



**T. C.**  
**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK**  
**TUTUMLARIYLA ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ**  
**DEĞİŞİME UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**TANER ŞEN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AĞUSTOS, 2025**  
**MUĞLA**

T. C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK  
TUTUMLARIYLA ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ  
DEĞİŞİME UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

TANER ŞEN  
ORCID NO: 0009-0009-9684-4358

PROF. DR. BİLAL DUMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AĞUSTOS, 2025  
MUĞLA

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Taner ŞEN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarıyla Öğretim Programlarındaki Değişime Uyumları Arasındaki İlişki” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İzzet GÖRGEN  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Bilal DUMAN  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Erdal BAY  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Üye

Tez savunma tarihi: 01/08/2025

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. şevki KÖMÜR  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

# ETİK BEYANI

Kendi gerçekleştirdiğim araştırmanın bir sonucu olan ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazılan “Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarıyla Öğretim Programlarındaki Değişime Uyumluluğu Arasındaki İlişki” başlıklı bu yüksek lisans tezinin planlanmasından yazımına kadar tüm süreçlerde etik ilkelere bağlı kaldığımı, tezime ilişkin bilgi ve belgeleri akademik ve bilimsel etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezimde kullandığım tüm görsel ve yazılı materyallerin kaynağını gösterdiğimi, yararlandığım eserlerin tümünün kaynaklar bölümünde yer aldığını ve tezde yapay zekâ (YZ) araçlarının kullanımına dair açıklamaların aşağıda belirttiğim şekilde olduğunu beyan ederim.

## YAPAY ZEKÂ (YZ) KULLANIMINA DAİR BEYANNAME \*

1. Tez çalışmasının hiçbir bölümünde YZ araçlarının kullanılmadığı durumlarda aşağıdaki beyan istenir.

Bu tez çalışması kapsamında herhangi bir YZ aracı kullanmadığımı beyan ederim.

2. Tez çalışmasında YZ araçlarının kullanıldığı durumlarda aşağıdaki beyan istenir.

Tezin bazı bölümlerini düzenlemek için aşağıdaki tabloda belirttiğim bölümlerde YZ aracı kullandığımı beyan ederim. Kullandığım YZ araç (lar)ın isimleri, versiyonları, erişim tarihleri, çalışmanın hangi aşamasında kullanıldığı ve bağlantıları tezin “Yapay Zekâ (YZ) Kullanım Yöntemi” başlığıyla Yöntem kısmında verilmiştir. Ayrıca tezde aşağıda beyan ettiğim bölümlerde YZ kullanımı uygun atf ve kaynak gösterimi ile de belirtilmiştir.

YZ KULLANIMINA DAİR BEYANNAME	
<i>(Her maddeyi okuyun ve kabul ettiğinize dair yandaki kutucuklara tik işareti bırakın**)</i>	
Tezin özet bölümünün gözden geçirilmesinde kullanılmıştır.	
Literatür taraması ve ilgili kaynakların bulunmasında kullanılmıştır.	✓
Araştırma hipotezi /hipotezlerin belirlenmesinde kullanılmıştır.	
Örneklem büyüklüğü tespiti/güç, analizi hesaplamasında kullanılmıştır.	
Veri toplamada kullanılmıştır.	
Veri depolamada kullanılmıştır.	
Verilerin istatistiksel analizi, görselleştirilmesi veya yorumlanmasında kullanılmıştır.	
Kaynakların istenen formata göre uygun olarak düzenlenmesinde ve doğrulanmasında kullanılmıştır.	
Dilbilgisi ve yazım kontrolünde kullanılmıştır.	
Akademik metinlerin çevirisi veya yabancı dilde ifadelerin kontrolü için kullanılmıştır.	
Tez başlığının belirlenmesi veya şekillendirilmesinde kullanılmıştır.	
Araştırma sorularının belirlenmesi veya optimize edilmesinde kullanılmıştır.	
Tablo, şekil veya grafik oluşturulmasında kullanılmıştır.	
İntihal ve benzerlik oranlarının kontrol edilmesinde kullanılmıştır.	
Anket veya mülakat sorularının oluşturulmasında kullanılmıştır.	
Diğer kullanımlar (açıklayınız).....	

...../...../ 20.....

(İmza)

Taner ŞEN

*\*Beyan metinleri, YÖK'ün yayınladığı belgede de altı çizilen "Yapay Zekâ (YZ) araçlarından faydalanma durumunda tüm sorumluluğun tez yazarına ait olduğu" ve "hangi YZ aracının, ne zaman, çalışmanın hangi aşamasında veya bölümünde kullanıldığı ve ilgili aracın versiyonu belirtilmek durumunda olduğu" ndan hareketle kaleme alınmıştır.*

# BEYAN METNİ

## (Toplumsal Katkı / Sürdürülebilir Kalkınma)

Yüksek lisans/doktora tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarıyla Öğretim Programlarındaki Değişime Uyumları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın kapsamında yer alan Toplumsal Katkı ve Sürdürülebilir Kalkınma Temel Amaçları aşağıdaki tablolarda yer alan ilgili kısımlar işaretlenerek gösterilmiştir.

<b>TOPLUMSAL KATKI</b> (Her maddeyi okuyun ve uygun kutucuklara tik işareti bırakın)**	
Toplumun Öncelikli İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Analizi	
Topluma Katkı Sağlayan Bilimsel Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları	
Toplum İçin Eğitim, Bilgilendirme ve Farkındalık Çalışmaları	✓
Toplumun Öncelikli Sorunlarına Yönelik Bilimsel ve Yenilikçi Çözümler	
Toplum İçin Kamu, Özel Sektör ve Sivil Toplum Kuruluşları Gibi Paydaşlarla İş Birliği	
Yerel, Ulusal ve Küresel Tarihi ve Kültürel Değerlere Katkı	
Toplum Yararına Yürütülen Sosyal Sorumluluk ve Kültürel Etkinlikler	
Diğer (açıklayınız).....	

\*\* Birden fazla işaretleme yapılabilir.

<b>SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA TEMEL AMAÇLARI</b> (Her maddeyi okuyun ve uygun kutucuklara tik işareti bırakın)**	
Amaç 1: Yoksulluğa Son	
Amaç 2: Açlığa Son	
Amaç 3: Sağlık ve Kaliteli Yaşam	
Amaç 4: Nitelikli Eğitim	✓
Amaç 5: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	
Amaç 6: Temiz Su ve Sanitasyon	
Amaç 7: Erişilebilir ve Temiz Enerji	
Amaç 8: İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	
Amaç 9: Sanayi, Yenilikçilik ve altyapı	
Amaç 10: Eşitsizliklerin Azaltılması	
Amaç 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	
Amaç 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim	
Amaç 13: İklim Eylemi	
Amaç 14: Sudaki Yaşam	
Amaç 15: Karasal Yaşam	
Amaç 16: Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	
Amaç 17: Amaçlar İçin Ortaklıklar	
Diğer (açıklayınız).....	

\*\* Birden fazla işaretleme yapılabilir.

...../...../ 20.....

(İmza)

Taner ŞEN

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARIYLA ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞİŞİME UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

TANER ŞEN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bilal DUMAN

Ağustos 2025, 106 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini incelemek ve bu değişkenlerin demografik özellikler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeliyle desenlenmiştir. Çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde çeşitli okul kademelerinde görev yapan 446 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları olarak tarafından geliştirilen “Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Ölçeği” ile Karasantık ve Yağcı (2022) tarafından geliştirilen “Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. İlhan ve diğerleri, (2013) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .89 olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .87’dir. Ölçek, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik duyuşsal tepkilerini ölçmeyi amaçlayan 20 maddelik tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Karsantık ve Yağcı (2022) tarafından geliştirilen “Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği” ise 29 maddeden oluşmakta ve dört faktörlü bir yapı içermektedir. Bu ölçeğin geliştirici tarafından raporlanan genel güvenirlik katsayısı .93 olup, bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde Cronbach Alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçek de alan yazında geçerliği ve güvenirliği sağlanmış araçlardır. Araştırma kapsamında söz konusu ölçekler, Muğla ilinde çeşitli okul kademelerinde görev yapan 446 öğretmene

uygulanmış, ölçeklerin özgün formlarına sadık kalınarak gerekli izinler doğrultusunda kullanılmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin hem eğitim araştırmalarına yönelik tutumları hem de öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumun, öğretim programlarındaki değişime uyumu anlamlı ve güçlü bir biçimde yordadığı saptanmıştır.

Demografik değişkenler açısından genel bir farklılık bulunmamakla birlikte; lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisans mezunlarına kıyasla daha yüksek düzeyde öğretim programı değişimlerine uyum gösterdiği ve eğitim araştırmalarına yönelik daha olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir. Benzer şekilde, Maarif Modeli kapsamında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin de bu iki değişkene ilişkin puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin akademik ve mesleki gelişimini destekleyen politika ve uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir.

*Anahtar kelimeler:* eğitim araştırmaları, tutum, öğretim programları, değişim, öğretmen, maarif model

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS EDUCATIONAL RESEARCH AND THEIR ADAPTATION TO CURRICULUM CHANGES**

**TANER ŞEN**

**Master's Thesis, Curriculum and Instruction Department**

**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bilal DUMAN**

**August 2025, 106 pages**

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' attitudes toward educational research and their level of adaptation to changes in the curriculum, and to determine whether these variables differ significantly according to demographic characteristics. The study was designed using the survey model, a quantitative research approach. The study group consists of 446 teachers working at various school levels in the province of Muğla during the 2024–2025 academic year.

Data were collected using the “Attitude Scale Toward Educational Research” (İlhan et.al., 2013) and the “Adaptation to Curriculum Change Scale” (Karsantık and Yağcı, 2022). The reliability coefficient (Cronbach's alpha) of the Attitude Scale Toward Educational Research was reported as .89 by its developers, while the reliability coefficient obtained in this study was .87. The scale consists of 20 items in a unidimensional structure designed to measure teachers' affective responses to educational research. The Adaptation to Curriculum Change Scale, developed by Karsantık and Yağcı (2022), includes 29 items and is structured in four dimensions. While the original scale had a reliability coefficient of .93, the current study yielded a coefficient of .91. Both instruments are valid and reliable according to the literature, and were administered to the participating teachers in accordance with required permissions.

The findings revealed that teachers demonstrated high levels of both positive attitudes toward educational research and adaptation to curriculum changes. Furthermore, attitudes toward educational research were found to be a significant and strong predictor

of adaptation to curricular changes. Although no significant differences were found in most demographic variables, teachers with graduate-level education and those who had participated in in-service training programs (e.g., on the “Maarif Model”) exhibited significantly higher scores on both attitude and adaptation measures.

These findings suggest that teachers are open to research-based knowledge and view changes in curriculum as opportunities for pedagogical development. Based on the results, it is recommended that policies and practices supporting the academic and professional growth of teachers be strengthened, and that teachers be included more actively in curriculum development and change processes.

*Keywords:* educational research, attitude, curriculum, change, teacher, education model



## ÖN SÖZ

Bu tezin hazırlanma sürecinde birçok kimsenin emeği ve desteği olmuştur. Tezin hazırlanmasının ilk safhasında yer alan değerli öğretmenlerimize, tez sürecinin her anında yardımlarını ve yönlendirmelerini sabır ve özveriyle sunan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Bilal DUMAN' a içten saygılarımı sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimim sürecinde büyük katkıları olan hocalarım Sayın Prof. Dr. Hasan ŞEKER' e, Prof. Dr. İzzet GÖRGEN'e, Prof. Dr. Nejdet AYKAÇ' a, Doç. Dr. Özgür ULUBEY' e, tez sürecinde katkılarını esirgemeyen Dr. Abdurrahman YILDIRIM, Doç. Dr. Ertuğrul ŞAHİN' e çok teşekkür ediyorum.

Tezin her aşamasında yanımda duran ve desteğini eksik etmeyen, yaşadığım bu zorlu ve yorucu süreci benimle birlikte yaşayan; eşim Zuhal ve kızım Zeynep' e teşekkür ediyor ve sevgilerimi sunuyorum.

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI .....	iv
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
ÖN SÖZ .....	x
İÇİNDEKİLER .....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
EKLER DİZİNİ .....	xviii

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları .....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Tanımlar.....	8

## **BÖLÜM II**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. Bilim .....	10
2.2. Bilimsel Araştırma Ve Araştırmacı .....	11
2.3. Eğitim.....	12
2.4. Eğitim Araştırmaları .....	12
2.5. Öğretim Programları .....	13
2.6. Tutum.....	14
2.6. İlgili Yurt İçi Araştırmalar .....	15
2.7. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar .....	28

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Evren ve Örneklem .....	39
3.3. Veri Toplama Araçları .....	40
3.4. Verilerin Toplanması .....	41
3.5. Verilerin Analizi .....	42

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

4.1. Araştırmanın Bulguları .....	45
-----------------------------------	----

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma .....	58
5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma.....	58
5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma.....	60
5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma .....	62
5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma.....	64
5.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma .....	66
5.1.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma .....	68
5.2. Sonuç .....	69
5.2.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Sonuç.....	70
5.2.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Sonuç.....	70
5.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Sonuç .....	70
5.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Sonuç.....	71
5.2.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Sonuç .....	71
5.2.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Ait Sonuç .....	72
5.3. Öneriler .....	72
KAYNAKÇA.....	75
EKLER.....	84

## TABLolar DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Tablo 1. <i>Literatüre Ait Analitik Tablo</i> .....	34
Tablo 2. <i>Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> ...	45
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri</i> .....	47
Tablo 4. <i>Cinsiyete Göre Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları</i> .....	47
Tablo 5. <i>Yaşa Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	47
Tablo 6. <i>Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları</i> .....	48
Tablo 7. <i>Kadro Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları</i> .....	48
Tablo 8. <i>Branş Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları</i> .....	49
Tablo 9. <i>Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları</i> . .....	49
Tablo 10. <i>Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	49
Tablo 11. <i>Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Kademesine Göre Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları</i> .....	50
Tablo 12. <i>Maarif Modeli Uygulanan Sınıflarda Derse Girme Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları</i> .....	50
Tablo 13. <i>Maarif Modeliyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları</i> .....	51

Tablo 14. Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri .....	51
Tablo 15. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları .....	52
Tablo 16. Yaşa Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	52
Tablo 17. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 18. Kadro Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 19. Branş Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 20. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 21. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	54
Tablo 22. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Kademesine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	55
Tablo 23. Maarif Modeli Uygulanan Sınıflarda Derse Girme Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 24. Maarif Modeliyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 25. Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları İle Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	56
Tablo 26. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Basit Doğrusal Regresyon Analizi Model Özet Değerleri .....	57

Tablo 27. *Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Basit Doğrusal Regresyon Analizi*  
*Sonuçları*..... 57



## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>Kısaltmalar</b>	<b>Açıklamalar</b>
<b>EAÖTÖ</b>	Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OECD</b>	Organisation for Economic Co-Operation and Development - Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
<b>OED</b>	Online Etymology Dictionary - Çevrimiçi Etimoloji Sözlüğü
<b>ÖPDU</b>	Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği
<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu

## EKLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Ek 1. <i>Demografik Bilgi Formu</i> .....	84
Ek 2. <i>Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği</i> .....	85
Ek 3. <i>Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği</i> .....	86
Ek 4. <i>Etik Kurul İzin Onayı</i> .....	87
Ek 5. <i>Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni</i> .....	88



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Türkçe’ de Tut fiilinden türeyen tutum kelimesi bir avuçluk (ot, ekin vb. şeyler), elde tutmak, bağlamak anlamlarından zamanla anlam genişlemesi yaşayarak hal, durum vaziyet anlamlarına dönüşmüştür (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Tutum kelimesinin psikoloji, sosyoloji ve diğer sosyal bilimlerde kullanılan İngilizce bilimsel karşılığı “attitude” kelimesidir. Bu kelimenin kökeni Latince “aptitudo” kelimesine dayanır. Uygunluk, yetenek veya eğilim anlamlarına gelen bu kelime önce Fransızca’ ya ardından İngilizce’ ye geçmiştir. Bu geçiş sürecinde zamanla anlam olarak kişilerin olgular karşısında geliştirdikleri durum veya tavır anlamına evrilmiştir (Online Etymology Dictionary [OED], 2024). Bilimsel bir bakış açısıyla tutum insanların durumlar yönelik yapmış oldukları olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri sonucunda (Kaplan Öztuna ve diğerleri, 2020); bilişsel duygusal ve davranışsal temelde (Köçer, 2024) kalıcı olarak geliştirdikleri duygu ve davranış eğilimleri olarak tanımlanabilir.

Eğitim araştırmaları mevcut eğitim uygulamalarındaki değişim, dönüşüm ve gelişim ile ilgili problemlerin tespiti ve bunların iyileştirilmesinde kullanılan bilimsel bir çalışma alanıdır. Günümüzde eğitimin temel sorunları arasında kalite ve eşitsizlik kaynaklı öğrenci başarısındaki azalma yer almaktadır. Bu temel problemlere ek olarak öğretmenliğin cazip bir meslek haline getirilememesi kaliteli öğretmen talebini birçok eğitim sisteminde had safhaya çıkarmıştır (Organisation for Economic Co-Operation and

Development [OECD], 2024). Eğitim araştırmaları bu gibi temel problemlerin çözümünde öğretmenlere, akademisyenlere ve karar alıcılara bilimsel kanıtlara dayalı çözüm önerileri sunar (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin işlevselliğini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine bağlıdır (İlhan ve diğerkleri, 2013). Eğitimde araştırmaların bir sonucu olarak ortaya çıkan yenilikçi uygulamaların ve öğretim süreçlerinin öğretmenler tarafından benimsenmesi, eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği açısından kritik öneme sahiptir (Fullan, 2001). Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim sistemlerinin kalitesinin belirlenmesinde merkezi bir görevi olan öğretmen eğitimin bir bileşeni değil taşıyıcı unsuru olarak görülebilir (Darling-Hammond, 2000).

Eğitim araştırmalarının oluşturduğu veri tabanı her geçen gün büyümeye devam etse de; bu araştırmaların en önemli uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından dikkate alındığı ya da uygulandığı anlamına gelmeyebilir (Gall ve diğerkleri, 2002). Bu varsayımın öğretmenlerin eğitim araştırmalarıyla ilintili tutumları hakkında yapılan bazı çalışmalarca desteklenmesi (Çepni ve Küçük, 2003); eğitim araştırmalarını oluşturan akademisyenler ile bu çalışmaların uygulanmasına karar veren yöneticileri kaygılandırıldığı düşünülmektedir. Eğitim araştırmaları ile öğretmen arasındaki ilişki, teörinin pratiğe dönüştürülebilmesi açısından değerlendirildiğinde eğitim sistemlerinin güncellenmesi açısından önem arz edebilir. Öğretmenin eğitim araştırmaları ile olan ilişkisine; literatürde eğilim veya yönelim anlamına gelen tutum kavramı açısından bakılması; eğitim sistemlerinin işlevselliğinin sürdürülebilirliği açısından üzerinde durulması gereken bir unsur olabilir.

Türkçe’ de “Tut” fiilinden türeyen tutum kelimesi bir avuçluk (ot, ekin vb. şeyler), elde tutmak, bağlamak anlamlarından zamanla anlam genişlemesi yaşayarak hal, durum vaziyet anlamlarına dönüşmüştür (TDK, 2024). Tutum kelimesinin psikoloji, sosyoloji ve diğerk sosyal bilimlerde kullanılan İngilizce bilimsel karşılığı “attitude” kelimesidir. Bu kelimenin kökeni Latince “aptitudo” kelimesine dayanır. Uygunluk, yetenek veya eğilim anlamlarına gelen bu kelime önce Fransızca’ ya ardından İngilizce’ ye geçmiştir. Bu geçiş sürecinde zamanla anlam olarak kişilerin olgular karşısında geliştirdikleri durum veya tavır anlamına evrilmiştir (OED, 2024). Bilimsel bir bakış açısıyla tutum insanların durumlar yönelik yapmış oldukları olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri sonucunda

(Kaplan Öztuna ve diğeri, 2020); bilişsel duygusal ve davranışsal temelde (Köçer, 2024) kalıcı olarak geliştirdikleri duygu ve davranış eğilimleri olarak tanımlanabilir.

Dünya genelinde her alanda gerçekleşen hızlı değişimlere ayak uydurmak için eğitim kurumlarının değişim sürekliliğinin sağlanması gerekir. Bu sürekliliğinin sağlanmasında öğretim programları yol gösterici bir rehberdir (Demirel, 2024). İnsan kaynakları yeterliliklerinin hızla değiştiği dünyamızda; öğretim programları güncellemelere ana manasıyla değişimlere ihtiyaç duymaktadır. Eğitim araştırmalarının bir ürünü olarak ortaya çıkan öğretim programlarındaki kısmi ya da bütünsel değişikliklerin başarısı öğretmenlerin bu değişimlere uyumuyla ilintilidir (Karsantık ve Yağcı, 2022).

