frac{1,96 \cdot x \cdot 18}{2} \right)^2 = 311,17 \cong 312 \text{ sayısı bulunur.}$$

Sonuç olarak en az 312 öğretmenden toplanacak verilerin çalışma evrenini temsil edebileceği söylenebilir. Bunların yanında Krejcie ve Morgan (1970) yüz bin kişinin yer aldığı bir evrenden 384 katılımcının örnekleme alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Ural ve Kılıç, 2005). Buna göre örnekleme dâhil edilen 400 öğretmenden toplanan verilerin analizler için yeterli olduğu değerlendirilmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Ölçeği olmak üzere dört veri toplama aracı ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu haricindeki diğer ölçekler beşli likert türünde olup, en olumsuzdan en olumlu olana doğru 1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum olarak derecelenmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin cinsiyetleri, mezuniyet, görev yaptıkları alan, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları okul türü, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ve mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları yönelik veriler kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (ÖPBÖ) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2.1. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek amacı ile ilgili literatür taranmıştır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konan öğretim programları, öğretmen kılavuzları, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar ile benzer araştırmalarda kullanılan anket ve ölçekler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 32 maddelik bir havuz elde edilmiştir.

Maddeler beşli likert tipinde bir forma dönüştürülerek görünüş ve kapsam geçerliği açısından incelenmek üzere 5 ayrı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen form, Türkçe ve dil bilgisi açısından incelenmek üzere biri akademisyen ve diğeri 15 yıllık tecrübeye sahip Türkçe öğretmeni olmak üzere iki uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçeye uyumu kontrol edilen form liselerde görev yapan en az 10 yıllık deneyime sahip 13 öğretmene uygulanarak, katılımcı açısından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Bu incelemeler neticesinde 26 madde olarak deneme için hazır hale getirilmiş ve 5’li likert tipi ölçek haline getirilmiştir. Buna göre ölçek “1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum ve 5: Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelenmiştir.

3.3.2.2. Deneme Formuna İlişkin Geçerlik Analizlerin Yapılması

Deneme formunun geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için örneklem dışındaki okullardan 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında görevde bulunan 171 lise öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Hair ve diğerleri (2010) madde başına en az 5 veri olmak üzere toplamda asgari 50 kişiden veri

toplanması gerektiğini bildirdiğinden 171 öğretmenle yapılan ön uygulamanın yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Yapılan ön uygulama sonucunda toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun belirlenebilmesi için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett testi yapılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin KMO ve Küresellik Testi Sonuçları

Örneklem Yeterliliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri (KMO)		.963
Barlett 'in Küresellik Testi	Ki-Kare Yaklaşımı	1405.772
	sd	153
	p	<.001*

*p< .05

Tablo 2’de yer alan verilerin KMO değeri .963 ve küresellik testinin ($\chi^2=1405.772$) anlamlı olduğu (p<.05) tespit edilmiştir. Barlett ‘in Küresellik Testi, korelasyon matrisinin bütün birinci köşegen terimlerinin 1, diğer terimlerinin 0 olduğu birim matris olduğuna yönelik bir test (Akgül ve Çevik, 2005) olup, araştırmada p değeri .05 anlamlılık seviyesinde bulunduğundan korelasyon matrisinin birim matris olmadığını göstermektedir. Can (2014), Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .90 üzerinde olması durumunda verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu için mükemmel bir değer olduğunu belirtmiştir. Bu durumda ön uygulama verilere faktör analizi uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Öncelikle SPSS 22.0 programı ile ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, gözlenen değişken içindeki korelasyon modelinin altında yatan faktörleri belirlemeye çalışır (Basto ve Pereira, 2012). Bir başka deyişle, aynı yapıyı ölçen çok fazla değişkenlerden, daha az sayıda tanımlanabilir ve anlamlı değişkenler türetmeyi sağlayan bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizi değişkenlerin sağladığı bilgiyi kaybetmeden değişkenlerin sayısında azalma sağlayan bir tekniktir (Punch, 2005). Büyüköztürk (2004) aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında, faktör yük değerlerinin en az .45 (daha az madde bulunduğu bu sayı .3’e indirilebilir) olması, iki faktördeki yük değerleri farkının en az .10

olması ve tüm maddelerde birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının 1.00'e yakın (veya .66 üzeri) olması gerektiğini belirtmiştir. Maddelerin faktörlere ait yük değerleri .45'in değerinin üstünde bulunan maddeler belirlenerek ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir.

Yapılan analizlere göre 6 maddenin faktör yük değerleri yukarıdaki paragrafta belirtilen koşulları yerine getirmediğinden ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelere tekrar yapılan analiz sonucunda 3 maddenin daha ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekten dokuz madde çıkarıldıktan sonra kalan halinin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür. Temel bileşenler analizi ile elde edilen faktör yük değerlerini gösterir analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Faktör Yük Değerleri

SNo	Madde	Yük
S01	Öğretim programları herhangi bir değişikliğe gidilmeden yazıldığı biçimiyle uygulanmalıdır.	.676
S02	Öğretim programları uygulamadaki şartlara göre değiştirilmemelidir.	.646
S03	Öğretim programları tek merkezden hazırlanmalıdır.	.686
S05	Öğretmenler öğretim sürecinde sadece öğretim programını uygulamadan sorumlu olmalıdır.	.670
S06	Öğretim programındaki hedeflerin/kazanımların gerçekleşmesi için programda önerilen etkinlikler değişebilir olmalıdır.	.644
S07	Öğretim programı değişmez kaideler olarak algılanmalıdır.	.705
S08	Öğretim programları çerçeve biçiminde hazırlanmalıdır.	.701
S09	Öğretim programları öğrencilere göre belli ölçüde değişebilir olmalıdır.	.668
S15	Öğretim programları öğretim süreci boyunca şekillenmeye devam etmelidir.	.717
S17	Öğretim programları olabildiğince ayrıntılı biçimde hazırlanmalıdır.	.711
S18	Öğretim sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyaller hedeflerden sapmadan değiştirilebilmelidir.	.707
S19	Öğretim planları öğretim programıyla birebir örtüşmelidir.	.666
S20	Programın tüm süreçleri önceden bilinmelidir.	.706
S21	Program tasarısı ile öğretim süreci birlikte gerçekleşir.	.717
S22	Ders etkinlikleri öğrencilere göre yeniden tasarlanabilmelidir.	.701
S24	Programlar bireysel farkları dikkate alınarak uygulanmalıdır.	.698
S25	Program uygulanan ortam özelliklerinden bağımsız değildir.	.695
S26	Programın tüm sonuçları önceden bilinmelidir.	.706
Açıklanan Varyans Toplamı %47.66		

Kovaryans matrisi kullanılarak elde edilen Tablo 3 sonuçlarına göre ölçek tek faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yükü değerleri .717 ile .644 arasında değişmektedir. Toplam 18 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı varyans %47.66'dır. Büyüköztürk (2004) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve üzerinin yeterli olduğunu belirtmiştir.

3.3.2.3. Deneme Formuna İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Yapılması

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinden sonra faktörü belirlemede rol oynayan değişkenler arasında önemli bir ilişkinin bulunup bulunmadığının belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, AFA ile belirlenen faktörlerin, teorik veya kuramsal olarak faktör yapılarına uygunluğunu test etmek amacıyla kullanılan bir testtir (Özdamar, 2013).

AFA ile belirlenen sayıda faktörü kendi oranlarında açıklayan değişkenlerin belirlenen faktörlerle yeterince temsil edilme durumunun belirlenebilmesi için yapılan DFA ile sadece araştırmacı tarafından belirlenen ilişkilerin değil, zihninde var olmayan ancak veri seti dikkate alındığında, olası tüm korelasyonların analize katkıları anlaşılabilir (Şimşek, 2007). AFA ile belirlenen modelin verileri ne kadar iyi açıkladığı uygunluk testleri ve uyum indeksleriyle belirlenmektedir. AFA ile belirlenen sayıda faktörü kendi oranlarında açıklayan değişkenlerin belirlenen faktörlerle yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesine yönelik ölçeğin son hali örnekleme dahil edilmeyen 140 lise öğretmenine tekrar yüz yüze uygulanmıştır.

Toplanan bu verilerle Lisrel 8.80 paket programı kullanılarak yapılan analizde, faktör yapısının uygun olup olmadığı ve oluşturulan modelin doğruluğunun kontrol edilmesinde uygulanan DFA uyum indeksleri ve değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği DFA Uyum İndeksleri ve Değerleri

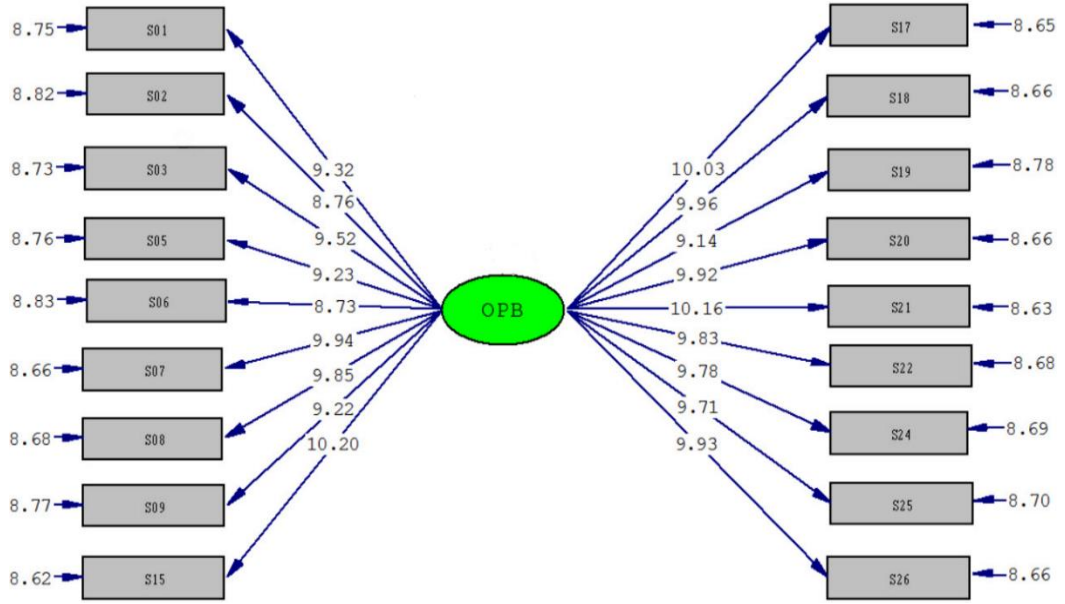
Uyum İndeksi	Değer	Uyum Ölçütü *		Yorum
		İdeal	Kabul Edilebilir	
χ^2	123.40	p<.05		Kabul
sd	135			
χ^2/sd	.914	<2	<5	Mükemmel
AGFI	.91	1	>.90	İyi
CFI	1.00	1	>.90	Mükemmel
NFI	.98	1	>.90	Mükemmel
NNFI	1.00	>.95	>.90	Mükemmel
RMR	.052	<.05	<5	İyi
RMSEA	.00	<.05	<.09	Mükemmel

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012); Özdamar (2013)

Tablo 4. incelendiğinde χ^2 değerinin 123.40 olduğu, ancak ki-kare değerinin yorumlanmasında serbestlik derecesi de önemli olduğundan, bu iki değer birbirine oranı (χ^2/sd) .914'tür. Bu sonuca göre .914'lük uyum değeri 2'den küçük olduğundan uyum derecesi mükemmel olarak değerlendirilebilir. Düzeltilmiş uyum indeksi (AGFI) değeri 1'e yaklaştıkça mükemmel uyum olmaktadır. Araştırmanın AGFI değeri .91 olduğundan uyumu iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) değerleri 1'e yaklaştıkça uyum artmaktadır. Araştırma verilerine göre bu 3 değer incelendiğinde uyumun mükemmel olduğu ortaya çıkmaktadır. Artık Kareler Ortalamasının Karekökü (RMR) değeri .052 olup mükemmel uyum kriteri .05 ten çok az büyüktür. Bu nedenle RMR uyum indeksi iyi düzeydedir. RMSEA kriteri uyum indeksi 0.00 olarak hesaplanmıştır. RMSEA'nın .05'ten daha küçük olması uyum düzeyinin mükemmel olduğunu ortaya koymaktadır.

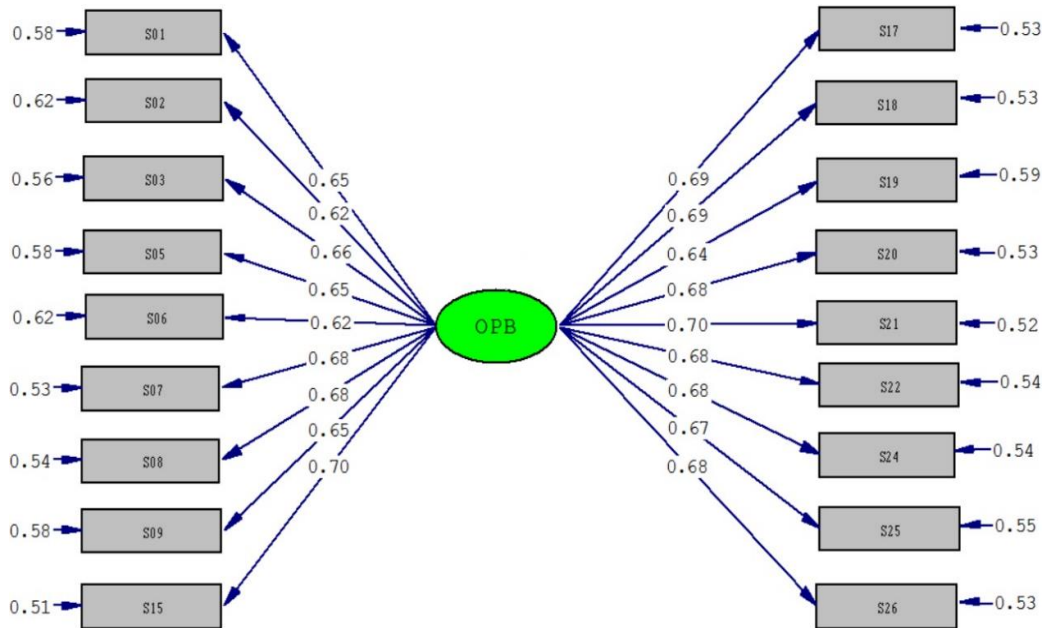
Elde edilen uyum indeksleri sonuçlarına göre Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin yapı geçerliliğini sağladığı söylenebilir. Ölçekte yer alan gizil varyans kaynaklarının da belirlenebilmesi için DFA yapılmıştır. DFA modellerini açıklamak için yapısal eşitlik modelleri de kullanılabilir (Özdamar, 2013).

Öğretim programına bağlılık ölçeğinin DFA analizi path diagramında değişkenlere ait t-değerleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri

Şekil 2’de yer alan değerlere göre tüm maddelerin t-testi değerlerinin 1.96’dan büyük olduğundan .05 düzeyinde anlamlıdır. Ölçeğin son haline karar vermeden önce ölçek göstergelerinde oluşan hata varyanslarının da kontrol edilmesine ihtiyaç bulunmaktadır (Çokluk vd., 2012). Bu nedenle oluşturulan standardize edilmiş sonuçlar Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Yol Şemasında Hata Varyansları

Şekil 3’de yer alan değerle göre en yüksek hata varyansı değerinin .62 olduğu görülmektedir. Bu durumda tek faktörlü yapıdaki Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin 18 madde olarak devam etmesine karar verilmiştir.

3.3.2.4. Deneme Formuna İlişkin Güvenilirlik Analizi Yapılması

Güvenilirlik kavramı ölçülen özelliğin benzer koşullar altında aynı araçla birbiri ardına yapılan denemelerden elde edilen sonuçların birbirleriyle tutarlı olmasıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2006). Güvenilirlik için, hesaplanmış 0 ile 1 arasında değişen ilişki katsayısı (r) ile belirlenir ve bu değer bire yaklaştıkça güvenilirlik yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2004). Araştırmada geliştirilen tek faktörlü Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin güvenilirlik analizleri için cronbach alfa değeri hesaplanmış ve .935 olarak bulunmuştur. Ölçek,

$0 < \alpha < .40$ aralığında güvenilir değil,

$.40 < \alpha < .60$ arasında düşük güvenilirlik,

$.60 < \alpha < .80$ aralığında oldukça güvenilir ve

$.80 < \alpha < 1$ aralığında olduğunda yüksek düzeyde güvenilir olur (Akgül ve Çevik, 2005).

Verilerden elde edilen sonuca göre ölçeğin güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada ayrıca madde toplam korelasyonlarına da bakılmış ve sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa Değeri
S01	57.54	196.744	.629	.932
S02	57.63	197.436	.600	.932
S03	57.88	196.614	.640	.931
S05	57.75	198.801	.624	.932
S06	57.60	198.972	.595	.932
S07	57.57	194.164	.661	.931
S08	57.71	197.147	.654	.931
S09	57.47	197.686	.620	.932
S15	57.44	197.060	.671	.931
S17	57.86	195.263	.667	.931
S18	57.37	197.141	.660	.931
S19	57.96	198.293	.620	.932

Tablo 5 – devamı

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa Değeri
S20	57.96	194.263	.663	.931
S21	57.37	199.222	.672	.931
S22	57.33	199.292	.655	.931
S24	57.37	196.693	.653	.931
S25	57.61	197.169	.649	.931
S26	57.97	197.205	.662	.931

Tablo 5’te yer alan değerlere göre her bir maddenin cronbach alfaya ve toplam varyansa olumlu katkı yaptığı görülmektedir.

