



JOURNAL of SOCIAL and HUMANITIES SCIENCES RESEARCH (JSHSR)

Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi

Received/Makale Gelis 19.11.2022
Published /Yayınlanma 30.12.2022
Article Type/Makale Türü Research Article

Citation/Alıntı: Berkant, H.G. & Tamer, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(90), 2447-2473.
<http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3385>



Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

<https://orcid.org/0000-0003-0725-6036>

Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat / TÜRKİYE



Özlem CAN

<https://orcid.org/0000-0002-8066-7985>

Hacı Tahsin İrmak İlkokulu, Torbalı, İzmir / TÜRKİYE

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARININ VE ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' EDUCATION BELIEFS AND COMMITMENT TO THE CURRICULUM

Issue/Sayı: 90

Volume/Cilt: 9

jshsr.org

ISSN: 2459-1149

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve öğretim programına bağlılıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim İnançları Ölçeği ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenleri tarafından en çok benimsenen eğitim inancının ilerlemecilik olduğu; genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının bulunduğu; erkek öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarını kadın öğretmenlere kıyasla daha çok benimsediği; öğretim programına bağlılığın cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Kıdem, ders verilen sınıf düzeyi ile öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı; ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, eğitim inancı, öğretim programına bağlılık.

ABSTRACT

The general purpose of this research is to examine the teachers' educational beliefs and their commitment to the curriculum in terms of various variables and to determine the relationship between them. A correlational survey model was used in the research. The population of the research consists of classroom teachers working in Gaziantep city center in 2019-2020. The sample of the research includes 300 classroom teachers selected from this population via convenience sampling method. In the research, Education Beliefs Scale and Commitment Scale to the Curriculum were used as data collection tools. According to the results, it is determined that the most adopted education belief by the teachers is progressiveness; teachers generally have a commitment to the curriculum; male teachers adopt the essentialism and perennialism education beliefs more than the female teachers; commitment to the curriculum is not affected by the gender variable. It is found that variables such as grade level, seniority, grade level taught, and frequency of investigating the curriculum are not effective on the teachers' beliefs and commitment to curriculum, and there is a high level of relationship between their education beliefs such as progressivism, existentialism, perennialism and their commitment to the curriculum.

Keywords: Classroom teachers, education belief, commitment to the curriculum.

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretim bireyin en temel ihtiyaçları arasındadır. Eğitim, bireyin sahip olduğu özelliklerin etkisiyle ihtiyacı olan davranışları kazandığı ve yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Öğretim ise bireylere istenilen davranışları kazandırabilmek amacıyla eğitim kurumlarında planlanarak gerçekleştirilen etkinlikler şeklinde ifade edilebilir (Taşpınar, 2013). Öğretim, eğitimin plan ve program dâhilinde devam ettirilen kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretim sürecinde kullanılan programlar ön plana çıkmakta ve programlar öğretimin temelini oluşturmaktadır (Güzel ve Karadağ, 2013). Milli eğitimin genel amaçları ve eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için planlanan faaliyetlerin tümü eğitim programlarının kapsamını oluşturmaktadır (Varış, 1988). Eğitim programının dersler ve derslerde yapılacak etkinliklerle sınırlandırılmış daha dar kapsamlı hali ise öğretim programını ifade etmektedir (Taşpınar, 2013). Eğitim programlarının temelinde ise eğitim felsefeleri yer almaktadır.

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

Felsefe ve eğitimin temelinde insan ögesi bulunmaktadır. Eğitim toplumların istenilen seviyeye gelebilmesi için kullandığı bir araçtır. Eğitimin görevi nitelikli insan yetiştirmektir (Büyükdüvenci, 1987). Felsefe de toplumları ve insanları göz önünde bulundurarak eğitim sistemine hedef ve değer katmaktadır. Her iki alanda da insan ögesinin temele alınması ve insanların yaşama bakış açısını oluşturması, felsefe ile eğitimin ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitim kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin bilimsel açıdan incelenmesi gerekliliği de felsefenin eğitimle olan ilişkisini gerekli kılmaktadır (Arslan, 2012). Felsefe sorgulayıcı bir biçimde insanların değer, kültür ve inançlarının şekillenmesini sağlarken, insanların benimsediği değer, kültür ve inanç da felsefeyi belirlemektedir. Bu döngü içerisinde felsefe ile şekillenen değerler eğitimi etkilerken, eğitim ile birlikte geliştirilen değerler de felsefi düşüncelerin birikmesini sağlamaktadır (Günay, 2011). Eğitim felsefesi eğitim sistemi içerisinde yetiştirilmek istenen insan profili üzerine odaklanmaktadır. Eğitim felsefesi, gerçekleştirilecek eğitimin amaçlarının ne olması gerektiği, bu amaçlara ulaşabilmek için yapılacak uygulamaların nasıl olması gerektiği üzerine fikir öne süren bir disiplindir (Fidan ve Erden, 1998).

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

Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin farklılıklar, programların özellikle eğitim durumu ve sınav durumu boyutlarında öğretmenlere sunulan esneklik özelliği ile birleşerek programların uygulanmasındaki farklılığa yol açabilmektedir. Örneğin; eğitim felsefesi ilerlemecilik olan bir programı uygulaması gereken ancak eğitim inancı esasicilik olan bir öğretmen, ilgili programı ilerlemeci felsefeye göre uygulamada zorluk yaşayabilir. Eğitim kurumlarının sahip olduğu olanaklar, öğrenci özellikleri, kurum ve öğretmen istekleri bu farklılıklara yol açan diğer faktörlerdir. Ancak

belirlenen hedeflere ulaşabilmek için öğretmenlerin programların planlanan şekline uygun hareket etmesi de önem taşımaktadır. Bu durum, öğretmenler tarafından uygulanan programlar ile merkezi olarak kâğıt üzerinde planlanan programların uyum içerisinde olması gerekliliğini gündeme getirmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu noktada öğretmenlerin programa bağlılığı kavramı ön plana çıkmaktadır.

Öğretim programına bağlılık, öğretmenlerin programları planlanan şekline bağlı kalarak uygulaması şeklinde tanımlanabilir. Öğretim programına bağlılık kavramıyla tasarlanan programla uygulanan programın uyumluluğu incelenmektedir. Programa bağlılık kavramı sadece program ile programın uygulanması ile elde edilen ürünleri değerlendirmemektedir. Aynı zamanda bu kavram uygulama esnasında farklılıkların görüldüğü ve değerlendirmede göz ardı edilen eğitim-öğretim sürecini de kapsamaktadır (Bümen ve diğerleri, 2014). Eğitim-öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerin öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarına göre şekillenmesinin, programların tasarlanan biçimine uygun olarak hayata geçirilmesi üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim inançları ile ilgili ulaşılabilen alanyazında yer alan çalışmalardan bazıları şunlardır: Tuncel (2002) çalışmasında eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkilerini incelemiştir. Ekiz'in (2005) yürüttüğü çalışmada, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının felsefi tercihleri ve eğilimleri arasındaki farkın ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çulha Özbaş (2015) ise çalışmasında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının felsefi bakış açılarındaki değişimi dört yıl boyunca boylamsal olarak incelemiştir. Doğanay'ın (2011) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının aldıkları hizmet öncesi eğitimlerin felsefi bakış açılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Tekin ve Üstün'ün (2008) çalışmalarında, öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çoban'ın (2002) ve Ekiz'in (2007) yaptıkları çalışmalarda, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinin ve eğilimlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çağırğan Gülten ve Batdal Karaduman (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eğitim sürecine yönelik felsefi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Biçer, Er ve Özer (2013), çalışmalarında öğretmen adayları tarafından benimsenen epistemolojik inançlar ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), çalışmalarında öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının eğitim inançları ile olan ilişkisinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin ve ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Yılmaz ve Tosun (2013), araştırmalarında öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarının öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Okut (2009), çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve etkili öğretmen özelliklerine sahip olma derecelerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çoban'ın (2007) ve Doğanay ve Sarı'nın (2003) yürüttükleri çalışmalarda, ilköğretim öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerine yönelik algıları ve tercihleri incelenmiştir. Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Altınkurt ve diğerleri (2012), çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim inançlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Geçici ve Yapıcı'nın (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefeleri hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Bilgin'in (2007) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim felsefelerini ne kadar bildikleri, eğitimde ne kadar kullandıkları ve öğretmenlerin sahip oldukları felsefi birikimlerin eğitim açısından önemi belirlenmeye çalışılmıştır. Kaya'nın (2007) çalışmasında, okul yöneticilerinin eğitime bakış açılarındaki etkili olan eğitim felsefelerini belirlemek amaçlanmıştır. Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) tarafından yapılan çalışmada ise, kurum yöneticilerinin eğitim felsefelerine inanma düzeylerini belirleme amaçlanmıştır. Duman (2008), çalışmasında öğretmenlerin inandıkları eğitim felsefeleri ile kullandıkları strateji ve sahip oldukları öğrenme stillerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Koç (2019) ise çalışmasında öğretmenlerin öğretim stilleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Duman ve Ulubey'in (2008) yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının sahip oldukları eğitim inançlarının öğretim teknolojileri ve interneti kullanma seviyeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Türkeli (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin eğitim felsefesi ve teknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Hermans, Tondeur, van Braak ve Valecke (2008) tarafından yürütülen çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim inançlarının bilgisayar kullanımı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tondeur, van Braak, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2017) tarafından yapılan

çalışmada ise, öğretmenlerin pedagojik inançları ile eğitimde teknoloji kullanımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Kahramanoğlu ve Özbakış'ın (2018) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, Önen'in (2011) çalışmasında ise öğretmen adaylarının eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının mesleki tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının belirlenerek kimlik işlevlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışkan (2013), araştırmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile fen ve teknoloji derslerini planlarken kullanılan düşünme, karar verme ve planlama aşamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014), çalışmalarında öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Akgün (2015), Alkın-Şahin, Tuna ve Ulubey (2014), Aybek ve Aslan (2017), Hayırsever ve Oğuz (2017), çalışmalarında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Balcı'nın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarının öz yeterlik inançları ile ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin eğitim inançları ve mesleki değerleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Baş'ın (2016) çalışmasında öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenme-öğretme anlayışları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Erden (2018), çalışmalarında öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kocabıyık (2019), çalışmasında öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Howerd, Mcgee, Schwartz ve Purcell (2000), çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenlerin eğitim inançlarında değişime yol açıp açmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Sapkova (2013) ile Stipek, Givvin, Salmon ve MacGyvers (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, matematik öğretmenlerinin matematik öğretimiyle ilgili inançları ve uygulamaları incelenmiştir. Mansour (2013), çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin inançları ile uygulamaları arasındaki tutarlılıkları ve tutarsızlıklarını araştırmıştır. İzalan (2017) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları ile öğretim programına yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması hedeflenmiştir.