Türkçe’de “Uy” fiilinden türeyen uyum kelimesi bireyin çevresine veya değişen koşullara adaptasyonu belirten bir kavram olarak kullanılmaktadır. (TDK, 2024). Uyum kelimesinin psikoloji, sosyoloji ve diğer sosyal bilimlerde kullanılan İngilizce bilimsel karşılığı “adaptation” kelimesidir. Bu kelimenin kökeni Latince “adaptationem” kelimesine dayanır. Koşullara ve ilişkilere uygun olma durumu anlamını ifade eden bu kelime önce Fransızca’ya ardından İngilizce’ye geçmiştir (OED, 2024).

Küreselleşen dünya ile birlikte ülkelerin öğretim programlarındaki değişimler bölgesel bazda ufak farklılıklar içerse de, küresel bazda birbirlerine yakın değişimler göstermektedir. Günümüzde eğitim araştırmalarında ve öğretim programlarında küresel bazda uluslararası bir etki söz konusudur (Dale ve Robertson, 2009). Ülkelerin eğitim sistemlerindeki durumlarını diğer ülkelerle karşılaştırabildikleri OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) göstergeleri; eğitimdeki başarının nasıl ölçülebileceğine dair profesyonel bir bilimsel fikir birliğini temsil eder. Okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle karşılaştırılması açısından karşımıza bir başka bilimsel fikir birliği olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) uygulamaları çıkar (Leite ve Fernandes, 2012). Bu iki ölçek eğitimde hesap verilebilirlik açısından en önemli iki eğitim araştırması olarak değerlendirilebilir.

Ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesindeki en önemli kriterlerden olan OECD göstergeleri ve PISA uygulamaları yapısı itibarıyla eğitim araştırmasıdır. Öğretim programları eğitim araştırmalarının sunduğu verilere göre şekillenir. Eğitim araştırmaları ile öğretim programları arasındaki organik ilişki eğitim alanında yapılacak

güncellemelerin teori kısmını oluşturur. Eğitimde teorinin sağlıklı bir şekilde pratiğe dönüştürülmesi OECD ve PISA gibi uluslararası eğitim araştırmalarının sunduğu verilerin belirttiği standartlar uygun yetişmiş insan arzının sağlanması ile mümkündür. Eğitimde teorinin pratiğe dönüşmesinde öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumu ile bu araştırmaların sonucu olan öğretim programlarındaki değişimlere uyumu önem arz etmektedir. Bu iki unsur arasındaki bağın incelenmesi; eğitim sistemlerinde yapılacak reform çalışmalarında başlangıç noktasının doğru bir şekilde belirlenmesinde ve başta insan olmak üzere eğitimle bağlantılı tüm kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına olumlu tutumu ve katılımı, bilgi ile akademik bilgi arasında görevdeşlik yaratarak, eğitimde yeni paradigmalara oluşmasına katkı sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin üniversiteler tarafından üretilen teorik bilginin okullarda uygulanmasını sağlaması, teori ve uygulama arasındaki bağlantıyı güçlendirir (Zeichner, 2010). Öğretmenin sadece bilgi aktaran pozisyonda olmasından daha çok eğitim araştırmalarının eğitime etkilerini araştıran ve bu süreçleri geliştirmeye çalışan birer araştırmacı olması gerekliliği bu sebeple önem arz edebilir. Öğretmenlerde sorgulama ve araştırma tutumunun sürekliliği eğitimdeki değişimi ve gelişimi etkileyen önemli unsurlar arasında görülmektedir (Marilyn Cochran-Smith, 2015).

Öğretim programlarındaki değişim süreçlerini başarılı bir şekilde yürütebilmesi, değişime açık, sürekli öğrenmeyi benimsemiş yönetici ve öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin değişime açıklığı ve hazır oluşu, öğretim programlarının başarısını doğrudan etkileyen kritik faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin öğretim programlarındaki değişime direnç göstermesi, sürecin başarısızlıkla sonuçlanma olasılığını artırabilir. Bu nedenle, öğretim programlarındaki değişim süreçlerine başlamadan önce öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinin belirlenmesi, yapılacak çalışmaların ve uygulamaların başarısı açısından önem arz edebilir (Levent, 2016). Öğretmenin etkili bir öğretim programı uygulayıcısı olması, eğitimde yeniliklerin hayata geçirilmesi ve eğitim bilimlerinin bulgularının pratiğe aktarılması açısından belirleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Öğretim programları, eğitim politikaları ile öğretmenler arasında bir köprü işlevi görerek, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasında temel bir araç niteliği taşımaktadır. Öğretmenin öğretim programlarındaki değişime öğretim programı uygulayıcısı olarak aktif katılımı ve uygulama aşamalarındaki etkinliği, öğretim programlarının başarısını

doğrudan etkilediği söylenebilir. Nitekim öğretmenler, yalnızca programı uygulayan kişiler değil, aynı zamanda eğitimsel dönüşümün temel aktörleri olarak görülebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bir öğretim programı uygulayıcısı olarak program tasarımından geliştirilmesine, uygulanmasından değerlendirilmesine kadar her aşamada aktif rol üstlenmesi, öğretim programlarının etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından önem arz edebilir (Yüce, 2022).

Yukarıdaki öğretmenlerin eğitim araştırmaları yönelik tutumları ve öğretim programlarındaki değişime uyumu ile ilgili çalışmalar (Demirel, 2024; Dale ve Robertson, 2009; Zeichner, 2010; Marilyn Cochran-Smith, 2015; Levent, 2016; Yüce, 2022) doğrultusunda ortaya çıkan önemlilik ve problematik durumlar bu alanda bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Eğitim araştırmaları yönelik öğretmen tutumları ve öğretim programlarındaki değişime uyum durumları eğitim politikalarının tümünü etkilemektedir. ***O halde öğretmenlerden hem iyi bir eğitim araştırmacısı hem de iyi bir öğretim programları uygulayıcı olması beklenmektedir.*** Ancak teoride ve uygulamada bu durumun nasıl ve ne düzeyde olduğu tartışmalı ve problematik bir durum arz etmektedir.

## 1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “***Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarıyla öğretim programlarındaki değişime uyumları arasındaki ilişki nasıldır?***” olarak belirlenmiştir.

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Türkiye’de eğitim sisteminde gerçekleştirilen köklü reformlar, yalnızca öğretim programlarının yapısal dönüşümlerini değil, aynı zamanda bu değişikliklerin uygulanmasında görev alan aktörlerin rollerini de doğrudan etkilemektedir (Güven ve Demirel, 2020). Özellikle 2023 yılında ilan edilen ve kapsamlı biçimde revize edilen öğretim programları, öğretmenlerden beklentileri yeniden tanımlamış, pedagojik uygulamalarda güncellenmiş yaklaşımların benimsenmesini zorunlu kılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Öğretmenlerin bu programlara uyumu ise reformların uygulama başarısını doğrudan belirleyen kilit bir etmendir (Fullan, 2007). Zira yapılan

değişikliklerin sahada etkin biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin bu değişiklikleri anlaması, içselleştirmesi ve sınıf içi uygulamalarına entegre edebilmesiyle mümkündür (Guskey, 2002).

Eğitim sisteminde yaşanan dönüşümlerin sağlıklı bir şekilde hayata geçirilebilmesi için, öğretmenlerin bu değişimlere uyum sürecini etkileyen bireysel ve mesleki faktörlerin ayrıntılı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Bu faktörler arasında, öğretmenlerin araştırma temelli düşünmeye ve bilimsel verilere dayalı karar vermeye yönelik tutumları önemli bir yer tutmaktadır (Borg, 2009; Levin, 2013). Öğretim programları, özünde kuramsal temellere dayalı olarak geliştirilen, sistematik veri toplama ve değerlendirme süreçleri içeren yapılar olduklarından, eğitim araştırmalarına karşı olumlu tutuma sahip öğretmenlerin bu programlara daha kolay uyum sağlaması beklenmektedir (Yüksel, 2022).

Bu bağlamda, eğitim araştırmalarına değer veren ve bu araştırmaları mesleki gelişimlerinde referans alan öğretmenlerin, öğretim programlarındaki değişimleri daha olumlu değerlendirdikleri, yeniliklere karşı daha esnek oldukları ve değişimi daha hızlı içselleştirdikleri alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Day ve diğerleri, 2007; OECD, 2019). Bu durum, eğitim araştırmalarına yönelik tutumun öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyini etkileyen önemli bir değişken olabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarıyla öğretim programlarındaki değişime uyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları nasıldır?
2. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları nasıldır?
3. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları, demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları öğretim programlarındaki değişimlere uyumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkeler eğitim sistemlerini öğretim programlarında yaptıkları değişimlerle güncel hale getirirler. Bu güncelleme çalışması teoride ne kadar başarılı olursa olsun pratikte başarısının öğretmenin uyum ve tutumuna (Ng ve Wilson, 2017) bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkinin incelenmesi sonucunda elde edilecek veriler; öğretmen yetiştirme, eğitim araştırmaları ve öğretim programı oluşturma ve güncelleme çalışmalarına farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşünülmektedir. Eğitim araştırmalarına ve bu çalışmalar sonucunda geliştirilen öğretim programlarına yönelik öğretmenlerin uyum ve tutumların genellikle olumlu olacağı varsayımının (Ajzen, 1991; Eagly ve Chaiken, 1993) tekrardan gözden geçirilmesini sağlayacaktır. Bu araştırma eğitim alanında yapılacak reformların öncelikle bu ilişkinin bilimsel içeriğine göre şekillenmesini umulmaktadır. Bunun sonucunda eğitimde yapılacak değişikliklerin sosyal, ekonomik, kültürel ve bireysel işlevselliği (Koç ve diğerleri, 2007) özgün değerler katacağı düşünülmektedir.

#### 1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki sorulara dürüst ve objektif bir şekilde herhangi bir baskı hissetmeden doğru bir şekilde bilgi verecekleri öngörülmektedir.
2. Araştırma öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarıyla öğretim programlarındaki değişime uyumlarının; EAÖTÖ (Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Ölçeği) ve ÖPDU (Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği) ile tutarlı ve geçerli bir şekilde değerlendirilebileceğini varsaymaktadır.
3. Araştırmanın örneklemini, Muğla ilinin çeşitli okullardan rastgele seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu örneklemin, öğretmenlerin eğitim programı değişimlerine yönelik tutumlarını ve uyumlarını yeterince temsil edeceği varsayılmaktadır.

4. Araştırma sürecinde, öğretmenlerin eğitim araştırmaların yönelik tutumları ile öğretim programlarındaki değişime uyumlarının zaman içinde büyük ölçüde değişmeyeceği ve sabit kalacağı varsayılmaktadır.

5. Öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili görüşleri, siyasi ve politik düşünceleri, çalışma şartları vb. dışsal faktörlerin araştırma sonuçlarını etkilemeyeceği varsayılmaktadır.

## 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2024/2025 eğitim öğretim yılı Muğla ilinde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında kullanılan EEÖTÖ ile ÖPDU' nun ölçtükleri nitelikler ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**Öğretmen:** Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimsedir (TDK, 2024).

**Eğitim Araştırmaları:** Öğrencilerin eğitimsel deneyimlerinin, ülkelerin eğitim sistemlerinin ve politikalarının bilimsel yöntemlerle incelendiği bir araştırma alanıdır (Mertens, 2020).

**Tutum:** Tutum bireyin belirli nesne, kişi veya durumlar yönelik düşünce his ve davranışlarını şekillendirdiği eğilimi ifade eder (Üstüner, 2006).

**Öğretim Programları:** Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları içeren planlı etkinlikler bütünüdür (MEB, 2025).

**Değişim:** Bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleri ile ilişkilerinde öncekine göre nicelik ve nitelik olarak gözlenebilir bir farklılığın oluşmasıdır (Balyer ve Kural, 2018).

**Uyum:** Bir durumun, yapının veya sürecin, önceki halinden farklı bir duruma geçişini ifade eden dinamik bir süreçtir (Fullan, 2001).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın kuramsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar bu bölümde yer almaktadır. Ayrıca tez çalışması ile ilgili bilim, bilimsel araştırma ve araştırmacı, eğitim, eğitim araştırmaları, öğretim programları, uyum, tutum ve değişim kavramları bu bölümde açıklanmıştır.

#### 2.1. Bilim

Bilgiye ulaşmayı ve anlamayı temsil eden “Bilmek” fiilinden türeyen bilim kelimesi Türkçe kökenli bir kelimedir (TDK, 2024). Daha geniş anlamıyla bilim bir problemi çözmek amacıyla belirli bir disiplin çerçevesinde elde edilmiş verileri ortaya koymaktır. İngilizce bilimsel karşılığı “science” olan kelimenin Latince kökeni “scientia” kelimesidir. Latince bir şeyi diğerinden ayırmak, ayırt etmek anlamına gelen bu kelime 14. yüzyılın sonlarından itibaren “belirli bir konu veya spekülasyonla ilgili düzenli veya metodik gözlemler veya önermeler bütünü” olarak kullanılmaya başlanmıştır. Baskın modern anlamıyla bilim genellikle maddi evrenin olgularının ve yasalarının incelenmesi olarak kullanılmaktadır (TDK, 2024).

İnsanın bilinmeyeni anlamlandırmaya çalışırken göstermiş olduğu çaba; hayatı kolaylaştıran somut çözümlerin yolunu açmıştır (Popper, 2002). Bu çabanın sonucunda inanılır ve güvenilir bilgi kaynağı bulma isteği insanı bilimsel yöntemler geliştirmeye sevk etmiş; bunun sonucunda bilim metafizikten ayrılarak bağımsız bir alan haline gelmiştir (Aristotle, 2021). Bir bilgi kaynağının güvenilir olabilmesi için test edilmesi gerekmektedir. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma arayışında; elde edilen bilgilerin test edilmesi süreci bilimsel araştırma olarak ifade edilebilir.

## 2.2. Bilimsel Araştırma Ve Araştırmacı

İnsan zihninin elindeki bilgilerle bilmek istediklerine ulaşma sürecinin sistematikleştirilmiş haline bilimsel araştırma ve bu süreci yürüten kişi ya da kişileri araştırmacı olarak tanımlanabilmektedir (Usta, 2012). Araştırmacı, çeşitli olgular arasında varsaydığı ilişkileri sistematik, kontrollü, deneysel ve eleştirel bir biçimde bilimsel araştırma vasıtasıyla inceleyen birey olarak nitelendirilmektedir (Taşdemir ve Taşdemir, 2016).

Bilimsel araştırma, araştırmacının iddialarını, kullandığı yöntemleri ve sonuçları açık bir şekilde ortaya koyması ve kullandığı yöntemlerin belirli ve kesin olması nedeniyle diğer araştırma yöntemlerinden daha güvenilir ve sağlamdır. Karasar'a (2024) göre bilimsel araştırmanın objektif bir şekilde yapılması gerekliliği diğer metodolojik yaklaşımlardan ayrılmasını sağlar. Bilimsel araştırmalar düzenli bir şekilde yapılan çalışmalar bütününden oluşur. Araştırmacı bilimsel araştırmanın her aşamasını önceden planlar ve bu plana bağlı kalarak ilerler. Bu sebeple belli bir düzende ilerleyen bilimsel araştırmalar elde edilen bilgilerin geçerliliği açısından diğer araştırma yöntemlerinden ayrılır. Bilimsel araştırmalarda araştırmacının iddialarının test edilebilirliği zorunluluğu bulunmaktadır. Bu özelliği sayesinde bilimsel araştırma araştırmacının kültür, ahlak, din vb. öznel yorumlarının etkisinden sıyrılır. Araştırmacının tespit ettiği bilgi eksikliğini gidermek amacıyla yaptığı bilimsel araştırma sonucunda elde edilen bilgiler eğer genellenebiliyorsa bilimsel araştırmanın etkili ve verimli olduğu söylenebilir. Toplumsal ihtiyaçların ve sorunların günden güne farklılık göstermesi nedeniyle bilimsel araştırmalar mevcut bilgileri süregelen bir şekilde sorgulama ve geliştirme süreci içerisinde yer almaktadır (Garda ve Temizel, 2016). Bilimsel araştırmaların sürekli gelişmesi ve eski paradigmaların yerine yenilerini getirmesi bilimin dinamizminin korumasına vesile olmaktadır. Bilimsel araştırmaların toplumla yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde; yanıltmalı ve yanlış araştırmaların topluma vereceği zarar büyük olabilmektedir (Işık Öner ve Yıldız, 2021). Bu sebeple bilimsel araştırmalar katılımcıların gizliliği, onay alma, araştırma sonuçlarının şeffaf bir şekilde sunulması gibi etik kurallara bağlı olmak zorundadır.

### 2.3. Eğitim

Eğitim kelimesinin kökü; eski Türkçe’ de anlamı besleyip, yetiştirmek ve büyütmek olan igit fiiline dayanmaktadır (Balyemez, 2019). 1933 yılında Türk Dili Tetkik Cemiyeti tarafından Osmanlıca’ nın bir an evvel Türkçeleştirilmesi için yabancı kalmış unsurların dilden atılması amacıyla yapılan bir çalışmayla eğitim kelimesi Osmanlıca karşılığı terbiye olan kelimenin yerini almıştır (Balyemez, 2019). Eğitim kelimesinin Latince kökenine bakıldığında; 'Educare' ve 'Educatum' kelimelerinden türediği; bu kelimelerin “yükselmek ve beslemek, eğitmek veya biçimlendirmek” anlamlarının dışında 'önderlik etmek', 'çıkarmak' ve 'getirmek'.” anlamlarına geldiği de belirtilmektedir (Dilip, 2025).

Eğitim, bireylerin doğuştan sahip oldukları potansiyelleri ortaya çıkaran ve bu potansiyelleri geliştirmelerine olanak tanıyan bir süreç olarak tanımlanabilir. Geleneksel olarak yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olduğu görüşü yaygınken, günümüzde bu anlayış yerini, uygun eğitim süreçleriyle herkesin yaratıcı becerilerini geliştirebileceği yönündeki yaklaşıma bırakmaktadır. Eğitim, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik yetkinliklerini artırarak onların bilişsel kapasitelerini genişletmekte ve toplumsal-kültürel ortama daha iyi uyum sağlamalarına katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim, bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlayarak, onların toplumsal ve ekonomik yaşama etkin bir şekilde katılımlarına aracılık eden vazgeçilmez bir unsur olarak tanımlanabilir (Akgün ve Duruk, 2022).

### 2.4. Eğitim Araştırmaları

Eğitim araştırmaları, pedagojik sorunlara kanıta dayalı çözümler üretmeyi amaçlayan, titizlik, geçerlilik ve tekrarlanabilirlik ilkelerine dayalı sistematik bir süreç olarak tanımlanabilir. Bilimsel yöntemle birçok ortak noktaya sahip olan bu araştırmalar, eğitimle ilgili problemlerin veya soruların belirlenmesiyle başlamakta ve bilimsel topluluklar tarafından kabul edilen metodolojik çerçeveler doğrultusunda yürütülmektedir. Eğitim araştırmalarının temel amacı, eğitime ilişkin olguları daha derinlemesine anlamak, yeni bilgiler üretmek ve mevcut öğretim yöntemlerini geliştirmektir. Bu süreç, araştırmacıların tarafsız, eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısıyla

hareket etmelerini gerektirirken, aynı zamanda eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklemekte ve öğretim süreçlerinin etkinliğini artırmaktadır. Sonuç olarak, eğitim araştırmaları, eğitim alanındaki bilgi birikimini genişleterek daha etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunmakta ve dolayısıyla toplumsal gelişimi destekleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır (Kumar, 2024).

## 2.5. Öğretim Programları

Öğretim programları, bireylerin çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanmasını sağlayan sistemli ve dinamik yapılar olarak tanımlanabilir. Geleneksel bilgi aktarımının ötesine geçerek, bireylerin edindikleri bilgileri beceriye dönüştürmelerine olanak tanır. Bu bağlamda, öğretim programları yalnızca akademik bilgiye odaklanmakla kalmayıp, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyecek şekilde tasarlanırlar. Sürekli değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik dinamikler doğrultusunda güncellenmesi gereken programlar, bireylerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, duygusal zekâ ve kültürel farkındalık gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmasını sağlamalıdır. Ayrıca, programların öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesine, kültürel kimliklerini korumasına ve küresel ölçekte etkin bireyler olarak yer almalarına katkıda bulunması beklenmektedir (Kerkez ve diğerleri, 2025).

