



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA
BAĞLILIKLARI**

Mehmet TOKTAŞ
ORCID: 0000-0002-1250-4332

Danışman
Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ
ORCID: 0000-0003-1286-2970

Konya – 2024

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecimin her aşamasında bana desteğini, bilgisini ve değerli vaktini esirgemeyen, yaşanan olumsuzluklarda beni motive eden ve yüreklendiren değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ hocama tezime ve bana kattıkları için saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans ders sürecimde; bir bilimsel araştırmanın nasıl yapılacağı ve araştırma etiğiyle ilgili tüm detayları en ince ayrıntısına kadar bıkmadan anlatan Prof. Dr. Füsün Gülderen ALACAPINAR, program geliştirmenin temelleri ve uygulamalarıyla ilgili derslerine katılma fırsatı bulduğum bunun yanında işin felsefesiyle ilgili çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN, ölçme değerlendirme ve istatistik uygulamalarını öğrenmemde katkı sunan hayata pozitif bakışıyla tanıdığım Prof. Dr. Ömer BEYHAN, bilimsel araştırmaların yazımıyla ve bir ölçeğin geliştirilmesiyle ilgili çok değerli katkılar sunan aynı zamanda değerli dostluğunu hissettiğim Doç. Dr. Mustafa AYDIN, eğitim programlarında ihtiyaç saptamaya dair derslerini aldığım Doç. Dr. Özgül BALCI ve program değerlendirmeyeyle ilgili çok değerli bilgiler veren her zaman güler yüzlü Dr. Öğr. Üyesi Güngör YUMUŞAK hocalarıma bana kattıkları için çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimin başından sonuna kadar yardımını esirgemeyen, okumaya ve bilime verdiği desteği herkes tarafından bilinen Gençlik Eğitim Kurumları Yönetim Kurulu Başkanı Muharrem TURŞUCU hocama, tez yazım sürecinde işimle ilgili bana her kolaylığı sağlayan Gençlik Eğitim Kurumları Yönetim Kurulu Başkan Yardımcısı Fatih ŞEN'e, tüm verileri bir araya getirip tez çalışmamı yazarken hoş görüşleri ve destekleri ile bu çalışmayı ortaya koymamda yardımcı olan dostlarım Nurettin KABAK ve Mehmet KÜÇÜKHEMEK'e teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, oğlu olduğum için gurur duyduğum babam Seyit Mehmet TOKTAŞ ve rahmetli annem Melahat TOKTAŞ'a, sevgilerini her daim hissettiğim kardeşlerim Fatmanur TOKTAŞ ve Mustafa TOKTAŞ'a teşekkür ederim. Hayatımdaki en büyük destekçim, her şartta yanımda olan ve beni sevmekten hiç vazgeçmeyen canım eşim Aliye TOKTAŞ'a, neşesiyle yorgunluğumu unutturan ve bu süreçte ihmal ettiğim biricik oğlum Muhammed Miraç TOKTAŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Mehmet TOKTAŞ

Mayıs 2024

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Sayıtlılar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	10
2. ALAN YAZIN.....	11
2.1. Eğitim Programı.....	11
2.2. Eğitim Programı Türleri	12
2.3. Öğretim Programı	13
2.4. Programa Bağlılık ve Önemi	15
2.5. Programa Bağlılığı Etkileyen Faktörler	18
2.6. İlgili Araştırmalar.....	20
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	20
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	24
3. YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	27
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	30
3.4. Verilerin Toplanması.....	32
3.5. Verilerin Analizi	33
4. BULGULAR	37
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	37
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	43
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1. Tartışma.....	55
5.2. Sonuç.....	63

5.3. Öneriler.....	64
KAYNAKLAR.....	67
EKLER	75
Ek-1: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği	75
Ek-2: Ölçek Kullanım İzni	78
Ek-3: Etik Kurul Kararı.....	79
Ek-4: Araştırma İzni	80



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıkları başlıklı tez çalışmamın toplam **68** sayfalık kısmına ilişkin, 17/05/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%20** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

20/05/2024

Mehmet TOKTAŞ

Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

20/05/2024

Mehmet TOKTAŞ

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

℅: Yüzde

F: Varyans

KO: Kareler Ortalaması

KT: Kareler Toplamı

N: Kişî Sayısı

p: Anlamlılık

sd: Serbestlik Derecesi

S: Standart Sapma

t: Test Sonucu Hesaplanan t Değeri

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

X^2 : Hesaplanan Kay-Kare Değeri

Kısaltmalar

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

Akt.: Aktaran

ISTE: Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı

ÖPBÖ: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

SPSS: Sosyal Bilimler İstatistik Paketi Programı

yy: Yüz Yıl

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINA BAĞLILIKLARI

Mehmet TOKTAŞ

Bu çalışmada programa bağlılığı etkileyen faktörler göz önünde tutularak ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin ortaya çıkarılması ve belirlenen değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilen 410 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek yedi alt boyuttan ve on dört maddesi ters olmak kaydıyla toplam kırk iki maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda bu aracın araştırmada kullanılabilecek bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir. Verilerin analizinde bilgisayar ortamında SPSS 27 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerini belirlemek için ölçeğin alt boyutlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış; cinsiyet, görev yaptığı okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumları değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T-testi; branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu; alt boyutlara bakıldığında ise öğretmenlerin uyma, süre, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarına orta düzeyde; katılımcıların tepkileri ve uygulamanın kalitesi alt boyutlarına yüksek düzeyde katılım gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinde cinsiyet, görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; hizmet içi eğitim alma durumu, branş ve yaş değişkenlerinin öğretim programına bağlılık ölçeğinin bazı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa yol açtığı görülmüştür. Program bağlılığının yüksek olması ancak istenen öğrenci başarısının yakalanamaması çelişkisinin çözümü için mevcut programların veriminin incelenmesi ve güncellenmesi düşünülebilir. Hazırlanan programların bağlılıkla uygulanması neticesinde elde edilecek sonuçları gösteren deneysel çalışmaların yapılması ve sonuçlarının paylaşılması öğretmenler açısından bir farkındalık oluşturabilir. Ayrıca bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları öğretmenlerin kendi algıları üzerinden değerlendirilmiştir. Bundan sonra yapılacak benzer çalışmalarda, etkilerin sebeplerinin daha anlaşılır olması için gözlem ve görüşmeler gibi tekniklerle toplanan verilerin çeşitliliği artırılıp araştırmalar desteklenerek daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Öğretim programı, Program bağlılığı, Ortaokul öğretmenleri.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PROGRAM FIDELITY

Mehmet TOKTAŞ

The aim of this study is to reveal the program fidelity levels of teachers working at the secondary school level, taking into account the factors affecting program fidelity, and to determine whether there is a significant difference in terms of the determined variables. In this study, which is a quantitative research, a descriptive survey model was used. The research population consisted of secondary school teachers working during Konya the 2022-2023 academic year. The sample of the research consisted of 410 secondary school teachers selected by easily accessible sampling. "Program Fidelity Scale" was used as a data collection tool in the study. The scale consists of seven subscales and a total of forty-two items, fourteen of which are reversed. As a result of the validity and reliability studies conducted for this scale, it was decided that this instrument was a data collection tool that could be used in the research. SPSS 27 statistical package program was used in the computer environment for data analysis. Descriptive statistics of the sub-dimensions of the scale were calculated to determine the level of fidelity of secondary school teachers to the program; Independent Groups T-test to determine whether there are differences according to the variables of gender, type of school and in-service training; One-Way Analysis of Variance (ANOVA) determined whether differences existed according to branch, age and professional seniority variables. As a result of the research, it was seen that secondary school teachers' level of fidelity to the curriculum was high. In terms of fidelity sub-dimensions, teachers showed a medium level of adherence in areas like compliance, duration, program differences, teacher training and school climate. Teachers showed a high level of agreement with the participants' reactions and the quality of the application sub-dimensions. While there is no significant difference in the fidelity levels of secondary school teachers to the curriculum according to gender, type of school and professional seniority variables; It was observed that the variables of in-service training, branch and age caused statistically significant differences in some sub-dimensions of the program fidelity scale. In order to solve the paradox of high program fidelity but not achieving the desired student success, examining and updating the efficiency of existing programs may be considered. Conducting experimental studies showing the results that will be obtained as a result of faithful implementation of the prepared programs and sharing the results can raise awareness for teachers. In addition, in this study, secondary school teachers' fidelity to the curriculum was evaluated based on the teachers' own perceptions. In similar studies to be conducted in the future, more comprehensive results can be achieved by increasing the diversity of data collected through techniques such as observation and interviews and supporting research in order to make the reasons for the effects more understandable.

Keywords: Educational Program, Curriculum, Program fidelity, Secondary school teachers.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dünya koşulları her açıdan değişip gelişmekte olup bu dönüşümden eğitim-öğretim ortamları da etkilenmektedir. Teknolojik altyapı, öğrenenler ve öğretmenler bu eğitim-öğretim ortamlarındaki dönüşen unsurlar arasında yer almaktadır (Orhan Göksun, 2016). Bir öğretmenin bu dönüşüm sebebiyle değişen öğrencisini iyi tanıması ve onun özelliklerine göre öğretim sürecini planlaması, öğrenme süreçlerine etkili biçimde kılavuzluk edebilmek için gereklidir (Melvin, 2011). Öğrencilerin bugün veya yarın ihtiyaç hissedeceği durumlara çözüm üretebilecek öğretmenlerden; öğrencilerine model olmaları, onları desteklemeleri, teşvik etmeleri, öğrenmelerini kolaylaştırmaları, gerçek yaşam problemlerini teknolojik destekli olarak çözmeleri, yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerini sağlamaları beklenmektedir (Orhan Göksun, 2016). 21.yy. öğreten becerilerine bakıldığında alanyazında ISTE Standartları olarak yer alan yeterlikler; öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini güdülemek, onların öğrenmelerini kolaylaştırmak, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmede model olmak, dijital çağın gerektirdiği öğrenme ortamları tasarlamak, dijital çağda farklı bakış açılarıyla değerlendirmeler yapmak, dijital vatandaşlık konusunda örnek olmak ve bunlarla birlikte kendini geliştirme gayreti içerisinde mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılmak olarak öne çıkmaktadır (International Society for Technology in Education (ISTE), 2002).

OECD (2023) raporuna göre 21.yy. öğrencileri de farklı özelliklere sahiptir. Öğrenciler basılı kaynaklardan daha çok dijital kaynakları tercih etmekte, yazılı bir metinde ses ve hareketlilik aramakta, daha süresiz işlemleri tercih etmekte ayrıca birçoğu rahatlıkla çoklu görevler yaparak yaşamaktadır (OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı), 2023). OECD raporuna ek olarak yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde 21.yy. öğrencilerinden beklenen becerilerin; eleştirel düşünme, problem çözme yaklaşımı, sistemlerle iş birliği, liderlik yapma, kıvrak zekâ yapısı, uyum sağlama, girişimcilik ve bununla birlikte inisiyatif alma, iletişimi etkili bir şekilde sözlü ve yazılı olarak gerçekleştirebilme, bilgi kaynaklarını etkili kullanarak bilgiye erişebilme ve analiz edebilme, merak ve hayal gücünü ön plana çıkarabilme becerileri olarak sıralandığı görülmektedir (Wagner, 2008).

Dünyada yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ülkemizi de etkilemiş, eğitim ve öğretimin unsurlarından olan öğrencilerin gelecekte kendisinde barındırması gereken nitelikleri de değiştirmiştir. Dünyada yaşanan değişim ve dönüşümlerin bireylerde ve toplumda meydana getirdiği beklentiler eğitim programları vasıtasıyla karşılanır (Baş ve Şentürk, 2019). Nitekim MEB (2017) yayınladığı “Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine” isimli çalışmasında; dünyadaki gelişmelerin ülkemizi de etkilediğini ve önümüzdeki dönemde öğrencilerden beklenen niteliklerin sağlanabilmesi için programların yenilenmesinin bir ihtiyaç haline geldiğini, bu doğrultuda uygulamadaki programların güçlü ve zayıf yönlerine bakıldığını, ihtiyaçlara cevap verememesine sebep olan eksiklerin ne olduğunun araştırıldığını ve programların daha işlevsel hale nasıl getirileceğine odaklanılarak programları güncellediklerini ifade etmiştir.