3.3.2.5. Deneme Formuna İlişkin Ayırt Edicilik Analizi Yapılması

Ölçeğin tüm maddelerinin ve genelinin ayırt edicilik özelliğinin belirlenebilmesi için %27’lik üst grup ve %27’lik alt grup belirlenmiş ve t-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Madde Ayırt Edicilikleri

Madde	%27 Üst Grup		%27 Alt Grup		t	p
	Ort	SS	Ort	SS		
S01	4.79	.41	1.77	.59	28.807	<.000*
S02	4.81	.39	1.72	.45	35.502	<.000*
S03	4.66	.47	1.72	.45	30.891	<.000*
S05	4.49	.50	1.77	.42	28.501	<.000*
S06	4.68	.47	2.28	.74	18.934	<.000*
S07	5.00	.00	2.00	.65	31.529	<.000*
S08	4.51	.50	1.94	.70	20.585	<.000*
S09	4.74	.44	2.13	.76	20.452	<.000*
S15	4.83	.38	2.21	.68	23.036	<.000*
S17	4.55	.50	1.70	.46	28.935	<.000*
S18	4.81	.39	2.32	.75	20.218	<.000*
S19	4.32	.47	1.68	.47	27.437	<.000*
S20	4.55	.50	1.64	.48	28.903	<.000*
S21	4.51	.50	2.19	.61	20.233	<.000*
S22	4.66	.47	2.32	.75	18.141	<.000*
S24	4.94	.24	2.21	.68	25.765	<.000*
S25	4.74	.44	2.02	.60	25.144	<.000*
S26	4.43	.49	1.70	.46	27.722	<.000*
GENEL	79.00	3.24	38.60	7.32	34.594	<.000*

* p< .05, sd=92

Madde ayırt ediciliğine ilişkin yapılan üst grup ve alt grup t testi analiz sonuçlarına göre tüm maddelerde ($p < .05$) ve ölçeğin genelinde de ayırt ediciliğin yeterli olduğu ($t=34.594$; $p < .05$) belirlenmiştir. Yapılan tüm analizler sonucunda Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin gerek yapı geçerliliği gerekse güvenilirlik açısından uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde elemelerinden sonra ölçeğin yapı geçerliliğinin kontrolünün tekrar yapılabilmesi için alan uzmanlarına danışılmıştır. Deneme formu üzerinde yapılan analizlerden sonra asıl uygulama formu üzerinde yerleştirilerek ölçek 18 madde olarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Buna göre ölçek “1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

3.3.3. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin belirlenebilmesi maksadıyla Uyangör ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek daimîcilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte her bir alt boyut dokuz olmak üzere toplam 36 madde içerdiği, olumsuz madde içermediği ve ölçeğin madde toplam korelasyonları .31 ile .55 arasında değişmekte olduğu ölçeğin geliştiricilerince bildirilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa güvenilirlik katsayıları daimîcilikte .67, esasicilikte .72, ilerlemecilikte .88, yeniden kurmacılıkta .86 ve ölçek genelinde de .84 olduğu belirlenmiştir (Uyangör vd., 2016). Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı bu araştırmada kullanılan verilere dayalı olarak yeniden hesaplanmış ve daimîcilikte .73, esasicilikte .84, ilerlemecilikte .69, yeniden kurmacılıkta .80 ve ölçek genelinde de .84 olarak bulunmuştur.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeğinin araştırma verilerinin toplanmasına yönelik uygulama öncesinde lise ve dengi okullarda görev yapan 235 öğretmene uygulanma yapılmış ve veriler analiz edilmiştir. Lisrel 8.80 paket programı yardımıyla yapılan bu DFA analizinde, faktör yapısının uygun olup olmadığı, kurulan modelin doğruluğunun incelenmesinde kullanılan uyum

katsayıları, ölçeğin örtük değişkenlerinin gözlenen değişkenlerini açıklama oranı anlamlılık düzeyi ve hata varyanslarına ilişkin değerler EK-7’de sunulmuştur. Elde edilen değerler göz önüne alınarak eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeğinin daimîcilik (9 madde), esasıcılık (9 madde), ilerlemecilik (9 madde) ve yeniden kurmacılık (9 madde) alt boyutlarıyla ve aynı madde sayıları ile uygulanmaya devam edilmesine karar verilmiştir.

3.3.4. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Ölçeği

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla Şahan ve Zöğ (2017) tarafından geliştirilen “Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Kasım 2006’da uygulamaya konan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” kapsamında bulunan “Öğretme Öğrenme Süreci” ana yeterlilik başlığı altında sıralanan “Öğretimi Planlama” (8 madde), “Öğrenme Ortamı ve Materyal” (12 madde), “Ders Dışı Etkinlikler” (7 madde), “Öğretimi Çeşitlendirme” (8 madde) ve “Sınıf Yönetimi” (6 madde) olmak üzere beş alt boyut ve 41 maddeden oluşmaktadır.

Öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda yer alan 12 madde toplam varyansın %31.26’sını, öğretimi planlama alt boyutunda yer alan sekiz madde toplam varyansın %10.59’unu, öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda yer alan sekiz madde toplam varyansın %8.56’sını, ders dışı etkinlikler alt boyutunda yer alan yedi madde toplam varyansın %6.90’ını ve sınıf yönetimi alt boyutunda yer alan altı madde toplam varyansın %4.98’ini olmak üzere ölçekte yer alan 41 madde toplam varyansın %62.28’inin açıkladığı belirlenmiştir. Öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri ölçeğinin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda .94; öğretimi planlama alt boyutunda .95; öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda .90; ders dışı etkinlikler alt boyutunda .91 ve sınıf yönetimi alt boyutunda .85 olup, ölçeğin tamamında .94 hesaplanmıştır (Şahan ve Zöğ, 2017).

Ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı bu araştırmada kullanılan verilere dayalı olarak yeniden hesaplanmış ve öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda .92; öğretimi planlama alt boyutunda .92; öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda .84;

ders dışı etkinlikler alt boyutunda .91 ve sınıf yönetimi alt boyutunda .83 olup, ölçeğin tamamında .97 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerden ters kodlanan bulunmamaktadır.

Öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri ölçeği ile veri toplama uygulaması öncesinde 235 lise ve dengi okul öğretmenine ön uygulama yapılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Lisrel 8.80 paket programı kullanılarak yapılan DFA analizinde, faktör yapısının uygun olup olmadığı, kurulan modelin doğru olup olmadığının incelenmesinde kullanılan uyum değerleri, ölçeğin örtük değişkenlerin gözlenen değişkenlerini açıklama oranları anlamlılık düzeyi ve hesaplanan hata varyanslarına ilişkin değerler EK-8'de sunulmuştur. Elde edilen değerler göz önüne alınarak öğretme öğrenme süreci yeterlilik ölçeğinin öğretimi planlama (8madde), öğrenme ortamı ve materyal (12 madde), ders dışı etkinlikler (7 madde), öğretimi çeşitlendirme (8 madde) ve sınıf yönetimi (6 madde) alt boyutları olmak üzere beş alt boyutlu yapısı ile uygulanmaya devam edilmesine karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik alguları arasındaki ilişkileri belirlemek ve araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak için yapılan bu çalışmaya ilişkin uygulanan analiz teknikleri bu bölümde açıklanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin yapılan analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizleri yapılmadan önce kayıp değerlerin kontrolü yapılmıştır. Çünkü analize giren verilerin niteliği elde edilecek sonuçların güvenilirliğini artıracaktır (Çokluk vd., 2012). Ayrıca verilerde uç değer kontrolleri de yapılmıştır. Sayıca uç değerlerin fazla olması, dağılımın normallliğini bozan bir etki olarak değerlendirilebilir (Can, 2014).

Normal dağılım, eğrisi altında kalan alan 1'e eşit olan ve veri dağılımının ortalamaya göre simetrik olan bir dağılımdır. Normal dağılımda ortalamadan, bir

standart sapma verilerin yaklaşık %68'ini, iki standart sapma verilerin yaklaşık %95'ini ve üç standart sapma verilerin yaklaşık %99,7'sini kapsar (Çil, 2002). Araştırma verilerinin normal dağılımına uyumunu belirlemek için, histogram, Q-Q grafiği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Seçer, 2015). Verilere yönelik yapılan analiz ve değerlendirmeler neticesinde araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Ayrıca yapılacak çoklu karşılaştırma testlerinde her bir gözeneğe denk gelen verilerin parametrik test gerekliliklerini yerine getirip getirmediği kontrol edilmiştir. Verilerin ortalama, standart sapma, basıklık, çarpıklık, minimum ve maksimum değerleri bulgular bölümünde sunulmuştur.

1'inci, 3'üncü ve 5'inci alt amaçlara yönelik olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları düzeylerini belirlemede aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Ölçeği, beşli likert tipi ölçek olduğu için, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik düzeyleri her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları [(1.00–1.80 arası çok düşük), (1.81–2.60 arası düşük), (2.61–3.40 arası orta), (3.41–4.20 arası yüksek) ve (4.21–5.00 arası çok yüksek)] çerçevesinde yorumlanmıştır.

2'nci, 4'üncü ve 6'ncı alt amaçlara yönelik olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ve mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için ilişkisiz gruplar t-testi, öğretmenlik yaptıkları alan, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bir yönlü varyans analizi, gruplar arasında anlamlı fark bulunması durumunda çoklu karşılaştırma için Scheffe post-hoc testilerinden yararlanılmıştır. Post-hoc istatistikleri gruplar arası farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit eden bir istatistiktir (Kayri,

2009). Araştırmada scheffe testleri uygulanmadan önce varyansların homojenliği kontrol edilmiştir.

7'nci alt amaca yönelik olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılık, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretim öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki anlamlı ilişkilerin belirlenmesinde pearson-korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı genel olarak 1.00-0.70 arasında yüksek düzey; 0.70-0.30 arası orta düzey ve 0.30-0.00 arası düşük düzey ilişki olarak yorumlanır (Metin, 2015).

8'inci alt amaca yönelik olarak öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretim öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretim programına bağlılıklarını yordama gücünü belirlemede aşamalı regresyon teknikleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Regresyon modellerindeki değişmeyi açıklamak için R^2 istatistiğinden yararlanılmıştır. Bu istatistik, bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişkenler tarafından ne kadarının açıklanabildiğini, bağımlı değişkeni ne kadar iyi tahmin edebildiğimizi gösterir (Punch, 2005). Regresyon analizinde bağımlı değişken olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, yordayıcı değişkenler olarak öğretim öğrenme süreci yeterlilikleri ve eğitim felsefesi eğilimleri belirlenmiştir. Regresyon analizi öncesi ölçümlerin normallik varsayımına uygunluğu, doğrusallık, oto-korelasyon olup olmadığı incelenmiştir (Pallant, 2005). Değişkenlerin basıklık ve sivrilik değerlerinin -1 ve +1 aralığında olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı kontrolü korelasyon analizi ile yapılmıştır. Araştırmada öğretim öğrenme süreci yeterlilikleri ölçeğinin genel puan ortalamaları dikkate alınmamıştır. Bu işlem ölçeğin geneli ile alt boyutları arasında oluşabilecek çoklu bağlantı sorunu olmasının önüne geçilmesi amacı ile yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmanın problem ve alt problemlerine yönelik yapılan analizlerde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlamalara yer verilmiştir.

Bulgular araştırmanın değişkenleri olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefesine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri sırasıyla incelenmiştir. Bu değişkenler cinsiyet, mezuniyet, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türü, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ile mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları değişkenlerine ait grup karşılaştırma incelemesi yapılmıştır.

Yukarıda bahsedilen grup karşılaştırmalarından sonra, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefesine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri arasındaki korelasyon hesaplanarak yorumlanmıştır. Bu bölümün sonunda ise öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretim programına bağlılıklarını yordama gücü irdelenmiştir.

4.1. Öğretim Programına Bağlılığa İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının düzeyi ve öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem ve görev yaptığı okul

türü değişkenleri açısından farklılaşma durumuna ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri

Araştırmanın birinci problemi öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının düzeylerinin belirlenmesine yönelik geliştirilmiştir. Araştırmanın problemi doğrultusunda verilerin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyi ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri

Değişkenler	\bar{X}	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim Programına Bağlılık	3.64	.39	2.78	4.89	.263	.022

N=400

Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genelinde toplam 18 madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların ortalaması 3.64, standart sapma değeri .39’ dur. Ölçekten alınan en az puan 2.78, en yüksek puan ise 4.89’ dur. Çarpıklık katsayısı .263, basıklık katsayısı ise .022’ dir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin tüm maddelerinin genel ortalamasına göre, öğretmen görüşlerinin olumlu, bir başka ifadeyle öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda, öğretmenlerin programda çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapmak yerine, kendilerine hazır olarak sunulan resmî programı izlemeyi tercih ettikleri sonucuna varılabilir.

4.1.2. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlıkta araştırmanın ikinci problemi olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türü değişkenleri açısından farklılaşma durumuna yönelik elde edilen analiz sonuçları incelenmiştir.

4.1.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretim Programına Bağlılıkları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğretim Programına Bağlılık	Kadın	209	3.65	.39	.549	.583
	Erkek	191	3.63	.39		

sd=398

Öğretim programına bağlılık ölçeğinden alınan puanların ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=3.65$, erkek öğretmenlerde $\bar{X}=3.63$ olarak bulunmuştur. Ancak ortalamalar arasında kadın öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=.549$; $p>.05$] değildir. Bu durumun, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer ve standart bir formasyon eğitimi almış olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Öğretim Programına Bağlılıkları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Mezuniyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Mezuniyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğretim Programına Bağlılık	Eğitim Fak.	256	3.63	.40	-1.187	.236
	Diğer	144	3.67	.38		

sd=398

Öğretim programına bağlılık ölçeğinden alınan puanların ortalaması eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde $\bar{X}=3.63$, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerde $\bar{X}=3.67$ olarak hesaplanmıştır. Ancak ortalamalar arasında eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=-1.187$; $p>.05$] değildir. Aslında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, aldıkları formasyon eğitimi itibariyle, öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek gerçekleşmesi beklenen bir durumdur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre bu iki grup arasında farklılaşma oluşmamıştır.

4.1.2.3. Öğretmenlerin Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Öğretim Programına Bağlılıkları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin projelerde görev alma durumları açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Projelerde Görev	N	\bar{X}	SS	t	p	d
Öğretim Programına	Aldım	134	3.74	.41	3.357	.001*	.357
Bağlılık	Almadım	266	3.60	.37			

*p< .05; sd=398

Öğretim programına bağlılık ölçeğinden alınan puanlar projelerde görev alma durumlarına göre incelendiğinde, projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.74$, projelerde görev almayan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.60$ olduğu belirlenmiştir. Projelerde görev alan öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=3.357$; $p<.05$; $d=.357$] ve etki büyüklüğü orta düzeydedir. Bu durumun, projelerde yer alan öğretmenlerin pedagojik yenilikler kazanması, yapılan projelerin öğretim programlarına uyumlu olması ve öğretim materyali kullanımı konusunda uzmanlaşmalarının (MEB, 2021), onların öğretim programını uygulamadaki yetkinliğini artırmış olması ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

4.1.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Becerilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretim Programına Bağlılıkları

Öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşma durumunun belirlenebilmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	HİE	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğretim Programına	Aldım	305	3.64	.39	.016	.987
Bağlılık	Almadım	95	3.64	.39		

sd=398; HİE: Mesleki bilgi ve becerilerime yönelik hizmet içi eğitim

Öğretim programına bağlılık ölçeğinden alınan puanları mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.64$ olduğu ve ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=.016$; $p>.05$] farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, mesleki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterince etkin olamadığı, öğretmenleri öğretim programlarına bağlılıklarını etkileyemediği düşüncesini destekler niteliktedir.

4.1.2.5. Öğretmenlerin Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretim Programına Bağlılıkları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin derse girdiği alanlara göre değişip değişmediğine dair yapılan betimsel analize ait sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları

Değişkenler	Alan	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Öğretim Programına Bağlılık	Fen Bilimleri	130	3.63	.42	2.78	4.89
	Sosyal Bilimler	118	3.67	.39	2.89	4.50
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	3.58	.34	2.94	4.67
	Diğer	77	3.69	.39	2.89	4.61
	Toplam	400	3.64	.39	2.78	4.89

Öğretim programına bağlılık ölçeğinde derse girdiği alanları açısından en yüksek ortalama güzel sanatlar gibi diğer alanlarda derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=3.69$), en düşük ortalama ise mesleki/teknik eğitim alanlarında derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=3.58$) aittir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin derse girdiği alanlara göre değişip değişmediğine dair yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın		Kareler Top.	Kareler Ort.	F	p
	Kaynağı					
Öğretim	Gruplar Arası	.509		.170	1.114	.343
Programına	Gruplar İçi	60.352		.152		
Bağlılık	Toplam	60.861				

sd=3,399

Öğretim programına bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı fark [$F_{(3,399)}=1.114$, $p>.05$] belirlenmemiştir. Bu durum öğretmenlerin derse girdiği alanların öğretim programına bağlılık üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir.

4.1.2.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretim Programına Bağlılıkları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişme durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan betimsel analize ait sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek
					puan	puan
Öğretim	1-5 yıl	66	3.69	.41	2.83	4.67
Programına	6-10 yıl	65	3.68	.36	2.89	4.44
Bağlılık	11-15 yıl	51	3.83	.35	3.11	4.61
	16-20 yıl	85	3.65	.36	2.89	4.78
	21-25 yıl	82	3.56	.42	2.78	4.89
	26 yıl ve üzeri	51	3.48	.35	2.89	4.33
	Toplam		400	3.64	.39	2.78

Öğretim programına bağlılık ölçeğinde mesleki kıdemleri açısından en yüksek ortalama 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.83$), en düşük ortalama ise en fazla kıdem yılı olan 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.48$) aittir. Bu durumun, mesleklerinde belli bir yıl geçmiş olan öğretmenlerin,

yazılı programa daha bağlı kalmanın önemini kavramış olmaları ve ilerleyen yıllarda artan tecrübeleri ile birlikte artık öğretim programına dair tüm bilgilere sahip oldukları düşüncesini benimsemiş olmaları ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişme durumunu belirlemek amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Orta.	F	p	D ²	Fark
Öğretim Programına Bağlılık	Gruplar Arası	3.843	.769	5.311	.000*	.063	3>5,6
	Gruplar İçi	57.018	.145				
	Toplam	60.861					

*p<.05; sd=5,399; 1:1-5 yıl; 2:6-10 yıl; 3:11-15 yıl; 4:16-20 yıl; 5:21-25 yıl; 6:26 yıl üzeri

Öğretim programına bağlılık ölçeğinde mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı farklılık [$F_{(5,399)}=5.311$, $p<.05$, $D^2=.063$] bulunmuştur. Bu farklılık, mesleğinin 11-15 yılları arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=3.83$) ile mesleğinin 21-25 yıl ($\bar{X}=3.56$) ve 26 ve üzeri yıl ($\bar{X}=3.48$) arasında 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, mesleki kıdemleri açısından farklılık göstermektedir. Ancak istatistiksel farkın etki büyüklüğü (Eta Kare) düşüktür. Bu durum, mesleki kıdemin öğretim programına bağlılığa etkisinin dikkate alınacak büyüklükte olmadığını göstermekle birlikte, mesleğinin son dönemlerine giren ve belirli bir deneyim biriktiren öğretmenlerin, kendi uygulamalarını yeterli gördükleri, öğretim programlarının bu kategoriye giren öğretmenler üzerinde önemli ölçüde bir bağlayıcılığının kalmadığı değerlendirilebilir.

4.1.2.7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretim Programına Bağlılıkları

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin görev yaptıkları okul türlerine göre değişip değişmediğine dair yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları

Değişkenler	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Öğretim Programına Bağlılık	1. Anadolu Lisesi	164	3.68	.39	2.78	4.78
	2. Meslek Lisesi	156	3.57	.37	2.78	4.67
	3. Diğer Liseler	80	3.71	.41	2.83	4.89
	Toplam	400	3.64	.39	2.78	4.89

Öğretim programına bağlılık ölçeğinde görev yaptıkları okul türlerine göre en yüksek ortalama diğer liselerde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.71$), en düşük ortalama ise meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.57$) aittir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin görev yaptıkları okul türlerine göre değişip değişmediğine dair yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Orta.	F	p	η^2	Fark
Öğretim Programına Bağlılık	Gruplar Arası	1.315	.658	4.385	.013*	.022	3>2
	Gruplar İçi	59.546	.150				
	Toplam	60.861					

*p< .05; sd=2, 399; 1:Anadolu Lisesi; 2:Meslek Lisesi; 3:Diğer Liseler

Öğretim programına bağlılık ölçeğinde görev yaptıkları okul türlerine göre öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı fark [$F_{(2,399)}=4.385$, $p<.05$, $\eta^2=.022$] belirlenmiştir. Farklılık, diğer okullarda görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.71$) ile meslek liselerinde ($\bar{X}=3.57$) görev yapan öğretmenler arasında, diğer liselerde

görev yapan öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri, görev yaptıkları okul türleri açısından farklılık göstermektedir. Ancak istatistiksel farkın etki büyüklüğü (Eta Kare) düşüktür. Bu durum, görev yapılan okul türünün öğretim programına bağlılığa etkisinin dikkate alınacak büyüklükte olmadığını göstermektedir. Ayrıca, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin daha esnek öğretim programları izlemek sorumluluğunda olmalarının da elde edilen sonucu açıklayıcı bir başka etken olabileceği düşünülmektedir.