Öğretim programları, öğrenme hedefleri ve çıktılarının sürekli değerlendirilmesi, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmesi, toplumun değişen ihtiyaçlarına uyum sağlaması gibi temel unsurları içerir. Öğrencilerin gelişim süreçlerine odaklanan öğretim programları bu bağlamda kurum merkezli olmaktan ziyade öğrenci odaklı bir tasarıma sahip olması önemlidir. Toplumun dinamik yapısını göz önünde bulundurarak öğretim programlarının düzenli olarak gözden geçirilmesi ve sürekli güncellenmesi gerekebilir. Öğretim programlarının esnek ve uyarlanabilir olması, içerdiği öğrenme süreçlerinin değişen koşullara göre şekillenmesi açısından önem arz edebilir. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak tanıyan ortamları sağlaması, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecini keyifli hale getirmeye teşvik etmesi önemli özellikleri arasında sayılabilir. Öğretim programları, farklı disiplinlerin öğrenme süreçlerini birleştirerek uygulama odaklı bir yapı oluşturmalı ve temel ile isteğe bağlı bölümler arasında denge kurmalıdır. Öğrencilerin kendi hızlarında çalışmasına olanak verirken,

öğretme ve öğrenme yöntemlerinin çeşitlendirilmesini, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre en etkili sonucu sağlamaya yönelik olmalıdır. Bilişsel gelişim teorileri de öğretim programlarının oluşturulmasında dikkate alınarak, öğretim programlarının öğrencilerin bilişsel seviyeleriyle uyumlu içerikler sunması beklenir. Son olarak, iyi bir öğretim programından yaratıcı düşünceyi teşvik etmek için öğrencilerin psikolojik güvenliğini sağlamaya yönelik bir yaklaşım beklenir. Değerlendirmeden bağımsız bir ortamda bireylerin değerleri koşulsuz bir şekilde kabul edilmelidir (Roy ve Das, 2022).

## 2.6. Tutum

Tutum, bireyin belirli bir nesneye, duruma, kişiye ya da olguya karşı geliştirdiği nispeten kalıcı, örgütlü ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri içeren psikolojik bir eğilimdir (Eagly ve Chaiken, 1993). Bu yapı, bireyin çevresindeki olaylara ve uyarılara yönelik düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yönlendirmekte; bireyin çevresini algılama ve bu çevreye tepki verme biçimini biçimlendirmektedir (Ajzen, 2001). Tutumlar, bireyin hem kişisel karar süreçlerinde hem de toplumsal etkileşimlerinde önemli bir rol oynayarak davranışların güçlü belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Fishbein ve Ajzen, 2010). Örneğin, bir kişinin belirli olguya veya konuya yönelik tutumu, destekleme veya eleştirme davranışını doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle, tutumlar yalnızca bireysel psikolojik süreçlerle sınırlı kalmayabilir. Bu yüzden tutum eğitimi ilgili yapılan düzenlemelerin başarısında önemli bir rol oynayabilir. Bireylerin davranışlarını şekillendirmede kritik bir rol oynayan tutumların davranışlara etkisi her zaman doğrudan ve tutarlı değildir. Bazen sosyal baskılar, bağlamsal faktörler veya bireyin içsel çelişkileri, tutum ile davranış arasındaki ilişkiyi zayıflatabilir. Bu nedenle, tutum-davranış ilişkisini anlamak, psikolojik araştırmaların önemli bir odak noktalarından biridir denilebilir.

Tutumların bireylerin karar alma süreçlerine önemli ölçüde etki edebileceği düşünüldüğünde; öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları bu araştırmaların hedeflerine ulaşmalarında belirleyici olabilir. Tutumların, bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirebilmesi onları hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli kılmaktadır. Ayrıca, tutumların nasıl oluştuğunu ve değiştiğini anlamak, bireylerin konu ya da olaylara daha olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı

olabilir. Bu nedenle, tutumların psikolojik ve sosyal dinamiklerini anlamak, hem kişisel gelişim hem de toplumsal etkileşimler açısından önemli olabilir. Bu yüzden eğitimde tutumlar üzerine yapılacak araştırmalar, bireylerin ve toplumun eğitimde yapılan güncellemelere sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasına katkıda bulunabilir (Ajzen, 1991).

## 2.6. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Eğitimdeki sürekli değişim ve gelişim, öğretim programlarının düzenli aralıklarla güncellenmesini ve öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlamasını gerektirebilir. Öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini anlama, kabul etme ve etkili bir şekilde uygulama süreçlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, Türkiye’de bu alanlarda yapılan çalışmaların incelenmesi, öğretmenlerin değişime uyum süreçlerini anlamamıza ve bunlara yol açan süreçleri belirlememize katkıda bulunacaktır. Ayrıca, bu araştırmaların bulguları, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi açısından da önemli ipuçları sunabilir. Bu bölümde öğretmenlerin eğitimle ilgili araştırmalara yaklaşımları ile öğretim programlarında değişime uyum ilişkisinin akademik araştırmalar ışığında incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de yapılan akademik araştırmaların bu ilişkinin farklı değişkenler bağlamında nasıl oluştuğunu ve gelişmiş eğitim politikalarının planlanmasına ışık tutabileceği düşünüldüğünde; mevcut araştırmalardaki ilgili çalışmaların yapılandırılmış bir analizi yapılmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin araştırmacı kimlik geliştirmelerinde bireysel, mesleki ve kurumsal düzeyde birçok etken rol oynamaktadır. Araştırmaya yönelik olumlu tutum, bilimsel merak ve yeterlik algısı, öğretmenin araştırma sürecine katılımını artıran temel bireysel faktörler arasında yer almaktadır (Borg, 2009). Bununla birlikte, öğretmenlerin araştırma yapma becerilerini geliştirmeleri; hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri, araştırma yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmaları ve akademik rehberlikle yönlendirilmeleriyle mümkündür (Levin & Rock, 2003). Araştırmacı öğretmen modeli, yalnızca bireysel yeterliklerle sınırlı olmayıp, aynı zamanda okul kültürü ve yönetim desteği gibi kurumsal unsurlarla da ilişkilidir. Bümen ve arkadaşlarının (2014) araştırmasında, öğretmenlerin araştırma yapma yeterliklerinin, araştırmaya yönelik tutumlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili

olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin iş yükü, zaman yetersizliği ve araştırmanın uygulamayla ilişkilendirilmemesi gibi yapısal engellerle karşılaştıkları da vurgulanmaktadır (Kaya & Yıldırım, 2010). Bu bağlamda, öğretmenlerin araştırmacı bireyler olarak yetiştirilebilmeleri için çok boyutlu destek sistemlerinin oluşturulması gerektiği açıktır.

Yolcu ve arkadaşları (2025) tarafından yapılan “*Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının ve Öz Yeterliliklerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından İncelenmesi*” adlı araştırmaya, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 328 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını ve öz yeterliliklerini, eleştirel düşünme becerileri bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama sürecinde, katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu, tutumlarını değerlendirmek için "Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği", öz yeterliliklerini ölçmek için "Bilimsel Araştırma Öz yeterlilik Ölçeği" ve eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile öz yeterlilikleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutumları olan öğretmen adaylarının, araştırma yapma konusunda kendilerini daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Ancak, eleştirel düşünme becerileri ile bilimsel araştırma öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Demografik faktörler incelendiğinde, kadın öğretmen adayların bilimsel araştırmaya karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Sınıf düzeyine göre ise, son sınıf öğrencilerinin tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun, KPSS gibi sınavların yarattığı baskıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Göçer ve Özeren (2024) tarafından “*Öğretmenlerin Matematik Öğretimine Karşı Tutumlarının Öğretim Programı Okuryazarlıkları ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileriyle İlişkisinin İncelenmesi*” adlı araştırma ilişkiyel araştırma modeli ile tasarlanmış nicel bir araştırmadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 712 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği", "Matematik İçin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği" ve "Matematik Öğretimi Tutum Ölçeği" olmak üzere dört farklı veri toplama aracı

kullanılmıştır. Araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine karşı tutumlarının, öğretim programı okuryazarlıkları ve matematik için teknolojik pedagojik alan bilgileriyle ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda elde edilen sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine karşı tutumları ile öğretim programı okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumunun öğretim programı okuryazarlıkları üzerinde etkili olduğu ve lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin bu alanlardaki yeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin matematik öğretimine yönelik tutumlarının, öğretim programı okuryazarlıkları ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu alanlardaki bilgi ve becerilerini geliştirmenin, matematik öğretiminin kalitesini artırmada önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmen eğitim programlarının ve hizmet içi eğitimlerin, bu faktörleri dikkate alarak düzenlenmesi önerilmektedir.

Ertürk Yaşar ve Gülçin Kaya (2025) tarafından yapılan araştırma, öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Araştırma, 2025 yılında Portekiz'in Lizbon şehrinde düzenlenen 11. Uluslararası Avrupa Disiplinler arası Bilimsel Araştırma Konferansı'nda sunulmuştur. Öğretmen olma inancıyla sınava hazırlanan farklı bölümlerden 312 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, "Akademik Özyeterlik Ölçeği" ve "Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda cinsiyet ve yaş değişkenlerinin, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik ve teknolojiye yönelik tutum üzerinde belirleyici olmadığı görülmüştür. Bilişim Teknolojileri bölümü öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin, diğer bölümlerin öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik beceri düzeylerine göre de akademik öz yeterlikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri düşük, teknolojiye yönelik tutumlarının ise orta düzeyde olduğu kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmacılar, elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adaylarının teknolojiye bakış açılarının, farkındalık düzeylerinin ve teknolojik

becerilerinin yüksek olmasının, bireylerin akademik öz yeterliklerine de katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Demir ve Toraman (2021) tarafından “*Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri*” adlı araştırma Türkiye genelinde farklı öğretim kademelerinde ve branşlarda görev yapan 421 öğretmen ile yürütülmüştür. Farklı öğretim kademelerinde ve branşlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçlayan araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri incelenmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Veriler, Yar Yıldırım (2020) tarafından geliştirilen “*Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği*” ile toplanmıştır. Ölçek, bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığına yönelik yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve bu algının tezli yüksek lisans/doktora derecesine sahip öğretmenlerde bilgi-beceri alt boyutlarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, kıdem, kademe ve mezun olunan fakültenin öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir.

Yalçın İncik ve Evin Akbay (2018) tarafından “*Ortaöğretim Öğretmenlerine Yönelik Bir Çalışma: Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Yönelik Tutumları Ve Eğitim İhtiyaçları*” adlı araştırma ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlarını ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Araştırmada tarama modelinde betimsel yöntem kullanılmış ve nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 251 öğretmen oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (HİEYT) ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve mesleki gelişim faaliyetine katılım değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin %58.8'i mesleki gelişim faaliyetlerini verimli bulurken, %41.2'si verimsiz bulmaktadır. Verimli bulan öğretmenler, faaliyetlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, eğitimcilerin nitelikli olduğunu ve deneyim paylaşma imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Verimsiz bulan öğretmenler, eğitimcileri nitelsiz, içerikleri teorik ve uygulamadan uzak, faaliyetleri formalite olarak görmekte ve zorunlu katılımın etkili olmadığını

düşünmektedirler. Öğretmenlerin %67.33'ü mesleki gelişime yönelik eğitim ihtiyacı hissederken, %32.67'si kendilerini yeterli görmektedir.

Kahraman ve Köleli (2017) tarafından “*Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*” adlı araştırma öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumların bazı değişkenlere göre nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak (İlhan ve diğerleri, 2013) tarafından geliştirilen Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (EAÖTÖ) kullanılmıştır. Farklı branşlardan 304 öğretmenden elde edilen veriler üzerinde yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumlarının, bu araştırmaları takip etme ve sonuçlarını sınıflarına yansıtma olasılıklarını artırabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, hizmet içi eğitim kursları ve araştırmacılarla iş birliği gibi yöntemlerle öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarının geliştirilebileceği belirtilmiştir.

Sevinç ve Özyeter (2022) tarafından “*Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutumları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Aracı Rolü*” adlı araştırma öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide öz yeterliklerinin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmaya Türkiye'de koronavirüs salgını sırasında uzaktan eğitim sürecinde görev yapan 274 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutum Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlikleri ile değişime yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma, öğretmenlerin öz yeterliğinin tükenmişliğe karşı olumlu bir özellik olduğunu vurgulamakta ve öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların faydalı olacağına işaret etmektedir

Uçkun ve Ünal (2015) tarafından yapılan “*Türkçe Ve Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*” adlı araştırma Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel hedefi, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, branş, hizmetiçi eğitim alma durumu ve lisansüstü eğitim durumu gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Tarama modeline dayanan bu betimsel araştırmada, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 344 Türkçe ve sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak

"Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği" kullanılmış ve veriler çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer verdiklerini ve bu tür araştırmaları gerekli bulduklarını, ancak araştırmaların uygulama açasından bazı şüpheler taşıdıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim durumu ve hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Demirkol ve diğerleri (2022) tarafından yapılan "*Öğretmen Adaylarının Eğitim Araştırmalarına Yönelik İnançları*" adlı bu nitel araştırma, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, 2017-2018 akademik yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören 76 son sınıf öğretmen adayını kapsamaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının gerekliliğine inandığını ortaya koymaktadır. Araştırmaların özđün, nesnel ve nitelikli olması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, çoğu öğretmen adayı, eğitim araştırmalarının uygulanabilir olduğuna inansa da, araştırmanın niteliği, türü, uygulandığı kitle ve toplumun araştırmalara olan bakış açasının bu uygulamayı etkileyebileceğini belirtmiştir. Öğretmen adayları araştırmaların uygulanabilir olmamasına, toplumun bilinçsizlik durumu, araştırmaların uygulamaya dökülmemesi, araştırmacıların siyasi otoritelere bağlılıkları ve niteliksiz araştırma sayısının fazla olması gibi faktörleri gerekçe göstermişlerdir. Ayrıca, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, eğitim araştırmalarına yeterli önemin verilmediği kanaatindedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançları karmaşık ve çok boyutludur; eğitim araştırmalarının gerekliliği konusunda bir fikir birliği bulunmakla birlikte, uygulanabilirlik ve verilen önemle ilgili çeşitli endişeler söz konusudur. Bu durum, eğitim araştırmalarının etkililiğini artırmak için dikkate alınması gereken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sarıgöz (2022) tarafından yapılan "*Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*" adlı araştırma öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde tezsiz yüksek lisans eğitimi gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarını, cinsiyet, mesleki

kıdem ve branş gibi demografik değişkenler açısından değerlendirmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülen bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin lisansüstü eğitime karşı olumlu tutumlar sergilediğini ve aldıkları derslerle kişisel ve mesleki gelişim sağladıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet açısından bayan ve erkek öğretmenler arasında lisansüstü eğitime yönelik tutumda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Mesleki kıdem bakımından, farklı kıdemdeki öğretmenlerin tutumları benzer düzeyde olup anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir. Farklı branşlar arasındaki değerlendirmelerde de tutumlar benzerlik göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin lisansüstü eğitimin uzmanlık alanında yeterlilik sağlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından yüksek düzeyde olumlu tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik genel tutumlarının beklenenden yüksek olduğunu ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olduklarını göstermektedir.

Kahramanoğlu (2024) tarafından yapılan “*Sistem Düşüncesi Yaklaşımıyla Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlıkları Çerçevesi*” adlı araştırma öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık becerilerini sistem düşüncesi çerçevesinde nasıl yapılandırmaları gerektiğini inceleyen teorik bir araştırmadır. Çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin müfredatı anlama, analiz etme, yapılandırma, uygulama, değerlendirme ve geliştirme yetkinliklerini artırmayı hedefleyen bütünleşik beceriler ile süreç bileşenlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, öğretim programı okuryazarlığı ve okuryazarlık konularında uzmanlaşmış üç farklı üniversiteden eğitim programları ve öğretim, ölçme ve değerlendirme ile matematik ve fen bilimleri eğitimi alanlarında çalışan akademisyenler oluşturmaktadır. Çalışma, 2017-2024 yılları arasında gerçekleştirilen kapsamlı bir literatür taramasına dayanmaktadır ve öğretmenlerin program okuryazarı olabilmeleri için sahip olmaları gereken temel nitelikleri belirleyerek bu nitelikleri mevcut literatürdeki çalışmalarla karşılaştırmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim, Dergipark, Web of Science, Taylor & Francis Online, ScienceDirect ve ProQuest gibi ulusal ve uluslararası akademik veri tabanları kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"nin sistem okuryazarlığı yapısı göz önünde bulundurularak, öğretim programı okuryazarlığını geliştirmeye yönelik altı bütünleşik beceri tanımlanmış ve her bir beceriye yönelik süreç bileşenleri belirlenmiştir. Bu beceriler öğretim programını anlama, bileşenlerini çözümüleme, öğretimi yapılandırma, öğretim

materyalleri oluşturma ve kullanma, programın gelişime açık yönlerini belirleme ve programın sürdürülebilirliğine yönelik çözüm önerilerini uygulama süreçlerini kapsamaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin eğitim programlarını daha etkili yönetmelerini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmelerini desteklemektedir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimi programlarının ve sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretim programı okuryazarlığını güçlendirecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Levent (2016) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*” adlı araştırma öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, İstanbul’un Anadolu yakasındaki resmi okullarda görev yapan 348 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve veri toplama sürecinde “Kişisel Bilgi Formu” ile “Değişime Hazır Olma Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin değişime hazır olma algılarının cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, mezun olunan okul, lisansüstü eğitim ve hizmet içi eğitim gibi faktörlere bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ancak yaş değişkeni, öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarını belirleyen önemli bir unsur olarak öne çıkmıştır. Genç öğretmenler, yaşça daha büyük meslektaşlarına kıyasla değişime daha açık bir tutum sergilemektedir. Özellikle yaşça büyük öğretmenlerin değişim süreçlerine aktif katılımlarını destekleyici politikalar geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin değişim süreçleriyle ilgili olarak sağlıklı bilgilendirme yapılabilmesi için etkili bir iletişim ağı kurulması önemli olduğu, değişim başlamadan önce öğretmenlerde güdülenme sağlanması öğretmenlerin değişimini sahiplenmesinde belirleyici olduğu belirtilmektedir.

Özüdoğru (2022) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi*” adlı araştırma öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini ve bu bağlılıkların çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılaştığını incelemektedir. Manisa'nın Salihli ilçesindeki farklı kademelerde görev yapan 500 öğretmen üzerinde yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri genel olarak orta düzeyde bulunmuştur. Özellikle, genç öğretmenlerin ve belirli kıdem gruplarındaki öğretmenlerin program farklılıklarına daha açık olduğu, okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin programa bağlılık boyutlarının daha yüksek düzeylere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin, öğretim programlarına bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin artırılması için hizmetiçi eğitimlerin önemini ve farklı kademe ve branşlardaki öğretmenlere yönelik özel desteklerin gerekliliğini vurgulamıştır.

Yurt (2024) tarafından yapılan “ *Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Öğretim Programına Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* ” adlı araştırma öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretim programlarına ne ölçüde bağlı olduklarını ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bu bağlılık üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, Marmara bölgesindeki bir ilde görev yapan 357 öğretmenle gerçekleştirilmiş olup, veriler Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının düşük düzeyde olduğunu, öğretmenlerin resmî olarak sunulan öğretim programını takip etmek yerine, öğretim programında çeşitli değişiklikler veya uyarlamalar yapma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerileri (doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, sistematiklik) arttıkça öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı azalmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi, öğretim programına bağlılığı yordamaktadır. Sonuç olarak, eleştirel düşünme becerileri öğretmenlerin öğretim programını daha iyi anlamalarına ve etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olabilir. Eleştirel düşünme becerileri arttıkça öğretmenlerin öğretim programına olan bağlılık düzeyinin azalması, öğretmenlerin mevcut öğretim programlarını sorgulama ve değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Pektaş (2021) tarafından yapılan “ *Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi* ” adlı araştırma nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılarak yürütülmüş ve Siirt ilinde görev yapan 417 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin cinsiyet, branş, eğitim durumu, görev yaptıkları kademeler ve unvanları açısından öğretim programlarına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor farkındalıklarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, kıdem süresi arttıkça öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal farkındalıklarının yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü ve çalıştıkları okul türü ile öğretim programına yönelik farkındalıkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özellikle eğitim fakültesi mezunlarının ve özel okul

öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Genel olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin yalnızca program uygulayıcısı değil, aynı zamanda programı iyi analiz edebilen bireyler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için hizmet içi eğitimlerin artırılması, eğitim fakültesi dışından mezun olan öğretmenlerin farkındalıklarının geliştirilmesi ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin program farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmaların teşvik edilmesi önerilmektedir.