Öğretim programına bağlılıkla ilgili ulaşılabilen alanyazında şu çalışmalara rastlanmıştır: Bümen ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında programa bağlılık kavramı, önemi, tarihçesi, ölçülmesi ve öğretim programına bağlılığı etkileyen etmenler açıklanmıştır. Yaşaroğlu ve Manav (2015), çalışmalarında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık derecesini belirlemek için öğretim programına bağlılık ölçeğini geliştirmişlerdir. Baş ve Şentürk'ün (2017) çalışmalarında, programa bağlılığın öğrenme-öğretme anlayışı ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Burul (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin program tasarımı yaklaşımı tercihleri ile öğretim programına olan bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelmez Burakgazi (2019), çalışmasında öğretim programına bağlılık kavramını tarihsel süreç içerisinde değerlendirmiştir. Karadağ Çaydaşı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile değer eğitimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Kabaş (2020), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile öğretim programına bağlılıklarının ilişkisini incelemiştir. Mihalic (2004), çalışmasında programa bağlılığın değerlendirmesinde kullanılacak boyutlara yer vermiştir.

Yukarıdaki araştırmalarda görüldüğü üzere, eğitim inançlarına ilişkin yapılan çalışmalara kıyasla öğretim programına bağlılıkla ilgili yapılan çalışmaların daha sınırlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ulaşılabilen alanyazında her iki değişkeni sınıf öğretmenleri kapsamında bir arada inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmada her iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılık durumlarının çeşitli değişkenlerle ve birbirleri ile olan ilişkisi nedir?" şeklinde ifade edilebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

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

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları arasında;
 - a) Cinsiyetlerine,

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

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi amacıyla yapıldığından, eğitim inançları ve öğretim programına bağlılık bağımlı değişkenleri oluştururken, cinsiyet, kıdem, ders verilen sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklıkları bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır. Değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerinin belirlendiği ve var olan durumun belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma, betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli, evren hakkında belirli bir yargıya varabilmek için çok sayıda eleman barındıran evren ya da evreni temsil edecek bir örneklem grubu üzerinde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. İlişkisel tarama modeli de genel tarama modeli içerisinde yer almaktadır. İki ya da daha fazla değişkenin birlikte ne derece değişim gösterdiklerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalar ilişkisel tarama modelini oluşturmaktadır (Karasar, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep il merkezinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiş 300 sınıf öğretmeni ise araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmacılardan birinin görev yaptığı okuldaki ve diğer okullardaki meslektaşlarına ulaşması sayesinde verilerin toplanması nedeniyle kolay ulaşılabilir örneklem tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem çalışma şartları, zaman ve maddi açıdan kaynaklanan sınırlılıklar sebebiyle kolay uygulama yapılabilecek ortamlardan örneklem seçilmesidir (Büyüköztürk, 2018). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin betimsel istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Verilerin Dağılımı

| Değişken | | f | % |
|-------------------------------------|------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 184 | 61.3 |
| | Erkek | 116 | 38.7 |
| Kıdem | 0-5 yıl | 73 | 24.3 |
| | 6-10 yıl | 55 | 18.3 |
| | 11-15 yıl | 66 | 22.0 |
| | 16-20 yıl | 49 | 16.4 |
| | 21 yıl ve üzeri | 57 | 19.0 |
| Ders Verilen Sınıf Düzeyi | 1.sınıf | 69 | 23.0 |
| | 2.sınıf | 81 | 27.0 |
| | 3.sınıf | 78 | 26.0 |
| | 4.sınıf | 72 | 24.0 |
| Öğretim Programını İnceleme Sıklığı | Yılda bir defa | 117 | 39.0 |
| | Yılda iki defa | 110 | 36.6 |
| | Ayda bir defa | 38 | 12.7 |
| | Ayda birkaç defa | 35 | 11.7 |
| Toplam | | 300 | 100 |

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

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Eğitim İnançları Ölçeği: Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını belirlemek amacıyla Yılmaz ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ölçek, “ilerlemecilik, daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri” alt boyutlarını içeren 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde “Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Tamamen Katılmıyorum (1)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alpha iç tutarlılık katsayıları “ilerlemecilik” alt boyutu için .91; “varoluşçuluk” alt boyutu için .89; “yeniden kurmacılık” alt boyutu için .81; “daimicilik” alt boyutu için .71; “esasicilik” alt boyutu için .70’tir. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayısı ölçeğin “ilerlemecilik” alt boyutu için .85, varoluşçuluk alt boyutu için .85, yeniden kurmacılık alt boyutu için .84, daimicilik alt boyutu için .74 ve esasicilik alt boyutu için .82 için olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını belirlemek amacıyla Burul (2018) tarafından geliştirilen öğretim programına bağlılık ölçeği “uyuma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi, okul iklimi” olmak üzere yedi alt boyut içermekte olup toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte beşli Likert tipinde “Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1)” seçenekleri bulunmaktadır. Ölçeğin “uyuma” boyutunun güvenilirlik katsayısı .84, “süre” boyutunun güvenilirlik katsayısı .90, “uygulamanın kalitesi” boyutunun güvenilirlik katsayısı .82, “katılımcıların tepkileri” boyutunun güvenilirlik katsayısı .89, “program farklılıkları” boyutunun güvenilirlik katsayısı .86, “öğretmen eğitimi” boyutunun güvenilirlik katsayısı .91, “okul iklimi” boyutunun güvenilirlik katsayısı .79, ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayıları “uyuma” boyutu için .74, “süre” boyutu için .73, “uygulamanın kalitesi” boyutu için .71, “katılımcıların tepkileri” boyutu için .79, “program farklılıkları” boyutu için .80, “öğretmen eğitimi” boyutu için .81, “okul iklimi” boyutu için .87, ölçeğin tamamı için .85 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçekler katılımcılara uygulanmadan önce resmi izinler alınmıştır. İzin işlemlerini takiben katılımcılar için uygun gün ve saatler belirlenmiş ve veri toplama araçları katılımcılara uygulanmıştır. Toplanan veriler araştırmacılar tarafından kontrol edildikten sonra SPSS paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin eğitim inançları ile programa bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Eğitim inançları ile programa bağlılıkların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Eğitim inançları ile programa bağlılıkların kıdem, sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların eşit olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmış, anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Tukey ve LSD testleri kullanılmıştır. Varyansların eşit olmadığı durumlarda ise eğitim inançları ile programa bağlılıkların kıdem, sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi ve farkın kaynağını belirlemek amacıyla da Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğü eta-kare (η^2) istatistiği ile hesaplanmıştır. Eta-kare hesaplaması sonucunda elde edilen değerler .01 ve .059 arasında ise düşük; .06 ve .139 arasında ise orta; .14 ve üzerinde ise yüksek etkiye sahip olduğu (Büyüköztürk, 2018) şeklinde yorumlanmıştır. Parametrik olmayan testlerde ise Cohen d değeri hesaplanmıştır. Cohen d kriterlerine göre .1 düşük, .3 orta ve .5 yüksek değer olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının 0.71-1.00 arasında olması ilişkinin yüksek düzeyde; 0.70-0.31 arasında olması ilişkinin orta düzeyde; 0.30-0.00 arasında olması ise ilişkinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018).

3. BULGULAR

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| Boyutlar | N | \bar{x} | ss |
|--------------------|-----|-----------|-----|
| İlerlemecilik | 300 | 4.45 | .43 |
| Esasicilik | 300 | 2.80 | .98 |
| Varoluşçuluk | 300 | 4.59 | .45 |
| Daimicilik | 300 | 4.09 | .59 |
| Yeniden Kurmacılık | 300 | 4.16 | .62 |

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği'nin alt boyutlarından alınan ortalama puanların aritmetik ortalamalarının 2.80 ila 4.59 puanları arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin her bir eğitim inancına ilişkin puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu, ayrıca öğretmenlerin en yüksek ortalamaya varoluşçuluk eğitim inancında, en düşük ortalamaya ise esasicilik eğitim inancında sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Levene's Testi Sonuçları

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

Tablo 3'te görüldüğü gibi, "ilerlemecilik" alt boyutundan (Levene F=.129), "esasicilik" alt boyutundan (Levene F=.734), "varoluşçuluk" alt boyutundan (Levene F=.225), "daimicilik" alt boyutundan (Levene F=.003) ve "yeniden kurmacılık" alt boyutundan (Levene F=.330) alınan puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