4.2. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerine ve eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem ve görev yaptığı okul türü değişkenleri açısından farklılaşma durumunun belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçları bulunmaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü problemi öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin düzeylerinin belirlenmesine yönelik geliştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü problemi çerçevesinde verilerin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilim düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilim Düzeyleri

Değişkenler	\bar{X}	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Daimîcilik	3.39	.59	1.78	5.00	-.047	.312
Esasicilik	2.46	.71	1.00	4.22	.410	-.282
İlerlemecilik	4.36	.42	3.22	5.00	-.395	-.107
Yeniden Kurmacılık	4.31	.39	3.11	5.00	-.358	-.030

N=400

Eğitim felsefelerine yönelik eğilim düzeyleri leğinin her bir alt boyutunda 9 madde yer almaktadır. Ölçekten elde edilen puanların ortalamaları büyükten küçüğe sıralandığında en yüksek ortalamaya ilerlemecilik felsefesinin sahip olduğu ($\bar{x}=4.36$; $ss=.42$) ve bunu sırasıyla yeniden kurmacılık ($\bar{x}=4.31$; $ss=.39$), daimîcilik ($\bar{x}=3.39$; $ss=.59$) ve esasicilik ($\bar{x}=2.46$; $ss=.71$) felsefesinin izlediği belirlenmiştir. Daimîcilik alt boyutunda alınan en düşük puan 1.78, en yüksek puan 5.00, arpıklık katsayısı -.047 ve basıklık katsayısı ise .312'dir. Esasicilik alt boyunda alınan en düşük puan 1.00, en yüksek puan 4.22, arpıklık katsayısı -.410 ve basıklık katsayısı ise -.282'dir. İlerlemecilik alt boyunda alınan en düşük puan 3.22, en yüksek puan 5.00, arpıklık katsayısı -.395 ve basıklık katsayısı ise -.107'dir. Yeniden Kurmacılık alt boyunda alınan en düşük puan 3.11, en yüksek puan 5.00, arpıklık katsayısı -.358 ve basıklık katsayısı ise -.030'dur.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme leğinin alt boyutlarının ortalamalarına göre, ğretmen görüşlerinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarında yüksek, daimîcilik ve esasicilik alt boyutlarında ise düşük olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin ğretim programlarının da dayalı olduğu ilerlemecilik felsefesi eğilimlerini daha fazla benimsemektedirler. Sözü edilen iki eğitim felsefesi eğilimlerinin yüksek çıkmasının, öğretmenlerin aldıkları mesleki formasyon eğitimi ve özellikle mesleğin ilk yıllarında daha yüksek olarak gerçekleşen kendini geliştirme motivasyonundan kaynaklandığı değerlendirilebilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerinin Farklı Değerkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlıkta araştırmanın dördüncü problemi olan, öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türleri açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.2.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Öğretmenlerinin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p	d
Daimîcilik	Kadın	209	3.33	.58	-2.053	.041*	.206
	Erkek	191	3.45	.60			
Esasicilik	Kadın	209	2.36	.66	-2.741	.006*	.275
	Erkek	191	2.56	.75			
İlerlemecilik	Kadın	209	4.33	.45	-1.206	.228	
	Erkek	191	4.38	.39			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	209	4.27	.39	-1.909	.057	
	Erkek	191	4.35	.39			

*p<.05; sd=398

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeği puanları cinsiyetleri açısından incelendiğinde, daimîcilikte kadın öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.33$, erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.45$ olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=2.053$; $p<.05$; $d=206$] ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Esasicilikte de kadın öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2.36$, erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2.56$ olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenler lehine bulunan farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=2.741$; $p<.05$; $d=275$] ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir. İlerlemecilikte kadın öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.33$, erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.38$ olduğu, yeniden kurmacılıkta kadın öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.27$, erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.35$ olduğu belirlenmiştir. İlerlemecilikte [$t_{(398)}=1.206$; $p>.05$] ve yeniden kurmacılıkta [$t_{(398)}=1.909$; $p>.05$] erkek öğretmenler lehine bulunan farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Burada erkek öğretmenler lehine bulunan farklılıkların,

erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre geleneksel yaklaşımlara karşı daha yatkın olmalarından kaynaklanabilir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin mezuniyet değişkeni açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Mezuniyetlerine Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Projelerde Görev	N	\bar{X}	SS	t	p
Daimîcilik	Eğitim Fakültesi	256	3.38	.59	-.422	.673
	Diğer	144	3.41	.61		
Esasicilik	Eğitim Fakültesi	256	2.49	.72	1.077	.282
	Diğer	144	2.41	.70		
İlerlemecilik	Eğitim Fakültesi	256	4.33	.42	-1.892	.059
	Diğer	144	4.41	.42		
Yeniden Kurmacılık	Eğitim Fakültesi	256	4.28	.39	-1.650	.100
	Diğer	144	4.35	.38		

sd=398

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeğinden alınan puanlar mezuniyetlerine göre incelendiğinde, daimîcilikte eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.38$, olmayanların $\bar{X}=3.41$, esasicilikte eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2.49$, olmayanların $\bar{X}=2.41$, ilerlemecilikte eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.33$, olmayanların $\bar{X}=4.41$ ve yeniden kurmacılıkta eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.28$, olmayanların $\bar{X}=4.35$ olduğu belirlenmiştir. Tüm eğitim felsefesi eğilimlerinde görülen farklılıklar istatistiksel [Daimîcilik: $t_{(398)}=.422$; Esasicilik: $t_{(398)}=1.077$; İlerlemecilik: $t_{(398)}=1.892$; Yeniden Kurmacılık: $t_{(398)}=1.650$; $p>.05$] açıdan anlamlı değildir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim fakültesinde öğrenim görmüş olup olmamaları onların eğitim felsefesi eğilimlerini

etkileyen bir etken olmadığını veya zaman içerisinde eğilimlerinin benzer hale geldiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

4.2.2.3. Öğretmenlerin Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin projelerde görev alma durumları açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Projelerde Görev	N	\bar{X}	SS	t	p
Daimîcilik	Aldım	134	3.31	.62	-1.917	.056
	Almadım	266	3.43	.58		
Esasicilik	Aldım	134	2.37	.67	-1.691	.092
	Almadım	266	2.50	.73		
İlerlemecilik	Aldım	134	4.37	.40	.442	.659
	Almadım	266	4.35	.43		
Yeniden Kurmacılık	Aldım	134	4.35	.41	1.409	.160
	Almadım	266	4.29	.37		

sd=398

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeğinden alınan puanlar projelerde görev alma durumlarına göre incelendiğinde, daimîcilikte projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.31$, almayanların $\bar{X}=3.43$, esasicilikte projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2.37$, almayanların $\bar{X}=2.50$, ilerlemecilikte projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.37$, almayanların $\bar{X}=4.35$ ve yeniden kurmacılıkta projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.35$, almayanların $\bar{X}=4.29$ olduğu belirlenmiştir. Tüm eğitim felsefesi eğilimlerinde görülen farklılıklar istatistiksel [Daimîcilik: $t_{(398)}=1.917$; Esasicilik: $t_{(398)}=1.691$; İlerlemecilik: $t_{(398)}=.442$; Yeniden Kurmacılık: $t_{(398)}=1.409$; $p>.05$] açıdan anlamlı değildir. Bu durumda, öğretmenlerin yurt içi ya da yurt

dışında düzenlenen projeler ile eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir etki oluşmadığı sonucuna varılabilir.

4.2.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Becerilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumları açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	HİE	N	\bar{X}	SS	t	p
Daimîcilik	Aldım	305	3.42	.60	1.938	.053
	Almadım	95	3.29	.56		
Esasicilik	Aldım	305	2.49	.74	1.840	.067
	Almadım	95	2.35	.63		
İlerlemecilik	Aldım	305	4.35	.43	-.598	.550
	Almadım	95	4.38	.39		
Yeniden Kurmacılık	Aldım	305	4.32	.39	.755	.451
	Almadım	95	4.28	.38		

sd=398; HİE: Mesleki bilgi ve becerilerime yönelik hizmet içi eğitim

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeği mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, daimîcilikte hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3.42$, almayanların $\bar{X}=3.29$, esasicilikte hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2.49$, almayanların $\bar{X}=2.35$, ilerlemecilikte hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.35$, almayanların $\bar{X}=4.38$ ve yeniden kurmacılıkta hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.32$, almayanların $\bar{X}=4.28$ olduğu belirlenmiştir. Tüm eğitim felsefesi eğilimlerinde görülen farklılıklar istatistiksel [Daimîcilik: $t_{(398)}=1.938$; Esasicilik: $t_{(398)}=1.840$; İlerlemecilik: $t_{(398)}=.598$; Yeniden Kurmacılık: $t_{(398)}=.755$; $p>.05$] açıdan anlamlı değildir.

Mesleki bilgi ve becerilerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim konu kapsamlarının, öğretmenleri eğitim felsefeleri eğilimlerini etkileyebilecek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılabileceği düşünülmektedir.

4.2.2.5. Öğretmenlerin Derse Girdiği Alanlara Göre Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin görev yaptıkları derse girdiği alanlara göre değişip değişmediğine dair yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Değişkenler	Alan	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Daimîcilik	Fen Bilimleri	130	3.32	.60	1.78	5.00
	Sosyal Bilimler	118	3.40	.63	1.78	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	3.49	.57	1.89	4.56
	Diğer	77	3.40	.53	2.00	5.00
	Toplam	400	3.39	.59	1.78	5.00
Esasicilik	Fen Bilimleri	130	2.39	.67	1.00	4.11
	Sosyal Bilimler	118	2.42	.72	1.00	4.11
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	2.74	.78	1.44	4.22
	Diğer	77	2.36	.64	1.22	4.00
	Toplam	400	2.46	.71	1.00	4.22
İlerlemecilik	Fen Bilimleri	130	4.31	.40	3.22	5.00
	Sosyal Bilimler	118	4.37	.48	3.22	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	4.40	.41	3.33	5.00
	Diğer	77	4.39	.37	3.56	5.00
	Toplam	400	4.36	.42	3.22	5.00
Yeniden Kurmacılık	Fen Bilimleri	130	4.29	.40	3.22	5.00
	Sosyal Bilimler	118	4.28	.41	3.22	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	4.39	.37	3.11	5.00
	Diğer	77	4.29	.34	3.56	4.89
	Toplam	400	4.31	.39	3.11	5.00

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi ölçeği puanları derse girdiği alanları açısından incelendiğinde, daimîcilikte en yüksek ortalama mesleki/teknik eğitim alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=3.49$), en düşük

ortalama ise fen bilimleri alanlarında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=3.32$), esasicilikte en yüksek ortalama yine mesleki/teknik eğitim alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=2.74$), en düşük ortalama ise diğer alanlarda derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=2.36$), ilerlemecilikte de yine en yüksek ortalama mesleki/teknik eğitim alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=4.40$), en düşük ortalama ise fen bilimleri alanlarında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=4.31$) ve yeniden kurmacılıkta en yüksek ortalama diğer eğitim felsefelerinde olduğu gibi mesleki/teknik eğitim alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=4.39$), en düşük ortalama ise sosyal bilimler alanlarında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=4.28$) aittir.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin ders verdiği alanlara göre değişip değişmediğine dair yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. Derse Girdiği Alanlara Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Orta.	F	p	η^2	Fark
Daimîcilik	Gruplar Arası	1.350	.450	1.281	.280		
	Gruplar İçi	139.023	.351				
	Toplam	140.373					
Esasicilik	Gruplar Arası	7.411	2.470	5.000	.002	.036	3>1,2 3>4
	Gruplar İçi	195.645	.494				
	Toplam	203.056					
İlerlemecilik	Gruplar Arası	.588	.196	1.103	.348		
	Gruplar İçi	70.393	.178				
	Toplam	70.981					
Yeniden Kurmacılık	Gruplar Arası	.611	.204	1.356	.256		
	Gruplar İçi	59.466	.150				
	Toplam	60.077					

*p< .05; sd=3, 399; 1:Fen Bilimleri, 2: Sosyal Bilimler, 3:Mesleki/Teknik Eğitim, 4:Diğer

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeğinin esasicilik alt boyutunda, derse girdiği alanlara göre öğretmenlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$F_{(3,399)}=5.000$, $p<.05$, $\eta^2=.036$] belirlenmiştir. Bu farklılık, mesleki/teknik eğitim alanında derse giren öğretmenler ($\bar{x}=2.74$) ile fen

bilimleri ($\bar{X}=2.39$), sosyal bilimler ($\bar{X}=2.42$) ve diğer alan ($\bar{X}=2.36$) öğretmenleri arasında olup, mesleki/teknik eğitim alanında derse girenler lehinedir. Ancak istatistiksel farkın etki büyüklüğü (Eta Kare) düşüktür. Bu durum, öğretmenlerin derse girdiği alanların eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerine etkisinin dikkate alınacak büyüklükte olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, mesleki/teknik eğitim alanında derse giren öğretmenlerin ağırlıklı olarak uygulamaya yönelik çalışmalar yapmalarının, esasiciliği daha fazla benimsemelerine neden olmasını sağlamış olabilir. Daimîcilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinde görülen farklılıklar istatistiksel açıdan [Daimîcilik: $F_{(3,399)}=1.281$; İlerlemecilik: $F_{(3,399)}=.348$; Yeniden Kurmacılık: $F_{(3,399)}=.256$; $p>.05$] anlamlı değildir.

4.2.2.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin mesleki kıdemleri açısından değişme durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek
					puan	puan
Daimîcilik	1-5 yıl	66	3.22	.60	1.78	4.78
	6-10 yıl	65	3.36	.41	2.56	4.56
	11-15 yıl	51	3.27	.57	1.78	5.00
	16-20 yıl	85	3.37	.62	1.78	4.67
	21-25 yıl	82	3.47	.68	1.78	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	3.66	.51	2.44	5.00
	Toplam	400	3.39	.59	1.78	5.00
Esasicilik	1-5 yıl	66	2.17	.66	1.00	4.00
	6-10 yıl	65	2.33	.71	1.11	4.11
	11-15 yıl	51	2.36	.61	1.00	4.00
	16-20 yıl	85	2.47	.66	1.33	4.22
	21-25 yıl	82	2.66	.77	1.22	4.11
	26 yıl ve üzeri	51	2.73	.70	1.44	4.11
	Toplam	400	2.46	.71	1.00	4.22

Tablo 25 - devamı

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
İlerlemecilik	1-5 yıl	66	4.36	.44	3.22	5.00
	6-10 yıl	65	4.38	.48	3.22	5.00
	11-15 yıl	51	4.43	.44	3.22	5.00
	16-20 yıl	85	4.41	.36	3.22	5.00
	21-25 yıl	82	4.24	.42	3.22	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	4.36	.37	3.56	5.00
Toplam		400	4.36	.42	3.22	5.00
Yeniden Kurmacılık	1-5 yıl	66	4.32	.39	3.33	5.00
	6-10 yıl	65	4.32	.40	3.22	5.00
	11-15 yıl	51	4.29	.40	3.22	5.00
	16-20 yıl	85	4.33	.38	3.33	5.00
	21-25 yıl	82	4.25	.40	3.33	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	4.33	.36	3.11	5.00
Toplam		400	4.31	.39	3.11	5.00

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi ölçeği puanları mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde, daimîcilikte en yüksek ortalama 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.66$), en düşük ortalama ise mesleğinin 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere ($\bar{X}=3.22$), esasicilikte en yüksek ortalama 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($\bar{X}=2.73$), en düşük ortalama ise mesleğinin 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlere ($\bar{X}=2.17$), ilerlemecilikte en yüksek ortalama 11-15 kıdemi bulunan öğretmenlere ($\bar{X}=4.43$), en düşük ortalama ise mesleğinin 21-25 yıl aralığında olan öğretmenlere ($\bar{X}=4.24$) ve yeniden kurmacılıkta en yüksek ortalama 16-20 aralığında mesleki tecrübeye sahip olanlar ($\bar{X}=4.33$) ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($\bar{X}=4.33$), en düşük ortalama ise mesleğinin 21-25 yıl aralığında olan öğretmenlere ($\bar{X}=4.25$) aittir.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin mesleki kıdemleri açısından değişme durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Orta.	F	p	η^2	Fark
Daimîcilik	Gruplar Arası	6.937	1.387	4.096	.001	.049	6>1
	Gruplar İçi	133.437	.339				6>3
	Toplam	140.373					
Esasicilik	Gruplar Arası	14.141	2.828	5.899	.000	.070	5>1
	Gruplar İçi	188.914	.479				6>1
	Toplam	203.056					
İlerlemecilik	Gruplar Arası	1.689	.338	1.921	.090		
	Gruplar İçi	69.292	.176				
	Toplam	70.981					
Yeniden Kurmacılık	Gruplar Arası	.351	.070	.463	.804		
	Gruplar İçi	59.726	.152				
	Toplam	60.077					

*p< .05; sd=5, 399; 1:1-5 yıl; 2:6-10 yıl; 3:11-15 yıl; 4:16-20 yıl; 5:21-25 yıl; 6:26 yıl üzeri

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeğinin daimîcilik ve esasicilik alt boyutlarında, mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Daimîcilikte farklılık, mesleğinin son yıllarında olan 26 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.66$) olan öğretmenler ile mesleğinin ilk yıllarında olan 1-5 yıl ($\bar{X}=3.22$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=3.27$) arasında mesleki tecrübeye sahip olanlar arasında [$F_{(5,399)}=4.096$, $p<.05$, $\eta^2=.049$] olup, 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Esasicilikte farklılık, mesleğinin son yıllarında olan 21-25 yıl ($\bar{X}=2.66$) ve 26 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2.73$) olan öğretmenler ile mesleğinin ilk yıllarında olan 1-5 yıl ($\bar{X}=2.17$) arasında mesleki tecrübeye sahip olanlar arasında [$F_{(5,399)}=5.899$, $p<.05$, $\eta^2=.07$] olup, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Ancak her iki alt boyutta da istatistiksel farkın etki büyüklüğü (Eta Kare) düşüktür. Bu durum, mesleki kıdemin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerine etkisinin dikkate alınacak büyüklükte olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin eğitim felsefelerine yaklaşımlarının, daimîcilik ve esasicilikle yetişmiş olmalarından kaynaklanmış olabileceği ve bu daha geleneksel

yaklaşımların, artık fikirlerine yerleşmiş olduğu sonucuna varılabilir. Tablo 26’da ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinde ortaya çıkan bu farklılıklar istatistiksel açıdan [İlerlemecilik: $F_{(5,399)}=.090$; Yeniden Kurmacılık: $F_{(5,399)}=.804$; $p>.05$] anlamlı değildir.