Gürsul ve Çetin (2024) tarafından yapılan “*Özel Okul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarının Uygulanması Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*” adlı araştırma özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programlarının uygulanma sürecine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Olgu bilim deseni çerçevesinde yürütülen çalışmada, Kahramanmaraş merkez ilçelerindeki özel okullarda görev yapan 69 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, materyallere kolay erişim, geniş etkinlik alanları, yeterli teknolojik altyapı, uygun çalışma saatleri, az sayıda öğrenci ve yöneticilerin desteği gibi unsurlar, öğretim programlarının uygulanmasını kolaylaştıran etmenler arasında yer almaktadır. Öte yandan, öğretmen ve öğrenci yorgunluğu, aşırı iş yükü, akıllı tahta ve laboratuvar eksikliği, veli ve yönetici talepleri, öğretmenler üzerindeki baskı, öğrencilerin düşük hazır bulunuşluk düzeyleri, kaygı, sorumluluk almama ve isteksizlik gibi faktörler ise programın uygulanmasını zorlaştıran başlıca unsurlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programını uygulama sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler kullandıkları ve eğitimin paydaşlarıyla işbirliği içinde hareket ettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uygun fiziki ve teknolojik koşulların sağlanması, yöneticilerin ve velilerin öğretmenlere destek vermesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması ve öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini benimsemelerine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Yüce (2022) tarafından yapılan “*Öğretim Programına Bağlılık Ve Öğretim Programını Uyarılma İkilemini Aşmak*” adlı araştırma bir felsefe öğretmenin öğretim programına bağlılık ve uyarılma deneyimlerini inceleyerek, öğretim programını kullanma modelini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel fenomenolojik yaklaşım

çerçevesinde tekli durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmış ve elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretimsel bağlam, öğretim programının özellikleri, program geliştirme süreci, örtük program, ders kitabı, öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen özerkliğinin, öğretim programına bağlılık ve uyarılama sürecini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcının ders kitabındaki konu başlıklarına genel olarak sadık kaldığı, ancak değişen dünya ve toplumsal koşullara bağlı olarak metin, etkinlik ve materyallerde doğaçlama yoluyla uyarlamalar yaptığı belirlenmiştir. Araştırma, öğretim programlarının daha etkili uygulanabilmesi için akademisyenler ve uzmanlar ile öğretmenler arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerinde daha aktif roller üstlenmesini sağlamak ve kanıta dayalı program geliştirme çalışmalarını yaygınlaştırmak adına destekleyici mekanizmaların oluşturulması önerilmektedir.

Güleş ve Kılınc (2024) tarafından yapılan "*İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları Ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi*" adlı araştırma ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. 2022-2023 akademik yılında Nevşehir ilinde görev yapan ilköğretim öğretmenleri üzerinde yürütülen çalışma, nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Veri toplama sürecinde, "Program Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, ilköğretim öğretmenlerinin genel olarak yeterli düzeyde program okuryazarlığına sahip olduğunu ve öğretim programına yüksek düzeyde bağlılık gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Program okuryazarlık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak branş ve eğitim durumu değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretim programına bağlılık düzeyi cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Ayrıca, program okuryazarlığının alt boyutları ile öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeylerinin artırılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, program geliştirme süreçlerine daha

aktif katılımlarının teşvik edilmesi ve akademik gelişimlerini sürdürebilmeleri adına lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri önerilmektedir.

Özdaş (2019) tarafından yapılan “*Öğretim Programlarında Yer Alan Yeterliliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” adlı araştırma ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yeterliliklerin öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel veriler, Mardin ili Artuklu ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 216 öğretmenden ölçekler aracılığıyla toplanırken, nitel veriler ise aynı çalışma grubundan seçilen 50 öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan yeterliliklerin öğrencilere kazandırılma düzeyini genellikle "ara sıra" olarak değerlendirdiğini ve bu düzeyin beklenenin altında kaldığını göstermektedir. Cinsiyet ve branş değişkenlerine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğrenmeyi öğrenme ve sosyal yeterlilik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenler, yeterlilikleri kazandırma sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlar, teknoloji kullanımı, sözlü anlatım etkinlikleri, görsel ve işitsel materyaller ile grupta çalışma yöntemlerini yaygın olarak kullandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte, sürecin etkinliğini olumsuz etkileyen çeşitli faktörler olduğu; öğrenciler, eğitim sistemi, öğretmen yeterlilikleri, aile ve sosyal çevreden kaynaklanan farklı engellerle karşılaştığı ifade edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretim programlarında öngörülen yeterliliklerin öğrencilere daha etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğrenci merkezli yaklaşımların teşvik edilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve öğretim programlarının ders içerikleriyle nasıl bütünleştirileceğine dair daha net yönlendirmelerin sağlanması önerilmektedir.

Bümen ve Yazıcılar (2020) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine Bir Durum Çalışması: Devlet ve Özel Lise Farklılıkları*” adlı araştırma tarafından yapılan nitel bir çalışmadır. 2013 yılında yürürlüğe giren 9. sınıf matematik dersi öğretim programı temel alınarak yürütülen çalışmada, İzmir’in Konak ilçesindeki bir özel Anadolu lisesi ile bir mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan matematik öğretmenleri incelenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin program uyarlama süreçlerini daha derinlemesine anlamak için doküman analizi, ders gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bulgular,

öğretmenlerin öğretim programlarını genellikle atlama, genişletme ve yeniden düzenleme şeklinde üç temel örüntü çerçevesinde uyarladığını göstermektedir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin genellikle öğrencilerinin öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik değişiklikler yaptığı, özel okul öğretmenlerinin ise daha çok öğrenci başarısını artırma ve üniversite sınavlarına hazırlık sürecine odaklandığı belirlenmiştir. Özellikle özel okul öğretmenlerinin MEB tarafından sağlanan ders kitaplarını üniversite sınavlarına hazırlık açısından yetersiz bulması ve devlet okulu öğretmenlerinin lise programlarının tüm lise türleri için ortak olmasından kaynaklanan uyarlamalar yapmak zorunda kalması dikkat çeken bulgulardandır. Araştırmanın sonuçlarından devlet ve özel okul öğretmenlerinin öğretim programlarını farklı şekillerde uyarladıkları anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğretim programları uyarlamaları çalışmalarından önce öğretmenlerin pedagojik kapasitelerinin artırılması ve program uyarlama sürecinde daha fazla desteklenmeleri gerekmektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğretim programları uyarlamalarında öğretmenlerin daha etkin bir rol üstlenebilmesi için onlara yönelik esnek politika ve uygulamaların geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Türkiye'de yapılan araştırmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına, öğretim programlarına ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının, bu alanlardaki bilgi, farkındalık ve uygulama düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutumlar, öz yeterlilik düzeyleriyle birlikte ele alındığında öğretmenlerin akademik ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sunduğu belirlenmiştir. Öğretim programı okuryazarlığı, programlara bağlılık, değişime hazır olma, eleştirel düşünme ve program uyarlama becerileri gibi çok boyutlu değişkenler, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda geliştirici ve dönüştürücü roller üstlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitimler ve öğretmenlerin katılımcı yaklaşımlarla desteklenmesi, öğretim programlarını daha etkili ve bilinçli bir şekilde uygulamalarını sağlayan başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin değişen toplumsal koşullar ve eğitim politikalarına uyum sağlayabilmeleri için pedagojik yeterliklerinin yanında, eleştirel düşünme, teknolojiyi etkin kullanma ve sistem okuryazarlığı gibi çağdaş becerilerle donatılmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Tüm bu bulgular, Türkiye bağlamında öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ve program değişim süreçlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu, dolayısıyla

politika yapıcıların bu alanlarda bütünleşik ve sürdürülebilir destek mekanizmaları geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.

## 2.7. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Shriner ve diğerleri (2010) tarafından yapılan “*Teachers’ Perceptions, Attitudes and Beliefs Regarding Curriculum Integration*” adlı araştırma öğretmenlerin müfredat entegrasyonuna ilişkin algı, tutum ve inançlarını incelemeyi amaçlayan karma yöntemli bir araştırmadır. Araştırma, Indiana’daki ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 42 öğretmenin katıldığı üç günlük bir çalıştay kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada, öğretmenlerin müfredat entegrasyonuna yönelik tutumlarındaki değişimi değerlendirmek amacıyla Likert ölçekli anketler ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Bulgular, çalıştay sonrasında öğretmenlerin disiplinler arası entegrasyon konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini ve teknolojiyi öğretim süreçlerine daha etkin şekilde entegre etmeyi planladıklarını ortaya koymuştur. Müfredat entegrasyonunun öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediği ve zaman yönetimi açısından avantajlar sağladığı belirtilse de, bazı öğretmenler ders içeriklerinin derinlemesine ele alınamaması ve öğretim programındaki standartların fazlalığı nedeniyle entegrasyon sürecinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Genel olarak, çalışma öğretmenlerin mesleki gelişim programları aracılığıyla müfredat entegrasyonu tekniklerini öğrenebileceğini ve bu sürecin öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamaktadır.

Potera ve Shala (2019) tarafından yapılan “*Teachers’ Attitudes Towards New Curriculum*” adlı araştırma Kosova’daki öğretmenlerin yeni müfredata yönelik tutumlarını ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları inceleyen karma yöntemli bir araştırmadır. 2018 yılında gerçekleştirilen bu araştırmada, 178 öğretmenden elde edilen nicel ve nitel veriler analiz edilerek öğretmenlerin müfredata ilişkin farklı tutumları ve eğitim sürecindeki eksiklikler belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yeni müfredata yönelik tutumlarının geniş bir yelpazede değiştiğini, yeterli bilgiye ve eğitime sahip olanların daha olumlu bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Yetkinlik temelli bir yapıya sahip olan müfredat, bazı öğretmenlerde belirsizlik ve tereddüt yaratırken, eğitim programlarının içeriği ve sağladığı fayda konusunda farklı görüşler öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenler yeni müfredatın iş yükünü artırdığını, öğrenme

çıktıklarını yetkinliklerle ilişkilendirmekte zorlandıklarını ve materyal eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, araştırma, öğretmenlerin ihtiyaçlarının gözetilmesi, mesleki gelişim programlarının iyileştirilmesi ve gerekli eğitim materyallerinin sağlanması yönünde öneriler sunmaktadır.

Galindo-Domínguez ve diğerleri (2022) tarafından yapılan “*Understanding The Pedagogical Gap Between The Educational Research And The Reality Of Teachers: An Analysis Of The Difficulties And Proposals*” adlı araştırma İspanyol öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yeterince önem vermemesinin nedenlerini ve bu durumu iyileştirmek için önerilen stratejileri analiz etmektedir. Araştırma, 2021 yılında okul öncesinden üniversite düzeyine kadar farklı kademelerde görev yapan 264 öğretmenin katıldığı nitel bir araştırmadır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ilişkin görüşlerini ve çözüm önerilerini içeren açık uçlu soruların bulunduğu ad-hoc bir anket kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin araştırmalara yeterince ilgi göstermemesinin temel nedenleri arasında eğitim eksikliği, zaman yetersizliği, konfor alanından çıkma zorluğu ve araştırma sonuçlarının sınıf pratiğine aktarılmasındaki güçlüklerin yer aldığını ortaya koymuştur. Bu durumu iyileştirmek adına, mesleki gelişim sürecinde sürekli eğitimin sağlanması, zaman yönetiminin yeniden düzenlenmesi, araştırmaya katılımı teşvik edici mekanizmaların oluşturulması ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu pratik konulara odaklanan araştırmaların gerçekleştirilmesi gibi öneriler sunulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin meslektaş deneyimlerinden beslenen bilgi üretim süreçlerine yönlendirilmesi ve eğitim araştırmaları ile öğretim uygulamaları arasındaki kopukluğun giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına daha fazla dahil olabilmesi için bireysel, kurumsal ve araştırma temelli çözümler geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir; öğretim programlarının, öğretmenler arasında iş birliğini teşvik eden ve eğitim bilgisi üretimini destekleyen bir yaklaşımla yapılandırılması önerilmiştir.

Arboleda ve Garces (2017) tarafından yapılan “*Bridging the Gap between Curriculum Planning Policies and Pre-service Teachers' Needs*” adlı araştırma 2017 yılında, Kolombiya' da kaynakları sınırlı bir devlet üniversitesinin İngilizce lisans programında yürütülmüştür. Araştırma, öğretim programlarının planlanmasına ilişkin politikalar ile öğretmen adaylarının ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluğu inceleyerek, bu boşluğun giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Likert ölçeğine dayalı, hem kapalı hem de açık uçlu soruları

içeren bir anket kullanılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının disiplinlerarası, mesleki ve insani alanlardaki derslere verdikleri önemin farklılaştığını ve müfredatta yapılması gereken değişikliklere yönelik çeşitli öneriler sunduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitim politikalarının oluşturulması sürecine daha aktif katılımının, müfredatın yerel bağlama daha uygun hale getirilmesi açısından kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Çalışma, öğretmen adaylarının deneyim ve görüşlerinin, öğretim programlarının daha kapsayıcı ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sunmasını sağlayacak şekilde değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Khine (2022) tarafından yapılan “Effect of Teachers’ Attitudes on Behavioral Intentions toward the New Curriculum Implementation: Mediating Role of Perceived Behavioral Control” adlı araştırma Myanmar'daki ilkököl öğretmenlerinin yeni müfredatın uygulanmasına yönelik tutumlarının ve davranışsal niyetlerinin incelendiği bir çalışmadır. 2021-2022 akademik yılında gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin genel olarak olumlu tutumlar sergilediği ve yeni müfredatı destekleme eğiliminde oldukları belirlenmiştir. 627 ilkököl öğretmeninden oluşan örneklem üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin tutumlarını, davranışsal niyetlerini ve algılanan davranışsal kontrollerini ölçmeye yönelik anket kullanılmıştır. Planlı Davranış Teorisi çerçevesinde yürütülen çalışmada, öğretmenlerin tutumlarının davranışsal niyetleri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, algılanan davranışsal kontrolün (okul desteği, diğer destekler, karar alma süreçlerine katılım ve endişeler) bu ilişkide kısmi bir arabulucu rolü oynadığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının tutumları ve davranışsal niyetleri üzerindeki etkisinin en yüksek olduğu, buna karşılık yetersiz konu bilgisi, sınıf yönetimi sorunları ve iletişim eksikliği gibi endişelerin de etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin algılanan davranışsal kontrollerinin güçlendirilmesinin, müfredat değişikliklerinin başarısı için kritik öneme sahip olduğunu ve politika yapıcıların öğretmenlerin endişelerini gidermeye yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Muhammad (2024) tarafından yapılan “*Relationship between Teachers’ Attitude towards Curriculum and Students’ Academic Achievement at Secondary School Level*” adlı araştırma Pakistan'ın Khyber Pakhtunkhwa eyaletindeki Peshawar ve Charsadda bölgelerinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin müfredata yönelik tutumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. 2023 yılında yayınlanan bu çalışma, toplamda 148 okulda görev yapan

1649 erkek sosyal bilgiler öğretmeni arasından 600 erkek öğretmen tabakalı rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Müfredata Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmış, bu ölçek 1 ile 5 arasında değişen Likert tipi bir anket şeklinde uygulanmıştır. Öğrenci akademik başarısı ise 9. sınıf yıllık sınavlarının ortalama puanları üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel bulgusu, öğretmenlerin müfredata yönelik tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı ve bu iki faktör arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğudur. Sonuç olarak, öğretmenlerin müfredata karşı olumlu tutumlarının desteklenmesi ve geliştirilmesi için eğitim programları ve destekleyici bir okul ortamının önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin tutumları, onların davranışlarını, kişiliklerini, öğretim becerilerini ve konu alanındaki bilgilerini etkilediği, öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin müfredata yönelik tutumlarını iyileştirmede ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısını etkilemede önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin çoğunun müfredata karşı olumlu bir tutum sergilediğini ve bu tutumun öğrencilerin akademik başarısıyla pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Çalışma, öğretmenlerin müfredata yönelik olumlu tutumlarını geliştirmek için eğitim programlarının ve mesleki gelişim fırsatlarının önemini vurgulamaktadır.

Özgenel ve Metlilo (2021) tarafından yapılan "Cross-Cultural Comparison Of Teachers' Attitudes Toward Educational Research: The Case Of Turkey And Kosovo" adlı araştırma Türkiye ve Kosova'daki öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını karşılaştırmayı amaçlamakta olup, öğretmenlerin genel olarak eğitim araştırmalarına yüksek düzeyde tutuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, her iki ülkedeki öğretmenlerin de eğitim araştırmalarının gerekliliğine yüksek derecede değer verdiklerini, ancak araştırmaların uygulanabilirliğine yönelik tutumlarının orta düzeyde kaldığını göstermektedir. Kültürler arası karşılaştırma, Kosova'daki öğretmenlerin eğitim araştırmalarının gerekliliğine Türkiye'deki öğretmenlere kıyasla daha fazla önem verdiklerini, Türkiye'deki öğretmenlerin ise bu araştırmaların uygulanabilirliğine daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Türkiye'de erkek öğretmenlerin eğitim araştırmalarının uygulanabilirliğine ve genel olarak eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuşken, Kosova'da cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Kosova'da yüksek lisans yapmış öğretmenlerin, eğitim araştırmalarının gerekliliği ve değeri konusunda daha olumlu tutum sergilerken, Türkiye'de eğitim düzeyinin tutumlar

üzerinde belirgin bir etkisi gözlemlenmemiştir. Ayrıca, Kosova'da mesleki öğretmenlerin eğitim araştırmalarına değer verme konusunda diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Yaş, mesleki kıdem ve okul türü gibi değişkenlerin öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının yüksek olmasına rağmen, özellikle araştırmaların uygulanabilirliği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmakta ve öğretmenlerin araştırma becerilerini geliştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin önemi üzerinde durulmaktadır.

Poteliuniene ve diğerleri (2019) tarafından yapılan “*Teachers’ Experiences in Implementing Curriculum: a Teacher as a Participant of Educational Policy, a Member of the School Community and a Professional*” adlı araştırma Litvanya'daki çeşitli genel eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 86 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Verilerin odak grup görüşmeleriyle toplandığı araştırma, öğretmenlerin müfredat uygulamasını nasıl algıladıklarını ve deneyimlediklerini anlamayı amaçlamıştır. Araştırma, öğretmenlerin kendilerini eğitim politikasının bir parçası olarak görmediklerini, sadece uygulayıcı olduklarını ve kararların yukarıdan geldiğini hissettiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin yeterli araçlara sahip olmamasına, desteklenmemesine ve birçok şeyin kendi haline bırakılmasına neden olmaktadır, bu da öğretmenlerin kendilerini istismar edilmiş hissetmelerine yol açmaktadır. Makale, öğretmenlerin kişisel pozisyonlarının mesleki kararlar almasında en önemli rolü oynadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, eğitim hedeflerini anladıklarında ve bunları uygulayabildiklerine inandıklarında, tüm yaratıcı güçlerini belirli bir eğitim gerçekliği bağlamında en yüksek başarıya ulaşmak için birleştirebileceği belirtilmektedir. Ancak araştırma, öğretmenlerin eğitim içeriği tartışılırken veya değiştirilirken, yeni eğitim araçları oluşturulurken veya eğitim uygulamasında engellerle karşılaşıldığında liderlik yapmaktan ziyade pasif veya çekimser bir tutum sergileme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin müfredat uygulamasını eğitim politikasının bir katılımcısı, okul topluluğunun bir üyesi ve bir profesyonel olarak deneyimlediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi ve mesleki olarak tanınması, müfredatın başarılı bir şekilde uygulanmasının temel unsurlarıdır. Öğretmenlerin eğitim politikacıları tarafından kendilerine verilen müfredatı nasıl anladıkları, desteklenip desteklenmedikleri ve

müfredatı oluşturma sürecine ne kadar dahil edildikleri, öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Müfredatın anlaşılabilir ve anlamlı olması, hedeflerin gerçekçi eğitim olanaklarıyla uyumlu olması, öğretmenlerin çabalarının takdir edilmesi ve okul topluluğu üyeleri arasındaki ilişkilerin işbirliğine dayalı olması, müfredatın başarılı bir şekilde uygulanma olasılığını artırmaktadır. Bu durumda, öğretmenler güven ve destek hissedecek, bu da mesleki motivasyonu artıracak, gelişme arzusunu güçlendirecek ve özgüveni pekiştirecektir

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ve müfredat değişikliklerine yönelik tutumlarının, bu değişimleri uygulama düzeylerine doğrudan etki ettiği görülmektedir. Bu tutumların şekillenmesinde mesleki gelişim fırsatları, okul yönetiminden alınan destek, karar alma süreçlerine katılım ve kişisel yeterlilik algısı gibi çok boyutlu faktörlerin rol oynadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin değişime yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için sadece bireysel çaba değil, kurumsal destek ve katılımcı eğitim politikaları da gereklidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumları ile öğretim programlarındaki değişime uyumları arasındaki ilişki, sadece kuramsal değil, uygulamalı eğitim politikaları açısından da dikkate alınmalıdır. Yurt dışı literatürün sunduğu bulgular, Türkiye bağlamında yürütülen bu tez çalışmasının gerekçesini güçlendirmekte ve öğretmenlerin tutumları ile değişime uyumlarının çok boyutlu olarak ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Yapılan yurt içi ve yurt dışı akademik çalışmaların analitik gösterimi Tablo 1’de yer almaktadır:

**Tablo 1. Literatüre Ait Analitik Tablo**

Yazar(lar) ve Yıl	Araştırmanın Amacı	Yöntem/Model	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Yolcu vd. (2025)	Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarını ve öz yeterliliklerini, eleştirel düşünme becerileri bağlamında incelemek.	Nicel, ilişkisel tarama	328 öğretmen adayı	Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Bilimsel Araştırma Öz Yeterlilik Ölçeği, Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği	Tutum ile öz yeterlilik arasında pozitif ilişki; eleştirel düşünme ile öz yeterlilik arasında ilişki yok; kadınların tutumu daha olumlu; son sınıf öğrencilerinin tutumu daha düşük.
Göçer & Özeren (2024)	Matematik öğretimine karşı tutumların, öğretim programı okuryazarlıkları ve TPAB ile ilişkisini belirlemek.	Nicel, ilişkisel araştırma	712 sınıf öğretmeni	Program Okuryazarlıkları Ölçeği, Matematik İçin TPAB Ölçeği, Matematik Öğretimi Tutum Ölçeği	Matematik öğretimi tutumu ile program okuryazarlıkları arasında anlamlı ilişki; erkeklerin tutumu daha yüksek; lisansüstü mezunlar daha yeterli.
Ertürk Yaşar & Kaya (2025)	Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek.	Nicel araştırma	312 öğretmen adayı	Akademik Öz Yeterlik Ölçeği, Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği	BT öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri daha yüksek; teknolojiye yönelik tutum ile öz yeterlilik arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki.
Demir & Toraman (2021)	Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini incelemek.	Betimsel tarama	421 öğretmen	Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği	Program okuryazarlığı yüksek; lisansüstü mezunların bilgi-beceri düzeyi daha yüksek; cinsiyet, kıdem fark yaratmıyor.