Görülmektedir ki MEB, tüm dünyada olduğu gibi bu değişimin anahtarını eğitim programında görmektedir. Sakallıoğlu’na (2023) göre eğitimde reform çalışmaları program geliştirme kavramından bağımsız değildir. Eğitimde birlikteliği sağlamak, ortak hareket edilebilir bir yapı inşa etmek ve eğitim faaliyetlerini sağlamak için programlara ihtiyacımızın olduğu açıktır. Gürbüz ve Şen’e (2023) göre eğitimin temel amacı olan toplumsal gelişmeyi sağlama ve nitelikli bireylere ulaşmada eğitim programlarının önemli bir rolü vardır. Milli eğitim politikalarının uygulanmasını sağlayan eğitim programı, bireyler üzerinde amaçlanan değişiklikleri sağlamak için planlanan etkinlikleri içerir (Gültekin, 2020). Eğitim programları amaçlanan ilkeler ve değişiklikleri ders, konu ve süre gibi unsurları kullanarak gerçekleştirmeye çalışan bir rehberdir (Ç. Gürbüz, 2020). Eğitim programı bir çatı gibi düşünüldüğünde öğretim programı, ders programı, ünite programı ve konu planı gibi unsurları içinde barındırır (Gültekin, 2020).

Öğretim programları, eğitim programlarının içinde yer alır ve odaklandığı yer öğretme öğrenme süreci olarak karışımıza çıkar (Çavuşoğlu, 2022). Öğretim programları temel olarak neyi, nasıl öğreteceğimizi belirler ve ne kadar öğrettik sorusuna cevap arar. Öğretim programlarının yapısı dünya değiştikçe güncellenmeye devam etmekte ve öğrencilerin eğitim yaşantılarında etkisini sürdürmektedir. Öğretim programları ülkelerin gelişmeleriyle uyumlu olacak şekilde zamanın ihtiyaç ve beklentilerine ayak uydurmalıdır (Gültekin, 2020). MEB (2018) mevcut öğretim programlarını, zamanın ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda bireylerin yetişmesine hizmet edecek şekilde, salt bilgidен ziyade bireye göre şekillendirilmeye çalışılmış,

yaşanan gelişmeleri dikkate alarak öğrencinin hayatla ilişki kurabileceği bir yapıda hazırladığını ifade etmiştir.

Ülkemizdeki öğretim programlarında; aktif öğrenme, yapısalcılık, sorgulamaya dayalı araştırma becerileri, süreç odaklı değerlendirme, öğrenci merkezli öğrenme ve analitik düşünme temel ilke ve yaklaşım haline gelmiştir (Gelmez Burakgazi, 2020). Ülkemizde yaklaşım olarak zamanın ve toplumun ihtiyaçları karşılanmakla birlikte okullarda uygulanan öğretim programlarında nasıl bir durumun olduğu da önemlidir. Programların uygulanma sürecinde karşımıza baş rol olarak kuşkusuz öğretmenler çıkacaktır. Öğretmenler programda yapılan değişikliklere rağmen öğretme sürecini eskisi gibi yürütürlerse program hedeflerine ulaşamayacaktır. Öğretim programlarının hazırlanması kadar ne şekilde uygulandığı da önemlidir (Burul, 2018). Öğretim programlarının hazırlanması ne kadar mükemmel olsa da eğitim ortamlarında uygulanmadığı sürece geçerliliğini kaybeder (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Programın hedeflerine ulaşılabilmesi için uygulamaların etkili olduğundan emin olunmalıdır (Gelmez Burakgazi ve Arslan Çelik, 2021). Tasarlanmış programların arzulan nesiller oluşturabilmesi için öğretmenlerin etkili bir uygulama yapması gerekmektedir (Maral Polat, 2021).

Bümen ve arkadaşlarına (2014) göre; program uygulayıcılarının programın sadece kağıt üzerinde yazılı bir metin olmaması için programı tasarlandığı şekliyle uygulaması, programa bağlılık olarak açıklanır. Milli eğitimin amaçlarına ulaşmasında ve eğitim politikalarının gerçekleşmesinde programa bağlılık önemlidir (Polat vd., 2022). Programa bağlılık, tasarı ve uygulama arasındaki uyuma düzeyi olarak ifade edilebilir. Houang ve Schmidt'e (2009) göre “yazılı program”, “öğretilen program” ve “öğrenilen program” olmak üzere program türleri mevcuttur. Merkezden toplum vizyonu göz önünde tutularak hazırlanan “yazılı programlar” ile uygulama esnasında öğretmen tarafından yürütülen “öğretilen programların” benzerliği program bağlılığı olarak ifade edilir. Program bağlılığından kasıt programın hazırlandığı şekliyle uygulamadaki şeklinin arasındaki uyum sürecidir (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Tasarlanmış programların öğretmenler tarafından uygulamaya tam olarak yansıtılarak uygulamadaki program ile resmi programın arasında oluşacak farklılığının en az şekilde olması beklenir (G. Yılmaz, 2021).

Resmi öğretim programları ile programın beklenen sonuçları arasında öğretmenlerin program uygulamaları kara kutu durumundadır (Gelmez Burakgazi, 2019). Uygulama esnasında öğretmenler program üzerinde bazı uyarlamalar yapabilmektedir (Karafil ve Oğuz,

2019). Bu uyarlamalarda öğretmenler, tercihleri ve kişisel inanışlarına uygun olacak şekilde zaman kısıtlamaları, ders sayılarının yetersizliği, öğrencinin daha aktif olması için alıştırmaların değiştirilmesi veya öğretmeyi yararlı görmediğinden dolayı program öğelerinin bazılarının kullanılmaması gibi farklı sebeplerle amaçlanan programın bazı bölümlerinde büyük değişiklikler oluştururlar (Durlak, 2016). Posner'e (1995) göre "resmi, işevuruk, örtük, öğretisiz ve destekleyici" olmak üzere programlar farklı sınıflandırılmakta ve program tasarlayıcılar tarafından hazırlanan yazılı program "resmi program" ile sınıfta öğretilen ve öğrenilenleri kapsayan "işevuruk program" önemlidir (Akt. Demirel, 2020). İşevuruk programla resmi programların arasında benzerliğin yakın olması program bağlılığını ortaya koyar (Gelmez Burakgazi, 2019).

Öğretim esnasında yapılan değişikliklerin başarılı ya da başarısız olduğunun ortaya koyulması için programa bağlılık kavramının dikkate alınması gerekir (Karakuyu ve Oğuz, 2021). Programa bağlılık kavramı, öğretim programlarının eğitimin gerçekleştirildiği ortamlarda nasıl uygulandığının incelenerek programın aksayan kısımlarının tespit edilebilmesi açısından önemlidir (Sakallıoğlu ve Özüdoğru, 2022). Program değerlendirmesi yapılırken program bağlılığı göz ardı edilirse eksik etkilerin programın kavramsal yapısından mı yoksa yetersiz uygulamalardan mı kaynaklandığı bilinemez (Jantzer vd., 2023). Programa bağlılık ölçülmeden yapılan değerlendirmeler hatalı yorumlara sebep olur ve düşük öğrenci başarılarında programın kendisinin etkisiz olduğu yorumunu yaparak zaman ve kaynaklarla ilgili güncellemelerin düşünülmemesi sonucunu ortaya çıkarır (Fisher vd., 2014).

Program bağlılığını ölçmemek, programa tam anlamıyla uyulduğunu ve her okulda hatta her sınıfta programın aynı tutarlılıkla uygulandığını varsaymaktır (Vartuli ve Rohs, 2009). Bağlılığın yüksek ya da zayıf olduğunu söyleyebilmek ya da tasarlanan programla uygulamalar arasındaki farklılıkları konuşabilmek için ölçülmesi gerekir. Program bağlılığı yüksek olduğunda programdan beklenen sonuçlara ulaşma düzeyi artar (Durlak, 2016). Dusenbury ve arkadaşlarına (2003) göre programa bağlılık yüksek olmasına rağmen başarı sağlanamıyorsa programın yeniden düzenlenmesi gerekebilir; aynı şekilde bağlılık zayıfsa programın uygulanması zor demektir. Programlar yeniden düzenlendiğinde, öğretmenlerin yeniliklere karşı direnç seviyeleri, değişime yönelik düşünceleri ve bu değişimleri uygulama yeterlikleri önemli hale gelir (Gelmez Burakgazi, 2019). Programda meydana gelen yenilikleri, sonuçları ve bu sonuçların nedenleri program bağlılığının ölçülmesiyle açıklanabilir (Bümen vd., 2014).

Program bağılılığının ölçülmesi yeniliklerin neden başarılı olduğunu ya da olmadığını ortaya koyma açısından da önemlidir (Dusenbury vd., 2003).

Sonuç olarak öğretim programlarına bağılılığın gerekli ihtiyaçları karşılayacak nitelikte bireyler yetiştirme amacına hizmet edebilmesi için bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Öğretim sürecinde bir aksaklık yaşanma durumu öğretim programının işlerliğini etkileyecek bir durum olmakla birlikte bu değerlendirmede bulunabilmek için birçok faktörden etkilenebilecek olan program bağılılığının ölçülmesi gerekmektedir. Sakallıoğlu'na (2023) göre programa bağılılığın ortaya çıkarılması ve etkenlerinin ortaya koyulması eğitim niteliğinin anlaşılmasını sağlar (Sakallıoğlu, 2023). Bir programın işe yaraması ve çalışması durumu farklı yaklaşımlarla da olsa herkes tarafından bilinmek istenir (Century vd., 2010). Program bağılılığının sonuçları ortaya çıkarıldıktan sonra eğitim sisteminde süreç kısmı olarak yer alan uygulama aşaması aydınlanır ve bundan sonrasında sistemin girdi ve çıktılarına odaklanarak programın niteliğiyle ilgili değerlendirmeler yapmak kolaylaşmış olur.

Ölçme işlemi için bağılılığın hangi boyutlardan etkilendiğini ortaya koymak gerekmektedir. Birçok farklı başlığa rağmen program bağılılığıyla ilgili “uyma, doz/süre, uygulama kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları” olmak üzere beş temel alt boyut görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008). Dane ve Schneider (1998), program öğelerinin planlandığı gibi uygulanmasını “uyma”; uygulamaların sıklığını ve süresini “doz”; öğretmenler tarafından yöntem ve tekniklerin uygulanma şeklini “uygulama kalitesi”; katılımcıların yeniliğe karşı tutumlarını “katılımcıların tepkileri” ve programın daha önceki programlardan ayırt edilen özelliklerini “program farklılıkları” kavramlarıyla açıklarlar. Burul (2018) yaptığı çalışmada bu kavramlara, öğretmenlerin etkili uygulamalar gerçekleştirebilmek için eğitim almalarının önem arz etmesi sebebiyle “öğretmen eğitimi” boyutunu ve okul ikliminin pozitif olarak şekillenmesinin önemli olması sebebiyle “okul iklimi” boyutunu eklemiştir.