4.2.2.7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğine dair yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri

Değişkenler	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Daimîcilik	1. Anadolu Lisesi	164	3.38	.62	1.78	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	3.46	.57	1.89	5.00
	3. Diğer Liseler	80	3.27	.58	1.78	4.78
	Toplam	400	3.39	.59	1.78	5.00
Esasicilik	1. Anadolu Lisesi	164	2.41	.66	1.00	4.11
	2. Meslek Lisesi	156	2.60	.76	1.22	4.22
	3. Diğer Liseler	80	2.27	.69	1.00	3.89
	Toplam	400	2.46	.71	1.00	4.22
İlerlemecilik	1. Anadolu Lisesi	164	4.33	.41	3.22	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	4.35	.42	3.22	5.00
	3. Diğer Liseler	80	4.42	.45	3.22	5.00
	Toplam	400	4.36	.42	3.22	5.00
Yeniden Kurmacılık	1. Anadolu Lisesi	164	4.30	.40	3.11	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	4.33	.37	3.22	5.00
	3. Diğer Liseler	80	4.26	.39	3.22	5.00
	Toplam	400	4.31	.39	3.11	5.00

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi ölçeği puanları görev yaptıkları okul türleri açısından incelendiğinde, daimîcilikte en yüksek ortalama meslek lisesi öğretmenlerine ($\bar{x}=3.46$), en düşük ortalama diğer lise öğretmenlerine ($\bar{x}=3.27$), esasicilikte en yüksek ortalama meslek lisesi öğretmenlerine ($\bar{x}=2.60$), en düşük ortalama diğer lise öğretmenlerine ($\bar{x}=2.27$), ilerlemecilikte en yüksek ortalama diğer lise öğretmenlerine ($\bar{x}=4.42$), en düşük

ortalama anadolu lisesi öğretmenlerine ($\bar{x}=4.33$) ve yeniden kurmacılıkta en yüksek ortalama meslek lisesi öğretmenlerine ($\bar{x}=4.33$), en düşük ortalama diğer lise öğretmenlerine ($\bar{x}=4.26$) aittir.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğine dair yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlerine İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Orta.	F	p	D ²	Fark
Daimîcilik	Gruplar Arası	1.952	.976	2.800	.062		
	Gruplar İçi	138.421	.349				
	Toplam	140.373					
Esasicilik	Gruplar Arası	6.309	3.154	6.365	.002*	.031	1>3
	Gruplar İçi	196.747	.496				2>3
	Toplam	203.056					
İlerlemecilik	Gruplar Arası	.474	.237	1.334	.265		
	Gruplar İçi	70.507	.178				
	Toplam	70.981					
Yeniden Kurmacılık	Gruplar Arası	.260	.130	.862	.423		
	Gruplar İçi	59.817	.151				
	Toplam	60.077					

*p< .05; sd=2, 399; 1:Anadolu Lisesi; 2:Meslek Lisesi; 3:Diğer Liseler

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri belirleme ölçeğinin esasicilik alt boyutunda, görev yaptıkları okul türlerine göre öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Farklılık [$F_{(2,399)}=6.365$, $p<.05$, $D^2=.031$], anadolu liselerinde ($\bar{x}=2.41$) ve meslek liselerinde ($\bar{x}=2.60$) görev yapan öğretmenler ile diğer liselerde ($\bar{x}=2.27$) görev yapan öğretmenler arasında olup, anadolu liselerinde ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenler lehinedir. Anadolu liseleri öğretmenlerinin öğrencilerini üniversite sınavına hazırlama sorumluluğunda olmaları, meslek lisesi öğretmenlerinin ise öğrencileri ile usta çırak ilişkisi içerisinde öğrencilerine bir meslek kazandırma arayışları içerisinde olmaları, onların diğer lise öğretmenlerine göre daha esasici bir eğitim felsefesi benimsemelerine neden olmuş olabilir. Ancak istatistiksel farkın etki büyüklüğü

(Eta Kare) düşüktür. Bu nedenle, görev yapılan okul türünün eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerine etkisinin dikkate alınacak büyüklükte olmadığı söylenebilir. Daimîcilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinde görülen farklılıklar istatistiksel açıdan [Daimîcilik: $F_{(2,399)}=2.800$; İlerlemecilik: $F_{(2,399)}=.265$; Yeniden Kurmacılık: $F_{(2,399)}=.423$; $p>.05$] anlamlı değildir.

4.3. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem ve görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre farklılaşma durumunun belirlenmesine yönelik ip yapılan analiz sonuçları bulunmaktadır.

4.3.1. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algı Düzeyleri

Araştırmanın beşinci problemi öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik geliştirilmiştir. Araştırmanın beşinci problemi doğrultusunda verilerin ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algı düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 29' da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algı Düzeyleri

Değişkenler	\bar{X}	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimi Planlama	4.21	.51	2.63	5.00	-.268	.393
Öğrenme Ortamı ve Materyal	4.21	.48	2.67	5.00	-.247	.406
Ders Dışı Etkinlikler	4.11	.57	2.57	5.00	-.276	.040
Öğretimi Çeşitlendirme	4.14	.49	2.75	5.00	-.140	-.007
Sınıf Yönetimi	4.25	.49	2.67	5.00	-.167	-.179
Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	4.19	.45	2.78	5.00	-.239	.512

N=400

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeğinde, öğretimi planlama alt boyutunda 8, öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda 12 madde, ders dışı etkinlikler alt boyutunda 7 madde, öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda 8 madde, sınıf yönetimi alt boyutunda 6 madde olmak üzere toplam 41 madde yer almaktadır. Ölçekten elde edilen puanların ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok kendilerini sınıf yönetiminde yeterli gördükleri ($\bar{x}=4.25$; $ss=.49$) ve bunu sırayla öğretimi planlama ($\bar{x}=4.25$; $ss=.51$) ve öğrenme ortamı ve materyal ($\bar{x}=4.21$; $ss=.48$), öğretimi çeşitlendirme ($\bar{x}=4.14$; $ss=.49$) ve ders dışı etkinlikler ($\bar{x}=4.11$; $ss=.57$) alt boyutlarının izlediği belirlenmiştir.

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeğinin tüm maddelerinin genel ortalamasına göre, öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ($\bar{x}=4.19$; $ss=.45$) söylenebilir.

Öğretimi planlama alt boyunda alınan en düşük puan 2.63, en yüksek puan 5.00, çarpıklık katsayısı -.268 ve basıklık katsayısı ise .393, öğrenme ortamı ve materyal alt boyunda alınan en düşük puan 2.67, en yüksek puan 5.00, çarpıklık katsayısı -.247 ve basıklık katsayısı ise .406, ders dışı etkinlikler alt boyunda alınan en düşük puan 2.57, en yüksek puan 5.00, çarpıklık katsayısı -.276 ve basıklık katsayısı ise .040, öğretimi çeşitlendirme alt boyunda alınan en düşük puan 2.75, en yüksek puan 5.00, çarpıklık katsayısı -.140 ve basıklık katsayısı ise -.007, sınıf yönetimi alt boyunda alınan en düşük puan 2.67, en yüksek puan 5.00, çarpıklık katsayısı -.167 ve basıklık katsayısı ise -.179, öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin genelinde ise alınan en düşük puan 2.78, en yüksek puan 5.00, çarpıklık katsayısı -.239 ve basıklık katsayısı ise .512' dir.

4.3.2. Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu başlıkta araştırmanın altıncı problemi olan, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, öğretmenlik alanı, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türü

değişkenlerine göre farklılaşma durumunun belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçları bulunmaktadır.

4.3.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Öğretmenlerin öğretim öğrenme süreci yeterlilik algılarının cinsiyetleri açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p	d																																																								
Öğretimi Planlama	Kadın	209	4.18	.52	-1.464	.144																																																									
	Erkek	191	4.25	.50				Öğrenme Ortamı ve Materyal	Kadın	209	4.17	.48	-2.031	.043*	.204	Erkek	191	4.26	.48	Ders Dışı Etkinlikler	Kadın	209	4.10	.58	-.563	.574		Erkek	191	4.13	.57	Öğretimi Çeşitlendirme	Kadın	209	4.13	.52	-.570	.569		Erkek	191	4.15	.45	Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.22	.50	-1.240	.216		Erkek	191	4.28	.48	Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Kadın	209	4.16	.47	-1.415	.158	
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Kadın	209	4.17	.48	-2.031	.043*	.204																																																								
	Erkek	191	4.26	.48				Ders Dışı Etkinlikler	Kadın	209	4.10	.58	-.563	.574		Erkek	191	4.13	.57	Öğretimi Çeşitlendirme	Kadın	209	4.13	.52	-.570	.569		Erkek	191	4.15	.45	Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.22	.50	-1.240	.216		Erkek	191	4.28	.48	Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Kadın	209	4.16	.47	-1.415	.158		Erkek	191	4.22	.42								
Ders Dışı Etkinlikler	Kadın	209	4.10	.58	-.563	.574																																																									
	Erkek	191	4.13	.57				Öğretimi Çeşitlendirme	Kadın	209	4.13	.52	-.570	.569		Erkek	191	4.15	.45	Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.22	.50	-1.240	.216		Erkek	191	4.28	.48	Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Kadın	209	4.16	.47	-1.415	.158		Erkek	191	4.22	.42																				
Öğretimi Çeşitlendirme	Kadın	209	4.13	.52	-.570	.569																																																									
	Erkek	191	4.15	.45				Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.22	.50	-1.240	.216		Erkek	191	4.28	.48	Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Kadın	209	4.16	.47	-1.415	.158		Erkek	191	4.22	.42																																
Sınıf Yönetimi	Kadın	209	4.22	.50	-1.240	.216																																																									
	Erkek	191	4.28	.48				Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Kadın	209	4.16	.47	-1.415	.158		Erkek	191	4.22	.42																																												
Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Kadın	209	4.16	.47	-1.415	.158																																																									
	Erkek	191	4.22	.42																																																											

*p<.05; sd=398

Öğretim öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeğinden alınan puanlar cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kadın öğretmenlerin öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda ortalamasının $\bar{X}=4.17$, erkek öğretmenlerin ise $\bar{X}=4.26$ olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=2.031$; $p<.05$; $d=.204$] ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Bu sonuçlara göre, erkek öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenlemede ve materyal geliştirmede daha üretken olduğu söylenebilir.

Öğretimi planlamada kadın öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.18$, erkeklerin $\bar{X}=4.25$, ders dışı etkinliklerde kadınların ortalamasının $\bar{X}=4.10$, erkeklerin $\bar{X}=4.13$, öğretimi çeşitlendirmede kadınların $\bar{X}=4.13$, erkeklerin $\bar{X}=4.15$, sınıf yönetiminde kadınların $\bar{X}=4.22$, erkeklerin $\bar{X}=4.28$, öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri genelinde ise kadınların $\bar{X}=4.16$, erkeklerin $\bar{X}=4.22$ olduğu belirlenmiştir.

Öğretimi planlama [$t_{(398)}=1.464$; $p>.05$], ders dışı etkinlikler [$t_{(398)}=.563$; $p>.05$], öğretimi çeşitlendirme [$t_{(398)}=.570$; $p>.05$], sınıf yönetimi [$t_{(398)}=1.240$; $p>.05$] alt boyutları ve öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri genelinde [$t_{(398)}=1.415$; $p>.05$] erkek öğretmenler lehine görülen farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.3.2.2. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının mezuniyetleri açısından farklılaşma durumunun belirlenebilmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Mezuniyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Mezuniyet	N	\bar{X}	SS	t	p	d
Öğretimi Planlama	Eğitim Fak.	256	4.17	.52	-2.033	.043*	-.212
	Diğer	144	4.28	.50			
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Eğitim Fak.	256	4.17	.48	-2.344	.020*	-.245
	Diğer	144	4.29	.47			
Ders Dışı Etkinlikler	Eğitim Fak.	256	4.06	.58	-2.525	.012*	-.264
	Diğer	144	4.21	.55			
Öğretimi Çeşitlendirme	Eğitim Fak.	256	4.11	.48	-1.599	.111	
	Diğer	144	4.19	.49			
Sınıf Yönetimi	Eğitim Fak.	256	4.21	.48	-1.949	.052	
	Diğer	144	4.31	.51			
Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Eğitim Fak.	256	4.15	.44	-2.410	.016*	-.252
	Diğer	144	4.26	.45			

* $p<.05$; $sd=398$

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeğinden alınan puanlar mezuniyetlerine göre incelendiğinde, öğretimi planlama alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x}=4.17$, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x}=4.28$ olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=2.033$; $p<.05$; $d=.212$] olup, etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x}=4.17$, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x}=4.29$ olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=2.344$; $p<.05$; $d=.245$] ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Ders dışı etkinlikler alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x}=4.06$, olmayanların $\bar{x}=4.21$ olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=2.525$; $p<.05$; $d=.264$] ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

Öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri ölçeği genelinde de eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x}=4.15$, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{x}=4.26$ olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler lehine görülen farklılık istatistiksel açıdan anlamlı [$t_{(398)}=2.410$; $p<.05$; $d=.252$] ve etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin, öğretme öğrenme sürecindeki sahip olmaları gereken yeterliliklerin, tam olarak neler olduğunu yeterince bilmedikleri, bu nedenle kendilerini eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yeterli hissetmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Öğretimi çeşitlendirme [$t_{(398)}=1.599$; $p>.05$] ve sınıf yönetimi [$t_{(398)}=1.949$; $p>.05$] alt boyutlarında [$t_{(398)}=1.415$; $p>.05$] ise eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler lehine görülen farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.3.2.3. Öğretmenlerin Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının projelerde görev alma durumları açısından farklılaşma durumunun belirlenebilmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Projelerde Görev Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Projelerde Görev	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğretimi Planlama	Aldım	134	4.22	.49	.298	.766
	Almadım	266	4.21	.52		
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Aldım	134	4.23	.49	.480	.632
	Almadım	266	4.21	.48		
Ders Dışı Etkinlikler	Aldım	134	4.13	.59	.416	.678
	Almadım	266	4.10	.57		
Öğretimi Çeşitlendirme	Aldım	134	4.19	.48	1.358	.175
	Almadım	266	4.12	.49		
Sınıf Yönetimi	Aldım	134	4.29	.50	1.257	.209
	Almadım	266	4.23	.49		
Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Aldım	134	4.21	.44	.803	.423
	Almadım	266	4.17	.45		

sd=398

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeğinden alınan puanlar projelerde görev alma durumlarına göre incelendiğinde, öğretimi planlama alt boyutunda projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.22$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.21$, öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.23$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.21$, ders dışı etkinlikler alt boyutunda projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.13$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.10$, öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.19$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.12$, sınıf yönetimi alt boyutunda projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.29$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.23$, öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri genelinde ise

projelerde görev alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.21$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.17$ olduğu belirlenmiştir.

Öğretimi planlama [$t_{(398)}=.298$; $p>.05$], öğrenme ortamı ve materyal [$t_{(398)}=.480$; $p>.05$], ders dışı etkinlikler [$t_{(398)}=.416$; $p>.05$], öğretimi çeşitlendirme [$t_{(398)}=1.358$; $p>.05$], sınıf yönetimi [$t_{(398)}=1.257$; $p>.05$] alt boyutları ve öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri genelinde [$t_{(398)}=.803$; $p>.05$] projelerde görev alan öğretmenler lehine görülen farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu durumda, öğretmenlerin projelerde görev alma durumlarının, onların öğretme öğrenme süreci yeterliliklerini geliştirici ve destekleyici mahiyette olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.3.2.4. Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Becerilerine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Öğretmenlerinin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumları açısından farklılaşma durumunun bellirlenebilmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur.

Tablo 33. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	HİE	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğretimi Planlama	Aldım	305	4.22	.53	.320	.750
	Almadım	95	4.20	.45		
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Aldım	305	4.21	.50	.014	.989
	Almadım	95	4.21	.44		
Ders Dışı Etkinlikler	Aldım	305	4.12	.58	.592	.554
	Almadım	95	4.08	.56		
Öğretimi Çeşitlendirme	Aldım	305	4.15	.49	.434	.665
	Almadım	95	4.12	.47		
Sınıf Yönetimi	Aldım	305	4.25	.49	.218	.827
	Almadım	95	4.24	.48		
Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Aldım	305	4.19	.46	.329	.743
	Almadım	95	4.17	.39		

sd=398; HİE: Mesleki bilgi ve becerilerime yönelik hizmet içi eğitim

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeğinden alınan puanlar mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde, öğretimi planlama alt boyutunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.22$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.20$, öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.21$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.21$, ders dışı etkinlikler alt boyutunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.12$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.08$, öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.15$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.12$, sınıf yönetimi alt boyutunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.25$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.24$, öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri genelinde ise hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4.19$, almayanların ortalamasının $\bar{X}=4.17$ olduğu belirlenmiştir.

Öğretimi planlama [$t_{(398)}=.320$; $p>.05$], öğrenme ortamı ve materyal [$t_{(398)}=.014$; $p>.05$], ders dışı etkinlikler [$t_{(398)}=.592$; $p>.05$], öğretimi çeşitlendirme [$t_{(398)}=.434$; $p>.05$], sınıf yönetimi [$t_{(398)}=.218$; $p>.05$] alt boyutları ve öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri genelinde [$t_{(398)}=.329$; $p>.05$] mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine görülen farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu durumda, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının, onların öğretme öğrenme süreci yeterliliklerini geliştirici ve destekleyici mahiyette olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

4.3.2.5. Öğretmenlerin Derse Girdikleri Alanlara Göre Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının derse girdikleri alanlara göre değişip değişmediğine dair yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34. Derse Girdikleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Değişkenler	Meslek	N	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek
					puan	puan
Öğretimi Planlama	Fen Bilimleri	130	4.19	.47	2.63	5.00
	Sosyal Bilimler	118	4.20	.52	2.63	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	4.19	.58	2.75	5.00
	Diğer	77	4.30	.49	3.00	5.00
	Toplam	400	4.21	.51	2.63	5.00
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Fen Bilimleri	130	4.18	.45	2.83	5.00
	Sosyal Bilimler	118	4.18	.51	2.67	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	4.23	.52	2.75	5.00
	Diğer	77	4.29	.46	2.92	5.00
	Toplam	400	4.21	.48	2.67	5.00
Ders Dışı Etkinlikler	Fen Bilimleri	130	4.06	.51	2.57	5.00
	Sosyal Bilimler	118	4.15	.62	2.71	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	4.13	.62	2.57	5.00
	Diğer	77	4.14	.56	2.86	5.00
	Toplam	400	4.11	.57	2.57	5.00
Öğretimi Çeşitlendirme	Fen Bilimleri	130	4.08	.42	2.75	5.00
	Sosyal Bilimler	118	4.17	.55	2.75	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	4.17	.55	2.88	5.00
	Diğer	77	4.16	.43	3.00	5.00
	Toplam	400	4.14	.49	2.75	5.00
Sınıf Yönetimi	Fen Bilimleri	130	4.19	.49	3.00	5.00
	Sosyal Bilimler	118	4.29	.52	2.67	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	4.26	.51	3.00	5.00
	Diğer	77	4.28	.44	3.67	5.00
	Toplam	400	4.25	.49	2.67	5.00
Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri	Fen Bilimleri	130	4.14	.40	2.81	5.00
	Sosyal Bilimler	118	4.19	.48	2.83	5.00
	Mesleki/Teknik Eğitim	75	4.20	.49	2.78	5.00
	Diğer	77	4.24	.40	3.34	5.00
	Toplam	400	4.19	.45	2.78	5.00

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeği puanları derse girdikleri alanları açısından incelendiğinde, öğretimi planlama alt boyutunda en yüksek ortalama diğer alanlarda derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=4.30$), en düşük ortalama ise mesleki/teknik ve fen bilimleri alanlarında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=4.19$), öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda en yüksek ortalama diğer alanlarda derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=4.29$), en düşük ortalama ise fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında derse giren öğretmenlere ($\bar{x}=4.18$), ders dışı etkinlikler alt

boyutunda en yüksek ortalama sosyal bilimleri alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=4.15$), en düşük ortalama ise fen bilimleri alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=4.06$), öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda en yüksek ortalama mesleki/teknik eğitim ve sosyal bilimleri alanı öğretmenlerine ($\bar{X}=4.17$), en düşük ortalama ise fen bilimleri alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=4.08$), sınıf yönetimi alt boyutunda en yüksek ortalama sosyal bilimleri alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=4.29$), en düşük ortalama ise fen bilimleri alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=4.19$), öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin genelinde en yüksek ortalama diğer alanlarda derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=4.24$), en düşük ortalama ise fen bilimleri alanında derse giren öğretmenlere ($\bar{X}=4.14$) aittir.