**Tablo 1. Devamı**

Yalçın İncik & Akbay (2018)	Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlarını ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek.	Tarama modeli (nicel+nitel)	251 öğretmen	Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, açık uçlu soru formu	%58.8'i faaliyetleri verimli buluyor; %41.2 verimsiz; eğitim ihtiyacı hissedenler %67.33.
Kahraman & Köleli (2017)	Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını belirlemek.	Tarama yöntemi	304 öğretmen	Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	Olumlu tutum, araştırmaları takip etme ve sınıfa yansıtma olasılığını artırıyor; hizmet içi eğitimle geliştirilebilir.
Sevinç & Özyeter (2022)	Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolünü incelemek.	Nicel araştırma	274 öğretmen	Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri, Değişime Yönelik Tutum Ölçeği	Öz yeterlik ile değişime yönelik tutum arasında pozitif ilişki; öz yeterlik tükenmişliğe karşı koruyucu.
Uçkun & Ünal (2015)	Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek.	Betimsel tarama	344 öğretmen	Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	Eğitim araştırmalarına değer veriyorlar; uygulamada bazı şüpheler var; demografik değişkenlerde fark yok.
Demirkol vd. (2022)	Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançlarını belirlemek.	Nitel araştırma	76 öğretmen adayı	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Araştırmaların gerekliliğine inanıyorlar; uygulanabilirlik ve verilen önem konusunda endişeler var.
Sarıgöz (2022)	Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını incelemek.	Tarama modeli	Hatay'da görev yapan ve tezsiz yüksek lisans eğitimi gören öğretmenler	Anket	Olumlu tutum; cinsiyet, kıdem, branş fark yaratmıyor.

**Tablo 1. Devamı**

Kahramanoğlu (2024)	Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık becerilerini sistem düşüncesi çerçevesinde yapılandırmaları gerektiğini incelemek.	Teorik araştırma	Alan uzmanı akademisyenler	Literatür taraması	Öğretim programı okuryazarlığı geliştirmeye yönelik altı bütünlük beceri tanımlandı.
Levent (2016)	Öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek.	Tarama modeli	348 öğretmen	Değişime Hazır Olma Ölçeği	Yaş değişkeni etkili; genç öğretmenler değişime daha açık.
Özudoğru (2022)	Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemek.	Nicel araştırma	500 öğretmen	Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	Genel olarak orta düzey bağlılık; hizmet içi eğitim alanlarda daha yüksek.
Yurt (2024)	Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek.	Nicel araştırma	357 öğretmen	Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Negatif ilişki; eleştirel düşünme arttıkça program bağlılığı azalıyor.
Pektaş (2021)	Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerini incelemek.	Tarama modeli	417 öğretmen	Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği	Kıdem arttıkça bilişsel ve duyuşsal farkındalık yükseliyor; fakülte ve okul türüne göre farklılıklar var.
Gürsul & Çetin (2024)	Özel okul öğretmenlerinin öğretim programlarının uygulanması sürecine ilişkin görüşlerini incelemek.	Olgu bilim (nitel)	69 özel okul öğretmeni	Görüşme formu	Fiziki ve teknolojik altyapı, yöneticilerin desteği uygulamayı kolaylaştırıyor; iş yükü, öğrenci yorgunluğu zorlaştırıyor.

**Tablo 1. Devamı**

Yüce (2022)	Öğretim programına bağlılık ve uyarlama deneyimlerini incelemek.	Nitel, tek durum çalışması	1 felsefe öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşme	Öğretmen programı genel olarak takip ediyor ancak uyarlamalar yapıyor; işbirliği ve öğretmen katılımı önemli.
Güleş & Kılınc (2024)	İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağlılıklarını incelemek.	Nicel araştırma	Nevşehir'de ilköğretim öğretmenleri	Program Okuryazarlığı Ölçeği, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	Program okuryazarlığı ile bağlılık arasında pozitif ilişki; eğitim durumu farklılık yaratıyor.
Özdaş (2019)	Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan yeterliliklerin öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin görüşlerini incelemek.	Karma yöntem	266 öğretmen	Ölçekler ve görüşme formu	Yeterlilikler 'ara sıra' kazanılıyor; çeşitli engeller var.
Bümen & Yazıcılar (2020)	Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamalarını incelemek.	Durum çalışması (nitel)	Devlet ve özel lise matematik öğretmenleri	Doküman analizi, gözlem, görüşme	Devlet öğretmenleri eksik gidermeye; özel okul öğretmenleri sınava hazırlamaya odaklanıyor.

Genel olarak ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin araştırmacı kimlik geliştirmelerini etkileyen faktörlerin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Öncelikle bireysel düzeyde; bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutum (Kahraman & Köleli, 2017; Uçkun & Ünal, 2015; Yolcu vd., 2025), yüksek öz yeterlik algısı (Sevinç & Özyeter, 2022; Ertürk Yaşar & Kaya, 2025), teknolojiye yönelik olumlu bakış açısı (Ertürk Yaşar & Kaya, 2025), eleştirel düşünme becerileri (Yurt, 2024) ve araştırma yöntemlerine dair bilgi düzeyi (Demirkol vd., 2022; Borg, 2009; Levin & Rock, 2003), öğretmenlerin araştırma sürecine katılımını artıran belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, mesleki gelişim faaliyetlerine katılım (Yalçın İncik & Akbay, 2018), lisansüstü eğitim deneyimi (Sarıgöz, 2022), hizmet içi eğitimler (Özüdoğru, 2022) ve program okuryazarlığı düzeyinin yüksek olması (Demir & Toraman, 2021; Göçer & Özeren, 2024; Güleş & Kılınç, 2024), öğretmenlerin hem akademik hem de uygulama temelli araştırmalara daha etkin şekilde dâhil olmalarını sağlamaktadır. Kurumsal düzeyde ise yönetici desteği (Gürsul & Çetin, 2024), uygun fiziki ve teknolojik altyapı (Gürsul & Çetin, 2024), okul kültürü (Bümen vd., 2014), iş yükü dengesi (Kaya & Yıldırım, 2010), karar alma süreçlerine katılım (Khine, 2022) ve paydaşlarla iş birliği (Yüce, 2022) gibi unsurlar, öğretmenlerin araştırma faaliyetlerini sürdürme ve yenilikleri uygulama motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, program değişimlerine uyum sürecinde öğretmenlerin esnek program uyarlama becerileri (Bümen & Yazıcılar, 2020), eleştirel sorgulama alışkanlıkları (Yurt, 2024) ve öğretim materyallerini geliştirme yetkinlikleri (Kahramanoğlu, 2024), araştırmacı kimliğin uygulamaya yansımaları kolaylaştırmaktadır. Tüm bu faktörler, öğretmenlerin yalnızca program uygulayıcısı değil, aynı zamanda geliştirici, dönüştürücü ve yenilikçi roller üstlenmelerini destekleyen temel bileşenler olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin araştırmacı kimliklerinin güçlendirilmesi için bireysel, mesleki ve kurumsal destek mekanizmalarının bütünleşik biçimde tasarlanması ve sürdürülebilir hale getirilmesi gerekmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarıyla öğretim programlarındaki değişime uyumları arasındaki ilişkinin incelendiği korelasyonel (ilişkisel tarama) modelinde bir araştırmadır (Adu ve Miles, 2024). Korelasyon araştırmalar bu araştırmada olduğu gibi belirli bir zaman aralığında gerçekleştirildiğinde değişkenler arasındaki geçici ilişkileri araştırmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde herhangi bir müdahalede bulunmadan betimlemeyi amaçlar. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretim programlarındaki değişime uyumları iken bağımsız değişkeni eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarıdır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerinde devlet okullarında görev yapmakta olan tüm sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2024-2025 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerinde yaklaşık olarak 15000 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma için gerekli minimum örneklem büyüklüğü Adu ve Miles (2024) tarafından önerilen evren büyüklüğü bilenen yapılar için örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılarak hesaplanmış ve 390 olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemine uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 446 katılımcı oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının araştırma sürecini kolaylaştırmak maliyet, zaman, kolay erişilebilirlik gibi faktörleri dikkate alarak araştırma örneklemine belirlediği olasılığa

dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir (Adu ve Miles, 2024; Mertens, 2020). Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin 265 (%59.4) kadın ve 181'i (%40.6) erkektir. Öğretmenlerin yaş aralığı 24 ila 65 arasında değişmekte olup, ortalama yaşı 43.59'dur ( $SS = 8.32$ ).

### 3.3. Veri Toplama Araçları

**Kişisel Bilgi Formu:** Öğretmenlerin mesleki kıdemi, cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, kadro durumu, eğitim düzeyi, branşı, Maarif Modeli ile ilgili yüz yüze ya da uzaktan eğitim alma durumu ve görev yaptığı öğretim kademesi, görev yaptığı sınıf kademesi hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından bu form kullanılmıştır. İlgili form Ek-1'de yer almaktadır.

**Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği:** Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla İlhan vd. (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (Ek-2) kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşan bir öz bildirim ölçeğidir. Katılımcılar her bir ölçek ifadesinin kendileri için ne düzeyde uygun olduğunu Hiç katılmıyorum (1) ile Tamamen katılıyorum (5) arasında değişen seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtmektedir. İlhan vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin eğitim araştırmalarının gerekliliği (7 madde), eğitim araştırmalarına değer verme (6 madde), eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği (7 madde) olmak üzere üç alt boyutu bulunduğu ve bu üç faktörün toplam varyansın %50.64'ünü açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin üç faktörlü modele iyi uyum sağladığını göstermiştir. Ölçekte 4, 5, 8, 13, 15, 18 ve 19'uncu maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek alt boyutlar veya toplam puan alınarak kullanılabilir. Bu araştırmada katılımcıların eğitim araştırmalarına yönelik genel tutum düzeylerinin ölçülmesi amaçlandığından toplam puan kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 20 ila 100 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar eğitim araştırmalarına yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutları ve tamamı için İlhan vd. (2013) tarafından bildirilen iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları (Cronbach alfa) eğitim araştırmalarının gerekliliği alt boyutu için .84, eğitim araştırmalarına değer verme alt boyutu için .82, eğitim araştırmalarının uygulanabilirliği alt boyutu için .78 ve tamamı için .88 olarak bildirilmiştir. Ölçeğin bu

çalışmada hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .93 olarak hesaplanmış olup maddeler arasın da çok yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir (Yockey, 2023). Ölçekten örnek bir madde “Yapılan eğitim araştırmaları öğretim programlarının geliştirilmesi yenilenmesine katkı sağlar.” şeklindedir.

**Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği:** Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini ölçmek amacıyla Karsantik ve Yağcı (2022) tarafından geliştirilen Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği (Ek-3) kullanılmıştır. Ölçek 29 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla iş birliği (6 madde) değişimi yönetme (5 madde), değişimin etkisi (5 madde), değişim endişesi (4 madde), bilgi edinme (3 madde), geribildirim (3 madde) ve değişim farkındalığıdır (3 madde). Araştırmacılar gerçekleştirdikleri açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %68.68’ini açıkladığını bulmuştur. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin yedi faktörlü modele iyi uyum sağladığını göstermiştir. Katılımcılar her bir ölçek maddesini 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında değişen beşli Likert tipi bir derecelendirme ölçeğinde cevaplandırmaktadır. Ölçekte değişim farkındalığı boyutunu oluşturan 7, 12, 13, 15. maddeler ile değişim farkındalığı boyutunu oluşturan 10, 17, 24. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçek alt boyutlar veya toplam puan alınarak kullanılabilir. Bu araştırmada katılımcıların öğretim programlarındaki değişime genel uyum düzeyinin ölçülmesi amaçlandığından toplam puan kullanılmıştır.

Ölçekten alınabilecek puanlar 29 ile 145 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar öğretim programlarındaki değişime yüksek uyumu ifade etmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve tamamı için Karsantik ve Yağcı (2022) tarafından bildirilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları .54 ile .93 arasında değişmektedir. Ölçeğin bu çalışmada tamamı için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmış olup maddeler arasında yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir. Ölçekten örnek bir madde “Yenilenen programa yönelik çalışmalarımı uygulamadaki gözlemlerime göre yeniden düzenlerim.” şeklindedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya konu olan veriler Muğla il merkezi ve ilçelerinde devlet okullarında görev yapmakta olan tüm sınıf ve branş öğretmenlerinden Ocak 2025-Nisan 2025 tarihleri

arasında toplanmıştır. Araştırma gerçekleştirilmeden önce gerekli etki izinler Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Etik Kurulundan (Ek-4) ve resmi izinler Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek-5) alınmıştır. Veriler Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veri toplama aracı cevaplanmadan önce öğretmenlere araştırmacının amacı, geri çekilme hakkı, gönüllük ve gizlilik hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve bilgilendirilmiş onamları alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel işlemler SPSS 27 veri analizi programında gerçekleştirilmiştir. Veri analizleri yapılmadan önce verilerin doğruluğu, kayıp değerler, aykırı değerler, ve kullanılan çıkarımsal istatistiklerin varsayımları incelenmiştir (Field, 2024; George ve Mallery, 2024; Meyers vd., 2013). Verilerin doğruluğunu incelemek amacıyla frekans dağılımları, yüzdeler, minimum ve maksimum değerler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda tüm değişkenlerin beklenen değer aralığında olduğu görülmüştür. Ancak frekans dağılımlarının incelenmesi sonucunda kadro statüsü, branş, yaş, kıdem yılı değişkenleri yeniden kategorize edilmiş, dersi girdiği sınıf kademesine göre ise maarif modeline göre oluşturulmuş yeni müfredata girme durumu (1., 5. ve 9. sınıfta derse giren öğretmenler) değişkeni oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin kıdem yılı, cinsiyeti, yaşı, kadro durumu, branşı, medeni durumu, eğitim durumu, yeni maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girme durumu, görev yaptığı eğitim-öğretim kademesi hakkında bilgi vermek amacıyla frekans, yüzde, minimum değer, maksimum değer, ortalama, standart sapma değerlerini içeren betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ve öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri hakkında bilgi vermek amacıyla ise öğretmenlerin ilgili ölçek toplam puanları, ölçekteki madde sayısına bölünmüştür. Sonraki aşamada katılımcıların puanları 1.00-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40-4.19 arası yüksek, 4.20 ve üstü çok yüksek olarak sınıflandırılmıştır (Balay vd., 2013).

Öğretmenlerin cinsiyeti, kadro durumu, medeni durumu, eğitim durumu, yeni maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girme durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ve öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyindeki farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev

yaptığı öğretim kademesi, kıdem yılı ve yaşına göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ve öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyindeki farklılıkları incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ve öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum düzeyinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyini ne düzeyde yordadığını belirleyebilmek amacıyla ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Uygun olan analizlerde normallik, varyansların homojenliği, eş varyanslılık, çoklu doğrusallık varsayımları incelenmiş ve karşılandığı bulunmuştur (Field, 2024; George ve Mallery, 2024; Meyers vd., 2013; Tabachnick ve Fidell, 2019).

Analizler etki büyüklüğü tahminleriyle birlikte rapor edilmiştir. Cohen'e (1992) göre bağımsız örneklem için *t*-testinde kullanılması gereken etki büyüklüğü *d* iken tek yönlü ANOVA için kullanılması gereken etki büyüklüğü eta-kare ( $\eta^2$ ), korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizinde kullanılan etki büyüklüğü ise *r* değeridir. Bu araştırmacıya göre .80 ve üstü *d* değerleri yüksek, .50-.79 arası değerler orta, .49 ve altı değerler düşük etki büyüklüğünü gösterirken eta-kare değerlerinde .14 ve üstü değerler yüksek, .06-.13 arasındaki değerler orta, .05 ve altı değerler düşük etki büyüklüğünü göstermektedir. Korelasyon değeri için .50 ve üstü değerler yüksek, .30-.49 aralığındaki değerler orta, .29 ve altı değerler düşük düzeyde etki büyüklüğünü göstermektedir. Basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirildiğinde korelasyon değerlerinin karesi alınarak açıklanan varyans değerleri oranı hesaplanmakta ( $R^2$ ) ve açıklanan varyans oranında .25 ve üstü değerler yüksek, .24-.09 arasındaki değerler orta, .08 ve altı değerler düşük etki büyüklüğünü göstermektedir. Tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

### 3.6.Yapay Zeka (YZ) Kullanım Yöntemi

Bu çalışmada, içerik analizinin desteklenmesi amacıyla Microsoft tarafından geliştirilen yapay zekâ destekli bir dil modeli (Copilot) kullanılmıştır. Söz konusu yapay zekâ, literatür taraması, kavramsal çerçevenin inşası, örnek metin üretimi ve akademik yazım sürecine yönelik öneriler geliştirme gibi aşamalarda destekleyici bir araç olarak değerlendirilmiştir. YZ'nin yönlendirici rolü araştırmacının kontrolündedir; üretilen içerikler editoryal süzgeçten geçirilerek bilimsel doğruluk, kaynak güvenilirliği ve etik ilkelere uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Çalışma boyunca yapay zekâdan alınan destek, birincil veri üretimi yerine fikir geliştirme ve metinsel yapılandırmayı kolaylaştırma amacıyla kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

#### 4.1. Araştırmanın Bulguları

Tablo 2’de öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, kadro durumu, branş durumu, eğitim durumu, mesleki kıdemi, görev yaptığı okul kademesi, maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girme durumu, maarif modeliyle ilgili eğitim alma durumuna yönelik frekans ve yüzde değerlerini içeren betimsel istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 2.** *Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	<i>n</i>	%
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	181	40.6
Kadın	265	51.4
<b>Yaş</b>		
24-35	83	18.6
36-49	250	56.1
50-65	113	25.3
<b>Medeni Durum</b>		
Bekar	61	13.7
Evli	385	86.3
<b>Kadro</b>		
Kadrolu	425	95.3
Diğer (Sözleşmeli, Ücretli)	21	4.7
<b>Branş Durumu</b>		
Sınıf Öğretmeni	88	19.7
Branş Öğretmeni	358	80.3
<b>Eğitim Durumu</b>		
Lisans	353	79.1
Lisansüstü	93	20.9
<b>Kıdem</b>		
1-10	89	20.9

<b>Tablo 2. Devamı</b>		
11-20	169	37.9
21-30	139	31.2
31 ve üstü	49	11.0
<b>Görev Yaptığı Okul Kademesi</b>		
Okul Öncesi	36	8.1
İlkokul	106	23.8
Ortaokul	137	30.7
Lise	167	37.4
<b>Maarif Modeli Uygulanan Sınıflarda Derse Girme Durumu</b>		
Evet	159	35.7
Hayır	287	64.3
<b>Maarif Modeliyle İlgili Eğitim Alma Durumu</b>		
Evet	274	61.4
Hayır	172	38.6

Not. N = 446.

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 265’i (%51.4) kadın, 181’i (%40.6) erkektir. Öğretmenlerin 250’si (%56.1) 36-49 yaş aralığında, 113’ü (%25.3) 50-65 yaş aralığında ve 83’ü (%18.6) 24-35 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 385’i (%86.3) evli olup 61’i (%13.7) bekarıdır. Katılımcıların 425’i (%95.3) kadrolu olup 21’i (%4.7) sözleşmeli veya ücretli olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 358’i (%80.3) branş öğretmeni, 88’i (%19.7) sınıf öğretmenidir. Bunun yanında 353’ü (%79.1) lisans, 93’ü (%20.9) lisansüstü eğitime sahiptir. Kıdem olarak ise 169’u (%37.9) 11-20 yıl, 139’u (%31.2) 21-30 yıl, 89’u (%20.9) 1-10 yıl ve 49’u (%11.0) 31 ve üstü yıl çalışmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademelerinin ise 167’si (%37.4) lise, 137’si (%30.7) ortaokul, 106’sı (%23.8) ilkokul, 36’sı (%8.1) okul öncesidir. Ayrıca öğretmenlerin 287’si (%64.3) maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girmekteyken 159’u (%35.7) maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girmemektedir. Son olarak öğretmenlerin 274’ü (%61.4) maarif modeliyle ilgili eğitim almışken 172’si (%38.6) maarif modeliyle ilgili eğitim almamıştır.