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

* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre "ilerlemecilik" alt boyutu [$t(298)= 1.118, p>.05$], "varoluşçuluk" alt boyutu [$t(298)=.542, p>.05$] ve "yeniden kurmacılık" alt boyutuna [$t(298)=-.809, p>.05$] ait ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin "esasicilik" alt boyutuna dair ortalama puanları arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t(298)=-2.786, p<.05$. Sınıf öğretmenlerinin "daimicilik" alt boyutuna dair ortalama puanları arasında erkek öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur, $t(298)=-1.998, p<.05$. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, Eğitim İnançları Ölçeği'nin esasicilik ve daimicilik alt boyutlarında gözlenen varyansın %1 ila %2 oranında cinsiyete bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni, esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarını düşük düzeyde etkilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Kıdeme Göre Levene's Testi Sonuçları

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

Tablo 5'te görüldüğü gibi "ilerlemecilik" alt boyutundan (Levene F=1.858), "esasicilik" alt boyutundan (Levene=1.189), "varoluşçuluk" alt boyutundan (Levene F= .823), "daimicilik" alt boyutundan (Levene F=.744) ve "yeniden kurmacılık" alt boyutundan (Levene F=1.978) alınan puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Bu alt boyutlardan alınan puanların kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyutlar | Kıdem | N | \bar{X} | ss | VK | K.T | SD | K.O | f | p | η^2 |
|--------------------|--------------------|-----|-----------|------|------|---------|-----|------|-------|------|----------|
| İlerlemecilik | (1) 0-5 yıl | 73 | 4.54 | .46 | G.A. | .987 | 4 | 247 | 1.316 | .26 | |
| | (2) 6-10 yıl | 55 | 4.43 | .43 | G.İ. | 55.535 | 295 | 188 | | | |
| | (3) 11-15yıl | 66 | 4.46 | .36 | Top. | 56.322 | 299 | | | | |
| | (4) 16-20 yıl | 49 | 4.43 | .40 | | | | | | | |
| | (5) 20 yıl ve üstü | 57 | 4.37 | .47 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.45 | .43 | | | | | | | |
| Esasicilik | (1) 0-5 yıl | 73 | 2.84 | .97 | G.A. | 1.803 | 4 | .451 | .459 | .76 | |
| | (2) 6-10 yıl | 55 | 2.74 | 1.08 | G.İ. | 283.741 | 295 | .982 | | | |
| | (3) 11-15yıl | 66 | 2.73 | 1.04 | Top. | 291.544 | 299 | | | | |
| | (4) 16-20 yıl | 49 | 2.95 | .95 | | | | | | | |
| | (5) 20 yıl ve üstü | 57 | 2.78 | .87 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 2.80 | .98 | | | | | | | |
| Varoluşçuluk | (1) 0-5 yıl | 73 | 4.60 | .57 | G.A. | .764 | 4 | .911 | .904 | .46 | |
| | (2) 6-10 yıl | 55 | 4.57 | .44 | G.İ. | 62.345 | 295 | .211 | | | |
| | (3) 11-15yıl | 66 | 4.64 | .44 | Top. | 63.109 | 299 | | | | |
| | (4) 16-20 yıl | 49 | 4.49 | .38 | | | | | | | |
| | (5) 20 yıl ve üstü | 57 | 4.63 | .38 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.59 | .45 | | | | | | | |
| Daimicilik | (1) 0-5 yıl | 73 | 4.08 | .68 | G.A. | 3.444 | 4 | .861 | 2.472 | .04* | .03 |
| | (2) 6-10 yıl | 55 | 3.92 | .61 | G.İ. | 102.762 | 295 | .348 | | Fark | |
| | (3) 11-15yıl | 66 | 4.23 | .52 | Top. | 106.206 | 299 | | | 3>2 | |
| | (4) 16-20 yıl | 49 | 4.03 | .52 | | | | | | 5>2 | |
| | (5) 20 yıl ve üstü | 57 | 4.18 | .55 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.09 | .59 | | | | | | | |
| Yeniden kurmacılık | (1) 0-5 yıl | 73 | 4.17 | .73 | G.A. | 1.516 | 4 | .379 | .981 | .41 | |
| | (2) 6-10 yıl | 55 | 4.21 | .54 | G.İ. | 113.963 | 295 | .386 | | | |
| | (3) 11-15yıl | 66 | 4.21 | .63 | Top. | 115.478 | 299 | | | | |
| | (4) 16-20 yıl | 49 | 4.00 | .60 | | | | | | | |
| | (5) 20 yıl ve üstü | 57 | 4.16 | .51 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.16 | .62 | | | | | | | |

* $p<.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin "ilerlemecilik" alt boyutundan [$F(4, 295)=1.316, p>.05$], "esasicilik" alt boyutundan [$F(4, 295)=.459, p>.05$], "varoluşçuluk" alt boyutundan [$F(4, 295)=.904, p>.05$] ve "yeniden kurmacılık" alt boyutundan [$F(4, 295)=.981, p>.05$] aldıkları puanlar arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin "daimicilik" alt boyutundan aldıkları puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(4, 295)=2.472, p<.05$. Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, mesleki kıdemleri 11-15 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemleri 21 yıl ve üstü ile 6-10 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri arasında kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, Eğitim İnançları Ölçeği'nin daimicilik alt boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla kıdem değişkeni daimicilik eğitim inancını düşük düzeyde etkilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığını incelemiştir. Levene's testi bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Levene's Testi Sonuçları

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

Tablo 7'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce Levene's testi ile dağılımların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin “ilerlemecilik” alt boyutunda (Levene F=1.757), “esasicilik” alt boyutunda (Levene=.745), “varoluşçuluk” alt boyutunda (Levene F=1.308), “daimicilik” alt boyutunda (Levene F=.105) ve “yeniden kurmacılık” alt boyutunda (Levene F=.768) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bu alt boyutlardan alınan puanların sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyutlar | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | ss | VK | K.T | sd | K.O | F | p |
|--------------------|--------------|-----|-----------|------|------|---------|-----|------|-------|-----|
| İlerlemecilik | 1.sınıf | 69 | 4.53 | .39 | G.A. | .770 | 3 | .257 | 1.367 | .25 |
| | 2.sınıf | 81 | 4.47 | .39 | G.İ. | 55.552 | 296 | .188 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 4.42 | .44 | Top. | 56.322 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 4.39 | .48 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.45 | .43 | | | | | | |
| Esasicilik | 1.sınıf | 69 | 2.78 | 1.03 | G.A. | .564 | 3 | .188 | .191 | .90 |
| | 2.sınıf | 81 | 2.75 | .90 | G.İ. | 290.980 | 296 | .983 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 2.83 | 1.01 | Top. | 291.544 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 2.86 | 1.02 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 2.80 | .98 | | | | | | |
| Varoluşçuluk | 1.sınıf | 69 | 4.64 | .41 | G.A. | .570 | 3 | .190 | .899 | .44 |
| | 2.sınıf | 81 | 4.61 | .43 | G.İ. | 62.539 | 296 | .211 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 4.60 | .40 | Top. | 63.109 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 4.52 | .56 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.59 | .45 | | | | | | |
| Daimicilik | 1.sınıf | 69 | 4.08 | .63 | G.A. | .650 | 3 | .217 | .608 | .61 |
| | 2.sınıf | 81 | 4.15 | .57 | G.İ. | 105.556 | 296 | .357 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 4.03 | .57 | Top. | 106.206 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 4.12 | .60 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.09 | .59 | | | | | | |
| Yeniden Kurmacılık | 1.sınıf | 69 | 4.19 | .59 | G.A. | .572 | 3 | .191 | .491 | .68 |
| | 2.sınıf | 81 | 4.13 | .66 | G.İ. | 114.907 | 296 | .388 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 4.10 | .56 | Top. | 115.478 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 4.21 | .65 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.16 | .62 | | | | | | |

Tablo 8’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği’nin “ilerlemecilik” alt boyutu [$F(3, 296)=1.367, p>.05$], “esasicilik” alt boyutu [$F(3, 296)=.191, p>.05$], “varoluşçuluk” alt boyutu [$F(3, 296)=.899, p>.05$], “daimicilik” alt boyutu [$F(3, 296)=.608, p>.05$] ve “yeniden kurmacılık” alt boyutundan [$F(3, 296)=.491, p>.05$] aldıkları puanların ders verilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Levene's Testi Sonuçları

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

* $p<.05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği’nin “varoluşçuluk” alt boyutunda (Levene F=7.646) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin “ilerlemecilik” alt boyutunda (Levene F=1.386), “esasicilik” alt boyutunda (Levene=2.355), “daimicilik” alt boyutunda (Levene F=1.223) ve “yeniden kurmacılık” alt boyutunda

(Levene $F=1.644$) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bu alt boyutlardan alınan puanların öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği'nin "ilerlemecilik" alt boyutu [$F(3, 296)=1.410, p>.05$], "daimicilik" alt boyutu [$F(3, 296)=1.518, p>.05$] ve "yeniden kurmacılık" alt boyutundan [$F(3, 296)=.645, p>.05$] aldıkları puanların öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği'nin "esasicilik" alt boyutundan aldıkları puanların ise öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür, $F(3, 296)=6.607, p<.05$. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, öğretim programını yılda bir defa inceleyen öğretmenler ile öğretim programını yılda iki defa inceleyen öğretmenler arasında öğretim programını yılda bir defa inceleyen öğretmenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyen öğretmenler ile öğretim programını ayda birkaç defa inceleyen öğretmenler arasında öğretim programını yılda bir defa inceleyen öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, Eğitim İnançları Ölçeği'nin esasicilik alt boyutunda gözlenen varyansın %6 oranında öğretim programını inceleme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla öğretim programını inceleme sıklığı değişkeni esasicilik eğitim inancını orta düzeyde etkilemektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeği'nin "varoluşçuluk" alt boyutunda (Levene $F=7.646$) dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Ölçeğin bu boyutundan alınan puanların programı inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Varoluşçuluk Alt Boyutunda Öğretim Programını İnceleme Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

| Boyut | Programı İnceleme Sıklığı | N | S.O | Sd | χ^2 | p |
|--------------|---------------------------|-----|--------|----|----------|------|
| Varoluşçuluk | Yılda bir defa | 117 | 154.74 | 3 | 2.465 | .482 |
| | Yılda ilk defa | 110 | 155.02 | | | |
| | Ayda bir defa | 38 | 137.42 | | | |
| | Ayda birkaç defa | 35 | 136.47 | | | |