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının derse girdikleri alan değişkeni açısından değişme durumunun belirlenebilmesi amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35. Derse Girdikleri Alanlara Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Kareler Ort.	F	p
Öğretimi Planlama	Gruplar Arası	.673	.224	.857	.464
	Gruplar İçi	103.708	.262		
	Toplam	104.381			
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Gruplar Arası	.722	.241	1.032	.378
	Gruplar İçi	92.355	.233		
	Toplam	93.077			
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	.603	.201	.607	.611
	Gruplar İçi	131.234	.331		
	Toplam	131.837			
Öğretimi Çeşitlendirme	Gruplar Arası	.640	.213	.898	.442
	Gruplar İçi	94.113	.238		
	Toplam	94.754			
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	.699	.233	.963	.410
	Gruplar İçi	95.739	.242		
	Toplam	96.438			
Öğretme Öğrenme Süreci Yet.	Gruplar Arası	.461	.154	.772	.510
	Gruplar İçi	78.910	.199		
	Toplam	79.371			

sd=3, 399

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının derse girdikleri alanlarına göre değişip değişmediğine dair yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ölçeğin hem alt boyutlarının tamamında [Öğretimi Planlama: $F_{(3,399)}=.857$; Öğrenme Ortamı ve Materyal: $F_{(3,399)}=1.032$; Ders Dışı Etkinlikler: $F_{(3,399)}=.607$; Öğretimi Çeşitlendirme: $F_{(3,399)}=.898$; Sınıf Yönetimi: $F_{(3,399)}=.963$; $p>.05$] hem de ölçeğin genelinde [Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri: $F_{(3,399)}=.772$; $p>.05$] görülen farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.3.2.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının mesleki kıdemleri açısından değişme durumunun belirlenebilmesi amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Öğretimi Planlama	1-5 yıl	66	4.17	.50	2.63	5.00
	6-10 yıl	65	4.25	.62	2.75	5.00
	11-15 yıl	51	4.26	.49	2.88	5.00
	16-20 yıl	85	4.21	.45	3.00	5.00
	21-25 yıl	82	4.18	.54	2.63	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	4.22	.47	3.00	5.00
	Toplam	400	4.21	.51	2.63	5.00
Öğrenme Ortamı ve Materyal	1-5 yıl	66	4.22	.49	2.92	5.00
	6-10 yıl	65	4.26	.53	2.83	5.00
	11-15 yıl	51	4.23	.51	2.67	5.00
	16-20 yıl	85	4.22	.41	3.00	5.00
	21-25 yıl	82	4.13	.53	2.75	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	4.24	.42	3.33	5.00
	Toplam	400	4.21	.48	2.67	5.00
Ders Dışı Etkinlikler	1-5 yıl	66	4.05	.59	2.57	5.00
	6-10 yıl	65	4.17	.61	2.71	5.00
	11-15 yıl	51	4.25	.55	2.71	5.00
	16-20 yıl	85	4.11	.48	2.86	5.00
	21-25 yıl	82	4.00	.67	2.57	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	4.16	.47	3.00	5.00
	Toplam	400	4.11	.57	2.57	5.00

Tablo 36 – devamı

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Öğretimi Çeşitlendirme	1-5 yıl	66	4.16	.49	3.00	5.00
	6-10 yıl	65	4.18	.56	2.75	5.00
	11-15 yıl	51	4.21	.51	2.88	5.00
	16-20 yıl	85	4.13	.40	3.38	5.00
	21-25 yıl	82	4.07	.54	2.75	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	4.11	.41	3.00	5.00
	Toplam	400	4.14	.49	2.75	5.00
Sınıf Yönetimi	1-5 yıl	66	4.28	.50	3.00	5.00
	6-10 yıl	65	4.24	.53	2.83	5.00
	11-15 yıl	51	4.38	.51	3.00	5.00
	16-20 yıl	85	4.24	.42	3.17	5.00
	21-25 yıl	82	4.18	.53	2.67	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	4.23	.46	3.00	5.00
	Toplam	400	4.25	.49	2.67	5.00
Öğretme Öğrenme Süreci Yet.	1-5 yıl	66	4.18	.45	2.83	5.00
	6-10 yıl	65	4.23	.52	2.83	5.00
	11-15 yıl	51	4.26	.43	3.00	5.00
	16-20 yıl	85	4.19	.35	3.44	5.00
	21-25 yıl	82	4.11	.51	2.78	5.00
	26 yıl ve üzeri	51	4.20	.38	3.10	5.00
	Toplam	400	4.19	.45	2.78	5.00

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeği puanları mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde, öğretimi planlama alt boyutunda en yüksek ortalamaya 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X}=4.26$), en az ortalamaya ise 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.17$), öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda en yüksek ortalamaya 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.26$), en az ortalamaya ise 21-25 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.13$), ders dışı etkinlikler alt boyutunda en yüksek ortalamaya 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.25$), en az ortalamaya ise 21-25 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.00$), öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda en yüksek ortalamaya 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.21$), en az ortalamaya ise 21-25 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.07$), sınıf yönetimi alt boyutunda en yüksek ortalamaya 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.38$), en az ortalamaya ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.18$), öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri genelinde en yüksek

ortalamaya 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.26$), en az ortalamaya ise 21-25 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.11$) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının mesleki kıdem gruplarına göre değişme durumlarının belirlenmesine yönelik yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı		Kareler Top.	Kareler Ort.	F	p
Öğretimi Planlama	Gruplar Arası		.460	.092	.349	.883
	Gruplar İçi		103.921	.264		
	Toplam		104.381			
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Gruplar Arası		.732	.146	.625	.681
	Gruplar İçi		92.345	.234		
	Toplam		93.077			
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası		2.555	.511	1.557	.171
	Gruplar İçi		129.282	.328		
	Toplam		131.837			
Öğretimi Çeşitlendirme	Gruplar Arası		.836	.167	.701	.623
	Gruplar İçi		93.918	.238		
	Toplam		94.754			
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası		1.338	.268	1.109	.355
	Gruplar İçi		95.099	.241		
	Toplam		96.438			
Öğretme Öğrenme Süreci Yet.	Gruplar Arası		.802	.160	.804	.547
	Gruplar İçi		78.569	.199		
	Toplam		79.371			

*p< .05; sd=5, 399

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının mesleki kıdem gruplarına göre karşılaştırıldıklarında farklılaşma durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ölçeğin hem alt boyutların tamamında [Öğretimi Planlama: $F_{(5,399)}=.349$; Öğrenme Ortamı ve Materyal: $F_{(5,399)}=.625$; Ders Dışı Etkinlikler: $F_{(5,399)}=1.557$; Öğretimi Çeşitlendirme: $F_{(5,399)}=.701$; Sınıf Yönetimi: $F_{(5,399)}=1.109$; $p>.05$] hem de ölçeğin genelinde [Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri: $F_{(5,399)}=.804$; $p>.05$] görülen

farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bir çok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de mesleki kıdem arttıkça yeterlilik algısının artması beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin öğretim öğrenme süreci yeterliliklerinin artmaması, öğretim programlarının sıklıkla güncellenmesi ve öğretim ortamlarına artık daha fazla eklenen bilgi ve iletişim teknolojilerinde kendilerini yeterli görmemelerinden kaynaklanmış olabilir.

4.3.2.7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Öğretmenlerin öğretim öğrenme süreci yeterlilik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğine dair yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretim Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	SS	En düşük En yüksek	
					puan	puan
Öğretimi Planlama	1. Anadolu Lisesi	164	4.20	.48	2.75	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	4.23	.53	2.63	5.00
	3. Diğer Liseler	80	4.21	.53	2.63	5.00
	Toplam	400	4.21	.51	2.63	5.00
Öğrenme Ortamı ve Materyal	1. Anadolu Lisesi	164	4.17	.47	2.67	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	4.23	.49	2.75	5.00
	3. Diğer Liseler	80	4.26	.50	2.83	5.00
	Toplam	400	4.21	.48	2.67	5.00
Ders Dışı Etkinlikler	1. Anadolu Lisesi	164	4.09	.56	2.57	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	4.14	.58	2.57	5.00
	3. Diğer Liseler	80	4.12	.59	2.57	5.00
	Toplam	400	4.11	.57	2.57	5.00
Öğretimi Çeşitlendirme	1. Anadolu Lisesi	164	4.11	.47	2.75	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	4.17	.51	2.75	5.00
	3. Diğer Liseler	80	4.15	.48	2.88	5.00
	Toplam	400	4.14	.49	2.75	5.00
Sınıf Yönetimi	1. Anadolu Lisesi	164	4.25	.49	2.67	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	4.22	.48	2.83	5.00
	3. Diğer Liseler	80	4.30	.51	3.00	5.00
	Toplam	400	4.25	.49	2.67	5.00

Tablo 38 – devamı

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	SS	En düşük	En yüksek
					puan	puan
Öğretme Öğrenme Süreci Yet.	1. Anadolu Lisesi	164	4.16	.43	2.81	5.00
	2. Meslek Lisesi	156	4.20	.46	2.78	5.00
	3. Diğer Liseler	80	4.21	.47	2.83	5.00
	Toplam	400	4.19	.45	2.78	5.00

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeği puanları öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından incelendiğinde, öğretimi planlama alt boyutunda en yüksek ortalama meslek lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.23$), en düşük ortalama ise anadolu lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.20$), öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda en yüksek ortalama meslek lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.23$), en düşük ortalama ise anadolu lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.17$), ders dışı etkinlikler alt boyutunda en yüksek ortalama meslek lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.14$), en düşük ortalama ise anadolu lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.09$), öğretimi çeşitlendirme alt boyutunda en yüksek ortalama meslek lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.17$), en düşük ortalama ise anadolu lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.11$), sınıf yönetimi alt boyutunda en yüksek ortalama diğer liselerde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.30$), en düşük ortalama ise meslek lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.22$), öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri genelinde ise en yüksek ortalama diğer liselerde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.23$), en düşük ortalama ise anadolu lisesinde görevli öğretmenlere ($\bar{X}=4.20$) aittir.

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının görev yaptıkları okul türüne göre değişme durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algularına İlişkin Bir Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Kareler Ort.	F	p
Öğretimi Planlama	Gruplar Arası	.085	.042	.161	.851
	Gruplar İçi	104.297	.263		
	Toplam	104.381			
Öğrenme Ortamı ve Materyal	Gruplar Arası	.497	.249	1.066	.345
	Gruplar İçi	92.580	.233		
	Toplam	93.077			
Ders Dışı Etkinlikler	Gruplar Arası	.208	.104	.314	.731
	Gruplar İçi	131.629	.332		
	Toplam	131.837			
Öğretimi Çeşitlendirme	Gruplar Arası	.255	.127	.535	.586
	Gruplar İçi	94.499	.238		
	Toplam	94.754			
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	.311	.156	.643	.526
	Gruplar İçi	96.126	.242		
	Toplam	96.438			
Öğretme Öğrenme Süreci Yet.	Gruplar Arası	.181	.091	.455	.635
	Gruplar İçi	79.190	.199		
	Toplam	79.371			

*p< .05; sd=2, 399

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algularının görev yaptıkları okul türüne göre değişip değişmediğine dair yapılan bir yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ölçeğin hem alt boyutlarının tamamında [Öğretimi Planlama: $F_{(2,399)}=.161$; Öğrenme Ortamı ve Materyal: $F_{(2,399)}=1.066$; Ders Dışı Etkinlikler: $F_{(2,399)}=.314$; Öğretimi Çeşitlendirme: $F_{(2,399)}=.535$; Sınıf Yönetimi: $F_{(2,399)}=.643$; $p>.05$] hem de ölçeğin genelinde [Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri: $F_{(2,399)}=.455$; $p>.05$]görülen farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Alguları Arasındaki Korelasyonlara Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci problemi ‘öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik alguları arasında anlamlı ilişki var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile eğitim felsefelerine yönelik

eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algıları arasında ilişki olup olmadığına dair yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 40. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	Öğretim Programına Bağlılık	Daimîcilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık
Öğretim Programına Bağlılık	1	-.272**	-.433**	.391**	.247**
Öğretimi Planlama	.229**	.171**	-.145**	.650**	.539**
Öğrenme Ortamı ve Materyal	.265**	.199**	-.114*	.675**	.535**
Ders Dışı Etkinlikler	.150**	.189**	.009	.582**	.457**
Öğretimi Çeşitlendirme	.231**	.199**	-.009	.667**	.468**
Sınıf Yönetimi	.292**	.190**	-.085	.649**	.502**
Öğretme Öğrenme Süreci Yet.	.265**	.216**	-.082	.734**	.571**

* $p < .05$; ** $p < .01$

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretim programına bağlılık ile eğitim felsefesi eğilimlerinden daimîcilik ile negatif yönlü düşük ($r = -.272$; $p < .01$) düzeyde ve esasicilik ile yine negatif yönlü orta ($r = -.433$; $p < .01$) düzeyde anlamlı bir ilişkinin, ilerlemecilik ile pozitif yönlü orta düzeyde ve yeniden kurmacılık ile yine pozitif yönlü düşük ($r = .247$; $p < .01$) düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Bu sonuç, geleneksel eğitim felsefesi eğilimlerine sahip öğretmenlerin, öğretim programına daha az bağlı kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim programına bağlılık puanları ile öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki göz önüne alındığında, öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları genel ortalama puanları ile öğretim programına bağlılık puanları arasında düşük yönde pozitif bir ilişki ($r = .265$; $p < .01$) vardır. Öğretim programına bağlılık ile öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasında en yüksek korelasyon değerine sahip olan yeterlilik sınıf yönetimi ($r = .292$; $p < .01$) iken en düşük korelasyon değeri ders dışı etkinlikler ($r = .150$; $p < .01$) yeterliliği arasındadır. Yine öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının diğer alt boyutları olan öğrenme ortamı ve materyal ($r = .265$; $p < .01$), öğretimi çeşitlendirme ($r = .231$; $p < .01$), ve öğretimi planlama ($r = .229$; $p < .01$) ile öğretim programına bağlılık arasında pozitif

yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin aldıkları mesleki formasyon eğitimi yardımıyla, öğretme öğrenme sürecini yüksek yeterlilik düzeyinde yönetebildikleri algısına sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Korelasyon tablosu değerlerine göre öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları genel ortalama puanları ile eğitim felsefesi eğilimlerinden daimîcilikle ($r=.216$; $p<.01$) düşük düzeyde, ilerlemecilikle ($r=.734$; $p<.01$) yüksek düzeyde ve yeniden kurmacılıkla ($r=.308$; $p<.01$) orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunurken, esasicilikle ($r=-.082$; $p>.05$) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları alt boyutlarından öğretimi planlama ile daimîcilik ($r=.171$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, esasicilik ($r=-.145$; $p<.01$) arasında negatif yönlü düşük düzeyde, ilerlemecilik ($r=.650$; $p<.01$) ve yeniden kurmacılık ($r=.539$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde; öğrenme ortamı ve materyal ile daimîcilik ($r=.199$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde, esasicilik ($r=-.114$; $p<.05$) arasında negatif yönlü düşük düzeyde, ilerlemecilik ($r=.675$; $p<.01$) ve yeniden kurmacılık ($r=.535$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde; ders dışı etkinlikler ile daimîcilik ($r=.189$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde, ilerlemecilik ($r=.582$; $p<.01$) ve yeniden kurmacılık ($r=.457$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde; öğretimi çeşitlendirme ile daimîcilik ($r=.199$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde, ilerlemecilik ($r=.667$; $p<.01$) ve yeniden kurmacılık ($r=.468$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde; sınıf yönetimi ile daimîcilik ($r=.190$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde, ilerlemecilik ($r=.649$; $p<.01$) ve yeniden kurmacılık ($r=.502$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Genel olarak bu ilişkiler değerlendirildiğinde, daimîcilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimleri ile öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin geneli ve alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Esasicilik ile öğretimi planlama ile öğretim ortamı ve materyal alt boyutları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca göre esasicilik eğitim felsefesi eğilimine sahip öğretmenlerin öğretimi planlamada ve öğrenme ortamını kontrol etme ve materyal geliştirmede yeterliliklerini daha az

görmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin, öğretim planlama ve öğretim materyallerinin merkezi olarak sunulduğu esasici bir eğitim sisteminde yetiştirmelerinden kaynaklanmış olabilir.

4.5. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerinin Öğretim Programına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretim programına bağlılıklarını yordama gücünün ne olduğu araştırmanın son sorusu olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ve eğitim felsefesi eğilimlerinin genel puan ortalamalarının öğretim programına bağlılıklarını yordama gücünün belirlenebilmesi amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerinin Öğretim Programına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	r	Kısmi r
Model 1							
Sabit	2.558	.179		14.260	.000*		
Öğretimi Planlama	-.019	.070	-.025	-.272	.786	.229	-.014
Öğrenme Ortamı ve Materyal	.176	.085	.217	2.077	.038*	.265	.104
Ders Dışı Etkinlikler	-.093	.051	-.136	-1.814	.071	.150	-.091
Öğretimi Çeşitlendirme	.008	.071	.010	.112	.911	.231	.006
Sınıf Yönetimi	.182	.063	.229	2.901	.004*	.292	.145
R=0.317	R ² =0.101		F(5,399)=8815		*p < .05		
Model 2							
Sabit	2.795	.217		12.875	.000*		
Öğretimi Planlama	-.107	.063	-.140	-1.709	.088	.229	-.086
Öğrenme Ortamı ve Materyal	.119	.075	.147	1.590	.113	.265	.080
Ders Dışı Etkinlikler	-.079	.045	-.116	-1.745	.082	.150	-.088
Öğretimi Çeşitlendirme	.010	.065	.013	.156	.876	.231	.008
Sınıf Yönetimi	.112	.056	.141	1.997	.047*	.292	.101
Daimîcilik	-.124	.039	-.188	-3.176	.002*	-.272	-.159
Esasicilik	-.132	.033	-.241	-4.019	.000*	-.433	-.199
İlerlemecilik	.293	.067	.317	4.373	.000*	.391	.216
Yeniden Kurmacılık	.016	.061	.016	.268	.789	.247	.014
R=0.563	R ² =0.317		F(9,399)=20089		*p < .05		

Durbin Watson d= 2.012

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Denkleme öncelikle öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ölçeğinin alt boyutları olan öğretimi planlama, öğrenme ortamı ve materyal, ders dışı etkinlikler, öğretimi çeşitlendirme ve sınıf yönetimi dâhil edilerek 1'inci model oluşturulmuştur. Denkleme genel öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları puanları dâhil edilmeyerek doğrusallık oluşmasının önüne geçilmiştir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin test sonuçları incelendiğinde öğrenme ortamı ve materyal ile sınıf yönetimi yeterliliklerinin öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişken olarak denkleme alınan öğretimi planlama, ders dışı etkinlikler ve öğretimi çeşitlendirme yeterliliklerinin öğretim programına bağlılık üzerinde yordayıcılıklarının anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 1'inci modelde yer alan R^2 değerine bakıldığında öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarındaki varyansın yaklaşık yüzde 10' unu açıkladığı görülmüştür ($R=0.317$, $R^2=0.101$, $p<.05$). R^2 bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkeni ne kadar iyi tahmin edebildiğinin bir göstergesidir (Punch, 2005).