Program bağılılığının boyutlarıyla birlikte bağılılığı etkileyen faktörler de önemli görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bağılılığı etkileyen faktörler programın uygulandığı yer, program uygulayıcıları, programın kendisi ve programın sunulacağı kitle (Ringwalt vd., 2003); öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler (Dusenbury vd., 2003) gibi farklı başlıklarda toplanarak verilmektedir. Her ne kadar farklı başlıklarda da olsa programı uygulayacak olanların kişisel özellikleri dikkate alınmalıdır. Cinsiyet, yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenleri, kişisel özellikleri oluşturan kavramlar

olarak düşünülebilir. Branş değişkeninin disiplin olarak anlamlı sınıflandırıldığı yer olarak ortaokul seviyesi düşünülmektedir. İlkokul seviyesinde birçok derse sınıf öğretmeni girmekte, lisede ise disiplinler alt başlıklara ayrılarak karmaşıklaşmaktadır. Ortaokul seviyesinde branş değişkenini kullanabilecek bir alan görülmektedir. Programın uygulandığı yer ya da kurumsal özellikler başlığında okul türü değişkeni önemli görülmektedir. Sosyo-ekonomik farklılıklar program bağlılığını etkilemekte (Bümen vd., 2014) ve okulların özelliklerini değiştirebilmektedir. Öğretmen eğitimi başlığında hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni önemli görülmektedir.

Bu araştırma ile program bağlılığını etkileyen unsurlar göz önünde tutularak ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin program bağlılığı düzeylerinin ortaya çıkarılması ve çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki probleme cevap aranacaktır:

“Konya ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeyi nedir ve bağlılıklarında çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark var mıdır?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Program bağlılığını etkileyen unsurlar göz önünde tutularak ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin program bağlılığı düzeylerinin ortaya çıkarılması ve çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi araştırılırken cevap aranan alt problemler aşağıda verilmiştir.

Alt Problemler

- Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri;
 - a) Cinsiyet
 - b) Görev yaptığı okul türü
 - c) Öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu
 - d) Branş
 - e) Yaş
 - f) Mesleki kıdem değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyada ve ülkemizde meydana gelen ekonomik, sosyal, teknolojik ve kültürel değişiklikler başta eğitim-öğretim ortamları olmak üzere birçok alanı etkilemektedir. Eğitim-öğretim ortamındaki değişimler kuşkusuz gelecek adına yetiştirilmesi gereken öğrencilerin sahip olması gereken nitelikleri de değiştirmektedir. Gereken niteliklerde insanlar yetiştirmek için eğitim en temel unsur olarak görülmekte, buna bağlı olarak milli eğitim politikalarımız da değişmektedir. Ülkemizde MEB, merkezi programları tercih etmekte ve niteliklere uygun insan yetiştirme işini eğitim programları vasıtasıyla yapmaktadır (MEB, 2017). Nitekim Baş ve Şentürk (2019), eğitim programlarının çağın gereklerine uygun niteliklerde bireyler yetiştirmek için deneyimler sistemi olarak planlandığını ifade etmektedir.

Çağın gereklerine uygun nitelikte bireylerin yetişmesini sağlayacak bir eğitim programı amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinden oluşur ve Tyler'a (2014) göre, bir eğitim programı rasyonel bir şekilde incelenmeden önce emin olunması gereken şeylerden biri hedef davranışlardır. Öğrencilerde hedeflenen davranışların oluşması için öğretim programının hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme unsurları arasında uyumun sağlanması; aynı zamanda işlevsel, öğretmene yol gösteren, bilimsel ve uygulanması kolay olması gerekir (Kabaş ve Yıldız, 2020). Songer ve Gotwals'a (2005) göre, öğretmenlerin program öğelerini ne kadar ve nasıl uyguladıkları, gerçekleşen öğrenmede büyük bir rol sahibidir. Öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken öğretim programlarıyla ilgili bilgilerinin olması ve programı anlamlandırması öğretim bakımından önemli görülmektedir (S. Aslan ve Gürten, 2019). Bununla birlikte Remillard'a (2005) göre; öğretmenler, programla ilgili sadece aktarıcı veya uygulayıcı olmaktan ziyade programların tasarlayıcılarıdır.

Tasarlanan programların öğrencide beklenen yaşantıları sağlamada etkili olabilmesi için ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın sahada uygulanması gerekir. Programlar öğrenme ortamlarında ne kadar başarıyla uygulanırsa o kadar etkili olur. Programlar uygulanmadığı durumlarda ne kadar iyi hazırlansa da hedefe ulaştırmada başarılı olamaz. Öğretmenler öğretim programlarının gerektirdiği şekilde öğretme öğrenme sürecini en etkili şekilde nasıl yürütecekleri sorusuna yönelirler; ancak bunu yaparken önceden belirlenmiş emirlere uygun olacak şekilde programlanmış bir makine gibi de çalışmazlar (Gelmez Burakgazi, 2020). Bir makine gibi çalışmayan öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar karşımıza program bağlılığı kavramını çıkarır.

Program bağıllığı, programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi arasındaki süreç odaklanır. Programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalı bir süreç olarak görüldüğünden program bağıllığının incelenip ilgili geri dönütler yapılması hayati önem taşımaktadır (Ocak ve Olur, 2019). Program bağıllığının incelenmesi; programları tasarlayanların planladıkları ile uygulayıcıların sahada gerçekleştirdikleri arasındaki farkları ortaya koymak, programlar hakkında kuramsal veya yöntemsel çıkarımlar yapmak, yeniliklerin neden kök salmadığını ortaya koymak, uygulamadaki hataları, eksikleri ve başarısızlıkları belirlemek ve öğrenme ürünlerini yorumlamak açısından önemlidir (Bümen vd., 2014).

Alanyazın incelendiğinde program bağıllığı, 1970'lerin başından beri ABD'de araştırılan konulardan biri olmasına (Bümen vd., 2014) rağmen ülkemizde 2000'li yıllara kadar önem verilmemiş, 2000'li yıllardan sonra bu kavramın gerekliliği ortaya koyularak çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Programa bağıllık ülkemizdeki araştırmalarda; öğretim programı uygulamaları (Cansız Aktaş ve Aktaş, 2015), öğretim programı etkililiği (Gömlüksiz ve Bulut, 2007), programın uygulanmasında okullara göre farklılıklar (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Ünsal ve Çetin, 2019), programı kabullenme ve uygulama (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008), öğretim programının uygulamasında öğretmen görüşleri (Çiftci ve Tatar, 2015; Tekalmaz, 2019); yurt dışındaki çalışmalarda ise program integrity (Dane ve Schneider, 1998), program implementation (Durlak, 2016), fidelity of implementation (Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008; Songer ve Gotwals, 2005), implementation fidelity (Fisher vd., 2014; Jantzer vd., 2023), curriculum fidelity (Vartuli ve Rohs, 2009), program fidelity (Burke vd., 2011; Shelton, 2010), curriculum implementation (Clayback vd., 2022) gibi ifadelerle karşımıza çıkmaktadır.

Bümen ve arkadaşlarının (2014) Türkiye'de öğretim programlarına bağıllığı ve bu bağıllığın etkilendiği faktörleri incelediği çalışma, program bağıllığı kavramıyla ilgili bir çok tanımın ve tarihsel sürecin yer aldığı etkili bir çalışma olarak görülmektedir. Yaşaroğlu ve Manav (2015), Burul (2018) ve Ocak ve Olur (2019) program bağıllığı ile ilgili ayrı birer ölçek geliştirmişlerdir. 2015 yılından sonra ülkemizde makale türü araştırmalar incelendiğinde direkt olarak programa bağıllık kavramıyla ilgili olan çalışmalar (M. Aslan ve Erden, 2020; Boncuk, 2021; Burul ve Tezci, 2022; Dikbayır ve Bümen, 2016; Gelmez Burakgazi, 2019; Gelmez Burakgazi ve Arslan Çelik, 2021; Kabaş ve Yıldız, 2020; Karafil ve Oğuz, 2019; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Polat vd., 2022; Sakallıoğlu ve Özüdoğru, 2022; Süer ve Kinay, 2022) mevcut olmasına rağmen kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda program bağıllığının kuramsal çerçevesi verilirken Bümen ve arkadaşlarının (2014) çalışması önemli bir yer tutmakta; nicel

kisimlarında Yaşaroğlu ve Manav (2015) ve Burul (2018) tarafından oluşturulan ölçekler kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında tez olarak inceleme yapıldığında program bağıllılığıyla ilgili ülkemizde ikisi doktora tezi (Dikbayır, 2018; Özpolat, 2015) olmak üzere toplam on üç adet tez olduğu (Arslan Çelik, 2020; Baykal, 2019; Burul, 2018; Ö. Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Güleş, 2022; Ç. Gürbüz, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Maral Polat, 2021; Sakallıoğlu, 2023; G. Yılmaz, 2021) görülmektedir.

Şimdiye kadar yapılan çalışmaların öneri kısımları incelendiğinde; Tekbıyık ve Akdeniz (2008), öğretmenlerin programları kabullenme ve uygulamasıyla ilgili nicel çalışmalara ihtiyaç olduğunu; Burul (2018), kavramla ilgili çeşitli değişkenlerin kullanılacağı çalışmaların yapılmasını; Ö. Can (2020), alanyazında programa bağıllıkla ilgili çalışmaların sınırlı olduğunu ve çalışmaların artırılması gerektiğini; Çavuşoğlu (2022), program bağıllılığıyla ilgili çalışmaların azlığının dikkat çekici olduğunu ve farklı örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılabileceğini; Güleş (2022), program bağıllılığı ile ilgili yaptığı çalışmasını devlet okullarında uyguladığını ve özel okulları da kapsayacak şekilde yapılarak bulguların karşılaştırılabileceğini; Sakallıoğlu ve Özudoğru (2022), branş değişkeninin ele alındığı araştırmaların çok fazla olmadığını ve bağıllılığı branş açısından inceleyecek çalışmaların yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Birçok ülkede öğretim programına bağıllık kavramı önemli bir konu olmasına rağmen ülkemizde bu konuda bir boşluk görülmektedir. Program bağıllılığı konusundaki çalışmaların öneri kısımlarında da belirtildiği gibi kavramın farklı değişkenlerle karşılaştırılarak incelenmesi şeklindeki çalışmaların (Boncuk, 2021; Clayback vd., 2022; Güleş, 2022; Gürbüz, 2020; Jantzer vd., 2023; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Sakallıoğlu, 2023) alanyazında sınırlı olarak yer aldığı görülmektedir. Ülkemizdeki eğitim kalitesini artırmak için özellikle öğretme öğrenme sürecine odaklanan bu çalışmada, uygulamada neler yaşandığının ortaya konulabileceği düşünülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağıllıklarının araştırıldığı bu çalışmada; Burul'un (2018) geliştirdiği ölçekten yararlanarak "Uyma, Süre, Uygulamanın Kalitesi, Katılımcıların Tepkisi, Program Farklılıkları, Öğretmen Eğitimi ve Okul İklimi" boyutları incelenmiş ve aynı zamanda ortaokul branşlarına odaklanılarak bağıllılığı etkileyen farklı değişkenler incelenirken öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne de bakılmıştır. Program bağıllığını etkileyen öğretmen özellikleri ve bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özelliklerin (Bümen vd., 2014) karşılaştırılabilmesi için özel okul ve devlet okulları arasındaki farkın ortaya koyulması önemli olarak görülmektedir. Tüm bunlarla birlikte çalışmanın; program bağıllığını

etkileyen farklı boyutların incelenmesi, ortaokul kademesine odaklanarak farklı branşların araştırmaya dahil edilmesi, farklı değişkenlerin etkilerine bakılması gibi özellikleriyle hem alanyazına hem de konuyla ilgili çalışma yürütecek diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Ölçekte yer alan önermeler açık ve net bir şekilde anlaşılmıştır.
- Katılımcılar ölçek sorularına samimi ve içten bir şekilde cevap vermiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görev yapan ortaokul öğretmenleriyle;
- Kullanılan demografik özellikler yönünden branş, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu;
- Öğretim Programına Bağlılık ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Ortaokulda herhangi bir dersin öğretimiyle alakalı bütün çalışmaların yer aldığı 2018 yılında MEB tarafından güncellenmiş öğretim programıdır.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Burul (2018) tarafından hazırlanan geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmış 14 maddesi ters olmak kaydıyla 42 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan ölçektir.