Tablo 10'da görüldüğü gibi, "varoluşçuluk" alt boyutunda öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark görülmediği tespit edilmiştir, $\chi^2=2.465, p>.05$.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

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

Tablo 11'e göre, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin tamamından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutlarından alınan ortalama puanların aritmetik ortalamalarının ise 3.35 ila 4.35 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının ortalamadan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi bulguları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Levene's Testi Sonuçları

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

Tablo 12'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçeğin genelinde (Levene F=.149), "uyma" alt boyutunda (Levene F=.001), "süre" alt boyutunda (Levene F=.121), "uygulamanın kalitesi" alt boyutunda (Levene F=.455), "katılımcıların tepkileri" alt boyutunda (Levene F=2.228), "program farklılıkları" alt boyutunda (Levene F=.965), "öğretmen eğitimi" alt boyutunda (Levene F=1.681) ve "okul iklimi" alt boyutunda (Levene F=.016) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testinin sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|--------------------------|----------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Uyma | Kadın | 184 | 3.73 | .47 | 298 | 1.118 | .264 |
| | Erkek | 116 | 3.67 | .46 | | | |
| Süre | Kadın | 184 | 4.21 | .47 | 298 | .040 | .968 |
| | Erkek | 116 | 4.20 | .47 | | | |
| Uygulamanın Kalitesi | Kadın | 184 | 4.21 | .51 | 298 | 1.636 | .103 |
| | Erkek | 116 | 4.11 | .53 | | | |
| Katılımcıların Tepkileri | Kadın | 184 | 4.39 | .48 | 298 | 1.766 | .078 |
| | Erkek | 116 | 4.29 | .47 | | | |
| Program Farklılıkları | Kadın | 184 | 3.33 | .38 | 298 | -.911 | .363 |
| | Erkek | 116 | 3.38 | .46 | | | |
| Öğretmen Eğitimi | Kadın | 184 | 3.73 | .63 | 298 | -.783 | .434 |
| | Erkek | 116 | 3.79 | .71 | | | |
| Okul İklimi | Kadın | 184 | 3.85 | .79 | 298 | .516 | .607 |
| | Erkek | 116 | 3.90 | .84 | | | |
| Ölçeğin Tamamı | Kadın | 184 | 3.92 | .35 | 298 | .464 | .643 |
| | Erkek | 116 | 3.90 | .34 | | | |

Tablo 13'te görüldüğü gibi, ölçeğin tamamına [$t(298)=.464$, $p>.05$], "uyma" alt boyutuna [$t(298)=1.118$, $p>.05$], "süre" alt boyutuna [$t(298)=.040$, $p>.05$], "uygulamanın kalitesi" alt boyutuna ($t(298)= F=.455$), "katılımcıların tepkileri" alt boyutuna [$t(298)=1.766$, $p>.05$], "program farklılıkları" alt boyutuna [$t(298)=-.911$, $p>.05$], "öğretmen eğitimi" alt boyutuna [$t(298)=-.783$, $p>.05$] ve "okul iklimi" alt boyutuna [$t(298)=-.516$, $p>.05$] ait ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığını incelemiştir. Levene's testi bulguları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdeme göre Levene's Testi sonuçları

| Boyutlar | Levene's Testi | |
|--------------------------|----------------|-------|
| | F | p |
| Uyma | 1.123 | .346 |
| Süre | 3.715 | .000* |
| Uygulamanın Kalitesi | 1.181 | .319 |
| Katılımcıların Tepkileri | .987 | .415 |
| Program Farklılıkları | 1.148 | .334 |
| Öğretmen Eğitimi | 1.415 | .229 |
| Okul İklimi | .979 | .419 |
| Ölçeğin Tamamı | 2.716 | .030* |

* $p<.05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi, "uyma" alt boyutunda (Levene F=1.123), "uygulamanın kalitesi" alt boyutunda (Levene F=1.181), "katılımcıların tepkileri" alt boyutunda (F=.987), "program farklılıkları" alt boyutunda (Levene F=1.148), "öğretmen eğitimi" alt boyutunda (Levene F=1.415), "okul iklimi" alt boyutunda (Levene F=.979) alınan puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Bu boyutlardan alınan puanların kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyutlar | Kıdem | N | \bar{X} | ss | VK | K.T | sd | K.O | F | p | η^2 |
|--------------------------|-------------------|-----|-----------|-----|------|---------|-----|-------|-------|------|----------|
| Uyma | (1)0-5 yıl | 73 | 3.77 | .47 | G.A. | 1.011 | 4 | .253 | 1.147 | .33 | |
| | (2)6-10 yıl | 55 | 3.68 | .42 | G.İ. | 64.955 | 295 | .220 | | | |
| | (3)11-15 yıl | 66 | 3.75 | .45 | Top. | 65.965 | 299 | | | | |
| | (4)16-20 yıl | 49 | 3.61 | .46 | | | | | | | |
| | (5)21 yıl ve üstü | 57 | 3.67 | .51 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.71 | .46 | | | | | | | |
| Uygulamanın Kalitesi | (1)0-5 yıl | 73 | 4.12 | .50 | G.A. | 1.527 | 4 | .382 | 1.419 | .22 | |
| | (2)6-10 yıl | 55 | 4.13 | .45 | G.İ. | 79.361 | 295 | .269 | | | |
| | (3)11-15 yıl | 66 | 4.25 | .53 | Top. | 80.888 | 299 | | | | |
| | (4)16-20 yıl | 49 | 4.10 | .52 | | | | | | | |
| | (5)21 yıl ve üstü | 57 | 4.27 | .57 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.18 | .52 | | | | | | | |
| Katılımcıların Tepkileri | (1)0-5 yıl | 73 | 4.36 | .55 | G.A. | .942 | 4 | .236 | 1.000 | .40 | |
| | (2)6-10 yıl | 55 | 4.35 | .46 | G.İ. | 69.526 | 295 | .236 | | | |
| | (3)11-15 yıl | 66 | 4.43 | .41 | Top. | 70.468 | 299 | | | | |
| | (4)16-20 yıl | 49 | 4.32 | .40 | | | | | | | |
| | (5)21 yıl ve üstü | 57 | 4.27 | .54 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.35 | .48 | | | | | | | |
| Program Farklılıkları | (1)0-5 yıl | 73 | 3.40 | .40 | G.A. | .690 | 4 | .172 | .986 | .41 | |
| | (2)6-10 yıl | 55 | 3.40 | .51 | G.İ. | 51.617 | 295 | .175 | | | |
| | (3)11-15 yıl | 66 | 3.34 | .40 | Top. | 52.307 | 299 | | | | |
| | (4)16-20 yıl | 49 | 3.29 | .38 | | | | | | | |
| | (5)21 yıl ve üstü | 57 | 3.29 | .37 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.35 | .41 | | | | | | | |
| Öğretmen Eğitimi | (1)0-5 yıl | 73 | 3.80 | .73 | G.A. | 4.013 | 4 | 1.003 | 2.294 | .05* | .03 |
| | (2)6-10 yıl | 55 | 3.60 | .68 | G.İ. | 128.998 | 295 | .437 | | 3>2 | |
| | (3)11-15 yıl | 66 | 3.85 | .61 | Top. | 133.010 | 299 | | | 3>4 | |
| | (4)16-20 yıl | 49 | 3.59 | .59 | | | | | | 5>4 | |
| | (5)20 yıl ve üstü | 57 | 3.86 | .64 | | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.75 | .66 | | | | | | | |
| Okul İklimi | (1)0-5 yıl | 73 | 3.81 | .91 | G.A. | 8.907 | 4 | 2.227 | 3.480 | .00* | .04 |
| | (2)6-10 yıl | 55 | 3.72 | .76 | G.İ. | 188.779 | 295 | .640 | | 5>1 | |
| | (3)11-15 yıl | 66 | 3.90 | .79 | Top. | 197.686 | 299 | | | 5>2 | |
| | (4)16-20 yıl | 49 | 3.70 | .69 | | | | | | 5>3 | |
| | (5)21 yıl ve üstü | 57 | 4.19 | .75 | | | | | | 5>4 | |
| | Toplam | 300 | 3.87 | .81 | | | | | | | |

*p<.05

Tablo 15’te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin “uyma” alt boyutu [F(4, 295)=1.147], “uygulamanın kalitesi” alt boyutu [F(4, 295)=1.419, p>.05], “katılımcıların tepkileri” alt boyutu [F(4, 295)=1.000, p<.05], “program farklılıkları” alt boyutundan [F(4, 295)=.986, p<.05] aldıkları puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin “öğretmen eğitimi” alt boyutundan aldıkları puanların ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [F(4, 295)=2.294, p<.05]. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Sonuç olarak, mesleki kıdemi 11-15 yıllık olan öğretmenler ile 6-10 yıllık olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 arasında olan öğretmenlerin lehine; mesleki kıdemi 11-15 yıllık olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 16-20 yıllık olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 11-15 yıllık olan öğretmenler lehine; mesleki kıdemi 16-20 yıllık olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, öğretim programına bağlılığın öğretmen eğitimi alt boyutunda gözlenen varyansın %3 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla kıdem değişkeni öğretmen eğitimi alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin “okul iklimi” alt boyutundan aldıkları puanların ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir, F(4,295)=3.480, p<.05. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, öğretim programına bağlılığın okul

iklimi alt boyutunda gözlenen varyansın %4 oranında kıdem değişkenine bağlı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla kıdem değişkeni okul iklimi alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, “süre” alt boyutunda (Levene $F=3.715$), puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin “süre” alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Süre Alt Boyutunda Kıdeme Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

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

* $p<.05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının “süre” alt boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir, $\chi^2=10.727$, $p<.05$. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

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

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

* $p<.05$

Tablo 17’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği’nin “süre” boyutunda kıdemi 0-5 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin lehine ($U= 1252.000$, $p<.05$); kıdemi 6-10 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine ($U=1356.500$, $p<.05$); kıdemi 16-20 yıl arasında olan ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine ($U=968.000$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, süre alt boyutunda gözlenen varyansın %19 ila %24 oranında kıdeme bağlı olduğu düşünülebilir. Bundan dolayı kıdem değişkeni süre alt boyutunu düşük düzeyde etkilemektedir.