Denkleme daha sonra eğitim felsefesi eğilimleri olan daimîcilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık birlikte dâhil edilerek ikinci model oluşturulmuş ve bu değişkenlerin birlikte, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarındaki varyansın yaklaşık yüzde 32'sini açıkladığı görülmüştür ($R=0.563$, $R^2=0.317$, $p<.05$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerden ilerlemecilik, diğer eğitim felsefesi eğilimlerine göre daha önemli bir yordayıcıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin test sonuçları incelendiğinde, daimîcilik, esasicilik ve ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimlerinin, öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişken olarak yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka anlatımla öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları düzeylerinin yüzde 10'unun sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimlerinden

kaynaklandığı araştırma verilerine dayalı olarak söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularına göre, eğitim felsefesi ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin birlikte ele alındığında ise öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaklaşık yüzde 32'sini açıkladığı, geriye kalan yüzde 68'lik kısmının ise başka faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Balıkesir ili merkez ilçelerinde bulunan resmî devlet liselerinde görev yapan 400 öğretmenin katıldığı bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, Şahan ve Zög (2017) tarafından geliştirilen Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Ölçeği ve Uyangör ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Analizlerde yüzde, sıklık, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile iki kategorili farklı grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t-testi, üç ve daha fazla değişken gruplarını karşılaştırırken bir yönlü varyans analizi kullanılmış, gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemede Tukey post hoc testinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki anlamlı ilişkilerin belirlenmesinde pearson-korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretim programına bağlılıklarını yordama gücünü

belirlemede aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma verileri ile yapılan analizlerden çıkarılan sonuçlar başlıklar halinde aşağıda sunulmuş ve tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretim Programına Bağlılığa İlişkin Sonuçlar

Araştırmada belirlenen birinci alt problem çerçevesinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretim programının en güçlü uygulayıcıları öğretmenlerdir ve bir sınıfta programın hangi yönünün uygulanacağını veya vurgulanacağını onlar belirlerler (Ornstein ve Hunkins, 1993). Ancak programın uygulanmasında öğretmenleri etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Aslan ve Erden (2020) karar vericilerin ve öğrenci velilerinin öğretmenlerin programa bağlı kalmalarını ve kendilerine ayrılan sürede programı yetiştirmelerini bekledikleri göz önüne alındığında öğretim programına bağlılığın yüksek çıkmasının beklenen bir durum olduğunu belirtmiştir.

Eğitim öğretim yılı sonunda tüm öğrencilere aynı sorularla uygulanacak olan merkezi sınavların, öğretim programına bağlılığı artıran bir faktör olarak görülse de Bümen ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada, yapılan merkezi sınavların konu kapsamlarının, programın amaçları ve öğretme öğrenme süreci ile paralel olmadığını, bu nedenle öğretmenlerin derslerini merkezi sınavlara yönelik işlediklerini, konuları çoğunlukla yüzeysel olarak geçiştirmek zorunda kaldıklarını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle de öğretmenlerin evrak üzerinde ayrı, uygulamada ise ayrı bir program yürütmek zorunda kaldıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Öğretmenlerin kâğıt üzerinde programa bağlı kalma düzeylerinin yüksek çıkmasına yönelik benzer bir değerlendirme de Arslan Çelik (2020) tarafından, programda ayrılan sürenin yeterli olmadığı halde, sınıf defterlerinde yapılan incelemelerde yılsonunda tüm kazanımların gerçekleştirildiğine yönelik öğretim süreçleri düzenlendiğine dair öğretmenler tarafından evrak hazırlandığı şeklinde yapılmıştır.

Her eğitim ve öğretim yılı sonunda hem il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü teşkilatlarınca, hem de okul müdürlükleri tarafından merkezi sınavlarda elde edilen öğrenci başarı durumu değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin ortaya çıkacak muhtemel başarı durumu düşüklüğüne istinaden sorumlu olmak istememeleri, kâğıt üzerinde de olsa programa bağlı kalmaları gerektiği düşüncesinin öğretmenler arasında hâkim olmasına neden olduğu değerlendirilmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu, Burul (2018) ve Baş ve Şentürk (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada belirlenen ikinci alt problem çerçevesinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, derse girdikleri alan, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretim programına bağlılıklarını karşılaştırmak için yapılan analizde farklılık bulunmamıştır. Yukarıda açıklanan merkezi sınav sistemi baskısı ile kadın ve erkek öğretmenlerin aynı sorumlulukları taşımalarının, onların öğretim programına bağlılık düzeylerinin benzer çıkmasının bir nedeni olabileceği düşünülmektedir. Bu benzerlik bulgusunun yapılan birçok araştırma ile tutarlı olduğu (Erman, 2016; Burul, 2018; Baş ve Şentürk, 2019; Aslan ve Erden, 2020) belirlenmiştir.

Öğretim programına bağlılığa yönelik öğretmenlerin mezuniyetleri açısından yapılan analizde, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun meslek yaşamının, öğrenci merkezli programların geliştirilerek uygulanmaya başladığı 2005 yılından itibaren geçmiş olması, onların öğretim programa bağlılıklarının benzer düzeyde olmasını sağlamış olabilir. Öğretmenlerin mezuniyet kaynakları farklı olsa da sahaya girdikten sonra her öğretmenin okulda yerleşik olan kültüre ayak uydurmaları da bu benzerliğin bir başka nedeni olabilir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin benzer olduğu bulgusu alan yazın ile de tutarlıdır (Erman, 2016; Burul, 2018).

Öğretim programına bağlılığa yönelik öğretmenlerin ulusal ve uluslararası projelerde görev alma durumlarına göre yapılan analizde, projelerde görev alan öğretmenlerin projelerde görev almayanlara göre daha yüksek bağlılığa sahip olduğu ve farklılığın etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Proje, farklı alanlarda önceden planmış ve onaylanmış, kısa ve uzun vadeye yayılarak özel kurum veya devlet adına yapılması kabul edilmiş bilimsel çalışma tasarısı (TDK, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci merkezli olarak hazırlanan öğretim programlarında proje hazırlamada esas amaç, öğrencilerin problem çözebilme yeteneklerini geliştirmektir (MEB, 2006). Bu yüzden öğretim programının uygulayıcısı olan ve proje çalışması yapan öğretmenlerin daha çok uygulama yaptırarak öğretimlerini gerçekleştirmeleri, deney ve gözleme önem vermeleri, onları yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak esnek bir çerçevede hazırlanan öğretim programlarına projelerde görev almayan öğretmenlere göre daha fazla bağlılık sağlamalarında bir etken olduğu düşünülmektedir.

Öğretim programına bağlılığa yönelik öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yapılan analizde, farklılık bulunmamıştır. Gutek (2014), programlarda oluşan değişimlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla öğretmenlere kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak yapılan hizmet içi eğitimlerin yeterince etkili olmaması, öğretmenlerin bu eğitimlerin birçoğuna gönüllü olarak katılmaması, eğitimi verecek kişilerin yeterlilik düzeyindeki farklılıklar (EARGED, 2006) gruplar arasında farkın oluşmamasına neden olmuş olabilir. Erman (2016), öğretim programına yönelik uygulanan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin programı inceleme düzeyleri üzerine etkili olmadığı yönünde bulgular elde ettiğini belirtmiştir.

Öğretim programına bağlılığa yönelik öğretmenlerin derse girdiği alanları açısından yapılan analizde farklılık bulunmamıştır. Aslan ve Erden (2020) yaptıkları araştırmada ortaokul branş öğretmenleri arasında ve Bay ve diğerleri (2017) ise yaptıkları araştırmada ilköğretim branş öğretmenleri arasında farklılık elde etmişlerdir. Öğretim programına bağlılığı etkileyen bazı faktörlerin tüm öğretmenler açısından benzer olduğu bu nedenle öğretmenlerin öğretim yaptıkları branşların, programa bağlılıklarını etkileyebileceği, branşların kendine ait

özelliklere sahip olmalarının etkili olabileceği belirtilmiştir (Bay vd., 2017). Merkezi yönetimin ve özellikle velilerin lise öğrencilerinden beklentisinin, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden beklentilere göre farklılık göstermesi ve lise öğretim programlarının öğrencileri merkezi olarak yapılan üniversite sınavına hazırlamaları nedeniyle bu çalışma sonuçlarının ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yapılan araştırmalardan farklılık gösterdiği değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğine dair yapılan analizde, 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının 21-25 yıl ile 26 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farkın etki büyüklüğü düşüktür. Yeni başlayan öğretmenlerin mesleki yaşantılarına daha idealist başlamaları ve mesleğin ilk yıllarında okul yönetiminden çekinir bir yaklaşım içerisinde olmaları, ilerleyen yıllarda artık yönetimden çekinmemeye davranışı geliştirerek alışkanlıklarını devam ettirme ve programdan daha fazla kendi deneyimlerine güvenme eğilimlerinin bu farklılığın nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Aslan ve Erden (2020) ile Burul (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Erman (2016) da yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının, mesleki kıdemlerine göre değişmediği bulgusunu elde etmiş ve bu duruma öğretmenlerin yapılandırmacılık anlayışı ile hazırlanan öğretim programlarına alışmış olmalarının neden olabileceğini belirtmiştir.

Öğretim programına bağlılığa yönelik öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre yapılan analizde diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ancak bu farklılığın etki büyüklüğü düşüktür.

Nurtanto ve diğerleri (2021) değerlendirme, yöntem kullanımı, öğretim süreci yaklaşımları ve ders planlamasını zor buldukları için programa bağlılık konusunda meslek öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle aynı algıya sahip olmadıklarını ve aynı başarıları sağladıklarının düşünülmemesi gerektiğini

belirtmişlerdir. Türkiye’de meslek liselerinden yükseköğretim kurumlarına geçişin çoğunlukla sınavsız olması, okulun ve öğretmenlerin üzerinde merkezi sınav baskısının olmamasını sağlamış olabilir. Bu nedenle meslek liselerinde çoğunlukla hayata ve saha beklentilerine göre hareket edilmesine, sadece temel kazanımlar ile sahada talep gören konulara ağırlık verilmesine neden olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmada belirlenen üçüncü alt problem çerçevesinde öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin düzeyleri araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en yüksek ilerlemecilik felsefesi eğilimine sahip oldukları ve bunu sırasıyla yeniden kurmacılık, daimîcilik ve esasicilik felsefesinin izlediği belirlenmiştir.

Bu durum, öğretmenlerin kendilerinde öğrencilerini değişen toplumda rollerini oynayabilecekleri kadar zeki ve aydınlanmış bireyler olarak geliştirmeye yönelik çok yüksek bir inanca sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Magulod, 2017). Öğretim programları pragmatizme dayalı, yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmıştır (Oğuz vd., 2014). İlerlemeciliğe dayalı eğitim sistemi değişen dünyanın şartlarına göre öğrenciyi yetiştirmeyi hedeflediği için (Tuncel, 2004; Demirel, 2008), öğretmenlerin öğretim programlarının sahip olduğu felsefeyi benimsedikleri düşüncesinin hâkim olmasına sebep olmaktadır.

Öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesine, diğerlerinden daha fazla eğilim gösterdikleri bulgusu alanda yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Biçer vd., 2013; Oğuz vd., 2014; Magulod, 2017; Er, 2020; Şahan, 2020).

Araştırmada belirlenen dördüncü alt problem çerçevesinde öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumları, derse girdikleri alan, meslekteki görev süresi, görev yaptığı okulun türü değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin öğretmenlerin cinsiyeti açısından yapılan analizde daimîcilik ve esasıcılıkte erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu ancak erkek öğretmenler lehine bulunan farklılığın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde ise cinsiyetlerine göre öğretmenler arasında farklılık bulunmamıştır. Toplumumuzda bu duruma öğretmenlik mesleğinde kadınların daha idealist olmalarının (Duman vd., 2021), neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar öğretmenlerle yapılan bir çok araştırma ile tutarlıdır (Yılmaz ve Tosun, 2013; Oğuz vd., 2014). Uyangör ve diğerleri (2016)'nin yaptığı 489 ğretmen adayı ve 494 öğretmenin katılımcı olduğu araştırmada erkek ğretmen ve ğretmen adaylarının daimîcilik ve esasıcılık ğretim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Biçer vd., 2013; Şahan, 2020). Diğer yandan bazı araştırmalarda eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir (Yazon ve Ang-Manaig, 2018).

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin öğretmenlerin mezuniyetlerine göre karşılaştırıldığında, tüm eğitim felsefelerinde farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin meslek yaşıntılarında merkezi hazırlanan ğretim programının felsefesine göre hareket etmeleri ve bu durumu özümsemiş olmaları, farklılığın çıkmamasında bir etken olabilir.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin, öğretmenlerin ulusal ve uluslararası projelerde görev alma durumlarına göre karşılaştırıldığında, tüm eğitim felsefelerinde farklılık bulunmamıştır. Proje çalışmalarında yer alan ve yer almayan öğretmenlerin tamamının yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı hazırlanan ğretim programlarını uyguladıkları ortaya konmuştur. Programı uygularken öğretmenlerin sürekli yapılandırmacı yaklaşıma uygun davranmaları, onların daha fazla ilerlemeci eğitim felsefesine eğilim göstermelerine neden olabileceği ve bu durumun da projelerde görev almalarına göre farklılaşmanın olmamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre yapılan analizde, tüm eğitim felsefelerinde farklılık bulunmamıştır. Bu durum hizmet içi eğitimi veren kişilerin öğretmenleri yeterli düzeyde etkileyememesi ve öğretmenlerin eğitimin faaliyetine çoğunlukla zorunlu olduğu için katılıyor olmaları (Babacan, 2015) gibi nedenlerle açıklanabileceği değerlendirilmektedir.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin öğretmenlerin derse girdiği alanları açısından yapılan analizde, mesleki ve teknik alanda derse giren öğretmenlerin ortalamalarının fen bilimleri, sosyal bilimler ve diğer alanlarda derse giren öğretmenlere göre esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu, ancak etki büyüklüğünün düşük olduğu bulunmuştur. Daimîcilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinde ise farklılık bulunmamıştır.

Meslek ve teknik alan branşı öğretmenleri, öğretme öğrenme sürecinde çoğunlukla merkezi sınavda çıkmayan konuları işliyor olmaları ve ğretim programı içeriklerinin daha yoğun olması sebebiyle esasiciliği daha fazla benimsemiş olabilirler. Elde edilen bu araştırma sonucu alan yazında yapılan araştırmalarla çoğunlukla tutarlık göstermektedir (Oğuz vd., 2014; Magulod, 2017). Bununla birlikte, şahan (2020) ğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında ise eğitim felsefesi eğilimlerinin alan gruplarına göre farklılaşmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğine dair yapılan analizde, 26 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 1-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daimîcilik eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğu, yine benzer şekilde esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinde 21-25 yıl ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin mesleğin ilk yılları olan 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak her iki alt boyutta da farkın etki büyüklüğü dşktr. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinde ise gruplar arasında farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin, çoğunlukla daimci ve esasicici bir eğitim

düzeninde yetiştirilmiş olmaları, onların bu eğitim felsefesi eğilimlerinin diğer gruplardan daha yüksek çıkmasının bir nedeni olabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu sonuçla tutarlı birçok araştırma bulunmaktadır. Yılmaz ve Tosun (2013) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, mesleğinin ilk beş yılında bulunan öğretmenlerden daimîcilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek olduğunu, Oğuz ve diğerleri (2014) de mesleğe yeni başlayanlar öğretmenlerin ilerlemecilik eğitim felsefesini benimseme düzeylerinin meslek yaşantısının sonlarına yaklaşan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Öte yandan Yazon ve Ang-Manaig (2018) ise eğitim felsefesi eğilimleri açısından mesleki kıdem grupları arasında fark olmadığı sonucunu elde ettiğini belirtmiştir.

Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından yapılan analizde anadolu lisesi ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin diğer liselerde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak bu farklılığın etkisinin büyüklüğü düşüktür. Daimîcilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi eğilimlerinde ise gruplar arasında farklılık bulunmamıştır. Meslek liselerinde uygulanan öğretme öğrenme süreci, merkezi sınav baskısı olmaması, öğrencilerin sahaya uygun yetiştirilme amacının güdülmesi, öğretmen-öğrenci ilişkisinden çok usta çırak ilişkisinin bulunması esasicilik eğitim felsefesi eğiliminin daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Diğer liselere göre öğrenci seviyesinin daha düşük olması sebebiyle yükseköğretim hedeflerinin düşük olması ile çoğunlukla erkek öğrencilerden oluşan bu okullarda öğretmenlerin disiplini tesis etme işlemine daha fazla vakit ayırmalarına neden olması esasiciliğin daha fazla benimsenmesini sağlamış olabilir. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ise çoğunlukla başarılı öğrencilerle öğretme öğrenme sürecini gerçekleştiriyor olmaları ve bu öğrencileri okulun yüksek başarı hedefi doğrultusunda sınava en hızlı ve en kapsamlı bilgilerle hazırlama gayretlerinin, onların esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olmasını sağlamış olabilir. Çünkü öğretmenlerin program için sınırlı zamana sahip olmalarının ve programı yetiştirebilme kaygısı duymalarının, onların çoğunlukla

geleneksel yöntemi tercih etmelerine neden olabilmektedir (Gür ve Kobak Demir, 2019).

5.1.3. Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının düzeyleri araştırılmıştır. Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin kendi yeterliliklerini yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en çok kendilerini sınıf yönetiminde yeterli gördükleri ve bu yeterliliği sırasıyla öğretimi planlama, öğrenme ortamı ve materyal, öğretimi çeşitlendirme ve ders dışı etkinlikler boyutlarının takip ettiği belirlenmiştir. Öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinden öğretmenlerin öğrencilerle en çok birlikte olduğu yeterlilik alanının sınıf yönetimi olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğretim faaliyetlerinin en yüksek düzeyde uygulama yeri olan sınıflarda, kendilerini yeterli görmektedirler. Bu duruma yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim programlarına rağmen, Türkiye’de öğretmenin halen derslerde bir otorite olduğu anlayışı, öğrencilerde oluşan yüksek not beklentisi ve sınıf yönetimi dışındaki diğer yeterlilik alanlarının öğretmenlerin okulda bulunma süresini artıran yeterlilikler olması neden olmuş olabilir. Sınıf yönetimi dışında diğer yeterliliklerin de yüksek çıkmasının nedeni, öğretmenlerin bu yeterlilikleri yapmaları gereken rutin işlemler olarak algılamaları olabilir.