Tablo 3’te öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların minimum ve maksimum değerleri, ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Maddeler	N	Madde Sayısı	Min.	Max.	Ort.	SS	Düz. Ort.	Yorum
Eğitim Araştırmaların Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği	446	20	43	100	74.21	10.61	3.71	Yüksek

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puanları 43 ila 100 arasında değişmekte olup ortalama puanları 74.21 ( $SS = 3.71$ )'dir. Öğretmenlerin toplam puanlarının ölçekteki toplam madde sayısına bölünmesiyle elde edilen düzeltilmiş ortalama değerleri ise 3.71 olup öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir.

Tablo 4'te öğretmenlerin cinsiyetine göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 4.** Cinsiyete Göre Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin *t*-Testi Sonuçları

	<i>n</i>	Ort.	SS	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Erkek	181	74.17	10.63	444	-.07	.941	-.01
Kadın	265	74.24	10.65				

Tablo 4'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin cinsiyetine göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t(444) = -.07, p > .05, d = -.01$ ).

Tablo 5'te öğretmenlerin yaşlarına göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizleri sonuçları görülmektedir.

**Tablo 5.** Yaşa Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>n</i>	Ort.	SS	<i>sd</i> <sub>1</sub> , <i>sd</i> <sub>2</sub>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
1. 24-35	83	75.46	9.89	2, 443	1.05	.352	.00
2. 36-49	250	73.62	10.75				
3. 50-65	113	74.61	10.79				

Tablo 5'te görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda yaşa göre öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F(2, 443) = 1.05, p > .05, \eta^2 = .00$ ).

Tablo 6'da öğretmenlerin medeni durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 6.** *Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Bekar	61	74.93	9.49	444	.57	.567	.08
Evli	385	74.10	10.78				

Tablo 6'da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin medeni durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t(444) = .57, p > .05, d = .08$ ).

Tablo 7'de öğretmenlerin kadro durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 7.** *Kadro Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Kadrolu	425	74.02	10.69	444	-1.74	.082	-.39
Diğer (Sözleşmeli, Ücretli)	21	78.14	8.03				

Tablo 7'de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin kadro durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $t(444) = -1.74, p > .05, d = -.39$ ).

Tablo 8'de öğretmenlerin branş durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 8.** *Branş Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Sınıf Öğretmeni	88	73.22	10.92	444	-.98	.327	-.12
Branş Öğretmeni	358	74.46	10.53				

Tablo 8’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin branş durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t(444) = -.98, p > .05, d = -.12$ ).

Tablo 9’da öğretmenlerin eğitim durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 9.** *Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları.*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Lisans	353	73.08	10.59	444	-4.48	.001***	-.52
Lisansüstü	93	78.51	9.56				

Not.  $p < .001$ \*\*\*.

Tablo 9’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin eğitim durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $t(444) = .57, p < .001, d = -.52$ ). Bu farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 8’de görüldüğü gibi lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ( $Ort. = 78.51$ ) eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puan ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerin ( $Ort. = 73.08$ ) toplam puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 10’da öğretmenlerin mesleki kıdemine göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizleri sonuçları görülmektedir.

**Tablo 10.** *Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd<sub>1</sub>, sd<sub>2</sub></i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
1. 1-10	89	75.98	9.53	3, 442	1.54	.205	.01
2. 11-20	169	73.22	10.51				
3. 21-30	139	73.90	11.53				
4. 31 ve üstü	49	75.31	10.77				

Tablo 10’da görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda mesleki kідeme göre öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F(3, 442) = 1.54, p > .05, \eta^2 = .01$ ).

Tablo 11’de öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizleri sonuçları görölmektedir.

**Tablo 11.** *Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Kademesine Göre Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd<sub>1</sub>, sd<sub>2</sub></i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
1. Okul Öncesi	36	74.89	9.29	3, 442	.80	.496	.01
2. İlkokul	106	73.63	11.22				
<b>Tablo 11’ nin Devamı</b>							
3. Ortaokul	137	73.41	10.68				
4. Lise	167	75.09	10.42				

Tablo 11’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda görev yaptığı okul kademesine göre öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F(3, 442) = .80, p > .05, \eta^2 = .01$ ).

Tablo 12’de öğretmenlerin Maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girme durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 12.** *Maarif Modeli Uygulanan Sınıflarda Derse Girme Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Evet	159	74.03	11.13	444	-.27	.784	-.03
Hayır	287	74.31	10.32				

Tablo 12’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin Maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girme durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t(444) = -.27, p > .05, d = -.03$ ).

Tablo 13'te öğretmenlerin Maarif modeliyle ilgili eğitim alma durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 13.** *Maarif Modeliyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Evet	274	74.87	10.25	444	1.67	.096	.16
Hayır	172	73.16	11.10				

Tablo 13'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin Maarif modeliyle ilgili eğitim alma durumuna göre eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t(444) = 1.67, p > .05, d = .16$ ).

Tablo 14'te öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden aldıkları puanların minimum ve maksimum değerleri, ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

**Tablo 14.** *Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

<b>Maddeler</b>	<i>N</i>	Madde Sayısı	Min.	Max.	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Düz. Ort.</i>	Yorum
Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği	446	29	66	137	105.53	11.10	3.64	Yüksek

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puanları 66 ila 137 arasında değişmekte olup ortalama puanları 105.53 ( $SS = 11.10$ )'tür. Öğretmenlerin toplam puanlarının ölçekteki toplam madde sayısına bölünmesiyle elde edilen düzeltilmiş ortalama değerleri ise 3.64 olup öğretmenler öğretim programlarındaki değişime uyuma yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir.

Tablo 15'te öğretmenlerin cinsiyetine göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 15.** *Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Erkek	181	104.95	10.33	444	-.91	.361	-.09
Kadın	265	105.93	11.60				

Tablo 15'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin cinsiyetine göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t(444) = -.91, p > .05, d = -.09$ ).

Tablo 16'da öğretmenlerin yaşlarına göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizleri sonuçları görülmektedir.

**Tablo 16.** *Yaşa Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd<sub>1</sub>, sd<sub>2</sub></i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
1. 24-35	83	106.66	11.52	2, 443	2.25	.106	.01
2. 36-49	250	104.55	11.21				
3. 50-65	113	106.88	10.39				

Tablo 16'da görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda yaşa göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F(2, 443) = 2.25, p > .05, \eta^2 = .01$ ).

Tablo 17'de öğretmenlerin medeni durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 17.** *Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Bekar	61	105.69	10.18	444	.12	.905	.02
Evli	385	105.51	11.25				

Tablo 17'de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin medeni durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği

toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $t(444) = .12, p > .05, d = .02$ ).

Tablo 18’de öğretmenlerin kadro durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için  $t$ -testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 18.** *Kadro Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Kadrolu	425	105.25	11.00	444	-2.39	.017*	-.53
Diğer (Sözleşmeli, Ücretli)	21	111.14	11.80				

Not.  $p < .05^*$ .

Tablo 18’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için  $t$ -testi sonucunda öğretmenlerin kadro durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t(444) = -2.39, p < .01, d = -.53$ ). Bu farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 17’de görüldüğü gibi diğer kadro statüsüne sahip öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamaları ( $Ort. = 111.14$ ) kadrolu öğretmenlerin ortalamalarından ( $Ort. = 105.25$ ) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 19’da öğretmenlerin branş durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için  $t$ -testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 19.** *Branş Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Sınıf Öğretmeni	88	105.99	10.51	444	.43	.667	.05
Branş Öğretmeni	358	105.42	11.25				

Tablo 19’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için  $t$ -testi sonucunda öğretmenlerin branş durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ( $t(444) = .43, p > .05, d = .05$ ).

Tablo 20’de öğretmenlerin eğitim durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için  $t$ -testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 20.** Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Lisans	353	104.60	11.29	444	-3.49	.001***	-.41
Lisansüstü	93	109.06	9.59				

Not.  $p < .001$ \*\*\*.

Tablo 20’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonucunda öğretmenlerin eğitim durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $t(444) = -3.49$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.41$ ). Bu farklılık düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 19’da görüldüğü gibi lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ( $Ort. = 109.06$ ) öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerin ( $Ort. = 104.60$ ) toplam puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 21’de öğretmenlerin mesleki kıdemine göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizleri sonuçları görülmektedir.

**Tablo 21.** Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd<sub>1</sub>, sd<sub>2</sub></i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
1. 1-10	89	107.20	11.50	3, 442	1.23	.300	.01
2. 11-20	169	104.48	11.53				
3. 21-30	139	105.53	9.90				
4. 31 ve üstü	49	106.12	11.96				

Tablo 21’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F(3, 442) = 1.23$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ).

Tablo 22’de öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizleri sonuçları görülmektedir.

**Tablo 22.** Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Kademesine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd<sub>1</sub>, sd<sub>2</sub></i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
1. Okul Öncesi	36	104.86	11.58	3, 442	1.42	.236	.01
2. İlkokul	106	106.33	11.88				
3. Ortaokul	137	104.02	11.03				
4. Lise	167	106.41	10.48				

Tablo 22’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda görev yaptığı okul kademesine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $F(3, 442) = 1.42, p > .05, \eta^2 = .01$ ).

Tablo 23’te öğretmenlerin Maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girme durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 23.** Maarif Modeli Uygulanan Sınıflarda Derse Girme Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklem İçin *t*-Testi Sonuçları

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Evet	159	105.80	11.88	444	.38	.705	.04
Hayır	287	105.38	10.66				

Tablo 23’te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin Maarif modeli uygulanan sınıflarda derse girme durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $t(444) = .38, p > .05, d = .04$ ).

Tablo 24’te öğretmenlerin Maarif modeliyle ilgili eğitim alma durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 24.** *Maarif Modeliyle İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Toplam Puanları Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları*

	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Evet	274	106.54	10.77	444	2.43	.016*	.24
Hayır	172	103.93	11.45				

Not.  $p < .05^*$ .

Tablo 24'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler için *t*-testi sonucunda öğretmenlerin Maarif modeliyle ilgili eğitim alma durumuna göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $t(444) = 2.43, p < .05, d = .24$ ). Bu farklılık düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 23'de görüldüğü gibi Maarif modeliyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin (*Ort.* = 106.54) öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği toplam puan ortalamaları eğitim almayan öğretmenlerin (*Ort.* = 103.93) toplam puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Tablo 25'te öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile öğretim programlarındaki değişime uyum arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 25.** *Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları İle Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

<b>Değişkenler</b>	1	2
1. Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum		
2. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum	.70***	
Ortalama	74.21	105.53
Standart Sapma	10.61	11.10

Not.  $p < .001^{***}$ .

Tablo 25'te görüldüğü öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile öğretim programlarındaki değişime uyum arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır ( $r = .70$ ).

Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının öğretim programlarındaki değişime uyumu ne düzeyde yordadığını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon model özet değerleri Tablo 26, basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 27'de görülmektedir.

**Tablo 26.** Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Basit Doğrusal Regresyon Analizi Model Özet Değerleri

Model	R	R <sup>2</sup>	Düz R <sup>2</sup>	SH Tah.	F	sd <sub>1</sub>	sd <sub>2</sub>	p
Eğitim araştırmalarına yönelik tutum	.70	.50	.50	7.88	438.07	1	444	.001***

Not. SH Tah.: Tahminin standart hatası,  $p < .001$ \*\*\*.

**Tablo 27.** Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Sh	$\beta$	t	p
Sabit	50.80	2.64		19.23	.001***
Eğitim araştırmalarına yönelik tutum	.74	.04	.70	20.93	.001***

Not.  $p < .001$ \*\*\*.

Tablo 26’da görüldüğü gibi oluşturulan basit doğrusal regresyon modeli öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum toplam puanlarındaki değişimin yaklaşık olarak %50’sini açıklamakta olup bu değişim istatistiksel olarak anlamlıdır. Oluşturulan model yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutum toplam puanları ( $\beta = .70$ ,  $t(444) = 20.93$ ,  $p < .001$ ) öğretim programlarındaki değişime uyumun pozitif anlamlı bir yordayıcısıdır. Diğer bir ifadeyle bu örnekte eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumu da yüksektir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu kısımda araştırma sorularımız çerçevesinde elde edilen bulgular alan yazında yer alan benzer araştırmalarla ele alınarak bu araştırmanın değişkenleri çerçevesinde tartışılmıştır:

##### 5.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma

Bu kısımda “Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik tartışma yer almaktadır.

Bu çalışmada, araştırmaya dahil olan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin bilimsel bilgiye yüksek değer atfettiğini, araştırma temelli yaklaşımları mesleki gelişim süreçlerinde bir araç olarak benimsediğini ve pedagojik uygulamalarını bu doğrultuda geliştirmeye yönelik güçlü bir eğilim sergilediğini göstermektedir. Eğitim araştırmaları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını kanıta dayalı bir çerçeveye oturtmasını, pedagojik sorunlara sistematik ve bilimsel çözümler üretmesini ve öğretme-öğrenme süreçlerini sürekli iyileştirmesini mümkün kılar (Cochran-Smith ve Lytle, 2009). Yüksek tutum düzeyi, öğretmenlerin yalnızca bilgi uygulayıcıları değil, aynı zamanda eleştirel düşünen, sorgulayıcı ve eğitim süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahip aktif aktörler olduğunu ortaya koyar. Bu durum, öğretmenlerin bilimsel bilgiye erişim ve bu bilgiyi pedagojik pratiklere entegre etme konusunda olumlu bir zihniyete sahip olduğunu düşündürür.

Alanyazın, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumlarının, mesleki gelişim, pedagojik yeniliklere açıklık ve mesleki özerklikle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Borg (2010), öğretmenlerin araştırma odaklı yaklaşımlarının, mesleki karar alma süreçlerini güçlendirdiğini, pedagojik uygulamalarını daha bilinçli bir şekilde yönlendirdiğini ve sınıf içi yenilikleri desteklediğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Cochran-Smith ve Lytle (2009), öğretmenlerin araştırma süreçlerine katılımının, mesleki kimliklerini güçlendirdiğini ve eğitimde dönüştürücü bir rol üstlenmelerini sağladığını vurgular. İlhan ve diğerkleri (2013), öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının, hizmet içi eğitim programlarına katılımları, bilimsel bilgiye erişim olanakları ve okul yönetiminin destekleyici yaklaşımlarıyla şekillendiğini ifade eder. Özer (2014), öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik olumlu tutumlarının, mesleki gelişim programlarının kalitesi ve okul liderliğinin teşvik edici rolüyle güçlendiğini belirtmektedir. Kılınc (2010), öğretmenlerin araştırma temelli bilgiye olan ilgilerinin, okul kültürünün yenilikçiliğı destekleyici yapısıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik yüksek tutum düzeyi, yerel eğitim sisteminin araştırma odaklı mesleki gelişim fırsatlarını desteklediğini ve öğretmenlerin bu fırsatları etkin bir şekilde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Örnek vermek gerekirse araştırmaya katılan öğretmenlerin bağı oldukları ildeki üniversite iş birlikleri, akademik etkinliklere yakınlığı ve yerel eğitim politikalarının öğretmen odaklı mesleki gelişim programlarına verdiği önem, bu olumlu tutumları pekiştirmiş olabilir. Alanyazın, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin, pedagojik uygulamalarını dönüştürme ve yenilikçi yöntemleri benimseme kapasitelerini artırdığını gösterir (Borg ve Alshumaimeri, 2012). Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik yüksek tutum düzeyi, mesleki öğrenme topluluklarına katılımı teşvik eden bir okul kültürünün varlığına işaret eder. Darling-Hammond ve diğerkleri (2017), öğretmenlerin bilimsel bilgiye erişim ve bu bilgiyi pedagojik süreçlere entegre etme yetkinliklerinin, etkili öğretim uygulamalarının temel bir bileşeni olduğunu vurgular. Bu bulgu, Muğla'daki öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgilerinin, yalnızca bireysel mesleki gelişimlerini değil, aynı zamanda okul düzeyinde yenilikçi uygulamaların yaygınlaşmasını desteklediğini işaret etmektedir.

Bununla birlikte, bu olumlu tutumların sürdürülebilirliği, eğitim sisteminin sunduğı yapısal desteklere bağıdır. Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin yenilikçi

yaklaşımları benimsemesinin, okul liderliğinin vizyoner ve destekleyici bir rol üstlenmesiyle mümkün olduğunu belirtir. Bu açıdan öğretmenlerin bilimsel bilgiye erişimini kolaylaştıran hizmet içi eğitim programlarının ve mesleki öğrenme topluluklarının devamlılığı, bu tutumların pedagojik uygulamalara daha etkili bir şekilde yansımaları sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin araştırma süreçlerine aktif katılımını teşvik eden politikalar, örneğin bilimsel yayınlara erişim, araştırma projelerine katılım veya üniversite iş birlikleri, bu olumlu tutumları daha da güçlendirebilir. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını destekleyecek yapılandırılmış mesleki gelişim programlarına, sürekli eğitim fırsatlarına ve okul liderliğinin teşvik edici yaklaşımlarına daha fazla yatırım yapması, öğretmenlerin bu olumlu tutumlarının uzun vadeli etkisini artıracaktır.

### **5.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma**

Bu kısımda “Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik tartışma yer almaktadır.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime yüksek düzeyde uyum gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin müfredat yeniliklerine, pedagojik reformlara ve eğitim politikalarındaki değişimlere karşı esnek, proaktif ve açık bir yaklaşım sergilediğini ortaya koymaktadır. Eğitim sistemlerinde sürekli güncellenen bilgi yapıları, toplumsal beklentiler ve pedagojik yaklaşımlar, öğretmenlerin değişim süreçlerine adaptasyon kapasitelerini doğrudan etkiler (Fullan, 2016). Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime yüksek düzeyde uyumları, öğretmenlerin değişimi bir yük olarak görmek yerine, mesleki gelişim ve pedagojik yenilik için bir fırsat olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin reform süreçlerinde yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda pedagojik dönüşümün aktif aktörleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazın, öğretmenlerin müfredat değişikliklerine uyumunun, eğitim reformlarının başarısında merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin değişim süreçlerine yönelik olumlu tutumlarının, mesleki kimliklerini güçlendirdiğini, yenilikçi uygulamaları sınıf ortamına taşımalarını kolaylaştırdığını ve öğretim süreçlerini dönüştürdüğünü ifade eder. Guskey (2002), öğretmenlerin değişimlere yönelik tutumlarının, yeni uygulamaların öğrenci başarısı

üzerindeki etkilerini gözlemlediklerinde daha olumlu hale geldiğini belirtir. Özer (2014), öğretmenlerin müfredat değişikliklerine uyumunun, hizmet içi eğitim programlarının kalitesi, okul liderliğinin destekleyici yaklaşımı ve mesleki öğrenme fırsatlarının erişilebilirliğiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Kılınç (2010), ise öğretmenlerin değişim süreçlerine adaptasyonunun, okul kültürünün yenilikçiliği teşvik eden yapısıyla güçlendiğini belirtir. Diğer yandan, Opfer ve Pedder (2011), öğretmenlerin değişim süreçlerine uyumunun, mesleki öğrenme topluluklarına katılım, okul liderliğinin vizyoner yaklaşımı ve destekleyici bir okul iklimiyle desteklendiğini ifade eder.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime yüksek düzeydeki uyumları eğitim sisteminin değişim süreçlerini destekleyici yapılar sunduğunu göstermektedir. Örneğin, Maarif Modeli gibi reform odaklı müfredat değişikliklerinin uygulanmasında, hizmet içi eğitim programlarının hedefe yönelik tasarımı, öğretmenlerin bu değişimlere yönelik farkındalığını ve yetkinliğini artırmış olabilir. Darling-Hammond ve diğerleri (2017), yapılandırılmış mesleki gelişim programlarının, öğretmenlerin yeni müfredatları benimseme, pedagojik gerekçelerini anlamlandırma ve sınıf uygulamalarına entegre etme kapasitelerini artırdığını vurgular. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumunun yüksek olması, eğitim politikalarının öğretmen odaklı mesleki gelişim fırsatlarına önem verdiğini ve okul liderlerinin bu süreçte aktif bir rol oynadığını düşündürür.