Tablo 14 incelendiğinde, ölçeğin tamamında (Levene $F=2.716$) puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin tamamına ait puanların kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin Tamamı Puanlarının Kıdeme Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

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

*p<.05

Tablo 18'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin genelinden aldıkları puanların kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $\chi^2=11.196$, p<.05. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin Tamamı Puanlarının Kıdeme Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Boyut | Kıdem | N | S.O | S.T | U | p | Cohen d |
|----------------|----------------|----|-------|---------|----------|-------|---------|
| Ölçeğin Tamamı | 0-5 yıl | 73 | 68.86 | 5026.50 | 1689.500 | .126 | |
| | 6-10 yıl | 55 | 58.75 | 3229.50 | | | |
| | 0-5 yıl | 73 | 68.72 | 5016.50 | 2315.500 | .693 | |
| | 11-15 yıl | 66 | 71.42 | 4713.50 | | | |
| | 0-5 yıl | 73 | 67.25 | 4909.50 | 1368.500 | .028* | .14 |
| | 16-20 yıl | 49 | 52.93 | 2593.50 | | | |
| | 0-5 yıl | 73 | 64.19 | 4686.50 | 1985.000 | .654 | |
| | 21 yıl ve üstü | 57 | 67.18 | 3829.00 | | | |
| | 6-10 yıl | 55 | 54.22 | 2982.00 | 1442.000 | .052 | |
| | 11-16 yıl | 66 | 66.65 | 4399.00 | | | |
| | 6-10 yıl | 55 | 54.55 | 3000.00 | 1235.000 | .463 | |
| | 16-20 yıl | 49 | 50.20 | 2460.00 | | | |
| | 6-10 yıl | 55 | 50.76 | 2792.00 | 1252.00 | .066 | |
| | 21 yıl ve üstü | 57 | 60.04 | 3536.00 | | | |
| | 11-15 yıl | 66 | 65.33 | 4311.50 | 1133.500 | .006* | .20 |
| | 16-20 yıl | 49 | 48.13 | 2358.50 | | | |
| | 11-15 yıl | 66 | 61.36 | 4050.00 | 1839.000 | .831 | |
| | 20 yıl ve üstü | 57 | 62.74 | 3576.00 | | | |
| | 16-20 yıl | 49 | 45.49 | 2229.00 | 1004.000 | .013* | .22 |
| | 21 yıl ve üstü | 57 | 60.39 | 3442.00 | | | |

*p<.05

Tablo 19'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin genelinde kıdemi 0-5 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine (U= 1368.500, p<.05); kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında olan öğretmenler arasında kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine (U=1133.500, p<.05); kıdemi 16-20 yıl arasında olan ve kıdemi 21 yıl ve üzeri öğretmenler arasında kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin lehine (U=1004.000, p<.05) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin tamamında gözlenen varyansın %14 ila %22 oranında kıdem değişkenine bağlı kaldığı düşünülebilir. Bundan dolayı kıdem değişkeni öğretim programına bağlılığı düşük düzeyde etkilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının ders verilen sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi bulguları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Levene's Testi Sonuçları

| Boyutlar | Levene's Testi | |
|--------------------------|----------------|------|
| | F | p |
| Uyuma | .310 | .818 |
| Süre | .553 | .647 |
| Uygulamanın Kalitesi | .972 | .406 |
| Katılımcıların Tepkileri | 1.308 | .272 |
| Program Farklılıkları | .169 | .917 |
| Öğretmen Eğitimi | .609 | .610 |
| Okul İklimi | .389 | .761 |
| Ölçeğin Tamamı | 1.470 | .223 |

Tablo 20’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçeğin tamamında (Levene F=1.470), “uyuma” alt boyutunda (Levene F=.310), “süre” alt boyutunda (Levene F=.553), “uygulamanın kalitesi” alt boyutunda (Levene F=.972), “katılımcıların tepkileri” alt boyutunda (Levene F=1.308), “program farklılıkları” alt boyutunda (Levene F=.169), “öğretmen eğitimi” alt boyutunda (Levene F=.609) ve “okul iklimi” alt boyutunda (Levene F=.389) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>05$). Ölçeğin tamamı ve alt boyutlarından alınan puanların ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Ders Verilen Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Boyutlar | Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | ss | VK | K.T. | SD | K.O | F | p |
|--------------------------|--------------|-----|-----------|-----|------|---------|-----|------|-------|-----|
| Uyuma | 1.sınıf | 69 | 3.80 | .49 | G.A. | .923 | 3 | .308 | 1.401 | .24 |
| | 2.sınıf | 81 | 3.70 | .44 | G.İ. | 65.042 | 296 | .220 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 3.64 | .45 | Top. | 65.965 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 3.70 | .48 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.71 | .46 | | | | | | |
| Süre | 1.sınıf | 69 | 4.25 | .48 | G.A. | .491 | 3 | .164 | .731 | .53 |
| | 2.sınıf | 81 | 4.23 | .44 | G.İ. | 66.239 | 296 | .224 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 4.20 | .43 | Top. | 66.730 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 4.14 | .53 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.21 | .47 | | | | | | |
| Uygulamanın Kalitesi | 1.sınıf | 69 | 4.24 | .47 | G.A. | .905 | 3 | .302 | 1.116 | .34 |
| | 2.sınıf | 81 | 4.22 | .47 | G.İ. | 79.983 | 296 | .270 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 4.11 | .58 | Top. | 80.888 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 4.14 | .53 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.18 | .52 | | | | | | |
| Katılımcıların Tepkileri | 1.sınıf | 69 | 4.43 | .45 | G.A. | .862 | 3 | .287 | 1.221 | .30 |
| | 2.sınıf | 81 | 4.38 | .38 | G.İ. | 69.607 | 296 | .235 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 4.29 | .53 | Top. | 70.468 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 4.31 | .54 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.35 | .48 | | | | | | |
| Program Farklılıkları | 1.sınıf | 69 | 3.32 | .42 | G.A. | .077 | 3 | .026 | .145 | .93 |
| | 2.sınıf | 81 | 3.36 | .41 | G.İ. | 52.230 | 296 | .176 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 3.36 | .42 | Top. | 52.307 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 3.35 | .41 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.35 | .41 | | | | | | |
| Öğretmen Eğitimi | 1.sınıf | 69 | 3.81 | .66 | G.A. | .609 | 3 | .203 | .454 | .71 |
| | 2.sınıf | 81 | 3.69 | .66 | G.İ. | 132.401 | 296 | .447 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 3.76 | .60 | Top. | 133.010 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 3.76 | .73 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.75 | .66 | | | | | | |
| Okul İklimi | 1.sınıf | 69 | 3.89 | .73 | G.A. | .122 | 3 | .041 | .061 | .98 |
| | 2.sınıf | 81 | 3.84 | .82 | G.İ. | 197.563 | 296 | .667 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 3.87 | .84 | Top. | 197.686 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 3.87 | .85 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.87 | .81 | | | | | | |
| Ölçeğin Tamamı | 1.sınıf | 69 | 3.96 | .34 | G.A. | .288 | 3 | .096 | .799 | .49 |
| | 2.sınıf | 81 | 3.91 | .28 | G.İ. | 35.546 | 296 | .120 | | |
| | 3.sınıf | 78 | 3.88 | .35 | Top. | 35.834 | 299 | | | |
| | 4.sınıf | 72 | 3.89 | .39 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.91 | .34 | | | | | | |

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçeğin tamamında [$F(3.296)=.799$], “uyuma” alt boyutunda [$F(3.296)=1.401$], “süre” alt boyutunda [$F(3.296)=.731$], “uygulamanın kalitesi” alt boyutunda [$F(3.296)=1.116$], “katılımcıların tepkileri” alt boyutunda [$F(3.296)=1.221$], “program farklılıkları” alt boyutunda [$F(3.296)=.145$], “öğretmen eğitimi” alt boyutunda [$F(3.296)=.454$] ve “okul iklimi” alt boyutunda [$F(3.296)=.061$] aldıkları puanların ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi bulguları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Levene's Testi Sonuçları

| Boyutlar | Levene's Testi | |
|--------------------------|----------------|------|
| | F | p |
| Uyma | .663 | .575 |
| Süre | .643 | .588 |
| Uygulamanın Kalitesi | .097 | .962 |
| Katılımcıların Tepkileri | .316 | .814 |
| Program Farklılıkları | 1.883 | .132 |
| Öğretmen Eğitimi | 1.090 | .354 |
| Okul İklimi | .588 | .623 |
| Ölçeğin Tamamı | 1.717 | .164 |