Benzer şekilde Yenen ve Kılınç’ın (2018) yaptıkları çalışmada da eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri konusunda öğretmenlerin kendi yeterliliklerini çok yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir. Alan yazında bulunan birçok çalışmada öğretmenlerin kendi mesleki yeterliliklerini yüksek seviyede algıladıkları raporlanmıştır (Kalafat, 2012; Çelik vd., 2019; Koçyiğit vd., 2020; Seifu, 2020).

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi

eğitim alma durumları, derse girdikleri alan, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türlerine göre farklılaşma gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretmenlerin cinsiyetleri açısından yapılan analizde, öğrenme ortamı ve materyal alt boyutunda erkek öğretmenler lehinde farklılık bulunmuştur. Ancak farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir. Erkek öğretmenlerin materyal hazırlamada daha yüksek el becerisi ve bilgisayar kullanımına yatkınlıklarının fazla olması, toplumda kadının ev işlerinden sorumlu olarak algılanması nedeniyle kadın öğretmenlerin materyal hazırlamak için okulda geçirebilecekleri zamanın kısıtlı olması nedenlerinin bu farklılığa neden olabileceği düşünölmektedir. Diğer alt boyutlarda ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretmenlerin cinsiyetleri açısından farklılık bulunmamıştır.

Benzer şekilde Yenen ve Kılınç'ın (2018) yaptıkları araştırmada eğitim öğretimi planlama ve öğrenme ortamları oluşturma yeterliliklerinde erkek öğretmenler lehine düşük de olsa bir farklılık elde edilmiş, Uyangör ve diğerleri (2016) öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada erkek adayların mesleki yeterliliklerinin kadın adaylardan daha yüksek algıladıkları bulgusunu elde etmişlerdir.

Buna karşın şahan (2020)'ın öğretmen adayları ile Koçyiğit ve diğerleri (2020)'nin öğretmenlerle yaptığı çalışmalarda kadın ve erkekler arasında fark olmadığı bulgusuna erişilirken, Kalafat (2012) kadın öğretmenlerin kendi yeterliliklerini erkek öğretmenlerle kıyaslandığında daha yüksek düzeyde algıladıkları bulgusuna erişmiştir.

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının mezuniyetleri açısından yapılan analizde, öğretimi planlama, öğrenme ortamı ve materyal, ders dışı etkinlikler ile öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının genelinde eğitim faköltesi mezunların ortalamalarının formasyon ve diğer mezuniyet durumu olan öğretmenlerden daha düşük olduğu bulunmuştur. Ancak bu farkın etki büyüklüğü düşöktür. Eğitim faköltesi mezunlarının aldıkları eğitim gereği nasıl "yeterli" bir öğretmen olunması gerektiğini bilmektedir. Bu bilinçle kendilerini yeterli görmüyor olabilirler. Diğer grup ile "yeterlilik" konusundaki farklılık düzeyleri

daha düşük olduğu için öz değerlendirme sonucu kendilerini yeterli görüyor olabilirler. ğretimi eşitlendirme ve sınıf yönetimi alt boyutlarında ise farklılık bulunmamıştır. Yenen ve Kılınç'ın (2018) yaptıkları araştırmada öğrenme ortamları oluşturma yeterliliklerinde eğitim fakültesi mezunları lehine düşük de olsa bir farklılık elde ederken, Karacaoğlu (2008) ve şahan (2011) tarafından yapılan farklı araştırmalarda eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer mezunlar arasında ğretmen yeterlilik algıları arasında ortalama farkı olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin ğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almamalarına göre yapılan analizlerde, diğer alt boyutların hepsinde ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının genelinde farklılık bulunmamıştır. Bu durum proje etkinliklerinde yer alan öğretmenlerin ders ve ders dışı zamanların bazılarında okul dışında yer almaları nedeniyle, mesleki yeterliliklerini geliştirebilmek adına kısıtlı zamanlarının olmasının neden olabileceği düşünmektedir.

Öğretmenlerin ğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre yapılan analizde, diğer alt boyutların hepsinde ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının genelinde farklılık bulunmamıştır. Hizmet içi eğitimlerin ğretmen yeterliliklerini geliştirebileceğine öğretmenler tarafından yeterince inanılmaması (Babacan, 2015), hali hazırdaki yeterliliklerinin yüksek olduğunu düşünmeleri, hizmet içi eğitimin öğretmenlerde farkındalık oluşursa bile değişime dirençli olmaları (Levent, 2016) grupların benzer ortalamaya sahip olmasını sağlamış olabilir.

Öğretmenlerin ğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının derse girdiği alanları açısından yapılan analizde, tüm alt boyutlarda ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının genelinde farklılık bulunmamıştır. Bir başka deyişle, her ğretmen kendini derse girdiği alanında yeterli görmektedir. Bu sonuç alan yazında bulunan birçok araştırmayla tutarlılık göstermektedir (Kalafat, 2012; Yenen ve Kılınç, 2018; Koçyiğit vd., 2020; şahan, 2020).

Öğretmenlerin ğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının mesleki kademelerine göre değişip değişmediğine dair yapılan analizde, tüm alt boyutlarda

ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının genelinde farklılık bulunmamıştır. Bu duruma ilişkin, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olarak başlamaları, meslekte yılları ilerledikçe ortaya çıkan mesleki doyuma rağmen, edindikleri tecrübe ile mesleki alanda uzmanlık kazanmaları yeterlilik algılarının yine benzer çıktığı şeklinde açıklanabilir. Bu nedenle mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin algıladıkları yeterliliklerin, mesleğin son yıllarında algıladıkları yeterlilikler ile aynı olmadığı düşünülebilir. Bu sonuç Kalafat (2012)'ın yaptığı araştırma ile tutarlılık gösterirken, Yenen ve Kılınç (2018) tarafından yapılan araştırmada 16-20 yıl mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek yeterlilik algılarının bulunduğu bulgusu elde edilmiştir. Bunun aksine Koçyiğit ve diğerleri (2020) ise 20 ve üzeri kıdeme bulunan öğretmenlerin, meslek yaşantılarının başında ve ortasında yer alan öğretmenlere göre öğrenme ortamları oluşturmada kendilerini daha az yeterli görmekte oldukları tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının görev yaptıkları okul türü açısından yapılan analizde, tüm alt boyutlarda ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının genelinde farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin benzer üniversitelerde yetiştirilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Koçyiğit ve diğerleri (2020)'nin öğretmenlerle yaptıkları araştırmada öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri açısından gruplar arasında farklılık olmadığı sonucuna erişmişlerdir.

5.1.4. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Alguları Arasındaki Korelasyonlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi çerçevesinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik alguları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizlere göre öğretim programına bağlılık ile eğitim felsefesi eğilimlerinden daimîcilik ve esasicilik ile negatif yönlü, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ertürk (2013)

eğitimin uzak hedeflerini yansıtan eğitim felsefesi ile okulun ve uygulayıcıların felsefesinin tutarlı olmasının bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Türkiye’de öğretim programları ilerlemecilik eğitim felsefesi eğilimlerine dayalı yapılandırmacılık anlayışına dayalı olarak hazırlanmaktadır. Bu nedenle programı uygulayan öğretmenlerin de geleneksel eğitim felsefesi eğilimleri ile negatif yönlü ilişki içerisinde olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bu sonuç Baş ve Şentürk (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlıdır.

Öğretim programına bağlılık ile öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ve diğer alt boyutların tamamı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Coşkun (2017) da öğretim programlarının etkililiğinin öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Araştırma bulgularında ayrıca öğretim programına bağlılık ile öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasında en yüksek korelasyon değerine sınıf yönetimi yeterliliği sahip iken, en düşük korelasyon değerinin ders dışı etkinlikler yeterliliği arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun, derslerin bitiminde öğretmenlerin okulda durma zorunluluklarının olmaması, bu nedenle ders dışı etkinlikler için yeterli zaman ayıramamalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Aslan ve Erden (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ile eğitim felsefesi eğilimlerinden ilerlemecilikle yüksek, yeniden kurmacılıkla orta düzeyde ve daimîcilikle düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunurken, öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları ile esasicilik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Sönmez ve diğerleri (2000) her felsefeye göre farklı öğretmenlik yeterlilikleri olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programlarının yapılandırmacılık anlayışına göre düzenlenmiş olması, onların ilerlemecilik anlayışı ile tutarlı olmasının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Uyangör ve diğerleri (2016) tarafından öğretmen adayları ile yapılan araştırmada öğretmen yeterlilikleri ile esasicilik arasında negatif yönlü, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıkla pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Benzer şekilde Witcher ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmada da

geleneksel eğitim felsefesi eğilimleri ile genel öğretmen yeterlilikleri arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

5.1.5. Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerinin Öğretim Programına Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının öğretim programına bağlılıklarını yordama gücü araştırılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrenme ortamı ve materyal ile sınıf yönetimi yeterliliklerinin öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, öğretimi planlama, ders dışı etkinlikler ve öğretimi çeşitlendirme yeterliliklerinin öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcılıklarının olmadığı görülmüştür. Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarındaki varyansın yaklaşık yüzde 10' unu açıkladığı görülmüştür.

Denkleme daha sonra eğitim felsefesi eğilimleri olan daimîcilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık birlikte dâhil edilerek 2'nci model oluşturulmuş ve bu değişkenlerin birlikte, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarındaki varyansın yaklaşık yüzde 29' unu açıkladığı görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerden ilerlemeciliğin, daimîcilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerine göre, öğretim programına bağlılık üzerinde daha fazla yordama gücünün olduğu, yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin ise öğretim programına bağlılık üzerinde anlamlı bir yordama gücünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarının ilerlemeciliğe dayalı yapılandırıcılık anlayışına göre hazırlanmış olması (MEB, 2018) bu durumun bir nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin programda önerilen içerik ve yöntemleri kendi eğitim felsefesi eğilimlerine uyarlayabilmeleri için, sahip oldukları öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin önemli bir etken olduğu, bir başka deyişle öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin ve eğitim felsefesi eğilimlerinin, onların öğretim programına bağlılıklarını etkileyen unsurlar

olduğu ortaya konmuştur. Başka bir anlatımla öğretmen yeterliliklerinin ve öğretmenlerin sahip olduğu özelliklerin öğretim programına bağlılığını etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip olduğu öğretim öğrenme süreci yeterlilikleri ve eğitim felsefesi eğilimlerinin bu durumu desteklediği saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yapılabilecek öneriler araştırma sonuçlarına dayalı ve diğer araştırmacılara yönelik yapılabilecek çalışma önerilerine yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre özellikle deneyimli öğretmen grubunda hâlen daimîcilik ve esasicilik eğitim felsefesi eğilimlerinin az da olsa devam ettiği belirlenmiştir. Öğretim programlarında yer alan yapılandırmacılık anlayışına uygun öğretim öğrenme süreci etkinliklerine yönelik özellikle EBA uygulamasına daha fazla etkinlik örnekleri eklenebilir.
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri çok yüksek çıkmamıştır. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin artırılabilmesi için okul yöneticileri ve merkezi yönetim tarafından belli aralıklarla denetim ve rehberlik faaliyetleri yapılması sağlanabilir.
- Öğretim programlarının etkili olabilmesi için, programların sahada uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim öğrenme süreci yeterliliklerini arttıracak hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Hizmet içi eğitimden geçirilen bu öğretmenlerin belirli aralıklarla görev yaptıkları okullarda bulunan meslektaşlarına kısa seminerler vermeleri sağlanarak, özellikle kendini zaten yeterli gören öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir.
- Araştırma sonucunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretim öğrenme süreci yeterlilik algıları düzeylerinin, formasyon vd. mezunu

öğretmenlerden daha düşük çıkmasının nedenlerinin Yükseköğretim kurumlarınca araştırılması faydalı olabilir.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri arasındaki ilişkiler farklı öğretim kademelerine göre tekrarlanabilir.
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını, eğitim felsefesi eğilimlerini ve öğretme öğrenme süreci yeterliliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine yönelik nitel ve nicel karma araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri kişisel değişkenlere göre karşılaştırılması birçok araştırmada ele alınmış, ancak bazılarında anlamlı farklılık bulunurken, bazılarında fark bulunmamıştır (Oğuz vd., 2014). Bu nedenle alan yazındaki bu araştırma da dâhil edilerek, öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerine yönelik meta analiz çalışmaları sonraki araştırmalara ışık tutabilecektir.
- Öğretmen adaylarının, mesleğin ilk yılında olan stajyer öğretmenlerin ve görevde olan öğretmenlerin yeterlilik algıları karşılaştırılarak, zaman içerisinde nasıl geliştiğini belirlemek ve öğretmen yeterliliklerin hangi etkenlerden etkilendiğini belirlemek amacıyla boylamsal araştırmalar yapılması faydalı olabilir.
- Bu araştırma öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları derse girdikleri sınıf mevcutları, ebeveynlerin öğrenim düzeyi, özel ve kamu okulları gibi değişkenler ile karşılaştırılarak da genişletilebilir.
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefesi eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yapılan bu araştırmaya öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri de eklenerek tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağdacı, G. (2018). Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2005). *İstatistiksel analiz teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Emek Ofset.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Allo, M. D. G. (2020). Curriculum fidelity in the secondary education in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, (24)06, 14088-14094.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programında Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 87-100.
- Apps, J. W. (1973). *Toward a working philosophy of adult education*. Washington, D.C.: National Inst. of Education (DHEW).
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, M. ve Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Aşçı, M. ve Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babacan, Ş. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Basto, M. and Pereira, J. M. (2012). An SPSS R-menu for ordinal factor analysis. *Journal of Statistical Software*, 46(4), 1-29.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163-180.

- Başaran, İ. E. (1987). *Eğitime giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Turan Özpolat E. (2017). Program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice In Education (JTPE)*, 9(3) 229-242.
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G., (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 203-228.
- Bütün, M. ve Gültepe, T. (2016). Ortaokul matematik dersi öğretim programının uygulamaya yansıtılması ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 80-89.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carless, D. R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26(3), 353-368.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., and Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*. <http://www.implementationscience.com/content/pdf/1748-5908-2-40.pdf>. (Erişim Tarihi: 23.04.2020).
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coşkun, Y. D. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Çil, B. (2002). *İstatistik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2014). *Günümüzde eğitim*. (Çev.: B. Ata ve T. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(11), 17-38.
- Dorgu, T. E. (2016). Different teaching methods: A panacea for effective curriculum implementation in the classroom. *International Journal of Secondary Education*, 3(6), 77-87.
- Duman, B., Göral, G. N. ve Yakar, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefesi ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 674-689.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., and 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.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2006). *Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Er, K. O. (2020). The relationship between teacher self-efficacy beliefs and Educational beliefs of pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(1), 8-18.
- Ercan, R. (2014). Eğitimin felsefi temelleri. N. Saylan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 39-77). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). *Eğitim felsefesi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Erkılıç, A. T. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-19.
- Erman, M. (2016). *Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının ve programlardan yararlanma durumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm. (Erişim Tarihi: 18.08.2020).
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gür, H. ve Kobak Demir, H. (2019). Matematik öğretmenlerinin öğretim profillerinin belirlenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 67-105.
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. (7 th. Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 757-778.
- Helvacı, M. A. (2014). Eğitim sisteminde öğretmenin rolü. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 285-311). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (5. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalafat, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2(1), 26-40.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.

- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kıncal, R. Y. (1996). *Eğitim bilimine giriş*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Koçyiğit, M., Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 774-799.
- Krejcie, R. V. and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kulshrestha, A. K. and Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of research*, 1(4), 29-33.
- Laska, J. A. (1984). *Eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki: Kavramsal bir açıklama*. (Çev.: O. Gürbüzürk). Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V.
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değerışkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117-134.
- Magulod, G. C. (2017). Educational philosophies adhered by Filipino preservice teachers: Basis for proposing initiatives for 21st century teacher education preparation program. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 185-192.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Ortaöğretim Proje Hazırlama Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12 Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2021). Kaliteli Bir Proje Nasıl Olmalıdır? <http://etwinning.meb.gov.tr/kaliteli-bir-projede-olmasi-gerekenler/> (Erişim Tarihi:18.02.2021).
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete*. (Sayı: 1739). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. (Erişim Tarihi: 13.09.2020)
- Nurtanto, M., Kholifah, N., Masek, A., Sudira, P. and Samsudin, A. (2021). Crucial problems in arranged the lesson plan of vocational teacher. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 345-354.

- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-19.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Ornstein, A. C., Pajak, F. P. and Ornstein, S. (2016). *Eğitim programlarında güncel sorunlar*. (Çev.: N. T. Bümen, Ö. Uslu ve E. Ç. Özkan). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Cilt 2. (9. Baskı). Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Palestina, R. L., Pangan, A. D. and Ancho, I. V. (2020). Curriculum Implementation Facilitating and Hindering Factors: The Philippines Context. *International Journal of Education*, 13(2), 91-104.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A Step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. (Second Edition). Australia: Australian Copyright.
- Park, M. and Sung, Y. K. (2013) Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 15-33. DOI:10.1080/02188791.2012.756391
- Parrish, A. H. and Sadera, W. A. (2020). Teaching competencies for student-centered, one-to-one learning environments: A delphi study. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 1910-1934.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American journal of education*, 100(3), 354-395.
- Punch, K. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. (Çev: Z. Etöz). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A., and Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education and Behavior*, 30(3), 375-391.
- SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration) (2002). *Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention a state-of-the-art review and executive summary*. Conference Edition, Rockville, MD. Center for substance abuse prevention. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469354.pdf> (Erişim Tarihi: 10.06.2017).
- Sang, G., Liang, J. C., Chai, C. S., Dong, Y. and Tsai, C. C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: A Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 307-317.

- Seifu, K. (2020) Determinants of information and communication technology integration in teaching-learning process at Aksum University. *Cogent Education*, (7)1, 1-23. DOI: 10.1080/2331186X.2020.182457
- Sequeira, A. H. (2012). *Introduction to concepts of teaching and learning*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2150166>. (Erişim Tarihi: 15.03.2021)
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., Senemoğlu, N., Alkan, C., Bircan, İ., Karakütük, K. ve Şahin, T. Y. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2002). Eğitimin felsefi temelleri. Ersan Sözer (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 81-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Superfine, A. C., Marshall, A. C. and Kelso, C. (2015). Fidelity of implementation: bringing written curriculum materials into the equation. *The Curriculum Journal*, 26(1), 164-191.
- Şahan, H. (2011). Öğretmenlerin öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen değişkenler açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 31-46.
- Şahan, H. H. (2020). The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1325-1367. DOI: 10.14527/pegegog.2020.040
- Şahan, H. H. ve Zöğ, H. (2017). An analysis of the relation between teacher candidates' attitudes toward the teaching profession and teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 583-610.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4)3, 287-307.
- Tezci, E. (2016). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 975-992.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- TÜİK (2020). 2019 yılı eğitim harcamaları istatistikleri. *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni*, 33670. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2019-33670>. (Erişim Tarihi: 05.02.2021).
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- UNESCO (2011). *Different meanings of curriculum*. General Education System Quality Analysis / Diagnosis Framework. <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/annexes/technical-note> (Erişim Tarihi: 03.08.2020).

- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uyangör, N., Şahan, H. H., Atıcı, S. ve Börekçi, C. (2016). An analysis of educational philosophies and teacher competencies. *International Journal of Current Research*, 8(04), 30100-30106.
- Variş, F. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Witcher, L. A., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., Witcher, A. E., Minor, L. C., and James, T. L. (2002). *Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice teachers*. Paper presented at 29th, The Annual Meeting Of The Mid-South Educational Research Association Chattanooga Congress Statement. (November 6-8, 2002).
- Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 15-22.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yazıcılar Ü. ve Bümen N. T. (2015). *Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama süreci üzerine kuramsal bir inceleme*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi “Herkes İçin Sürdürülebilir Eğitim” Niğde, 16-18 Nisan 2015, Bildiri özetleri kitapçığı, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 107-108.
- Yazon, A. D. and Ang-Manaig, K. (2018). Teacher’s educational philosophy, teaching style and performance. *KNE Social Sciences*, 760-773. DOI: 10.18502/kss.v3i6.2418.
- Yenen, E. T. ve Kılınç H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2767-2787.
- Yıldırım, Ö. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 205-218.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım;

Elinizdeki anket formu; “**Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki**” ile ilgili bilimsel bir araştırma yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar bilimsel çalışma dışında kullanılmayacak, *araştırmacı haricinde herhangi bir kişi ya da kuruluş tarafından incelenmeyecektir*. Bu nedenle anket formundaki her ifadeyle ilgili vereceğiniz cevapların gerçek görüşlerinizi yansıtması, araştırma sonucunda ortaya çıkacak olan bulguların daha sağlıklı olabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Anket formu; Kişisel Bilgiler, Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Ölçülmesine yönelik ifadelerin bulunduğu üç bölümden oluşmaktadır.

Kimlik bilgilerinizi anket formunun hiçbir yerine **YAZMAMANIZ** önemle arz olunur. Değerli zamanınızı ayırarak araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür eder, başarılı bir eğitim öğretim yılı geçirmenizi dilerim.

Hasan ZÖĞ

Lütfen sizin durumunuza uyan bölümü (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetim	() Kadın	() Erkek
2. Mezuniyetim	() Eğitim Fakültesi	() Diğer (Formasyon vd.)
3. Derse Girdiğim Alan	() Fen Bilimleri () Mesleki/Teknik	() Sosyal Bilimler () Diğer
4. Mesleki kıdemim	() 1-5 Yıl () 11-15 Yıl () 21-25 Yıl	() 6-10 Yıl () 15-20 Yıl () 26 Yıl ve Üzeri
5. Ulusal ve/veya uluslararası projelerde görev aldım	() Evet	() Hayır
6. Mesleki bilgi ve becerilerime yönelik hizmet içi eğitim aldım	() Evet	() Hayır
7. Görev yaptığım okul türü	() Anadolu /Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi () Meslek/Teknik/Çok Programlı Lise () Diğer.....	

EK-2: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

Eski No	Yeni No	Maddeler	Ters
1.	1	Öğretim programları herhangi bir değişikliğe gidilmeden yazıldığı biçimiyle uygulanmalıdır.	T
2.	2	Öğretim programları uygulamadaki şartlara göre değiştirilmemelidir.	T
3.	3	Öğretim programları tek merkezden hazırlanmalıdır.	T
4.	x	Öğretmenler programı uygularken gereken değişiklikleri yapabilmelidirler.	
5.	4	Öğretmenler öğretim sürecinde sadece öğretim programını uygulamadan sorumlu olmalıdır.	T
6.	5	Öğretim programındaki hedeflerin/kazanımların gerçekleşmesi için programda önerilen etkinlikler değişebilir olmalıdır.	
7.	6	Öğretim programı değişmez kaideler olarak algılanmalıdır.	T
8.	7	Öğretim programları çerçeve biçiminde hazırlanmalıdır.	
9.	8	Öğretim programları öğrencilere göre belli ölçüde değişebilir olmalıdır.	
10.	x	Öğretim programlarının felsefesinden sapmadan uygulamada bazı değişiklikler yapılabilir.	
11.	x	Uygulamada öğretim programlarında önerilen etkinlikler değişebilir olmalıdır.	
12.	x	Öğretim programında yer alan etkinlikler öğretmenler tarafından zenginleştirilebilir olmalıdır.	
13.	x	Öğretim programında yer alan etkinlikler öğretmenler tarafından değiştirilebilir olmalıdır.	
14.	x	Öğretim programları okul ve sınıf ortamı özelliklerine göre belli esnekliklere sahip olmalıdır.	
15.	9	Öğretim programları öğretim süreci boyunca şekillenmeye devam etmelidir.	
16.	x	Eğitim-öğretim sürecindeki standartlar programlarla sağlanır.	
17.	10	Öğretim programları olabildiğince ayrıntılı biçimde hazırlanmalıdır.	T
18.	11	Öğretim sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyaller hedeflerden sapmadan değiştirilebilmelidir.	
19.	12	Öğretim planları öğretim programıyla birebir örtüşmelidir.	T
20.	13	Programın tüm süreçleri önceden bilinmelidir.	T
21.	14	Program tasarısı ile öğretim süreci birlikte gerçekleşir.	
22.	15	Ders etkinlikleri öğrencilere göre yeniden tasarlanabilmelidir.	
23.	x	Dersin içeriği hedefler/kazanımlara göre yeniden düzenlenebilmelidir.	
24.	16	Programlar bireysel farkları dikkate alarak uygulanmalıdır.	
25.	17	Program uygulanan ortam özelliklerinden bağımsız değildir.	
26.	18	Programın tüm sonuçları önceden bilinmelidir.	T

EK-3: Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği

No	Maddeler	Faktör
1.	Program bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde esnek olmalıdır.	İlerlemecilik
2.	Programın amacı, önceden belirlenmiş içeriği öğrencinin ezberlemesini sağlamak olmalıdır.	Esasicilik
3.	Programlar yenilik ve değişime açık olacak biçimde tasarlanmalıdır.	Yeniden kurmacılık
4.	Programlar öğretmeni merkeze alacak biçimde hazırlanmalıdır.	Esasicilik
5.	Planlamada, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmelidir	İlerlemecilik
6.	Programlar toplumsal gelişmeye öncülük edecek şekilde tasarlanmalıdır.	Yeniden kurmacılık
7.	Programda herkesin bilmesi gereken temel bilgiler merkeze alınmalıdır.	Daimîcilik
8.	Programlar esnek olmayan ve değişmez bir anlayışla hazırlanmalıdır.	Esasicilik
9.	Programlar, değişmeyen ahlaki (manevi) değerlere dayandırılmalıdır.	Daimîcilik
10.	Program öğrenciyi derste aktif hale getirecek şekilde tasarlanmalıdır.	İlerlemecilik
11.	Program öğrencileri yeni bir düzenin gelişmesine yol açacak şekilde geleceğe dönük olarak hazırlanmalıdır.	Yeniden kurmacılık
12.	Programlar insan aklını disipline etmeyi amaçlamalıdır.	Daimîcilik
13.	Öğretim süreci öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk seviyesine göre düzenlenmelidir.	İlerlemecilik
14.	Sınıfta öğrenci öğretmenin dediklerini ve kuralları hiç itiraz etmeden yerine getirmelidir.	Daimîcilik
15.	Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler (sunum / anlatma vb.) kullanılmalıdır.	Esasicilik
16.	Öğretim süreci öğrencileri değişime teşvik etmelidir.	Yeniden kurmacılık
17.	Öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.	İlerlemecilik
18.	İçeriğin aktarılmasında geleneksel yöntemler (sunuş, anlatım, soru-cevap) kullanılmalıdır.	Daimîcilik
19.	Okuma, ezberleme, anlatma, tekrar, alıştırma öğretim sürecinde kullanılan en etkili yollardır	Esasicilik
20.	Öğretmen değişimin öncüsü olmalıdır.	Yeniden kurmacılık
21.	Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları problemleri çözme becerileri geliştirilmelidir.	İlerlemecilik
22.	Sınıf ortamında öğretmen otoriter olmalıdır.	Daimîcilik
23.	Soruların çözüm ve yanıtlarını öğretmen vermelidir.	Esasicilik
24.	Öğrencilere toplumsal sorunların çözümüne yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.	Yeniden kurmacılık
25.	Sorular; genellikle eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin kullanma becerilerini ölçecek nitelikte olmalıdır.	Yeniden kurmacılık

26.	Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşabileceği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.	İlerlemecilik
27.	Sınavlarda eksiksiz bilgi isteyen ve cevabı kesin sorular sorulmalıdır.	Daimîcilik
28.	Süreç ve ürün birlikte değerlendirilmelidir.	İlerlemecilik
29.	Değerlendirmede, toplumsal sorunların çözümüne yönelik uygulamalara yer verilmelidir.	Yeniden kurmacılık
30.	Öğretmen kendi yapıp anlattıklarını, kitabın yazdıklarını öğrencilere sormalı, öğrenciler de yanıtı ezberleyip vermelidir.	Esasicilik
31.	Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi birlikte kullanılmalıdır.	İlerlemecilik
32.	Sorular evrensel gerçekleri kapsamalıdır.	Daimîcilik
33.	Sınavlarda öğrenciler, öğretmenin yapıp gösterdiği ve çalışılan konulardan sorumludur.	Esasicilik
34.	Değerlendirmede, öğrencinin sorunlara alternatif çözüm üretme becerileri de dikkate alınmalıdır.	Yeniden kurmacılık
35.	Sorular değerleri açığa çıkarmayı amaçlamalıdır.	Daimîcilik
36.	Sınavlarda standartlaştırılmış başarı testleri uygulanmalıdır.	Esasicilik

EK-4: Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Ölçeği

No	Maddeler
Öğretimi Planlama	
1.	Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama
2.	Ders planında bireysel farklılıkları dikkate alma
3.	Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtme
4.	Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme
5.	Dersi planlarken diğer öğretmenlerle işbirliği yapma
6.	Ders planında amaca uygun etkinlikleri belirtme
7.	Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtme
8.	Ders planında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtme
Öğrenme Ortamı ve Materyal	
9.	Materyalleri hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alma
10.	Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanma
11.	Öğretme öğrenme sürecinde materyaller hazırlarken öğrenci görüşlerini de dikkate alma
12.	Materyal hazırlarken kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat etme
13.	Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etme
14.	Materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanma
15.	Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşma
16.	Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma
17.	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenleme
18.	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleme
19.	Öğrenme ortamını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alma
20.	Öğretme öğrenme sürecinde teknolojik kaynakları etkili kullanabilme
Ders Dışı Etkinlikler	
21.	Ders dışı etkinlikler için plân hazırlama
22.	Ders dışı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olmasına dikkat etme
23.	Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenleme
24.	Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma
25.	Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin etme
26.	Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma
27.	Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleme
Öğretimi Çeşitlendirme	
28.	Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurma
29.	Öğretim yöntemlerini belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alma
30.	Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilme
31.	Bireysel öğrenme planları yapma
32.	Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirme
33.	Öğrencilerine yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verme
34.	Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma
35.	Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama
Sınıf Yönetimi	
36.	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlama
37.	Öğretme- öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanma

38.	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma
39.	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme
40.	Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etme
41.	Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik etme

EK-5: Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni Yazısı



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.21122949
Konu : Araştırma İzni

06.11.2018

VALİLİK MAKAMINA BALIKESİR

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelgesi.

b) Hasan ZÖĞ'ün 02/11/2018 tarihli ve 20873040 kayıt sayılı dilekçesi.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Hasan ZÖĞ		
Danışmanı	Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki		
Başvuru Tarihi	02/11/2018	Başvuru Sayısı	20024812
Çalışma Başlama Tarihi	05/11/2018		
Çalışma Bitiş Tarihi	15/06/2019		
Veri Toplama Araçları	Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği, Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilik Algıları Ölçeği.		
Araştırma Türü	Tez Çalışması		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S. No		S. No	Okulun Adı
1	Altıeylül/100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	11	Karesi/Adnan Menderes Anadolu Lisesi
2	Altıeylül/15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi	12	Karesi/Balıkesir Anadolu İmam Hatip Lisesi
3	Altıeylül/Cumhuriyet Anadolu Lisesi	13	Karesi/Balıkesir İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
4	Altıeylül/Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi	14	Karesi/Balıkesir Lisesi
5	Altıeylül/Gülser Mehmet Bolhuk Anadolu Lisesi	15	Karesi/Balıkesir Muharrem Hasbi Anadolu Lisesi
6	Altıeylül/Hüma Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	16	Karesi/Fatma Emin Kutvar Anadolu Lisesi
7	Altıeylül/Kurtdereli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	17	Karesi/Hacılbey Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
8	Altıeylül/Mehmet Vehbi Bolak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	18	Karesi/İnebey Anadolu Lisesi
9	Altıeylül/Mimar Sinan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	19	Karesi/Rahmi Kula Anadolu Lisesi
10	Karesi/Gazi Mustafa Kemal Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	20	Karesi/Sırm Yırcalı Anadolu Lisesi

02/11/2018 Tarihli Araştırma İzni Başvurusu 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine ilişkin Genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Buna göre, Araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevi

değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Fahri ACAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
06.11.2018
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

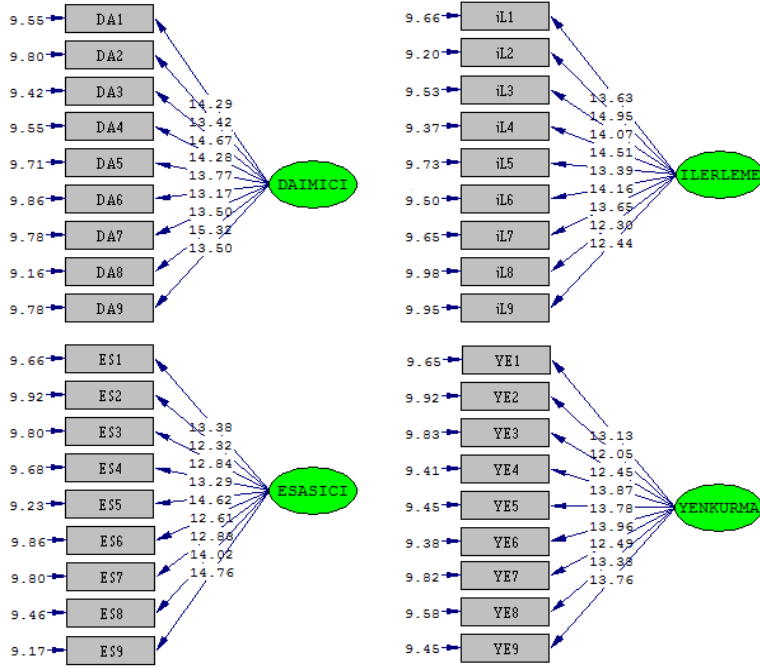
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7984-5d2b-3b0b-9a62-0253 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6: Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği Kullanma İzni

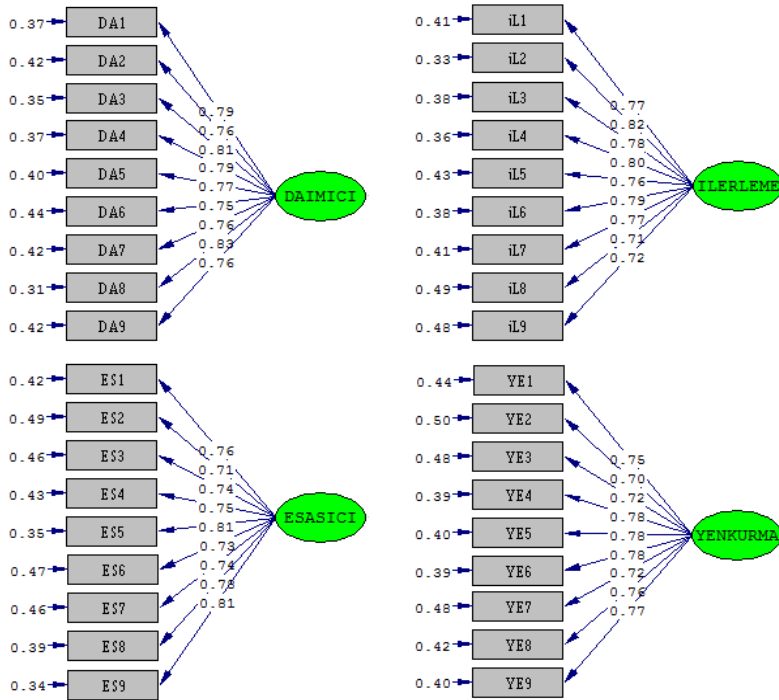
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri alanında yapmakta olduğu “Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki” adlı doktora tez çalışmasında Hasan ZÖĞ, tarafımızca geliştirilen Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği’ni kaynakça göstermek şartı ile kullanmasında bir sakınca bulunmamaktadır.

Nihat UYANGÖR
Dr. Öğr. Üyesi

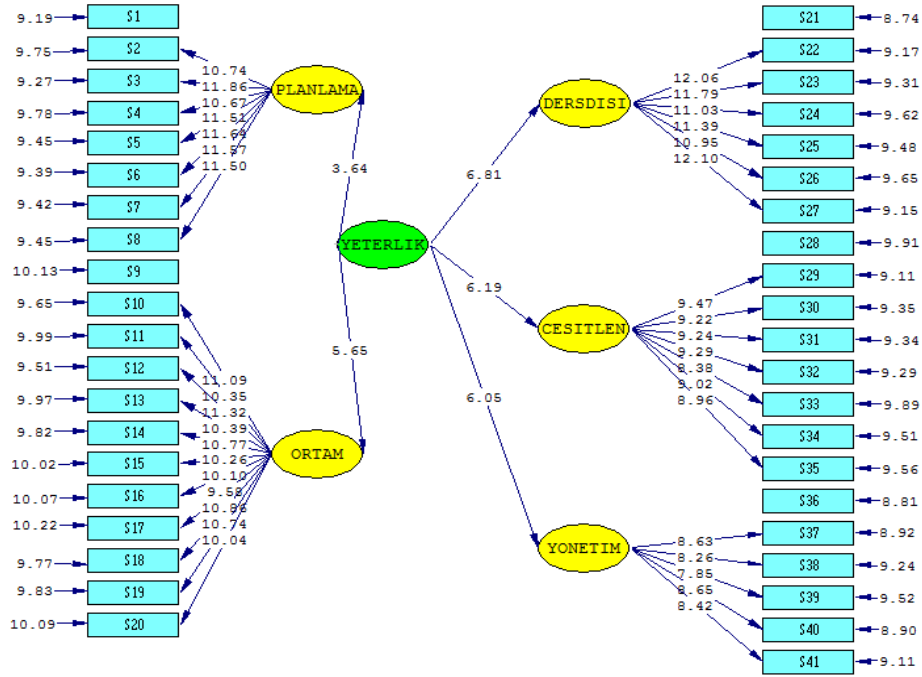
EK-7: Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri Belirleme Ölçeği DFA Değerleri



$\chi^2=677.39$; $sd=588$; $\chi^2/sd=1.15$; AGFI= .85; CFI= .99; NFI= .95; NNFI= .99; RMR= .042; RMSEA= .023



EK-8: Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Ölçeği DFA Değerleri



$\chi^2=929$; $sd=774$; $\chi^2/sd=1.20$; AGFI= .82; CFI= .98; NFI= .93; NNFI= .98; RMR= .051; RMSEA= .021