Öğretim programlarındaki değişime uyum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsayan çok katmanlı bir süreçtir. Fullan (2016), değişim süreçlerinin başarısının, öğretmenlerin yenilikleri anlamlandırma, pedagojik pratiklerine uyarlama ve öğrenci odaklı sonuçlar üretme kapasitelerine bağlı olduğunu belirtir. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki yüksek uyum düzeyi, bu çok boyutlu sürecin her aşamasında etkili olduklarını gösterir. Örneğin, Maarif Modeli'nin öğrenci merkezli ve beceri odaklı yapısı, öğretmenlerin pedagojik olarak sürece adaptasyon becerilerini ve yeniliklere açıklıklarını artırmış olabilir. Ancak, bu uyumun sürdürülebilirliği, değişim süreçlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmasına, okul kültürünün yenilikçiliği teşvik etmesine ve sürekli mesleki gelişim fırsatlarının sağlanmasına bağlıdır. Cochran-Smith ve Lytle (2009), öğretmenlerin değişim süreçlerinde aktif bir rol üstlenmesinin, yalnızca müfredat uygulamalarıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda eğitim sisteminin genel dönüşümüne katkı sağladığını vurgular. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin değişimi sahiplenmesini destekleyen okul ortamları, hedefe yönelik hizmet içi eğitim

programları ve iş birliğine dayalı mesleki öğrenme topluluklarına daha fazla yatırım yapması, öğretmenlerin yüksek uyum düzeyinin reformların uzun vadeli başarısına dönüşmesini sağlayacaktır.

### **5.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma**

Bu kısımda “Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna yönelik tartışma yer almaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumlarının, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini anlamlı ve güçlü bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu bulgu, bilimsel bilgiye ve araştırma temelli yaklaşımlara olan ilginin, yalnızca teorik bir eğilimle sınırlı olmadığını, aynı zamanda müfredat değişikliklerini uygulama süreçlerinde pratik ve işlevsel bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Eğitim araştırmalarına açık olan öğretmenler, yenilikçi programları anlamlandırma, pedagojik gerekçelerini değerlendirme, sınıf uygulamalarına entegre etme ve değişim süreçlerinde daha bilinçli kararlar alma konusunda daha yetkin görünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgilerinin, reform süreçlerinin tabanda benimsenmesini desteklediğini düşündürür.

Alanyazın, öğretmenlerin araştırma odaklı yaklaşımlarının, pedagojik esneklik ve yenilikçi uygulamalara adaptasyon kapasitelerini artırdığını ortaya koyar. Borg ve Alshumaimeri (2012), öğretmenlerin araştırma temelli bilgiye erişiminin, eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini, pedagojik sorunlara sistematik çözümler üretmelerini sağladığını ve değişim süreçlerinde daha bilinçli kararlar almalarını kolaylaştırdığını ifade eder. Cochran-Smith ve Lytle (2009), öğretmenlerin araştırma bulgularını bağlamlarına uygun şekilde anlamlandırma ve uygulamaya geçirme süreçlerinin, eğitim reformlarının sınıf düzeyinde başarıyla uygulanmasını desteklediğini vurgular. İlhan ve diğerleri (2013), öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının, mesleki gelişim programlarına katılımlarıyla güçlendiğini ve bu tutumların pedagojik yeniliklere adaptasyonu kolaylaştırdığını belirtir. Özer (2014), öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgilerinin, müfredat değişikliklerine uyum süreçlerini kolaylaştırdığını ve reformların uygulanabilirliğini artırdığını rapor eder. Kılınç (2010), öğretmenlerin araştırma temelli bilgiye olan ilgilerinin, okul ikliminin destekleyici

yapısıyla birleştğinde, yenilikçi uygulamaların yaygınlaşmasını desteklediğini ifade eder.

Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumlarının öğretim programlarındaki değişime uyumu yordaması, bilimsel bilgiye olan ilginin reform süreçlerinde katalizör bir rol oynadığını gösterir. Bu bulgu, İlhan ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapısal geçerliliğini de destekler. Ölçek, öğretmenlerin araştırmaların gerekliliğine, uygulanabilirliğine ve mesleki gelişime katkısına verdikleri değeri ölçer; bu çalışmada, eğitim araştırmalarına yönelik yüksek tutum puanlarının öğretim programlarındaki değişime uyumla güçlü bir ilişki içinde olması, ölçeğin davranışsal çıktıları öngörme kapasitesini doğrulamaktadır. Guskey (2002), öğretmenlerin değişimlere yönelik tutumlarının, yeni uygulamaların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine dair gözlemlerine bağlı olarak şekillendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgisi, Maarif Modeli gibi reformların pedagojik süreçlere entegrasyonunu kolaylaştırmış olabilir. Örnek verilecek olursa, Maarif Modeli'nin beceri odaklı ve öğrenci merkezli yapısı, öğretmenlerin araştırma temelli bilgiye olan ilgilerini pedagojik uygulamalara yansıtmasını teşvik etmiş olabilir.

Darling-Hammond ve diğerleri (2017), öğretmenlerin araştırma odaklı bir zihniyete sahip olmaları, eğitim reformlarının uzun vadeli başarısını desteklediğini belirtir. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumları, öğretim programlarındaki değişim süreçlerine direnç göstermek yerine iş birliği ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemelerini sağlar. Bu durum, eğitim politikalarının araştırma temelli mesleki gelişim programlarına odaklanması gerektiğini göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin bilimsel yayınlara erişimini kolaylaştıran dijital platformlar, araştırma projelerine katılımı teşvik eden üniversite iş birlikleri ve mesleki öğrenme toplulukları, bu olumlu tutumların reform süreçlerine daha etkili bir şekilde yansımaları sağlayabilir. Ancak, bu ilişkinin sürdürülebilirliği, eğitim sisteminin öğretmenlerin araştırma süreçlerine katılımını destekleyen yapısal mekanizmalar geliştirmesine bağlıdır. Fullan (2016), reformların başarısının, öğretmenlerin değişim süreçlerinde aktif bir rol üstlenmesine ve bu süreçlerin pedagojik ihtiyaçlara uygun şekilde tasarlanmasına bağlı olduğunu vurgular. Eğitim sistemlerinin, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını güçlendirecek mesleki öğrenme toplulukları, hedefe yönelik hizmet içi eğitim programları ve okul liderliğinin destekleyici yaklaşımlarına yatırım yapması,

öğretmenlerin bu olumlu tutumlarının yapılan eğitim reformlarının sürdürülebilirliğine katkı sağlamasını kolaylaştıracaktır.

#### **5.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma**

Bu kısımda “Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları, demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna yönelik tartışma yer almaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş alanı, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesi gibi demografik değişkenler açısından genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak, lisansüstü eğitim düzeyi ve Maarif Modeli kapsamında hizmet içi eğitim almış olma durumu, değişime uyum düzeyinde anlamlı farklılıklar ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin değişime uyumunun, demografik faktörlerden ziyade mesleki gelişim fırsatları, akademik yeterlikler ve bireysel pedagojik yönelimlerle şekillendiğini gösterir. Bu durum, öğretmenlerin değişim süreçlerine yönelik tutumlarının, bireysel motivasyon ve profesyonel gelişim ortamlarıyla daha yakından ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Alanyazın, öğretmenlerin yeniliklere yönelik uyum süreçlerinin, demografik faktörlerden çok, okul ortamı, mesleki gelişim fırsatları ve destekleyici liderlik yapılarıyla şekillendiğini destekler. Opfer ve diğerleri (2011), öğretmenlerin değişim süreçlerine adaptasyonlarının, mesleki öğrenme topluluklarına katılım, okul liderliğinin vizyoner yaklaşımı ve destekleyici bir okul iklimiyle güçlendiğini ifade etmektedir. Leithwood ve Jantzi (2006), cinsiyetin eğitim reformlarına yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin, genellikle bağlamsal faktörler ve okul organizasyonunun yeniliklere yönelik yaklaşımıyla şekillendiğini belirtir. Özer (2014), öğretmenlerin müfredat değişikliklerine uyumlarının, hizmet içi eğitim programlarının kalitesi, okul liderliğinin destekleyici rolü ve mesleki gelişim fırsatlarının erişilebilirliğiyle yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Kılınç (2010), öğretmenlerin değişim süreçlerine adaptasyonlarının, okul kültürünün yenilikçiliği destekleyici bir yapıda olmasıyla güçlendiğini ifade eder.

Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime daha yüksek düzeyde uyum göstermesi, akademik eğitimin yenilikçi uygulamalara entegrasyon kapasitesini artırdığını gösterir. Richter ve diğerleri (2011), lisansüstü

eğitimin, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini, pedagojik bilgi analiz yetkinliklerini ve araştırma temelli bilgiye yönelik farkındalıklarını güçlendirerek, yeniliklere yönelik daha olumlu bir yaklaşım sergilemelerini sağladığını belirtir. Örneğin, lisansüstü eğitim programları, öğretmenlere metodolojik bilgi, pedagojik teoriler ve araştırma temelli uygulamalar konusunda daha derin bir anlayış sunarak, değişim süreçlerinde daha esnek ve bilinçli bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sağlar. Bu bulgu, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, değişim süreçlerini daha analitik bir şekilde değerlendirdiğini ve pedagojik uygulamalarını bu yeniliklere göre uyarlama konusunda daha yetkin olduğunu ortaya koymaktadır.

Maarif Modeli kapsamında hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime yönelik yüksek düzeyde uyum göstermesi, hedefe yönelik mesleki gelişim programlarının önemini vurgular. Darling-Hammond ve diğerleri (2017), yapılandırılmış hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin yeni müfredatları anlamlandırma, pedagojik gerekçelerini özümseme ve sınıf uygulamalarına entegre etme kapasitelerini artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, Maarif Modeli'nin beceri odaklı ve öğrenci merkezli yapısının, hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlere etkili bir şekilde tanıtılması, bu yüksek uyumu açıklamış olabilir. Örneğin, Maarif Modeli kapsamında verilen hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin değişimlerin pedagojik gerekçelerini anlamasını ve sınıf uygulamalarını bu modele uygun şekilde yeniden yapılandırmasını desteklemiş olabilir. Bu durum, bu farklılığın yalnızca hizmet içi eğitim almış öğretmenlerde gözlenmesi, eğitim programlarının kapsamının tüm öğretmenlere yaygınlaştırılması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik uyumlarının demografik değişkenlerde genellikle farklılık göstermemesi, değişime uyumun bireysel öğrenme motivasyonları ve mesleki gelişim fırsatlarıyla şekillendiğini desteklemektedir. Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin değişim süreçlerine yönelik tutumlarının, okul liderliğinin destekleyici rolü ve mesleki öğrenme topluluklarının varlığıyla güçlendiğini vurgulamaktadır. Okul liderlerinin değişim süreçlerinde öğretmenlere rehberlik etmesi ve yenilikçi uygulamaları teşvik eden bir okul kültürü oluşturması, bu homojen uyumu açıklamış olabilir. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin değişim süreçlerine katılımını artırmak için lisansüstü eğitim fırsatlarını genişletmesi, hedefe yönelik hizmet içi eğitim programlarını tüm öğretmenlere sunması ve okul liderliğinin

destekleyici yaklaşımlarını güçlendirmesi, yüksek uyum düzeyinin reformların başarısına daha etkili bir şekilde yansımaları sağlayacaktır.

### **5.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma**

Bu kısımda “Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları, demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna yönelik tartışma yer almaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, mesleki kıdem ve görev yapılan okul kademesi gibi demografik değişkenler açısından genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin tutumlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin bilimsel bilgiye yönelik tutumlarının, demografik faktörlerden ziyade mesleki gelişim fırsatları, akademik yeterlikler ve bireysel öğrenme motivasyonlarıyla şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin tutumlarının, kişisel özelliklerden çok, profesyonel gelişim ortamları ve destek sistemleriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Alanyazın, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının, bireysel pedagojik inançlar, mesleki gelişim fırsatları ve okul kültürüyle yakından ilişkili olduğunu gösterir. Borg (2010), öğretmenlerin araştırma odaklı yaklaşımlarının, mesleki özerklik, eleştirel düşünme becerileri ve pedagojik karar alma süreçlerini güçlendirdiğini ifade eder. Cochran-Smith ve Lytle (2009), öğretmenlerin bilimsel bilgiye yönelik ilgilerinin, mesleki kimliklerini güçlendirdiğini ve eğitim süreçlerinde dönüştürücü bir rol oynadığını belirtir. İlhan ve diğerleri (2013), öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının, hizmet içi eğitim programlarına katılımları ve mesleki gelişim fırsatlarına erişimleriyle şekillendiğini ifade etmektedir. Özer (2014), bu tutumların, okul yönetiminin destekleyici yaklaşımı ve mesleki öğrenme ortamlarının kalitesiyle güçlendiğini belirtmektedir. Kılınç (2010) ise, öğretmenlerin araştırma odaklı tutumlarının, okul ikliminin yenilikçiliği destekleyici yapısıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek tutumlar sergilemesi, akademik eğitimin bilimsel bilgiye yönelik farkındalığı ve ilgiyi artırdığını gösterir.

Richter ve diğeri (2011), lisansüstü eğitim programlarının, öğretmenlerin analitik düşünme becerilerini, metodolojik bilgi düzeylerini ve araştırma temelli bilgiye yönelik yaklaşımlarını güçlendirerek, olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını ifade eder. Bu bulgu, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, bilimsel bilgiyi pedagojik uygulamalarına entegre etme konusunda daha yetkin olduğunu ve araştırma süreçlerini daha değerli bulduğunu düşündürür. Örneğin, lisansüstü eğitim, öğretmenlere pedagojik teoriler, araştırma yöntemleri ve eleştirel analiz becerileri konusunda derin bir anlayış sunarak, bilimsel bilgiye yönelik tutumlarını güçlendirmiş olabilir.

Maarif Modeli kapsamında hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin daha olumlu tutumlar sergilemesi, hedefe yönelik mesleki gelişim programlarının önemini vurgulamaktadır. Darling-Hammond ve diğeri (2017), hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin bilimsel bilgiye erişimini kolaylaştırdığını, bu bilgiyi pedagojik süreçlere entegre etme becerilerini güçlendirdiğini ve araştırma odaklı bir zihniyeti teşvik ettiğini belirtir. Bu bağlamda, Maarif Modeli'nin beceri odaklı yapısına yönelik hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgisini artırmış ve bu bilgiyi reform süreçlerine entegre etme motivasyonlarını güçlendirmiş olabilir. Ancak, bu farklılığın yalnızca hizmet içi eğitim almış öğretmenlerde gözlenmesi, eğitim programlarının tüm öğretmenlere yaygınlaştırılması gerektiğini gösterir.

Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının demografik değişkenlerde farklılık göstermemesi, eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının bireysel öğrenme motivasyonu ve mesleki gelişim fırsatlarıyla şekillendiğini desteklemektedir. Hargreaves ve Fullan (2012), öğretmenlerin yenilikçi tutumlarının, okul liderliğinin destekleyici rolü ve mesleki öğrenme topluluklarının varlığıyla güçlendiğini ifade etmektedir. Okul liderlerinin öğretmenlerin bilimsel çalışmalara katılımını teşvik etmesi ve yenilikçi bir okul kültürü oluşturması, bu homojen tutumları açıklamış olabilir. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin araştırma odaklı yaklaşımlarını desteklemek için lisansüstü eğitim fırsatlarını artırması, hizmet içi eğitim programlarını tüm öğretmenlere yaygınlaştırması ve okul liderliğini güçlendiren politikalar geliştirmesi, öğretmenlerin bilimsel bilgiye yönelik tutumlarının eğitim sisteminin dönüşümüne katkı sağlamasını sağlayacaktır.

### 5.1.6. *Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma*

Bu kısımda “Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları, öğretim programlarındaki değişimlere uyumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” araştırma sorusuna yönelik tartışma yer almaktadır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumlarının, öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini anlamlı ve güçlü bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, bilimsel bilgiye ve araştırma temelli yaklaşımlara olan ilginin, reform süreçlerinin tabanda uygulanmasında kritik bir rol oynadığını gösterir. Eğitim araştırmalarına açık olan öğretmenler, yenilikçi programları anlamlandırma, pedagojik bağları değerlendirme ve sınıf uygulamalarına entegre etme konusunda daha yetkinlerdir. Bu bağlamda, bu bulgu, öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgilerinin, değişim süreçlerinde pozitif bir katalizör olarak işlediğini ve reformların başarıyla uygulanmasını desteklediğini ifade eder.

Alanyazın, öğretmenlerin araştırma odaklı yaklaşımlarının, pedagojik esneklik ve yenilikçi uygulamalara adaptasyon kapasitelerini artırdığını desteklemektedir. Borg ve Alshumaimeri (2012), öğretmenlerin araştırma temelli bilgiye erişiminin, eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini, pedagojik sorunlara sistematik çözümler üretmelerini sağladığını ve değişim süreçlerinde daha bilinçli kararlar almalarını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Cochran-Smith ve Lytle (2009) ise öğretmenlerin araştırma bulgularını bağlamlarına uygun şekilde anlamlandırarak uygulamaya geçirmesinin, eğitim reformlarının sınıf düzeyinde başarıyla uygulanmasını desteklediğini vurgulamaktadır. İlhan ve diğerleri (2013), öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının, öğretim programlarına hazırlanma ve uyum süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Özer (2014), öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgilerinin, müfredat değişikliklerine uyum süreçlerini kolaylaştırdığını ve reformların uygulanabilirliğini artırdığını ifade etmektedir. Kılınç (2010), öğretmenlerin araştırma temelli bilgiye olan ilgilerinin, okul ikliminin destekleyici yapısıyla birleştiğinde, yenilikçi uygulamaların yaygınlaşmasını desteklediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgileri, değişim süreçlerinde direnç göstermek yerine iş birliği ve çözüm odaklı bir yaklaşım benimsemelerini desteklemektedir. Bu bulgu, İlhan ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin davranışsal çıktıları öngörme kapasitesini

doğrulamaktadır. Ölçek, öğretmenlerin araştırmaların gerekliliğine, uygulanabilirliğine ve mesleki gelişime katkılarına verdikleri değeri ölçmektedir. Bu çalışmada, yüksek tutum puanlarının değışime uyumlu güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Guskey (2002), öğretmenlerin değışimlere yönelik tutumlarının, yeni uygulamaların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine dair gözlemlerine bağlı olarak şekillendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bilimsel bilgiye olan ilgisi, Maarif Modeli'nin beceri odaklı ve öğrenci merkezli yapısını anlamlandırmalarını ve bu modeli pedagojik süreçlerine entegre etme motivasyonlarını artırmış olabilir.

Darling-Hammond ve diğerleri (2017), öğretmenlerin araştırma odaklı düşünce yapısının, eğitim reformlarının uzun vadeli başarısını desteklediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik olumlu tutumları, eğitim politikalarının araştırma temelli mesleki gelişim programlarına odaklanması gerektiğini göstermektedir. Örneğin, bilimsel yayınlara erişimi kolaylaştıran dijital platformlar, araştırma projelerine katılımı teşvik eden üniversite iş birlikleri ve mesleki öğrenme toplulukları, bu olumlu tutumların reform süreçlerine daha etkili bir şekilde yansımaları sağlayabilir. Ancak, bu ilişkinin sürdürülebilirliği, eğitim sisteminin öğretmenlerin araştırma süreçlerine katılımını destekleyen yapısal mekanizmalar geliştirmesine bağlıdır. Fullan (2016), reformların başarısının, öğretmenlerin değışim süreçlerinde aktif rol üstlenmesine ve bu süreçlerin pedagojik ihtiyaçlara uygun şekilde tasarlanmasına bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim sisteminin, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığını güçlendirecek mesleki öğrenme toplulukları, hedefe yönelik hizmet içi eğitim programları ve okul liderliğinin destekleyici yaklaşımlarına yatırım yapması, öğretmenlerin olumlu tutumlarını devam etmesini sağlayacak ve eğitim sistemi içerisinde yapılan reformların sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır.

## 5.2. Sonuç

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen sonuçlara yer verilmiştir:

### **5.2.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Sonuç**

Bu kısımda “Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik sonuç yer almaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumu, program değerlendirme alanında önemli bir yer tutan veri temelli karar alma süreçlerine açık olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil; araştırma verilerini yorumlayabilen, araştırma bulgularını sınıf içi uygulamalara aktarabilen ve öğretim sürecini bilimsel esaslara dayandırma konusunda istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Program değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sahip oldukları olumlu tutum, müfredat geliştirme çalışmalarında daha işlevsel geri bildirim sunma kapasitelerini de artırmaktadır. Bu durum eğitim sistemi içerisindeki değişimin daha kolay ve etkili bir şekilde gerçekleşmesinin önünü açmaktadır.

### **5.2.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Sonuç**

Bu kısımda “Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları nasıldır?” araştırma sorusuna yönelik sonuç yer almaktadır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime yüksek düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin müfredat reformlarını yalnızca dışsal bir zorunluluk olarak değil, pedagojik gelişim fırsatı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin değişime açık olmaları; program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde iş birliğine dayalı, esnek ve dönüşüme açık bir profesyonellik anlayışını benimsediklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda değişimle baş edebilme kapasitesi, öğretim programlarının sahada başarıyla uygulanabilirliğini artıran kritik bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **5.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Sonuç**

Bu kısımda “Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları, eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna yönelik sonuç yer almaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları ile öğretim programlarındaki değişime uyumları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişki, öğretim programları değerlendirme sürecinde kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki geçişi sağlayan bir köprü işlevi görmektedir. Araştırmaya açık olan öğretmenler, program değişikliklerini pedagojik bir gerekçeye dayandırabildikleri için bu değişimlere daha kolay adapte olabilmektedir. Bu bulgu, araştırma temelli öğretim anlayışının öğretmenlerin değişimi içselleştirmesinde ve reformlara gönüllü katılım göstermesinde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir.