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçeğin tamamında (Levene F=1.717), “uyma” alt boyutunda (Levene F=.663), “süre” alt boyutunda (Levene F=.643), “uygulamanın kalitesi” alt boyutunda (Levene F=.097), “katılımcıların tepkileri” alt boyutunda (Levene F=.316), “program farklılıkları” alt boyutunda (Levene F=1.883), “öğretmen eğitimi” alt boyutunda (Levene F=1.090) ve “okul iklimi” alt boyutunda (Levene F=.588) aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Ölçeğin tamamı ve alt boyutlarının öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

| Boyutlar | Programı İnceleme Sıklığı | N | \bar{X} | ss | VK | K.T | SD | K.O | F | p |
|--------------------------|---------------------------|-----|-----------|-----|------|---------|-----|------|-------|-----|
| Uyma | Yılda bir | 117 | 3.72 | .46 | G.A. | .373 | 3 | .124 | .562 | .64 |
| | Yılda iki | 110 | 3.73 | .48 | G.İ | 65.592 | 296 | .222 | | |
| | Ayda bir | 38 | 3.68 | .48 | Top. | 65.965 | 299 | | | |
| | Ayda birkaç | 35 | 3.62 | .42 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.71 | .46 | | | | | | |
| Süre | Yılda bir | 117 | 4.21 | .46 | G.A. | .062 | 3 | .021 | .092 | .96 |
| | Yılda iki | 110 | 4.22 | .46 | G.İ | 66.668 | 296 | .225 | | |
| | Ayda bir | 38 | 4.17 | .56 | Top. | 66.730 | 299 | | | |
| | Ayda birkaç | 35 | 4.19 | .41 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.21 | .47 | | | | | | |
| Uygulamanın Kalitesi | Yılda bir | 117 | 4.18 | .51 | G.A. | 1.679 | 3 | .560 | 2.092 | .10 |
| | Yılda iki | 110 | 4.26 | .50 | G.İ | 79.209 | 296 | .268 | | |
| | Ayda bir | 38 | 4.04 | .56 | Top. | 80.888 | 299 | | | |
| | Ayda birkaç | 35 | 4.15 | .50 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.18 | .52 | | | | | | |
| Katılımcıların Tepkileri | Yılda bir | 117 | 4.36 | .47 | G.A. | .518 | 3 | .173 | .731 | .53 |
| | Yılda iki | 110 | 4.38 | .45 | G.İ | 69.950 | 296 | .236 | | |
| | Ayda bir | 38 | 4.25 | .61 | Top. | 70.468 | 299 | | | |
| | Ayda birkaç | 35 | 4.33 | .43 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 4.35 | .48 | | | | | | |
| Program Farklılıkları | Yılda bir | 117 | 3.37 | .44 | G.A. | .456 | 3 | .152 | .868 | .45 |
| | Yılda iki | 110 | 3.37 | .36 | G.İ | 51.850 | 296 | .175 | | |
| | Ayda bir | 38 | 3.25 | .47 | Top. | 52.307 | 299 | | | |
| | Ayda birkaç | 35 | 3.34 | .40 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.35 | .41 | | | | | | |
| Öğretmen Eğitimi | Yılda bir | 117 | 3.80 | .72 | G.A. | .448 | 3 | .149 | .333 | .80 |
| | Yılda iki | 110 | 3.73 | .61 | G.İ | 132.562 | 296 | .448 | | |
| | Ayda bir | 38 | 3.72 | .69 | Top. | 133.010 | 299 | | | |
| | Ayda birkaç | 35 | 3.71 | .60 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.75 | .66 | | | | | | |
| Okul İklimi | Yılda bir | 117 | 3.95 | .88 | G.A. | 1.510 | 3 | .503 | .759 | .51 |
| | Yılda iki | 110 | 3.78 | .76 | G.İ | 197.176 | 296 | .663 | | |
| | Ayda bir | 38 | 3.888 | .84 | Top. | 197.686 | 299 | | | |
| | Ayda birkaç | 35 | 3.85 | .65 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.87 | .81 | | | | | | |
| Ölçeğin Tamamı | Yılda bir | 117 | 3.93 | .35 | G.A. | .231 | 3 | .077 | .639 | .59 |
| | Yılda iki | 110 | 3.92 | .31 | G.İ | 35.603 | 296 | .120 | | |
| | Ayda bir | 38 | 3.85 | .42 | Top. | 35.834 | 299 | | | |
| | Ayda birkaç | 35 | 3.87 | .30 | | | | | | |
| | Toplam | 300 | 3.91 | .34 | | | | | | |

Tablo 23'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği'nin tamamından [$F(3.296)=.639, p>.05$], “uyma” alt boyutundan [$F(3.296)=.562, p>.05$], “süre” alt boyutundan [$F(3.296)=.092, p>.05$], “uygulamanın kalitesi” alt boyutundan [$F(3.296)= 2.092, p>.05$], “katılımcıların tepkileri” alt boyutundan [$F(3.296)=.731, p>.05$], “program farklılıkları” alt boyutundan [$F(3.296)=.868, p>.05$], “öğretmen eğitimi” alt boyutundan [$F(3.296)=.333, p>.05$] ve “okul iklimi” alt boyutundan [$F(3.296)=.759, p>.05$] aldıkları puanların öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

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

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, Eğitim İnancı Ölçeği'nin ilerlemecilik alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uyma, program farklılıkları, öğretmen eğitimi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler; ilerlemecilik alt boyutu ile süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri ve öğretim programına bağlılığın tamamı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Ancak, eğitim inancının ilerlemecilik alt boyutu ile programa bağlılığın okul iklimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$).

Eğitim İnancı Ölçeği'nin esasicilik alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uygulamanın kalitesi arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki; esasicilik alt boyutu ile okul iklimi ve programa bağlılığın tamamı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler; esasicilik alt boyutu ile öğretmen eğitimi boyutu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Ancak esasicilik alt boyutu ile uyma, süre, program farklılıkları ve katılımcıların tepkileri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>.05$).

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

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

Eğitim İnancı Ölçeği'nin yeniden kurmacılık alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, program farklılıkları ve okul iklimi alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır ($p<.05$). Yeniden kurmacılık alt boyutu ile öğretim programına bağlılığın tamamı ve öğretmen eğitimi alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

- Sınıf öğretmenlerinin en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri, bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin takip ettiği sonucuna varılmıştır.
- Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri cinsiyet değişkeninden etkilenmemektedir. Cinsiyet değişkeninin esasicilik ve daimicilik eğitim felsefeleri üzerinde etkili olduğu ve erkek öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik inancını kadın öğretmenlere göre daha çok benimsedikleri sonucuna varılmıştır.
- Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen ilerlemecilik, esasicilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin kıdem değişkeninden etkilenmediği; düşük kıdemli öğretmenlerin yüksek kıdemlilere kıyasla daimicilik eğitim inancını daha çok benimsedikleri sonucuna varılmıştır.
- Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen ilerlemecilik, esasicilik, varoluşçuluk, daimicilik ve yeniden kurmacılık eğitim inançları üzerinde ders verilen sınıf düzeyi değişkeninin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Sınıf öğretmenleri tarafından benimsenen ilerlemecilik, varoluşçuluk, daimicilik ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarının öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklığı değişkeninden etkilenmediği; esasicilik eğitim inancını öğretim programını yılda bir defa inceleyen öğretmenlerin öğretim programını yılda iki defa inceleyen öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri; esasicilik eğitim inancını öğretim programını yılda bir defa inceleyen öğretmenlerin öğretim programını ayda birkaç defa inceleyen öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

- Genel olarak sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik bağlılıklarının ortalamadan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, öğretim programına bağlılık düzeylerinin uyma, süre, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi, uygulamanın kalitesi ve okul iklimi boyutları üzerinde etkili değildir.
- Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının kıdem değişkeninden etkilendiği; düşük kıdemli öğretmenlerin yüksek kıdemlilere kıyasla öğretim programına bağlılıklarının öğretmen eğitimi, okul iklimi, süre alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin ders verilen sınıf düzeyi, öğretim programına bağlılıklarını etkilememektedir. Öğretim programına bağlılık düzeylerinin süre, uyma, katılımcıların tepkileri, uygulamanın kalitesi, öğretmen eğitimi, program farklılıkları ve okul iklimi boyutları ortalamaları üzerinde ders verilen sınıf düzeyi değişkeni etkili değildir.
- Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını inceleme sıklığı, öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili değildir.
- Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıklarının alt boyutları arasında çoğunlukla aynı yönde değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri belirlenmiştir. Varoluşçuluğu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin izlediği görülmektedir. Araştırmanın sonucuna benzer olarak Alkın-Şahin ve diğerleri (2014), çalışmalarında öğretmen adayları tarafından en çok benimsenen inancın varoluşçuluk olduğu sonucuna ulaşılmış, bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarının takip ettiği belirlenmiştir. Koçak ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının en çok varoluşçuluk eğitim inancını benimsedikleri, bu inancı sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin izlediği belirlenmiştir. Ilgaz ve diğerlerinin (2013) yaptığı araştırmada da öğretmen adayları tarafından en fazla benimsenen eğitim inancının varoluşçuluk olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasiciliğin izlediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Altinkurt ve diğerleri (2012), Aslan (2017), Balcı (2015), Balcı ve Küçüköğlü (2019), Bayrak (2019), Bicer (2013), Çelik ve Orçan (2016), Ilgaz ve diğerleri (2013), İlgiz (2019), İzalan (2017), Kahramanoğlu ve Özbakış (2018), Kozikoğlu ve Erden (2018), Oğuz ve diğerleri (2014), Özbakış (2018), Tunca ve diğerleri (2015), Uğurlu ve Çalmaşur (2017), Yargı (2019), Yılmaz ve Tosun (2013) tarafından yapılan araştırmalarda en fazla benimsenen eğitim inancının varoluşçuluk, en az benimsenen eğitim inancının ise esasicilik olduğu belirlenmiştir. Akgün (2015), Çakmak, Bulut ve Taşkiran (2016), Doğanay ve Sarı (2003), Duman ve Ulubey (2008), Ekiz (2005), Geçici ve Yapıcı (2008), Görmez (2015), Hayırsever ve Oğuz (2017), Karadağ ve diğerleri (2009), Kaya (2007), Okut (2011), Tekin ve Üstün (2008) ile Tuncel'in (2002) yaptıkları çalışmalarda ise bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak ilerlemecilik eğitim felsefesinin daha çok benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın ve konu ile ilgili alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak son zamanlarda çağdaş eğitim felsefelerinin daha çok benimsendiği belirtilebilir. Buna göre öğretmenlerin öğrenci odaklı eğitim felsefelerini temele alan bir inanç geliştirmelerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsediklerini gösterdiği düşünülebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin esasicilik ve daimicilik eğitim inançlarının cinsiyet değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daimicilik ve esasicilik eğitim inancını daha çok benimsedikleri görülmüştür. Bu sonuca benzer olarak Ağdacı (2018), Duman (2008), Görmez (2015), Kumral (2015) ve Yapıcı (2013) yaptıkları araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının daimicilik eğitim inancını kadın öğretmen adaylarına göre daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Alkın-Şahin ve diğerleri (2014) erkek öğretmenlerin daha çok esasicilik eğitim inancını, kadın öğretmenlerin ise daha çok ilerlemecilik eğitim inancını benimsedikleri, Bayrak (2019), Beytekin ve Kadı (2015) ile Biçer ve diğerleri (2013) erkek öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarını, kadın öğretmen adaylarının ise ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarını daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Geçici ve Yapıcı (2008) araştırmalarında erkeklerin daimici eğitim inancını kadınlara göre daha fazla benimsediklerini, Yılmaz ve Tosun (2013) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere

göre daimici ve esasici eğitim inancını daha fazla benimsediklerini, Özbakış (2018) erkek öğretmenlerin daha çok esasici anlayışa sahip olduğu belirtmişlerdir. Türkeli (2011) kadın öğretmenler tarafından daha çok varoluşçuluk eğitim inancının benimsendiği, Balcı (2015) kadın öğretmenlerin daha çok ilerlemecilik eğitim inancını benimsedikleri bulgularına ulaşmışlardır. Aslan (2017) kadın öğretmenlerin daha çok ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık eğitim inançlarını benimsedikleri bulgularına ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuçların aksine alanyazında cinsiyet değişkeninin eğitim felsefesi inançları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Altınkurt ve diğerleri (2012), Aybek ve Aslan, (2017), Bicer (2013), Biçer ve diğerleri (2013), Çağırğan-Gülten ve Batdal-Karaduman, (2010), Çakmak ve diğerleri (2016), Çetin ve diğerleri (2012), Çulha Özbaş (2015), Çoban (2004), Doğanay (2011), Doğanay ve Sarı (2003), Ilgaz ve diğerleri (2013), Kiraz, Engin Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım (2010) yaptıkları araştırmalarda benimsenen eğitim felsefelerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada elde edilen sonuca göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha geleneksel bir eğitim anlayışını benimsedikleri ifade edilebilir. Alanyazında yer alan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar doğrultusunda da kadın öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışlarını daha çok benimsedikleri, bu durumda kadın öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alan eğitim uygulamalarına eğilim gösterdikleri belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ders verilen sınıf düzeyi değişkeni açısından incelenmesi sonucunda, sınıf düzeyi değişkeninin eğitim inançları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Akgün (2015), Biçer ve diğerleri (2013) ile İzalan (2017) yaptıkları araştırmalarda sınıf düzeyi değişkenine göre eğitim inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Bunun yanında alanyazında öğrenim görülen sınıf düzeyine göre eğitim inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığı da ele alınmıştır. Biçer ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada daimicilik felsefesinin birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları tarafından daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çetin ve diğerleri (2012) ise gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre geleneksel eğitim felsefeleri olan daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarını daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Beytekin ve Kadı'nın (2015) çalışmalarında dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının varoluşçuluk eğitim felsefesini daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim inançları üzerinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin etkili olup olmadığının incelenmesi sonucunda, daimicilik eğitim inancının kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği, ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık ve esasicilik eğitim inançları üzerinde kıdem değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin daimicilik eğitim inancını kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Balcı (2015) yaptığı araştırmada bu araştırmadan farklı olarak daimicilik eğitim felsefesini kıdemi 11 yıl ve üzeri öğretmenlerin kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri, Yapıcı (2013) kıdemi 10-15 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdemi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha çok daimicilik eğitim inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Mesleki kıdem değişkeninin benimsenen eğitim inançları üzerinde etkili olması yönüyle diğer çalışmalarla benzerlik görülürken, yapılan çalışmalarda mesleğe yeni başlayan ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin genel olarak çağdaş eğitim anlayışı içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili olarak Altınkurt ve diğerleri (2012) meslekte daha yeni olan öğretmenlerin kıdem olarak daha ileride olan öğretmenlere göre ilerlemecilik eğitim inancını daha çok benimsediklerini, Yılmaz ve Tosun (2013) ile Aslan'ın (2017) yaptıkları çalışmalarda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin esasicilik ve daimicilik gibi geleneksel eğitim anlayışlarını benimsediklerini, yine Doğanay ve Sarı (2003) realizm ve idealizm gibi eğitim inançlarının kıdemi fazla olan öğretmenler tarafından daha çok benimsendiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, araştırma sonucunun alanyazında yer alan bu araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir. Mesleki kıdem açısından daha yeni olan öğretmenlerin geleneksel anlayışlardan daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini benimsemelerinin nedeni olarak hizmet öncesi aldıkları eğitim içerisinde çağdaş eğitim anlayışının yeterince benimsenmemiş olması gösterilebilir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Çoban (2004), Geçici ve Yapıcı (2008), Karadağ ve diğerleri (2009), Kocabıyık (2019), Türkeli (2011) ve Üstüner'in (2008) yaptıkları çalışmalarda da kıdem değişkeninin öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını inceleme sıklıklarının esasicilik eğitim felsefesi inançlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programını yılda bir defa inceleyen öğretmenlerin esasicilik

eğitim inancını yılda 2 defa ve ayda birkaç defa inceleyen öğretmenlere göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıklarının artması program öğeleri ile içeriği hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır. Öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmak da programın geliştirildiği felsefenin öğretmenler tarafından daha iyi benimsenmesini ve eğitim-öğretim uygulamalarına benimsenen felsefe doğrultusunda yön vermelerini sağladığı belirtilebilir. Alanyazında yer alan farklı çalışmalarda, öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıklarının da incelenen konular üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Mansuroğlu (2019) öğretmenlerin programı inceleme sıklıklarının artması ile program okuryazarlığı becerilerinin de artacağını tespit etmiş, ayrıca programlar üzerinde yapılan yenilikler ve gelişmeler takip edildikçe öğretmenlerin programları hayata geçirmelerinin daha kolay olacağını ifade etmiştir. Öğretim programını inceleme sıklığı değişkenini ele alan başka bir çalışmada İncecik (2017), öğretmenlerin programı inceleme sıklıklarının program ile ilgili görüşlerini etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre, programların başarıya ulaşabilmesinin etkin bir şekilde uygulanmasına bağlı olduğu, programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanmasının da öğretmenler tarafından programların iyi tanınmasına bağlı olduğu ifade edilebilir.

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Burul (2018) ve Kabaş'ın (2020) yaptığı çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel ortalamasının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Benli Özdemir ve Arık (2017) ile Dinç ve Doğan (2010), araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programına bağlılık konusu ile ilgili olumlu görüş sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin program hakkında olumlu görüşe sahip olmaları geliştirilen programları benimsemelerini ve uygulamalarında programa uygun hareket etmelerini sağlamaktadır. Programa bağlılığın, programların geliştirilmesiyle ulaşılmak istenen hedefleri gerçekleştirmeyi, böylece programların başarılı bir şekilde uygulanabilmesini sağlayacağı ifade edilebilir. Öğretim programına bağlılık boyutları içerisinde en yüksek ortalamanın katılımcıların tepkileri boyutunda olduğu görülmüştür. Buna benzer olarak Aslan ve Erden'in (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının katılımcıların tepkileri ile uygulamanın kalitesi alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların tepkileri alt boyutunda yer alan katılımcılar öğrencileri ifade etmektedir. Öğrenci katılımı, programa bağlılık konusunda üzerinde durulması gereken bir değişken olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin özelliklerine uygun olarak onların hazırbulunmuşlukları dikkate alınarak öğrenciye göre oluşturulan yöntem-teknikler ve geliştirilen araç-gereçler de programların uygulanması hakkında üzerinde durulan hususlardır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin süre boyutunda da ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Süre boyutu program içerisinde yer alan etkinliklere ayrılan süreyi ifade etmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinde vermiş oldukları cevaplar içerisinde yüksek ortalamaya sahip diğer bir boyut ise uygulamanın kalitesi boyutudur. Uygulamanın kalitesi gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin niteliğini kapsamaktadır. Gerçekleştirilen uygulamaların öğrenci merkezli olması, öğrenciyi aktif kılacak yöntem ve tekniklerin seçilerek buna uygun araç ve gereçlerle desteklenmesi, süreç boyunca öğrenci gelişiminin izlenmesi ve değerlendirmelerin buna göre yapılması çağdaş programların öngördüğü anlayışla da uyumlu olacaktır. Bu durum programa bağlılığı daha da artıracaktır. Öğretim programına bağlılığın uyma alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci içerisinde programda yer alan öğelere uyumlu davrandıkları düşünülebilir. Okul iklimi boyutunda ortalamaların yüksek olması, okul ortamında öğretmenlerin meslektaşları ile ortak çalışmalar yürüttüklerini göstermektedir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretmen eğitimi ve program farklılıkları boyutlarındaki ortalamalarının diğer boyutlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmen eğitimi boyutunda düşük ortalamasının olması dikkate alındığında, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi çalışmalarda programlar hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmedikleri ifade edilebilir. Program farklılıkları puanlarının düşüklüğü ise, geliştirilen ya da yenilenen programlardaki yeni öğelerin öğretmenler tarafından zor benimsendiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin programda yer alan kavramları anlamaları ve program hakkında bilgi sahibi olmaları programa hâkim olmaları üzerinde etkili olup programın istenilen şekilde uygulanmasına da yön verecektir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, öğretim programına bağlılığın genelinde ve alt boyutlarında etkili olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Aslan ve Erden'in (2018), Burul'un (2018) ve Kabaş'ın (2020) yaptıkları çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Butakin ve Özgen'in (2007) öğretmenlerin matematik programına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında kadın ve erkek öğretmenlerin