Öğretim Programına Bağlılık: Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğine ait alt boyutlardan aldıkları puanların ortalamalarıdır.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde; eğitim programı, eğitim programı türleri, öğretim programı, programa bağlılık ve önemi, programa bağlılığı etkileyen faktörler ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir

2.1. Eğitim Programı

Birey, toplumdan etkilenecek sürekli öğrenen ve aynı zamanda toplumu da etkileyen kültürel bir varlıktır. Bireyin çevresiyle girmiş olduğu etkileşim, yaşantısını oluşturmada ve gözlenebilir davranışlar sunarak bu etkileşimi sürdürmektedir. Toplumun kültür ve ihtiyaçlarına göre bireyin istendik davranışlar oluşturması eğitimden beklenmekle birlikte eğitim politikaları ve toplum vizyonu ile oluşturulan eğitim programları bu kurguda önemli bir yer tutmaktadır. Tyler'a (2014) göre günümüzde program geliştiriciler eğitim programı oluştururken toplumun ihtiyaç analizi sonuçlarına odaklanmaktadır.

Eğitim programı kavramına bakıldığında çok uzun yıllardır alanyazında yer aldığı görülmekte; milattan önce birinci yüzyılda kullanılmaya başlandığı (Sönmez, 2021) bilinmektedir. Program sözcüğü, Latince de koşmak veya parkuru tamamlamak olarak bilinen “currere” kelimesinden türeyerek 1820 yılından sonra “curriculum (izlenen yol)” şekliyle eğitim odaklı kullanılmaya başlanmıştır (Gültekin, 2020). Arslan Çelik (2020) yol kavramını kullanarak eğitim programını tanımlamış ve eğitimi planlayıp ona yön verirken yürütülecek faaliyetlerde takip edilen yol olarak ifade etmiştir. Eğitim programının tanımı içerisinde yer alan plan kavramı önemli görülmektedir. Demirel (2020), eğitim programının tanımını yaparken “okul yönetimi altında bir plan ve program dahilinde öğrenci yaşantısını düzenlemek” ifadesini kullanmıştır. Gültekin (2020) ise eğitim programının, kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram olarak çocuğun okul içinde ve dışında edindiği tüm öğrenim yaşantılarını içine aldığını ifade eder. Okul içinde ve dışında vurgusu eğitim programı tariflerinde tercih edilen bir yapıdır. Nitekim Demirel (2020), eğitim programı ile ilgili “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde ifade ettiği meşhur tanımında hem yaşantı hem de planlama vurgusu yapmıştır. Bobbit (2017) ise eğitim programlarını; öğrencileri yaşama hazırlayan, çocuk ve gençlerin normal hayat için gerekli becerilerini geliştirmek, aynı zamanda yetişkinler gibi yapmaları ve deneyimlemeleri için gerekli şeylerin toplamı olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlar ve birçok yorum neticesinde

eğitim programlarını, bireyleri toplumun ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan niteliklere kavuşturmak için okul ve dışında planlı etkinliklere tabi tutarak öğretilen her şeyin yer aldığı bir düzenek olarak ifade etmek mümkündür.

Milli eğitimin amaç ve ilkeleri, program yaklaşımı, vizyonu ve misyonu, eğitim paydaşlarına verilen önerileri, program değerlendirmenin nasıl olacağı ile ilgili bilgileri ve öğretim programını kapsayan sistematik plana eğitim programı adı verilir (Bay vd., 2017). Sistematik bir eğitim programı genellikle öğrenme hedeflerini içerir, içerikleri yapılandırır, öğrenme materyallerini geliştirir, öğrenci değerlendirmelerini içerir ve belirli bir süreç içinde belirli bir amaca ulaşmayı hedefler. Sönmez (2021) eğitim programının hedef, davranış, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları öğelerinden oluşması gerektiğini belirtmektedir. Tyler (2014) hedef ögesini çok önemli görmekte ve eğitim programlarının tüm öğelerinin eğitimin temel hedeflerine ulaşmak için birer araç olarak tanımlandığını ifade etmektedir.

2.2. Eğitim Programı Türleri

Alanyazın incelendiğinde eğitim programları; Eisner'e (1994) göre "açık program, dolaylı program, örtük program ve ihmal edilen program" (Akt. Irwin ve Reynolds, 2010); Posner'e (1995) göre "resmi program, işevuruk program, örtük program, öğretisiz program ve destekleyici program" (Akt. Demirel, 2020) ve Sönmez'e (2010) göre "resmi yetişek, örtük yetişek, ekstra yetişek, uygulanan yetişek, ihmal edilen yetişek ve karşıt yetişek" olarak amaç ve işleri açısından farklılaştırılarak sınıflandırılmaktadır. Alanyazında geçen program türlerine ait tanımlar birbirleriyle yakın anlam taşıyanlar birleştirilerek aşağıda verilmiştir:

- **Açık Program/Resmi Program/Resmi Yetişek:** Devletin kendi uzak ve yakın hedeflerine göre resmi birimleri tarafından hazırlanan, bakanlık tarafından yürütülen ve okullar tarafından uygulanması zorunlu olan (Sönmez ve Alacapınar, 2015); hedefler, ders planları, konuların işleniş sırası, araç gereçleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı gibi unsurlardan meydana gelen program kılavuzunu içeren (Demirel, 2020) eğitim programı türüdür.
- **Dolaylı Program/İşevuruk Program/Uygulanan Yetişek:** Her okul, her öğretmen ve her öğrencide farklı uygulamalarla işlenebilen uygulanan yetişek, resmi yetişek okulda uygulanışı sırasında ortaya çıkar (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Öğretmenin hangi şeyleri hangi yollarla öğrettiği ve öğrencilerin neyi, ne derece öğrendiklerini kapsayan eğitim programı türüdür (Gültekin, 2020).

- **Örtük Program/Örtük Yetişek:** Resmi programda açık olarak belirtilmemesine rağmen toplumun norm ve değerlerini kazandıran (Gültekin, 2020); genellikle resmi programın gizil hedeflerini gerçekleştirmek için el altından yürütülen (Sönmez ve Alacapınar, 2015) eğitim programı türüdür. Demirel'e (2020) göre, örtük programlar öğrencinin toplumsal hayata uyumunu sağlamada etkili olmaktadır.
- **İhmal Edilen Program/Öğretisiz Program/İhmal Edilen Yetişek:** Eisner'e (1994) göre programa dahil edilmeyen veya düşünülmemen konulara odaklanan program türüdür (Akt. Irwin ve Reynolds, 2010). Posner'e (1995) göre resmi ve işevuruk programlara dahil edilmeyen konulara ve neden bu konuların yok sayıldığına odaklanan eğitim programı türüdür (Akt. Demirel, 2020). Resmi yetişekte olduğu halde gereken ağırlığın verilmediği yetişek türüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2015).
- **Destekleyici Program/Ekstra Yetişek:** Öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük durumlarına göre resmi programı destekleyen eğitim programı türüdür (Gültekin, 2020). Sportif, sanatsal, düşünsel ve toplumsal özelliklerle ilgili (Sönmez ve Alacapınar, 2015); okulda dersler dışında planlanmış etkinlikler olarak karışımıza çıkar.
- **Karşıt Yetişek:** Resmi programda var olan hedeflerin yetiştireceği insan tipinin tam karşıtını savunan kişileri yetiştirmek üzere oluşturulmuş; resmi programı ortadan kaldırmak için çalışan eğitim programı türüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Eğitim programlarının türlerine bakıldığında, kapsam açısından farklılaşarak genelden özele doğru; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı olarak sıralandığı (Gültekin, 2020) da görülmektedir.

2.3. Öğretim Programı

Öğretim programı kavramı zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da eğitim programı kavramının içinde yer alan (Demirel, 2020) ve daha çok öğretme öğrenme süreciyle ilgilenen bir kavramdır. Kara ve arkadaşlarına (2017) göre, öğretim programları öğretimsel süreçlere işaret eder. Öğretim programı, bir eğitim programında belirli bir ders veya derslerin kapsamını, konuların sıralamasını ve öğretim sürecini düzenleyen bir plan veya taslağı ifade etmektedir. Öğretim programı; eğitim programının amaçları doğrultusunda hedeflere yönelik planlanan bir öğretim basamağının sınıflarındaki derslerinde, okulda ya da okulun dışındaki tüm etkinliklerdir (Sönmez, 2021). Demirel (2020), öğretim programının ele alınacak tüm öğretim etkinliklerini bir eğitim basamağının çeşitli sınıf ve dersleri düzeyinde kapsadığını belirtmiştir. Boncuk (2021) ise öğretim programını; bir disiplin için kazandırılması hedeflenen şeylerin

sistematik ve planlı bir şekilde ortaya koyulması olarak ifade etmiştir. Öğretim programlarının sistemli olması, öğretme öğrenme süreçlerine odaklanması ve eğitim programlarında yer alan amaçlara ulaştıracak hedeflere uygunluk göstermesi gerekmektedir.

Baş ve Şentürk (2019) öğretim programını belirli amaç ve hedeflere ulaşmak için bir araç olarak görmekle birlikte, Karakuyu ve Oğuz (2021) bilgi çağının gerektirdiği bilgi ve becerileri planlı olarak gerçekleştirilen öğretim programları kapsamında düşünmektedir. Öğretim programları; öğrencilere kazandırılacak bilgi, tutum, beceri ve değerlerin sistematik ve planlı olarak bir disipline ait şekilde ortaya konulması (Bay vd., 2017) ve öğretme öğrenme süreçlerinin ve değerlendirme teorilerinin göz önüne alınması (Songer ve Gotwals, 2005) şartıyla oluşturulmalıdır. Dolayısıyla öğretim programları; öğretim temelinde “ne, nasıl, niçin ve ne kadar” sorularına cevap vererek (Çavuşoğlu, 2022) okulun bir bileşeni olup öğretmenlere yol gösteren bir nitelik taşır (Burul ve Tezci, 2022) hale gelmelidir. Nitekim Remillard (2005) öğretim programını; öğretmenlerin öğretimi tasarlarken ve sınıfta nasıl uygulamalar yapacağına karar verirken kullandıkları kapsayıcı çerçeveler olarak ifade etmektedir.

Öğretmenlerin öğretimi tasarlarken programları dikkatli bir şekilde uyguladığında öğretim programının etkisi iki ila üç kat artmaktadır (Jantzer vd., 2023). Öğretmenlerin programı ne şekilde uyguladıkları, uygularken yaşadıkları zorluklar ve bunların programları ne şekilde etkilediği önemlidir (Sakallıoğlu ve Özudoğru, 2022). Öğretim programlarını uygulayan öğretmenler programın olumlu veya olumsuz yönlerini rahat bir şekilde anlayabilirler (Çiftci ve Tatar, 2015). Bununla birlikte öğretmenler, sınıftaki uygulamalarında tamamen programda yer aldığı şekilde davranmazlar. Bümen ve arkadaşlarına (2014) göre öğretim programları, etkileyen birçok etken olması sebebiyle program geliştiricilerin beklediği gibi uygulanamaz. Programların hazırlanıp okullara gönderildiği gibi uygulanması gerekirken; öğretmen yapısı, okul alt yapısı ve öğrenci yapısı gibi birçok değişken farklılıklara sebep olur (Ocak ve Olur, 2019). Öğretmenler derslerde programın öğelerinde yoğunluğu artırarak ya da azaltarak; iyileştirme, sınırlama ve zenginleştirme gibi uyarlamalar yaparlar (Gelmez Burakgazi, 2019). Sakallıoğlu’na (2023) göre öğretmenlerin program üzerinde yapacakları uyarlamalar olumlu veya olumsuz sonuçlanmakla birlikte uyarlamaları daha çok bireysel kararlarıyla gerçekleştirmektedirler. Gelmez Burakgazi’ye (2019) göre toplumun yapısını göz önüne alarak, öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar yoluyla programın uygulanması program bağlılığı kavramını oluşturur.