#### **5.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Sonuç**

Bu kısımda “Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları, demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna yönelik sonuç yer almaktadır.

Araştırma kapsamında öğretim programlarındaki değişime uyum, demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak, eğitim düzeyi (lisansüstü eğitim) ve Maarif Modeli'ne ilişkin hizmet içi eğitim alma durumlarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin değişime uyumunun yalnızca bireysel özelliklere değil, mesleki gelişim süreçlerine ve yeterliliklerine bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Özellikle lisansüstü eğitim ve hizmet içi kurslar, öğretmenlerin yeni programlara karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve uygulamaya daha hazır hale gelmelerini sağlayan yapılandırıcı etkilere sahiptir.

#### **5.2.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Sonuç**

Bu kısımda “Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları, demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna yönelik sonuç yer almaktadır.

Eğitim araştırmalarına yönelik tutumda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem ve okul türü gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, eğitim durumuna göre anlamlı fark saptanmıştır. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin araştırmalara yönelik tutumları daha olumlu yöndedir. Bu bulgu, öğretmenlerin akademik

donanım düzeyleri ile bilimsel bilgiye yönelik ilgilerinin doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

### **5.2.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Ait Sonuç**

Bu kısımda “Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları, öğretim programlarındaki değişimlere uyumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” araştırma sorusuna yönelik sonuç yer almaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları, öğretim programlarındaki değişime uyumun anlamlı ve güçlü bir yordayıcısıdır. Bu sonuç, araştırmaya dayalı düşünme ve uygulama becerilerinin program reformlarının benimsenmesi ve sürdürülebilirliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Program değerlendirme kuramına göre, öğretmenlerin yeni programlara ilişkin algıları ve kabul düzeyleri, yalnızca program içeriğine değil, bireysel ve mesleki tutumlarına da bağlıdır. Bu bağlamda, araştırmalara açık öğretmen profili, öğretim programlarının etkililiği ve yaygınlaştırılabilirliği açısından kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

### **5.3. Öneriler**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak hazırlanan öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Program geliştirme sürecinde öğretmenlerin araştırma temelli düşünme biçimlerinin desteklenmesi, sahaya yansıtılacak yeniliklerin bilimsel temellere dayanmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik araştırma okuryazarlığı ve araştırma bulgularını sınıf içi uygulamalara entegre etme becerilerini geliştirecek sürekli mesleki gelişim programları yapılandırılmalıdır.
2. Araştırmada öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime yüksek düzeyde uyum gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, öğretmenlerin program değişikliklerini daha iyi anlamlandırabilmeleri ve bu

değişikliklere katkı sunabilmeleri için program geliştirme sürecine öğretmen katılımı artırılmalı, karar alma ve değerlendirme aşamalarında öğretmen görüşleri sistematik biçimde toplanmalıdır.

3. Eğitim araştırmalarına yönelik tutum ile program değişimine uyum arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin reformlara yönelik algılarını güçlendirmek amacıyla öğretim programı değişikliklerinin gerekçelerini açıklayan, araştırma temelli dayanakları içeren, açık ve erişilebilir bilgilendirme materyalleri hazırlanmalı; hizmet içi eğitimlerde bu gerekçeler odak alınmalıdır.
4. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin hem araştırma tutumu hem de değişime uyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin lisansüstü programlara katılımı desteklenmeli, tezli yüksek lisanslara erişim artırılmalı ve bu programlar öğretim programlarının teori-uygulama bağlamında analizini kapsayacak şekilde yeniden tasarlanmalıdır.
5. Maarif Modeli'ne ilişkin hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin daha yüksek değişim uyumu ve araştırma tutumu sergilediği görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda, yeni öğretim programları öncesinde ve sırasında verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriği, öğretmenlerin program yapısını kavrayabileceği, pedagojik gerekçeleriyle bağ kurabileceği biçimde planlanmalıdır. Eğitimlerin etkililiği ölçülmeli ve program uygulamasına katkı sağlayacak biçimde sürekli iyileştirilmelidir.
6. Demografik değişkenlerin çoğu anlamlı farklılık yaratmamakla birlikte, akademik yeterlik ve hizmet içi eğitimlerin belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle, öğretmenlerin bireysel özellikleri ve mesleki gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak farklılaştırılmış mesleki gelişim modelleri oluşturulmalı; bu modeller program geliştirme döngüsüyle ilişkilendirilmelidir.
7. Eğitim araştırmalarına yönelik tutumun, program değişimlerine uyumun güçlü bir yordayıcısı olması; öğretmenlerin bilimsel bilgiyle kurduğu ilişkiyi stratejik hale getirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin akademik araştırmalara erişimini kolaylaştıracak dijital kütüphaneler, özet raporlar, alan temelli veri havuzları gibi yapılar oluşturulmalı ve program değişiklikleri bu kaynaklarla desteklenmelidir.

8. Öğretmenlerin öğretim programlarını yalnızca uygulayan değil aynı zamanda yorumlayan ve geliştiren bir profesyonel olarak konumlandırılması için, program değerlendirme uygulamaları okul temelli yapılara dönüştürülmeli, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde aktif rol almaları sağlanmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Adu, P., & Miles, D. A. (2024). *Dissertation research methods: A step-by-step guide to writing up your research in the social sciences*. Routledge.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)
- Akbolat, T. (2023). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. In *10th International Eurasian Educational Research Congress* (pp. 237–239). Anı Yayıncılık. <https://www.researchgate.net/publication/375000985>
- Akgün, A., & Duruk, Ü. (2022). *Eğitim araştırmaları ve değerlendirmeler*. Ankara: İksad.
- Arboleda, A., & Garces, A. (2017). Bridging the gap between curriculum planning policies and pre-service teachers' needs. *Canadian Center of Science and Education*, 10(12), 50-57. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p50>
- Aristotle. (2021). *Metafizik*. Gece Kitaplığı.
- Balyemez, S. (2019). *1933 Dil anketi*. Pegem Akademi.
- Balyemez, S. (2019). Eğitim kelimelerinin yapısı ve türkiye türkçesine girm süreci. *SUTAD*(47), 41-52. <https://doi.org/10.21563-sutad.855743-1494150>
- Balyer, A., & Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumlarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 63-80. <https://doi.org/10.7822/omuefd.286148>
- Borg, S. (2010). *Language teacher research engagement*. *Language Teaching*, 43(4), 391–429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>

- Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2012). *University teacher educators' research engagement: Perspectives from Saudi Arabia. Teaching and Teacher Education, 28*(3), 347–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.011>
- Bümen, N., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 183-224. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/341130843>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç, & K. Kiroğlu, Eds.). Pegem Akademi.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Çakıroğlu, & O. Çoban, G. (2022). Türkiye’de okumaya yönelik tutumları inceleyen araştırmaların gözden geçirilmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 4* (2), 46-59 <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0133>
- Çepni, S., & Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(12), 75-84.
- Dale, R., & Robertson, S. (2009). Globalisation and europeanisation in education. *Oxford: Symposium Books, 233 pp.*
- Darling-Hammond, L. (2000). Öğretmen kalitesi ve öğrenci başarısı. *Eğitim Politikaları Analiz Arşivleri, 8*(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(3), 1516–1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirkol, M., Kılıç, D., Ekici, Ö., & Pamukçu, A. (2022). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına yönelik inançları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 1348-1364. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1150725>

- Dilip, B. (2025). *What is the etymological meaning of education?* Quora. <https://www.quora.com/What-is-the-etymological-meaning-of-education>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ertürk Yaşar, H., & Kaya, D. G. (2025). Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları ile akademik öz yeterlikleri. In *11th International European Interdisciplinary Scientific Research Conference*. Liberty Publishing House. <https://www.researchgate.net/publication/388749714>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203986561>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Trabada, A., & Esteban, J. (2022). Understanding the pedagogical gap between the educational research and the reality of teachers. *Educación XXI*, 25(2), 173–200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2002). *Educational research: An introduction*. Allyn & Bacon.
- Garda, B., & Temizel, M. (2016). Bilgi Çağında Eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*(12), 23-43. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3450209>
- Göçer, V., & Özeren, E. (2024). Öğretmenlerin matematik öğretimine karşı tutumlarının öğretim programı okuryazarlıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgileriyle ilişkisinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 1141–1163. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1505446>
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and Teaching*, 8(3/4), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Güleş, E., & Kılınç, H. (2024). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 183–202. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1413385>

- Gürsul, B., & Çetin, A. (2024). Özel okul öğretmenlerinin öğretim programlarının uygulanması sürecine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 89–101. <https://doi.org/10.30703/cije.1303187>
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1–21. <https://www.researchgate.net/publication/371608044>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- İlhan, M., Kinay, İ., & Uzun, A. M. (2013). *The development of the attitude scale towards scientific research*. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2182–2189. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1604>
- İlhan, N., Şekerci, A., Sözbilir, M., & Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31–56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baebd/issue/3335/46212>
- Işık Öner, A., & Yıldız, K. (2021). Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışların nedenleri ve çözüm önerileri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(5), 1–14. <https://doi.org/10.46423/izujed.830639>
- Kahraman, S., & Köleli, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 35–55. <https://www.researchgate.net/publication/360796574>
- Kahramanoğlu, R. (2024). Sistem düşüncesi yaklaşımıyla öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları çerçevesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1389–1413. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1490164>
- Kaplan Öztuna, A., Durak, B., Tuncay Yüksel, B., Çiğdemoğlu, C., & Sarıbaş, D. (2020). *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* (M. Genç, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karaman, P., & Bakaç, E. (2017). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304–320. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.-364651>
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karsantık, Y., & Yağcı, E. (2022). Öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 245–262. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1108797>
- Kerkez, B., Çelik İnciman, T., Çevik, İ., Üredi, P., & Kandırmaz, M. (2025). Farklı ülkelerin dil öğretim programlarının incelenmesi ve dil eğitiminde program. *Trakya Eğitim Dergisi*, 39–82. <https://doi.org/10.24315/tred.1413885>
- Khine, T. (2022). Effect of teachers' attitudes on behavioral intentions toward the new curriculum implementation: Mediating role of perceived behavioral control. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 3(4), 154–172. <https://doi.org/10.53378/352952>
- Kılınç, A. Ç. (2010). Can headteachers' educational leadership and distributed leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 301–326. <https://doi.org/10.1177/1741143213499259>
- Koç, Y., Işıksal, M., & Bulut, S. (2007). Türkiye'de ilköğretim müfredat reformu. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 30-39.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 109–127.
- Köçer, M. S. (2024). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutum yönüyle çevre ve afet ilişkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 22(52), 716–741. <https://doi.org/10.35408/comuybd.1353929>
- Kumar, D. D. (2024). Understanding educational research: A brief review. *Journal of Technology*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5063881>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2012). Müfredat çalışmalarının eğitimin siyasi gündemi ile ilişkisi. *Transnational Curriculum Inquiry*, 9(2), 35–50.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 117–134. <https://doi.org/10.15285/ebd.09059>

- Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5th ed.). SAGE.
- Muhammad, B. (2024). Relationship between teachers' attitude towards curriculum and students' academic achievement at secondary school level. *Teachers' Attitude towards Curriculum and Students' Academic Achievement*, 1(1), 20–32. <https://doi.org/10.69591/ssmr.v1i.23>
- Ng, W. S. T., & Wilson, E. (2017). A perspective of teachers' appropriation of educational innovations. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(3), 202–215. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2016-0052>
- OECD. (2024). *ABC'lerden yapay zekâ'ya öğretmenliği gelişen bir mesleğe dönüştürmek*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- Online Etymology Dictionary. (2024). Online etymology dictionary. <https://www.etymonline.com/word/attitude>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Özdaş, F. (2019). Öğretim programlarında yer alan yeterliliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 771–790. <https://doi.org/10.30703/cije.550262>
- Özgenel, M., & Metlilo, E. (2021). Cross-cultural comparison of teachers' attitudes toward educational researches: The case of Turkey and Kosovo. *Prizren Social Science Journal*, 5(2), 52–69. <https://doi.org/10.32936/pssj.v5i1.215>
- Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 70–107. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1112046>
- Pektaş, Ö. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*. <https://www.researchgate.net/publication/357622131>
- Popper, K. R. (2002). *The Logic of Scientific Discovery* [Bilimsel keşif mantığı]. Routledge.

- Poteliunienė, S., Ustilaite, S., Sabaliauskas, S., & Česnavičienė, J. (2019). Teachers' experiences in implementing curriculum: A teacher as a participant of educational policy, a member of the school community and a professional. *Pedagogika*, 133(1), 78–104. <https://doi.org/10.15823/p.2019.133.5>
- Potera, Ī., & Shala, L. (2019). Teachers' attitudes towards new curriculum. *Education Sciences (NWSAES)*, 14(1), 52–59. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2019.14.1.1C0689>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). *Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities*. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Roy, N., & Das, K. (2022). Factors to designing an innovative curriculum for. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research*, 9(7), 64–72. <https://doi.org/10.22192/ijamr.2022.09.07.008>
- Sarıgöz, O. (2022). Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. In *Cukurova 9th International Scientific Researches Conference*. Economic Development and Social Research Institute. <https://www.researchgate.net/publication/377327522>
- Sevinç, G., & Özyeter, N. T. (2022). Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkide öz yeterliliğin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1081464>
- Shriner, M., Schlee, B., & Libler, R. (2010). Teachers' perceptions, attitudes and beliefs regarding curriculum integration. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), 51–62.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. <https://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx>
- Taşdemir, M., & Taşdemir, F. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma kavramına yükledikleri metaforlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 419–438. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59448/854053>
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Türk Dil Kurumu sözlük sitesi*. <https://sozluk.gov.tr/>

- Uçkun, D., & Ünal, E. (2015). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 85–94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erzisosbil/issue/45172/565546>
- Usta, A. (2012). Sorunsaldan sonuçlara bilimsel araştırma süreci. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(5), 136–161. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/27569/290088>
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45, 109–127.
- Yalçın İncik, E., & Evin Akbay, S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: Mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1653–1676. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14381>
- Yar Yıldırım, V. (2020). Development of teachers' curriculum literacy scale. *Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 208–224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yolcu, S., Er, Ö., Metin, Ö., & Doğanay, S. (2025). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının ve öz yeterliliklerinin eleştirel düşünme becerisi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 241–260. <https://doi.org/10.51460/baebd.1559362>
- Yurt, E. (2024). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 152–169. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1326141>
- Yüce, S. G. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1–21. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/371608044>

Zeichner, K. (2010). Kolej ve üniversite tabanlı öğretmen eğitiminde kampüs dersleri ile saha deneyimleri arasındaki bağlantıları yeniden düşünmek. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>



## EKLER

### **Ek 1. Demografik Bilgi Formu**

#### **Demografik Bilgiler**

1. Kıdem Yılıınız: (.....)
2. Cinsiyetiniz: Kadın (...) Erkek (...)
3. Yaşınız: (.....)
4. Medeni durumunuz: Evli (...) Bekar (...)
5. Kadro durumunuz : Ücretli (....) Kadrolu (.....) Sözleşmeli (.....)
6. Branşınız: (.....)
7. Eğitim durumunuz: Ön Lisans (....) Lisans (....) Lisansüstü (....)
8. Derse girdiğiniz sınıf kademeleri :  
Okul öncesi (...) 1(...) 2(...) 3(...) 4(...) 5(...) 6(...) 7(...) 8(...) 9(...) 10(...) 11(...) 12(...)
9. Maarif Modeli ile ilgili yüz yüze yada uzaktan eğitim aldınız mı ? Evet (...) Hayır (...)
10. Görev yaptığınız okul kademesi: Okul öncesi (...) İlkokul (...) Ortaokul (...) Ortaöğretim (...)



## Ek 2. Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği

### Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (EAÖTÖ):

#### Değerli Katılımcılar,

Aşağıda ölçek soruları ile elde edilen bilgiler araştırma amaçlı olup, araştırma raporlarında sizlerin tanınmasına yol açacak hiçbir bilgiye yer verilmeyecektir. Lütfen ilgili seçenekleri doldurunuz. Bu konuda göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederiz.



EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUM ÖLÇEĞİ					
Cinsiyetiniz <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek					
Aşağıda verilen ilgili ifadelere katılma derecenizi "Hiç Katılmıyorum" (1)'den "Tamamen Katılıyorum" (5)' a doğru derecelendirerek işaretleyiniz.					
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5

### Ek 3. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

#### Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği (ÖPDU):

##### Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum (ÖPDU) Ölçeği

No	Maddeler	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1	Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim.	1	2	3	4	5
2	Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim.	1	2	3	4	5
3	Yenilenen programla ilgili daha fazla bilgi edinmek isterim.	1	2	3	4	5
4	Programdaki değişimi kendimi geliştirmek için fırsat olarak görürüm.	1	2	3	4	5
5	Programın öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirildiğine inanırım.	1	2	3	4	5
6	Yapılan değişikliklerle önceki programın eksikliklerinin giderileceğine inanırım.	1	2	3	4	5
7	Yenilenen programa uygun ders planı yapamamaktan endişe duyarım.	1	2	3	4	5
8	Programda yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sağlayacağına inanırım.	1	2	3	4	5
9	Yenilenen programı uygularken zümremle iş birliği yapmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
10	Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem.	1	2	3	4	5
11	Yenilenen programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanacağına inanırım.	1	2	3	4	5
12	Yenilenen programın gereklerini yerine getirememekten endişe duyarım.	1	2	3	4	5
13	Yenilenen programa hazırlık yapmak için zaman bulamamaktan endişe duyarım.	1	2	3	4	5
14	Yenilenen programı uygularken karşılaştığım sorunların çözümünde zümremle iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
15	Yenilenen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım.	1	2	3	4	5
16	Yenilenen programla ilgili hazırlıklarımı zümremle paylaşmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
17	Programda nelerin değiştiğini incelemem.	1	2	3	4	5
18	Programda yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerimi ilgililere bildiririm.	1	2	3	4	5
19	Programda yapılan değişikliklere göre kendimi yeni koşullara hazırlarım.	1	2	3	4	5
20	Yenilenen programı uygulamak için planlar yaparım.	1	2	3	4	5
21	Yenilenen programa yönelik çalışmalarımı uygulamadaki gözlemlerime göre yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
22	Yenilenen programa yönelik uygulamalarımı sürekli gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
23	Yenilenen programa uygun öğrenme etkinlikleri geliştiririm.	1	2	3	4	5
24	Yenilenen programla ilgili başkalarıyla fikir alışverişinde bulunmam.	1	2	3	4	5
25	Yenilenen programla ilgili uygulamalarımı meslektaşlarımla paylaşırım.	1	2	3	4	5
26	İçinde olduğum değişim sürecini zümremle birlikte yönetirim.	1	2	3	4	5
27	Programda yapılan değişikliklerin amacına ulaşması için zümremle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
28	Yenilenen programdan kaynaklanan aksaklıkları yetkili birimlere bildiririm.	1	2	3	4	5
29	Programda yapılan değişikliklerin olumlu yönleri konusunda yetkililere bilgi veririm.	1	2	3	4	5
<p>Boyutlar ve Maddeler:  İş Birliği: 9, 14, 16, 25, 26, 27; Değişimi Yönetme: 19, 20, 21, 22, 23; Değişimin Etkisi: 4, 5, 6, 8, 11;  *Değişim Endişesi: 7, 12, 13, 15; Bilgi Edinme: 1, 2, 3; Geribildirim: 18, 28, 29; *Değişim Farkındalığı: 10, 17, 24</p> <p>*Ters kodlanacak boyutlar (maddeler)</p>						

**Ek 4. Etik Kurul İzin Onayı**

**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU - 2**  
**KARARI**

Protokol No : 240157

Karar No : 38

<b>Araştırma Yürütücüsü</b>	Yüksek Lisans Öğrencisi TANER ŞEN
<b>Kurumu / Birimi</b>	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI / EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
<b>Araştırmanın Başlığı</b>	Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumlarıyla Öğretim Programlarındaki Değişime Uyumluluğu Arasındaki İlişki
<b>Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih</b>	26.12.2024
<b>Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih</b>	İlk İnceleme Tarihi : <b>06.02.2025</b> 1. Düzeltme Tarihi : <b>06.02.2025</b> 2. Düzeltme Tarihi : <b>17.02.2025</b>
<b>Karar Tarihi</b>	<b>09.03.2025</b>

**KARAR : UYGUNDUR**

AÇIKLAMA :Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof.Dr.   
Başkan

Prof.Dr.   
Üye

Doç.Dr.   
Üye

Prof.Dr.   
Üye

Prof. Dr.   
Üye

Prof. Dr.   
Üye

Prof. Dr.   
Üye

**Ek 5. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni**

MUĞLA İL Milli Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.022008

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 753099

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: [REDACTED]

Araştırmanın Adı: ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARIYLA ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞİŞİME UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: MUĞLA İL Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: MUĞLA

Veri Toplama Aracının Başlığı: Eğitim Araştırmalarına Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği, Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 09.04.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 09.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUĞLA İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

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

\* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.