program hakkındaki görüşlerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Deniz ve Çaylı (2017) sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında da cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özenç ve Doğan (2007) öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bulut ve Gömleksiz (2006) ile Bulut ve Arslan'ın (2010) programların uygulamadaki etkililiğini belirledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin programın öğelerine ve geneline ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2010) öğretmenlerin 2005 öğretim programına yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin programa bağlılığın öğretmen eğitimi alt boyutunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin öğretmen eğitimi boyutu ortalamalarının yüksek olması, öğretmenlik mesleğinde deneyim kazandıkça programlar ile ilgili daha fazla bilgi sahibi oldukları, bu nedenle programa daha çok bağlandıkları şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum öğretmenlerin program uygulamalarında etkili olabilir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerle daha fazla deneyim kazanan öğretmenlerin programa yönelik bağlılıklarının da artabileceği ifade edilebilir. Öğretim programına bağlılığın diğer alt boyutları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Burul'un (2018) yaptığı çalışmada da mesleki kıdemin öğretim programına bağlılığın alt boyutlarında etkili olmadığı tespit edilmiştir. Karadağ Çaydaşı (2019) öğretim programına bağlılığı ele aldığı araştırmasında mesleki kıdemin bağlılık üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Erden de (2018) araştırmalarında öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmalarının ya da deneyim kazanmalarının öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili olmadığını belirtmişlerdir. Doğan (2010) öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumlarını incelediği çalışmada öğretmen deneyimlerinin öğretmenlerin program görüşleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Bulut'un (2007) yaptıkları çalışmada kıdem değişkeninin öğretmenlerin programın kazanım, içerik, eğitim durumu, sınav durumu boyutları ve programın geneline yönelik görüşleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Butakın ve Özgen (2007) öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Özenç ve Doğan'ın (2007) yaptıkları çalışmada ise kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının ders verilen sınıf düzeyi değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin programa bağlı olmalarının hangi sınıf düzeyinde çalıştıkları ile ilgili olmadığını göstermektedir. Bu araştırma kapsamında ulaşılabilen alanyazında öğretim programına bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ders verilen sınıf düzeyinin bir değişken olarak ele alınmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, Metin'in (2019) öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşlerini incelediği çalışmada, ders verilen sınıf düzeyinin öğretmenlerin görüşleri üzerinde etkili olduğu, dördüncü sınıf öğretmenlerinin diğer sınıflarda ders veren öğretmenlere göre daha çok yapılandırmacı anlayışa uygun etkinliklere yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programını inceleme sıklıklarının programa bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin programı inceleme sıklıkları ile programa bağlılık göstermelerinin ilişkili olmadığını göstermektedir. Programı daha sık inceleyen öğretmenlerin öğretim programına daha bağlı olmaları beklense de, çalışma sonuçları bu beklentiye karşılamamaktadır. Ulaşılabilen alanyazında, öğretim programına bağlılık konusunun ele alındığı araştırmalarda öğretim programını inceleme sıklığı değişkeninin ele alınmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, Mansuroğlu'nun (2019) çalışmasında öğretim programını inceleme sıklığı değişkeninin program okuryazarlığı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıklarının alt boyutları arasında çoğunlukla aynı yönde değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin eğitime yönelik inançları arttıkça öğretim programına bağlılıklarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Burul'un (2018), öğretim programına bağlılığın eğitim programı tasarım yaklaşımları ile ilişkisinin incelendiği çalışmada da öğretim programına bağlılığın öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ile daha yüksek ilişkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimi öz yeterlikleri ile öğretim programına bağlılıklarının incelendiği başka bir araştırmada, ilk okuma-

yazma öğretimi öz yeterlik algısı ile öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Kabaş, 2020).

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik ileri sürülen öneriler aşağıdaki gibidir:

- Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından varoluşçuluk ve ilerlemecilik gibi çağdaş eğitim felsefelerinin daha çok benimsendiği görülmektedir. İstendik yönde olan bu durumun devam etmesi için öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde gördükleri derslerin bu felsefi temeller üzerine şekillendirilmesi ve öğretmenlerin aldıkları eğitim süreci içerisinde hem teoride hem de pratikte bu felsefi temelleri benimsemeleri için gerekli yönlendirmelerin yapılması önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun varoluşçuluk eğitim felsefesini benimsediği sonucuna ulaşılsa da geleneksel eğitim felsefelerini de hala benimseyen öğretmenlerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle çağdaş eğitim felsefeleri ve bu felsefelerle hazırlanmış programların uygulanması ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin niteliği artırılabilir.
- Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin boyutlar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının artırılması amacıyla program geliştirme sürecine aktif bir şekilde katılımları sağlanabilir. Ayrıca hizmet içi eğitimler ile öğretim programına bağlılıkları konusu ile ilgili farkındalık oluşturulabilir.
- Araştırma sonucuna göre mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Daha yüksek kıdemde bulunan öğretmenler için öğretim programları ve uygulama süreci ile ilgili eğitsel çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inançları ile öğretim programına bağlılıkları arasında aynı yönde ilişkiler olduğu belirlendiğinden, çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde oluşturulan programların içeriği, uygulanması ve uygulanmasının gerekliliği ile ilgili öğretmenlere verilecek mesleki çalışmalarla öğretim programına bağlılığın artırılması sağlanabilir.
- Bu araştırma Gaziantep'te görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma farklı illerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenler ile tekrarlanabilir.
- Araştırmanın verileri Eğitim İnançları ve Öğretim Programına Bağlılık ölçekleri ile toplanmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar ile uygulamaları arasında farklılıkların olup olmadığının tespit edilebilmesi için nicel verilerin yanısıra gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri ile araştırma bulguları genişletilerek yeni çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim programına bağlılıkları cinsiyet, sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre incelenmiştir. Aynı konu, çalıştığı kademe, okul türü ve programlarla ilgili aldığı hizmet içi eğitim sayısı gibi değişkenlere göre incelenebilir.
- Alanyazında öğretim programına bağlılık konusu ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili çalışmaların artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Akgün, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Aslan, M. ve Erden, R. Z. (2018). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 508-537.

- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Balcı, A. (2015). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile özyeterlik inançlarının incelenmesi (okul öncesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. ve Küçükoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1124-1139.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2017). *Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğretim programına bağlılık: İlişkisel bir araştırma*. 1.Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Araştırmaları Sempozyumu, 3-5 Kasım, Antalya.
- Bayrak, E. N. (2019). *Fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim felsefesi inançları (Sakarya Üniversitesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Benli Özdemir, E. ve Arık, S. (2017). 2005 fen ve teknoloji dersi ve 2013 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının öğretmen değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18, 31-44.
- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31(31), 327-341.
- Bicer, B. (2013). Philosophy group teacher candidates' preferences with regard to educational philosophies of teaching and learning activities. *Anthropologist*, 16(3), 427-434.
- Biçer, B., Er, H. ve Özer, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 229-242.
- Bilgin, S. (2007). *Branş öğretmenlerinin felsefi yaklaşımlarına dönük bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi: Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 82-94.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Yargıçoğlu.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çağırğan-Gülten, D. ve Batdal Karaduman, G. (2010). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications’da sunulan bildiri, 11-13 Kasım 2010, Antalya.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1190-1205.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5), 149-170.

- Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 311-318.
- Çoban, A. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7(4), 1-11.
- Çulha Özbaş, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adayların felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitimi sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 117-138.
- Deniz, S. ve Çaylı, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 97-116.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2015 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2019-2050
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(20), 95-114.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 1-11.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 57-64.
- Gelmez Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gutok, G. L. (2011). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Ankara: Ütopya.
- Günay, M. (2011). Felsefe eğitimi ve öğretimi üzerine. *Özne Dergisi*, 8(15), 163-167.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45.
- 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.
- Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J. ve Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & education*, 51(4), 1499-1509.

- Howerd, B. C., Mcgee, S., Schwartz, N. ve Purcell, S. (2000). The Experince of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-466.
- Ilgaz, G., Bülbul, T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- İlengiz, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim felsefesine dair inançları ile uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- İncecik, A. (2017). *Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- İzalan, Z. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları*. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kahramanoğlu, R. ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 8-27.
- Karadağ Çaydaşı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12(12), 181-200.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kiraz, E., Engin Demir, C., Aksu, M., Daloğlu, A. ve Yıldırım, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540.
- Kocabıyık, A. (2019). *Eğitim bilimleri anabilim dalı öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Koç, O. (2019). *Öğretmenlerin eğitim inançları ve öğretim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Koçak, C., Ulusoy, F. M. ve Önen, A. S. (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 361-375.
- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Mansour, N. (2013). Consistencies and inconsistencies between science teachers' beliefs and practices. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1230-1275.

- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Metin, Ö. F. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik streslerinin, akademik kaygılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. <https://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/fidelity-importance.pdf> adresinden 18.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 293-301.
- Özbakış, G. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özenç, M. ve Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu* (çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı.
- Sapkova, A. (2013). Study on latvian mathematics teachers espoused beliefs about teaching and learning and reported practices, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 733-759.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. ve Macgyvers, V. L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 213-226.
- Taşpınar, M. (2013). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 145-158.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Tuncel, G. (2002). *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T. ve Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarına ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(25), 215-258.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yargı, E. (2019). *Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- 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.