2.4. Programa Bağıllık ve Önemi

Programın, program geliştiricilerin planladığı şekilde öğretmenler tarafından uygulanması program bağıllığı olarak tanımlanır (Pence vd., 2008). Programa bağıllık, programların planlandığı gibi uygulanma derecesi olarak tanımlanır (Dane ve Schneider, 1998). Bümen ve arkadaşları (2014) program bağıllığını; öğretmenlerin ve diğer paydaşların aslına sadık kalacak şekilde tasarlanan programın uygulanması olarak tanımlamaktadır. Program geliştiriciler tarafından hazırlanan programda yer alan hedeflere ulaşılabilmesi programda bulunan diğer öğelere de dikkat ederek öğretmenlerin derslerinde yaptıkları uygulamalara bağlıdır ve program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın uygulama süreci doğru bir şekilde yürütülemediğinde beklenen sonuçlar alınamayacaktır.

Programa bağıllık; eğitim, sağlık ve psikoloji gibi alanlarda yer alan ve öğretim programlarının ne ölçüde planlandığı gibi yürütüldüğüne odaklanan bir yapı olarak görülmektedir (Fisher vd., 2014). Ülkemizde, programlar merkezden oluşturularak tüm okullara dağıtmakta ve uygulanması istenmekte; ancak birçok etken düşünüldüğünde planlandığı şekilde yürütülmesi çok mümkün görülmemektedir. Ayrıca aynı okulun içerisinde, aynı öğretmenin farklı sınıflarda aynı uygulamayı yapması bile öğrenci özellikleri de dikkate alındığında hatalı olacaktır. Programa bağıllıkta sadakat perspektifine sahip olanlar uygulamada hiçbir değişiklik istemezken, adaptasyon perspektifine sahip olanlar belirli bağlamlara uyacak şekilde değişikliklerin olmasını uygun bulurlar (Century vd., 2010). Bu durumu Gelmez Burakgazi (2019); öğretmenlerden istenen, programı oluşturan temel ilkeler dahilinde körü körüne bir bağıllıktan ziyade ihtiyaçlara ve kültüre uygun bir program bağıllığı ifadesiyle özetlemektedir. Ö. Can'a (2020) göre programa bağıllık, öğretmenlerin kişisel ve çevresel etkilerle geliştirdikleri eğitime dair görüş ve inanışlarının etkili olduğu eğitim öğretim uygulama süreçlerini kapsar. Temel ilkeler göz ardı edilmeden, bireylerin ve toplumun yapısına göre oluşacak uyarlamalar makul görülmektedir. Öğretmenlerin yaptığı uyarlamalar düşünüldüğünde; yıllar geçtikçe öğrenciler değişmesine rağmen öğretmenlerin uzun yıllar eğitim sisteminde kalmaya devam etmesi, öğretmenlerin kararlılığına ve faaliyetlerine güvenmemiz gerektiği sonucunu beraberinde getirmektedir (Jantzer vd., 2023).

Öğretmenlere uygulama esnasında güvenmek gerekli görülmekle birlikte, Durlak'a (2016) göre öğretmenler, öğretme öğrenme sürecindeki uygulamalarında kararlılık göstermezse seçilen programın da başarılı olması mümkün değildir. Öğretmenlerin programa bağıllığı, etkili bir öğretme öğrenme ortamı için önemli bir değişkendir (Aytaç, 2022) ve öğrenci başarısını

etkileyen faktörlerden biridir (O'Donnell, 2008). Bir programın tasarlanan şekliyle uygulanmaması, değerlendirme aşamasında da problem oluşturur (Sakallıoğlu, 2023). Programın aslına uygun bir şekilde sürdürülmesinden emin olduğunda programla ilgili daha sağlıklı inceleme ve değerlendirme fırsatı olacaktır. Öğretim etkinliklerinin sürdürülmesinde çok önemli olan öğretim programlarının incelenmesi (Yaşaroğlu ve Manav, 2015); ayrıca programların doğası gereği her seferinde incelenerek tekrar güncellenmesi ve gözden geçirilerek düzenlenmesi gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Toplumsal, siyasal veya ekonomik alanda yaşanan gelişmeler ihtiyaçları değiştirecek, ihtiyaçların değişmesi ise programların değerlendirilerek güncellenmesi sonucunu ortaya çıkaracaktır. Programların değerlendirilmesi mevcut programları geliştirme, iyileştirme ve programın niteliğiyle ilgili yorum yapma fırsatı sunacaktır. Palabıyık'a (2021) göre program değerlendirme; uygulanan eğitim programının verimliliğini, eksik yönlerini ve değiştirilmesi gereken yanlarını belirlemektedir. Eğitim programları belirli amaçlarla tasarlanmış düzenekler olarak düşünüldüğünde, değerlendirmeler bu amaçların gerçekleştirilmesinin ne durumda olduğunu belirleme çalışmaları yapmaktır (A. Kara ve Akdağ, 2020).

Program değerlendirme sürecinde; program tasarımcıları tarafından yapılan müdahalelerin etkisini belirleme, uyarlamaların etkililiğini görme, sonuca ulaşma ve kalitenin sağlanması için program bağlılığı önemlidir (Gelmez Burakgazi, 2019). Bir program değerlendirilirken sonuçların programın kendi yapısından mı yoksa uygulamadan mı kaynaklı olduğu saptanamazsa program değerlendirmesi gerçekten uzaklaşır (Karadağ Çaydaşı, 2019). Durlak'a (2016) göre programa bağlılık beklenen sonuçlara ulaşmada önemli olduğu için uygulamada hangi düzeyde başarı veya başarısızlık olduğu bilinmeden doğru değerlendirmeler yapılamaz. Programa bağlılık, programı uygulamanın program hedeflerine ulaşmayı nasıl etkilediğine ve ihtiyaç duyulduğunda uygulamanın nasıl geliştirebileceğine yardım eder (Arslan Çelik, 2020).

Program ve çıktılar arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıyla birlikte süreçlerin de göz önünde tutulması sayesinde programın etkililiği hakkında doğru sonuçlara ulaşmak, program bağlılığının ölçülmesiyle mümkündür (Bümen vd., 2014). Yazıcılar ve Bümen'e (2019) göre program bağlılığının ölçülmesi, programla ilgili kuramsal bir çıkarım yapma fırsatı verir ve uygulama sürecindeki başarısızlıkların farklı yönlerden de ele alınmasını sağlar. Dane ve Schneider (1998) programların kendisinin etkisiz olduğunu veya uygulamada yaşanan aksaklıkların istenen sonuçlara ulaşılmasını engellediği yorumunun yapılabilmesi için program

bağlılığının ölçülmesi gerektiğini söylerler. Dusenbury ve arkadaşlarına (2003) göre programa bağlılık, kendisini etkileyen faktörlerle birlikte ölçüldüğünde yüksek sonuç vermesine rağmen programdan beklenen sonuçlar oluşmuyorsa program yenileme ihtiyacı doğar.

Program bağlılığının ölçülmesi, programla ilgili kuramsal bir çıkarım yapma fırsatı verir ve uygulama sürecindeki başarısızlıkların farklı yönlerden de ele alınmasını sağlar (Bümen vd., 2014). Program bağlılığı ölçülürken; günlükler, ilerleme raporları, görüşmeler, anketler ve gözlem gibi veri toplama araçları kullanılabilir (Gelmez Burakgazi, 2020). Vartuli ve Rohs (2009) veri toplarken; kendini bildirimine dayalı taramalar, görüşmeler, öğrenci çalışmaları, gözlemler, uzman görüşleri ve video kayıtlarının incelenmesi araçlarını kullanmışlardır. Alanyazın incelendiğinde; uyma, doz/süre, uygulama kalitesi, katılımcı tepkileri ve program farklılığı program bağlılığının ölçülmesinde kullanılan unsurlar olarak görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008). Uyma ile süre alt boyutu yapı bağlılığında, uygulamanın kalitesi ile program farklılıkları alt boyutları süreç bağlılığında, katılımcı tepkileri alt boyutu da hem yapı hem de süreç bağlılığında değerlendirilmelidir (Bümen vd., 2014). Alanyazında program bağlılığının ölçülmesinde geçen boyutlara ait tanımlar aşağıda verilmiştir:

- **Uyma (adherence):** Etkinlikler, araç gereçler, materyaller gibi programı oluşturan yapıların tasarındaki şekilde uygulanması (Dane ve Schneider, 1998) ve öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yazılı olan programla tutarlılığı (Dusenbury vd., 2003) olarak tanımlanmaktadır.
- **Doz/Süre (exposure):** Dane ve Schneider'e (1998) göre tasarlanan programda yer alan oturum sayıları ve sıklıkları, programa katılan kişilerin katılım oranları; başka bir ifadeyle "programın uygulanma sıklığı, sayısı veya süresidir." (Bümen vd., 2014)
- **Uygulama Kalitesi (quality of delivery):** Program uygulayıcılarının öğretim esnasında yöntem ve teknikler kullanırken kişisel ve niteliksel yönlerine odaklanır (Bümen vd., 2014; Dane ve Schneider, 1998).
- **Katılımcı Tepkileri (participant responsiveness):** Katılımcıların, program içeriklerine ve etkinliklere katılım düzeylerini içerir (Dane ve Schneider, 1998).
- **Program Farklılığı (program differentiation):** Eski programlarla mevcut program arasındaki farka odaklanarak programın kendine özgü kriterlerini içeren bir ölçüttür (Bümen vd., 2014). Programın kendine has kavramları, uygulanabilirliği veya öğretmene yüklediği yeni roller gibi özelliklerine odaklanır.

2.5. Programa Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Program bağlılığı, temel olarak eğitim sistemi içerisindeki girdi ve çıktılar arasında süreçten kaynaklanmakta ve her süreç gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Özellikle uygulama kapsamı büyük olan programlar, uygulama esnasında birçok etkenle etkileşim halindedir. Programın uygulanacağı yer, programın uygulayıcıları, program katılımcıları, programın kendisinin esnek veya dirençli olan yapısı gibi birçok kavram uygulama sürecinde etkileşime devam etmektedir. Başka bir deyişle programa bağlılık farklı birçok unsurdan etkilenmektedir. Programın uygulanacağı yer olan okulların ikliminin olumlu olarak şekillenmesi, öğretim programlarının bağlılıkla uygulanması için önemli bir etki oluşturmaktadır (Burul ve Tezci, 2022). Kara ve arkadaşları (2017) öğretim programlarının önemine ithafen; öğretmenlerin, öğretim programının öğrenme üzerindeki etkilerini küçümsemesinin öğrencilere nafile bilgiler öğretmelerine ve programla uyumsuzluk oluşmasına sebep olacağını vurgulamaktadır. Remillard (2005) ise öğrenci özelliklerine odaklanarak öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaç ve kapasitelerine ilişkin algıları program bağlılığını etkiler ifadesini kullanmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen özelliklerinin ve tutumlarının bağlılığı etkileyen önemli bir faktör olduğu; öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ve motivasyonlarının öğretim programlarına bağlılıklarını artırarak öğretme öğrenme sürecini doğrudan etkilediği (Aytaç, 2022) görülmektedir. Tekbıyık ve Akdeniz (2008) öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında; uygulayıcıların tutumlarını uygulama açısından önemli bir yerde tutmuş, yenilenen öğretim programında öğrencilere öğrenme yollarını öğretmeyi ve onlara rehber olmayı öğretmenin görevi olarak belirlemiş, öğretmenlerin beklenen şekilde programı uygulamadıklarını görmekle birlikte programa karşı öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmelerinin, yeni öğretim programına istekli olmalarının ve programı kabullenmelerinin programların başarılı bir şekilde uygulanması için bir gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir. Çobanoğlu ve Çapa Aydın (2015) yine öğretmen tutumlarına odaklanarak; öğretmenlerin, programı genellikle amaçlandığı şekilde uyguladıklarını ancak öğrenci ve öğretimle ilgili öz yeterliklerinin yüksek olduğuna inandıklarında uyumun çok daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Alanyazındaki diğer araştırmalar incelendiğinde, program bağlılığını etkileyen unsurların farklı şekillerle tarif edildiği görülmektedir. Ringwalt ve arkadaşlarına (2003) göre program bağlılığının; okul, programın uygulanma biçimi, programın uygulayıcıları ve

hedeflenen kitle olarak dört temel alandan etkilendiği ifade edilmektedir. Songer ve Gotwals (2005) programın yapısı, uygulama kalitesi ve katılımcıların algıladıkları etkileri programa bağlılık kavramına etki eden etmenler olarak sıralamaktadır. Bümen ve arkadaşları (2014) Türkiye’de program bağlılığını etkileyen unsurlar içerisinde bölgesel-sosyal-kültürel-ekonomik özellikleri, öğrenci özelliklerini, merkeziyetçi eğitim sistemini ve merkezi sınavları da eklemektedir. Bay ve arkadaşları (2017) programa bağlılığı etkileyen faktörleri analiz ettikleri çalışmalarında; öğrenci özelliklerinin, konu dağılımının, yönetim ve uygulama aşamalarının, kaynak ve materyal ulaşımının ve toplumla ilgili etmenlerin de bağlılığı etkileyen faktörler arasında olduğunu ifade etmektedir. Ocak ve Olur (2019) ülkemizde programa bağlılığı etkileyen en önemli unsurun merkezi sınavlar olduğunu ve bununla birlikte programın uygulamaya uygun olması, program farkındalığı ve bağlılığın dış etkilerinin de faktörler arasında yer aldığını söylemektedir. Gelmez Burakgazi’ye (2020) göre kişisel özellikler ve tutum gibi kavramlardan oluşan uygulayıcıların özellikleri; öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve tutum gibi unsurlardan oluşan katılımcıların özellikleri; program kapsamı ve esnekliği gibi özelliklerin olduğu program odaklı özellikler; sosyo-ekonomik durum, altyapı veya diğer kaynakların etkilediği bağlamsal özellikler ve paydaşların özellikleri program bağlılığını etkileyen faktörlerdir. Yeşilpınar Uyar ve Eti’ye (2023) göre program özellikleri, okul kültürü, öğretmen nitelikleri ve destekleyici okul ortamı program bağlılığını etkileyen faktörler olup; öğrencilerin bireysel özellikleri, zaman yönetimi sorunları, yetersiz paydaş katılımı ve bürokratik kurallar da program bağlılığını kısıtlayan faktörler olarak karışımıza çıkmaktadır. Dusenbury ve arkadaşları (2003) program bağlılığını etkileyen faktörleri “öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi ve kurumsal özellikler” olarak dört başlıkta belirtmişlerdir:

- **Öğretmen Özellikleri:** Öğretmenlerin yeniliğe açık olmasının ya da yeni bir program karşı sergiledikleri tutumun etkili olacağı (Bümen vd., 2014); öğretmenlerin programı tanımalarının ve uygulama konusunda yetkin olmasının program bağlılığına etki edecektir (Dusenbury vd., 2003).
- **Program Özellikleri:** Basit şekilde hazırlanan programlara bağlılık artmaktadır. (Dusenbury vd., 2003). Programın yapısına ve işlevine ait özellikler potansiyel olarak bağlılığı etkilemekle birlikte programın açık, sade ve karmaşık olmaması bağlılığı artıracaktır (Bümen vd., 2014).

- **Öğretmen Eğitimi:** Eğitim içeriğinde belirsizlikler olmakla birlikte; eğitimdeki yenilikler ya da yeni eğitim programları hakkında öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılması program bağlılığını etkileyecektir (Bümen vd., 2014).
- **Kurumsal Özellikler:** Bümen ve arkadaşlarına (2014) göre; öğretmenlerin özyeterlikleri ve iletişim becerileri, okul kültürü, yöneticilerin liderlik becerileri ve sağladıkları imkânlar, personelin moral düzeyi, kurumun problem çözmedeki etkililiği ve hazırbulunuşluğu program bağlılığını kurumsal düzeyde belirleyen özelliklerden bazılarıdır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan bazı çalışmalar yurtiçi ve yurtdışı araştırmaları halinde gruplandırılarak özetlenmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sakallıoğlu (2023) yüksek lisans tezinde; öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemeyi ve bağlılıklarını etkileyen etkenler hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem türlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılan çalışmanın nicel kısmı tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 500; nitel kısmı maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş 19 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış; nicel veriler, betimsel istatistikler ve çok faktörlü varyans, nitel veriler ise içerik analizi ve betimsel analiz yardımıyla çözümlenmiştir. Analizler sonucunda uygulamanın kalitesi, katılımcı tepkileri, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarında yüksek; uyma, süre ve program farklılıkları alt boyutlarında ise orta düzeyde olacak şekilde öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin alt boyutlarında; yaş, mesleki kıdem, çalışılan kademe ve hizmetiçi eğitim alma durumları değişkenlerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın nitel bulguları sonucunda öğretmenlerden bazılarının programa bağlı olduğu görülürken bazı öğretmenlerin uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkileyen etkenler arasında; program, öğrenci, öğretmen, bağlamsal özellikler, okul yönetimi, veli ve KOVİD-19 salgın süreci kaynaklı etkenlerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çavuşoğlu (2022); ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi belirlemiştir. 503 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada örneklem seçimi rastgele

örnekleme yardımıyla yapılmış ve araştırma deseni ilişkisel tarama olarak belirlenmiştir. Veriler, "Eğitim İnançları Ölçeği" ile "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" yardımıyla toplanarak betimsel istatistikler, parametrik ve non-parametrik testlerle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık gösterdikleri, bunun yanında varoluşçuluk ve ilerlemecilik felsefelerini çok yüksek düzeyde benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program bağlılığı düzeyleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Güleş (2022) yüksek lisans tezinde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık ve öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülen çalışma, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan 625 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Program Okuryazarlığı Ölçeği” ile “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” yardımıyla toplanmış; istatistiksel hesaplamalarla çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda; öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin yeterli, öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin branşları, eğitim durumları ve hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenlerinin program okuryazarlığı; eğitim durumu ve hizmetiçi eğitim alma durumu değişkenlerinin ise program bağlılığı düzeylerini anlamlı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca program okuryazarlığı yeterliği ve öğretim program bağlılığı arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde olacak şekilde bir ilişki bulunmuştur.

Polat ve arkadaşları (2022) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ve öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişkinin saptanmasını amaçlamışlardır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeliyle yapılan çalışma 318 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler sınıf öğretmeni olup Bolu ilindeki resmi ilkokullarda görev yapmaktadır. Veriler, “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” vasıtasıyla toplanmış; betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algılarının yüksek düzeyde, öğretim programına bağlılık algılarının ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleği ve program bağlılığı algıları arasında orta düzeyde olacak şekilde, pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Boncuk (2021), öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeliyle yapılan çalışma, küme örnekleme yöntemi ile seçilen 394 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler, “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” yardımıyla toplanmış; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, post hoc testleri ve regresyon analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde; öğretmenlerin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıkları yüksek olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyleri ve mesleki kıdem değişkenlerinin, öğretmenlerin program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık düzeylerini etkilediği; öğretmenlerin program okuryazarlığı ile öğretim programına bağlılığı arasında pozitif yönde ve yüksek bir ilişki olduğu aynı zamanda öğretim programına bağlılığın program okuryazarlığı tarafından yordandığı tespit edilmiştir.

Karakuyu ve Oğuz (2021), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin uyguladıkları öğretim programlarına bağlılıklarının düzeyini belirleyerek programa bağlılıklarını farklı değişkenlere göre incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülen çalışma seçkisiz örnekleme yöntemi uygulanarak seçilen 239 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler Hatay ilinde ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapmaktadır. Veriler, öğretim programına bağlılık ölçeği yardımıyla toplanmış; betimsel istatistikler, bağımsız t testi, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Post-Hoc. Testleri ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin; cinsiyet, mezun olunan fakülte, mezuniyet türü, görev yeri ve haftalık ders saati değişkenlerinden etkilenmediği ancak çalışma yılları 16-20 yıl olan öğretmenler ve ilkokul öğretmenleri lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Arslan Çelik (2020) yüksek lisans tezinde, yedinci sınıf düzeyinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin derslerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini ve buna etki eden unsurları incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden, iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseniyle yapılan çalışma, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 10 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bireysel görüşme formları, sınıf-içi gözlem formları ve dokümanlar vasıtasıyla veriler toplanarak içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmüş; program bağlılık düzeyinin okulun sahip olduğu imkanlardan,

öğrenci özelliklerinden, derslerde kullanılan araç ve gereçlerden, programın sahip olduğu öğelerden ve uygulayıcı özelliklerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ç. Gürbüz (2020) yüksek lisans tezinde, müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerini belirlemeyi ve programa bağlılık durumları hakkındaki düşüncelerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem, sıralı açıklayıcı desenle yürütülen çalışmanın nicel kısmı seçkisiz örnekleme yoluyla 165; nitel kısmı amaçlı örnekleme yoluyla 20 müzik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, öğretim programına bağlılık ölçeğiyle ve çalışma kapsamında geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmı betimsel istatistikler, bağımsız t testi ve ANOVA; nitel kısmı ise betimsel analiz yardımıyla çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda müzik öğretmenlerinin müzik öğretim programına düşük düzeyde bağlılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin; cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerinden etkilenmezken, öğretmenlerin görev yaptığı kademe ve çalışma yıllarından etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca müzik dersi için belirlenen ders saati, dersin işlendiği okulun sahip olduğu fiziki imkanlar, öğrencilerin sahip olduğu ilgi ve yetenekler ile merkezi sınavlar gibi çeşitli unsurların programın uygulanmasında çok büyük etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kabaş ve Yıldız (2020); sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılık düzeylerini incelemiş, aralarındaki ilişkiyi tespit etmiştir. Tarama modeli, ilişkisel araştırma deseni kullanılan çalışma, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 288 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, “İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” ile “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Analiz kısmında ortalama, yüzde, korelasyon ve basit doğrusal regresyon yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu; aralarındaki anlamlı ilişkinin orta düzeyde ve pozitif yönlü olduğu ve öz yeterliklerinin program bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Baykal (2019) yüksek lisans tezinde akademisyenlerin program bağlılığı hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Betimsel araştırma yöntemiyle yapılan çalışma Yeditepe Üniversitesi’nde 2017-2018 öğretim yılında görev yapan 120 akademisyenle gerçekleştirilmiştir. Veriler, literatür taraması ve araştırmacının kendi oluşturduğu anket uygulamasıyla toplanmış; frekans ve yüzde istatistikleri yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretim üyelerinin öğretim programına ve ders planına orta düzey bir

bağlılık gösterdiği bununla birlikte hedef ve değerlendirme ögelerine çok yüksek düzeyde bağlılık gösterdiği görülmüştür.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Jantzer ve arkadaşları (2023) araştırmalarında; 1980’lerde Norveç’te geliştirilen bir zorbalıkla mücadele programı olan “Olweus Zorbalığı Önleme Programı (OBPP)” ile çalışan öğretmenlerin bakış açılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, 21 Alman okulunda başlangıçta 615 öğretmen, iki yıl sonra 388 öğretmen değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacılar doğrusal ve sıralı regresyon analizleri ile verileri çözümlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin zorbalığa müdahale etme niyetlerinin; uygulamada kullanılan program değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak okul değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Clayback ve arkadaşları (2022) araştırmalarında; yeni ve kapsamlı bir müfredatı uygulayan 87 okul öncesi öğretmeninden oluşan bir örneklemde, öğretmen inançlarının ve deneyimlerinin program bağlılığı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler ön test-son test ve bağlılıkla ilgili bir anketle toplanmış; regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde; öğretmen dozu, sınıf dozu ve öğretmen duyarlılığı karşısında, müfredata ilişkin ilk algıları daha olumlu olan öğretmenlerin daha yüksek bağlılık gösterdiği, öğretmen stresi ve merkez iklim algısının bağlılıkla tutarsız bir ilişkisinin olduğu ve kamu okul öncesi öğretmenleri ile daha az yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerde daha yüksek düzeyde program bağlılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Burke ve arkadaşları (2011) araştırmalarında; okul çapında bir sınıf yönetimi programının rutin kullanımını, bunun ilkökul öğrencilerinin sosyal ve akademik sonuçlarıyla ilişkisini incelemişlerdir. Sınıf yönetimi programındaki eğitimden üç yıl sonra, bir kentsel okul bölgesinde ilkökulda görev yapan 56 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada akademik derslerde öğrenci katılımı, okul dışı uzaklaştırma oranları ve karne notları bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Veriler; doğrudan gözlemle birlikte, öğretmenlerin kendisini değerlendikleri ve yöneticilerin öğretmenleri değerlendikleri formlar kullanılarak toplanmış ve regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde; yüksek program sadakatinin, daha yüksek akademik katılım ve okuldan uzaklaştırma ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu, ancak daha yüksek karne notlarıyla ilgili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Century ve arkadaşları (2010), program bağlılığının sağlanması ve sonraki araştırmalarda kullanılabilmesi için yapısal ve öğretici olmak üzere iki boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir. Doküman incelemesi ve uzman kanılarıyla birlikte öğrenci kitaplarını ve öğretmen kılavuzlarını programda bulunan ve bulunmayan kritik bileşenlerle değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, ölçeklerinin okullarda ve diğer ortamlarda program uzmanları tarafından program etkililiğinin ölçülmesinde güvenilir olduğunu saptamışlardır.

Shelton (2010) araştırmasında, bir dil sanatları öğretim programına bağlılığın etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, Kuzey Merkez Florida'da bir kırsal okul olan Shoals İlkokulunda karşılaştırmalı vaka çalışması tasarımı kullanılarak iki üçüncü sınıf öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, yapılan gözlemler neticesinde toplanmış; tematik analiz ve doküman analizi ile çözümlenmiştir. Programın önerdiği bilginin sunulması, metin pasajlarının tekrar tekrar sözlü olarak okunması ve anlama görevlerinin tamamlanması gibi etkinliklerin öğretmenler tarafından tam bir bağlılıkla yapılmasına rağmen öğrencilere konunun öğretiminde yeterli katkıyı sağlamadığı araştırma sonucunda belirlenmiştir.

O'Donnell (2008); uygulamanın bağlılığı, K-12 çekirdek program uygulamaları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi belirlemek için nicel araştırma yöntemi olan meta analizle, çalışmaları belirleyerek istatistiksel analizler yapmayı amaçlamıştır. Verilerin toplanmasında “Google Akademik” yardımıyla literatür taramasından yararlanılmış ve “uygulamaya uygunluk” ile ilgili sosyal bilimler alanında 29 makale bulunmuştur. Daha sonra “Eric, ProQuest ve Psycinfo” ile araştırma derinleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; uygulamanın bağlılığının tanımlanması, kavramsallaştırılması, ölçülmesi ve uygulama süreçleriyle ilgili olarak sonuçlar bulunmuştur.

Pence ve arkadaşları (2008), okul öncesi öğretmenlerin program bağlılığını incelemişlerdir. Nicel araştırma deneysel yöntemle yürütülen çalışmada, veriler gözlem ve kontrol listeleriyle toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunu yedişer öğretmenle oluşturan araştırmacılar; bir yıllık bir sürede üç kez ölçüm yapacak şekilde, deney grubunun dil odaklı öğretim programını kontrol grubunun ise mevcut programı kullanmasını sağlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dil odaklı öğretim programına düşük bağlılık gösterdiği ve programın ön gördüğü öğretim süreçlerinden ziyade farklı etkinlikleri tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Songer ve Gotwals (2005) araştırmalarında; altıncı sınıflar fen bilimleri dersinde her biri 8 hafta sürecektir, öğretmen kılavuzu ve öğrenci çalışma sayfaları gibi materyal desteği sundukları, biyoçeşitlilik basit makineler ve hava durumu başlıklı üç ünite tasarlamışlar ve öğretmenlerin programı bağlılıkla uyguladıklarında, öğrencilerin hem tek bir ünite hem de üniteler arasında muhakeme yeteneklerinin nasıl geliştiğini incelemiştir. Bir başka ifadeyle program bağlılığı ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Nicel deneysel yöntemle yapılan araştırmada programın tam bağlılıkla uygulandığı, yarı bağlılıkla uygulandığı ve az düzeyde bağlılıkla uygulandığı deney ve kontrol grupları oluşturularak veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri, çoklu regresyon analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde; öğretmenlerin program uygulamalarının gerçekleşen öğrenmede büyük bir rol sahibi olduğu ve program bağlılığın yüksek olduğu sınıflardaki öğrencilerin başarıları ve kazanımlarının kalıcılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dusenbury ve arkadaşları (2003), okul ortamlarında uyuşturucu kullanımını önleme araştırmalarına yardımcı olmayı amaçlamıştır. Veriler, uygulama bağlılığını içeren 25 yıllık bir süreyi içine alan literatür incelemesi yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın daha önce bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalarla örtüştüğünü; uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları boyutlarının bağlılığı etkilediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme, program özellikleri, öğretmen özellikleri ve örgütsel özelliklerinin yüksek bağlılığın unsurları olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir.

Dane ve Schneider (1998) araştırmalarında; 1980-1994 yılları arasında yayınlanan önleme programları değerlendirme çalışmalarını, program bağlılığı kapsamında incelemeyi amaçlamıştır. İnceledikleri 162 çalışmadan 39 tanesinde program bağlılığı kavramının kullanıldığını görmüşler ayrıca 13 çalışmada programa etki eden unsurları analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları olarak beş farklı boyutun bağlılığı etkilediğini belirlemişlerdir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Programa bağlılığı etkileyen faktörler göz önünde tutularak ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin ortaya çıkarılması ve bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığının belirlendiği bu çalışmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Eğitsel, psikolojik ve sosyolojik değişkenlerin oluşumu, dağılımı ve birbirleriyle olan ilişkilerini betimsel araştırmalar incelemektedir (Oral ve Süer, 2020). Araştırmacıların olgulara müdahale edemediği betimsel araştırmalarda, yaşananlar yani hali hazırda var olanlar açıklanarak ortaya koyulmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırma evrenini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Konya ilinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Burada araştırma evreni tanımı özellikle kullanılmıştır. Karasar (2015) evren kavramını; ulaşılmasının çoğu zaman imkansız, tanımlanmasının kolay olduğu “genel evren” ve araştırmacının ondan seçilmiş örneklem sayesinde hakkında görüş bildirebileceği “çalışma evreni” olarak ikiye ayırmaktadır. Özen ve Gül (2007) araştırmacılara, çalışma evreni kavramını kullanmalarını olası yanlış anlaşılmaları ortadan kaldırmaları için önermektedir. MEB tarafından yayınlanan istatistikler incelendiğinde 2022-2023 döneminde Konya ilinde ortaokullarda görev yapan 11329 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmada örneklem belirlenirken “Kolay Ulaşılabilir Örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Kolay Ulaşılabilir Örnekleme, var olan öğeler içerisinde yeterli olan kadarını ulaşması hızlı veya kolay olan öğelerle gerçekleştirmektir (Baltacı, 2018). Güleş (2022) kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin amaçlı örnekleme yöntemlerinin bir çeşidi olmakla birlikte araştırmacıların bu yöntemde ulaşılması kolay durumları kullandığını ifade etmektedir.

Araştırmada örneklem sayısı Krejcie ve Morgan'ın (1970) geliştirdiği doğruluk derecesi (d) 0,05 ve $X^2=3.841$ (0,05 düzeyinde) denklemle belirlenerek 11329 kişiyi temsil edecek örneklemin en az 372 kişiden oluşması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Koğar'a

(2015) göre, esas analize başlamadan uç değerler belirlenmeli, ortalamanın sağa ya da sola çarpılmasının korelasyonları etkileyeceği bilindiğinden veri seti kontrol edilerek gerekli müdahalenin yapılması gerekmektedir. Bu durum göz önüne alınarak veri analizi sürecinde, ölçek puanları üzerinde SPSS programı yardımıyla z puanları hesaplanmış, yapılan uç değer incelemeleri neticesinde uygun olmadığı düşünülen 12 adet ölçek veri seti dışına çıkarılarak çalışmanın örneklemi 410 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma katılımcılarına yönelik tanımlayıcı bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptığı okul türü, hizmet içi eğitim alma durumları, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımlarını gösteren bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları.

Cinsiyet	N	%
Kadın	202	49,3
Erkek	208	50,7
Toplam	410	100,0

Tablo 3.1.'e göre; çalışmaya katılan katılımcıların 202 (%49,3) kadın, 208 (%50,7) erkek öğretmenlerden oluştuğu ve erkek öğretmenlerin sayısının kadın öğretmenlerin sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Katılımcıların görev yaptığı okul türü değişkenine göre dağılımları.

Okul Türü	N	%
Devlet Okulu	312	76,1
Özel Okul	98	23,9
Toplam	410	100,0

Tablo 3.2.'ye göre çalışmaya katılan katılımcıların 312 (%76,1) devlet okullarında, 98 (%23,9) özel okullarda görev yapan öğretmenlerden oluştuğu ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sayısının özel okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Katılımcıların hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre dağılımları.

Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	N	%
Aldım	273	66,6
Almadım	137	33,4
Toplam	410	100,0

Tablo 3.3.'e göre çalışmaya katılan katılımcıların 273 (%66,6) öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan, 137 (%33,4) öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden oluştuğu ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sayısının almayan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Katılımcıların branş değişkenine göre dağılımları.

Branş	N	%
Yabancı Dil	57	13,9
Fen Bilimleri	53	12,9
Türkçe	50	12,2
Matematik	48	11,7
DKAB	44	10,7
Sosyal Bilgiler	42	10,2
Görsel Sanatlar / Tekn. Tasarım	35	8,5
Müzik	31	7,6
Beden Eğitimi	27	6,6
Bilişim Teknolojileri	23	5,6
Toplam	410	100,0

Tablo 3.4.'e göre çalışmaya katılan katılımcıların 57 (%13,9) yabancı dil, 53 (%12,9), fen bilimleri, 50 (%12,2) Türkçe, 48 (%11,7) matematik, 44 (%10,7) DKAB, 42 (%10,2) sosyal bilgiler, 35 (%8,5) görsel sanatlar, 31 (7,6) müzik, 27 (%6,6) beden eğitimi ve 23 (%5,6) bilişim teknolojileri öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya en çok yabancı dil (57); en az bilişim öğretmenleri (23) katılım sağlamıştır.

Tablo 3.5. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımları.

Yaş	N	%
20-25	33	8,0
26-30	61	14,9
31-35	95	23,2
36-40	75	18,3
41-45	64	15,6
46-50	43	10,5
51 ve üzeri	39	9,5
Toplam	410	100,0

Tablo 3.5.'e göre çalışmaya katılan katılımcıların 20-25 yaş aralığında 33 (%8,0), 26-30 yaş aralığında 61 (%14,9), 31-35 yaş aralığında 95 (%23,2), 36-40 yaş aralığında 75 (%18,3), 41-45 yaş aralığında 64 (%15,6), 46-50 yaş aralığında 43 (%10,5) ve 51 yaş üzeri 39 (%9,5)

bulunan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya en çok 31-35 yaş (95); en az 20-25 yaş aralığında (33) bulunan öğretmenler katılım sağlamıştır.

Tablo 3.6. Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları.

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	66	16,1
6-10 yıl	129	31,5
11-15 yıl	93	22,7
16-20 yıl	64	15,6
21 yıl ve üzeri	58	14,1
Toplam	410	100,0

Tablo 3.6.'ya göre; çalışmaya katılan katılımcıların 1-5 yıl aralığında 66 (%16,1), 6-10 yıl aralığında 129 (%31,5), 11-15 yıl aralığında 93 (%22,7), 16-20 yıl aralığında 64 (%15,6), ve 21 yıl üzerinde 58 (%14,1) mesleki kıdemi olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya en çok 6-10 yıl (129); en az 21 yıl ve üzeri (58) mesleki kıdemi olan öğretmenler katılım sağlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmaya ait veriler, Burul (2018) tarafından geliştirilen ve Ek-1'de sunulan “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden etik önlemler alınarak gönüllük esasına göre, online veya yüz yüze uygulanarak toplanmıştır. Ölçme aracı, önce açımlayıcı faktör analizi daha sonra da doğrulayıcı faktör analizleri yapıldıktan sonra yedi alt boyuttan ve 14 maddesi ters olmak kaydıyla toplam kırk iki maddeden oluşturulmuştur. Ölçme aracında boyutların açıkladığı varyanslara bakıldığında uyma boyutunun %9,46, süre boyutunun %8,29, uygulamanın kalitesi boyutunun %7,21, program farklılıkları boyutunun %7,05, katılımcıların tepkileri boyutunun %10,47, öğretmen eğitimi boyutunun %12,68 ve okul iklimi boyutunun %6,09, toplam varyansın ise %61,23 olduğu; güvenirlik kat sayılarına bakıldığında uyma boyutunun ,84, süre boyutunun ,89, uygulamanın kalitesi boyutunun ,81, program farklılıkları boyutunun ,86, katılımcıların tepkileri boyutunun ,89, öğretmen eğitimi boyutunun ,90, okul iklimi boyutunun ,78, ölçeğin tamamına yönelik güvenirlik analizinde ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısının ,91 olarak belirlendiği; ölçeğin geneline ve alt boyutlarına yönelik gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda yeterli ve iyi bir düzeyi yansıttığı belirtilmiştir (Burul ve Tezci, 2022). Ölçme aracının; uyma boyutunda 8, süre boyutunda 5, uygulamanın kalitesi boyutunda 5, katılımcıların tepkileri boyutunda 7, program farklılıkları boyutunda 5, öğretmen eğitimi

boyutunda 8 ve okul iklimi boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçeğin uyma boyutunda 1., 2., 3., 4. ve 6. maddeleri; süre boyutundaki 1.ve 2. maddeleri; uygulamanın kalitesi boyutundaki 1.ve 5. maddeleri; katılımcı tepkileri boyutundaki 6. maddesi; program farklılıkları boyutundaki 1.,3.ve 4. maddeleri ve öğretmen eğitimi boyutundaki 2. maddesi ters kodlanarak sunulmuştur. Ölçek 5’li likert tipinde "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)", ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde ifade edilmiş düzeylerden oluşturulmuştur.

Sadece ölçme aracıyla ilgili değil aynı zamanda ölçme araçlarının sonuçlarını da etkileyen bir özellik olan güvenirlikle ilgili yorumlamalarda kullanılan Cronbach alfa (α) katsayısı; ölçekteki tüm maddelerin ortalama α değeri olarak hesaplanmakta, katsayının 0.7 ve üzerinde bulunması durumunda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu kabul edilmektedir (S. Kılıç, 2016). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri tekrar hesaplanarak “0,78” olarak bulunmuş ve ölçme aracından elde edilen verilerin ve yapılan analizlerin yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçların güvenilir olduğu görülmüştür.

ÖPBÖ’nün yapı geçerliğini ve faktör yapısını ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bunun için çok değişkenli bir istatistik olan “Temel Bileşenler Analizi (principle component analysis)” (Büyüköztürk, 2020); ve kuramsal olarak faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu bilindiğinden bir eğik döndürme seçeneği olan “Doğrudan Eğik Döndürme (direct oblimin)” yöntemi (A. Can, 2020) tercih edilmiştir. Uygulama neticesinde, örneklemin büyüklüğünün ve ulaşılan verilerin faktör analizine uygun olduklarının tespiti için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ile Küresellik Testi (Bartlett’s Test) sonuçları incelenmiş ve Tablo 3.7.’de verilmiştir:

Tablo 3. 7. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin KMO ve Barlett sonuçları.

Örneklem Yeterliğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Değeri	,751
Küresellik Testi	Yaklaşık Chi-Square
	sd
	Anlamlılık
	5785,638
	703
	,000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği değeri A. Can’a göre (2020) 0,7 ve üzeri bulunduğunda “iyi” sonucunu vermekte olup buna göre bu araştırma için ,751 olarak bulunan değer iyi olarak yorumlanmıştır. Ayrıca Küresellik Testi (Bartlett’s Test) sonucunda p değerinin ,05 değerinden küçük olması maddeler arası ilişki matrisinin ilişik olmayan birim

matristen farklı olduğunu göstermekte (A. Can, 2020); bu araştırmada $\chi^2(703)=5785,638$; $p<0,05$ bulunarak maddeler arasındaki korelasyonun analiz için yeterli olduğu görülmüştür.

Yaşlıoğlu'na (2017) göre; temsil yeteneğinden bahsetmek için, oluşturulan faktör yapısının toplam değişken varyansının yarısından fazlasını açıklaması gerekmekte ve açıklanan varyansın %50'yi geçmesi faktör analizinde önemli bir kriter olarak görülmektedir. Maddelerin yer aldığı faktördeki yük değerlerinin 0,3 olması açıkladığı varyansın %9 olduğunu göstermekte; işaretine bakılmaksızın değerlerin 0,60 ve üzeri yüksek, 0,30-0,59 arası orta düzeyde büyüklük gösterdiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu araştırma için yapılan AFA sonucunda yedi faktörlü ÖPBÖ'nün toplam varyansın %51,37'sini açıkladığı, ayrıca alt boyutlardaki maddelere ait faktör yük değerlerinin; uyma boyutunda 0,338-0,726 arasında; süre boyutunda 0,474-0,618 arasında; uygulamanın kalitesi boyutunda 0,530-0,719; program farklılıkları boyutunda 0,381-0,540; katılımcıların tepkileri boyutunda 0,411-0,750; öğretmen eğitimi boyutunda 0,400-0,819 ve okul iklimi boyutunda 0,643-0,819 olduğu görülmüştür. Bu değerler ve açıklamalar kapsamında, kullanılan ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı ve maddelerin istenen ölçümleri yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçeklerin belirlenmesi aşamasında ilk önce alanyazın taraması yapılmış ve program bağlılığı ile ilgili olarak araştırmacıların en çok Yaşar ve Manav (2015) ve Burul (2018) tarafından geliştirilen ölçekleri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca program bağlılığını ortaya koymak için “uyma, doz, uygulama kalitesi, katılımcıların tepkileri ve program farklılıkları” beş temel boyutun önemli olduğu (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; O'Donnell, 2008); program bağlılığının daha bütüncül bir yapıda anlaşılabilmesi için bu boyutların tümünün ölçülmesinin gerekli olduğu (Dane ve Schneider, 1998) da görülmektedir. Burul'un (2018) geliştirdiği Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin alanyazında önemli görülen bu beş alt boyuta odaklanması hem de bu boyutların hepsini içermesi sebebiyle çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin kullanılabilmesi için öncelikle Ek-2'de sunulan yazışmayla Burul'dan izin alınmış; daha sonra çalışmanın bilimsel araştırma etiği açısından uygunluğunun kontrol edilebilmesi için Necmettin Erbakan Üniversitesi Etik Kurulu'na ilgili belgeler ibraz edilerek Ek-3'te sunulan uygunluk kararı alınmış; son olarak 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Konya ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerine ölçeğin uygulanabilmesi için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve Ek-4'te sunulan araştırma izni alınarak araştırma yürütülmüştür.

Ölçeğin uygulanması; öğretmenlerin verecekleri cevapların samimi olmasının araştırma sonuçlarının geçerliliğini etkileyeceği hatırlatılarak sadece gönüllü olanlara online ya da yüz yüze şekilde iki farklı yöntemle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Google Form üzerinde öğretmenlerden herhangi bir kimlik bilgisi istenmeden uygulamaya hazır hale getirilen şekli, ulaşılması zor olan yerlere gönderilmiş; diğer yerlerde ise araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır. Bu araştırma kapsamında doldurulan ölçeklerden 410 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada örneklem grubuna uygulanarak ölçekten elde edilmiş veriler bilgisayar ortamında analiz edilirken SPSS 27 istatistik paket programı tercih edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerini belirlemek için ölçeğin alt boyutlarının betimsel istatistikleri hesaplanmış; bu süreçte bir grup veriye ait değerlerin toplanarak değer sayısına bölümüyle oluşan aritmetik ortalama ve verilere ait değerlerin ortalamadan farklılığını betimleyen standart sapma (A. Kılıç vd., 2021) kavramlarından yararlanılmıştır. Yapılan yorumlamalarda Tablo 3.8.'deki değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 3. 8. Değer aralıkları ve yorumları.

Aralık	Dereceleme Aralığı	Yorum
1,00-1,79	Kesinlikle Katılmıyorum	Düşük
1,80-2,59	Katılmıyorum	
2,60-3,39	Kararsızım	Orta
3,40-4,19	Katılıyorum	
4,20-5,00	Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek

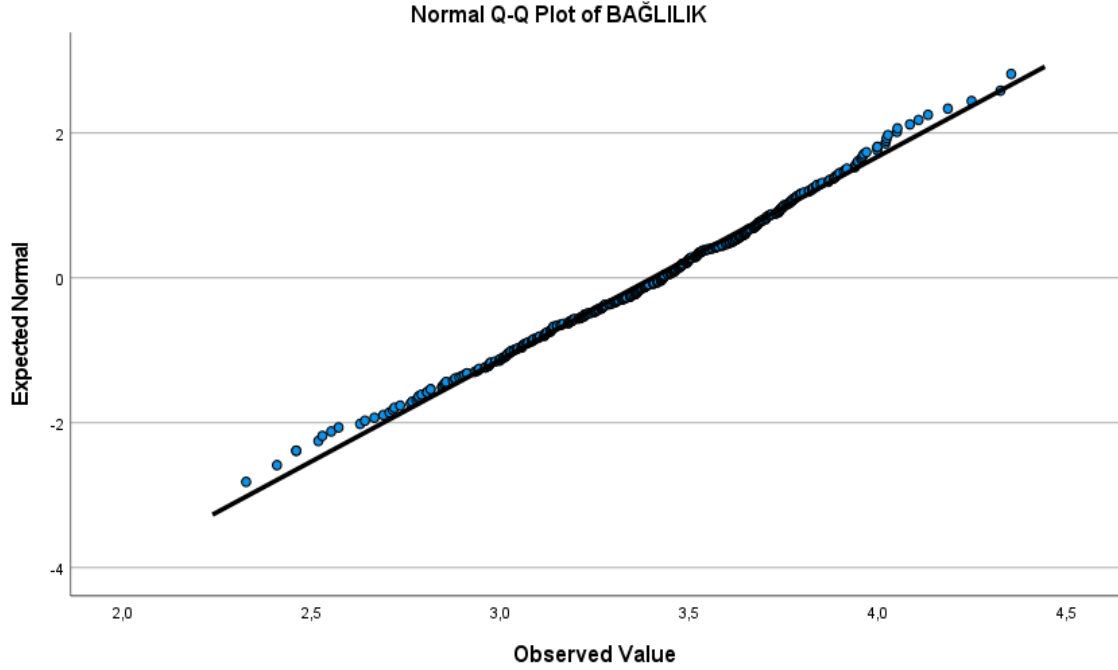
Öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinde bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla fark analizleri kullanılmıştır. Fark analizleri yapılmaya başlamadan verilerin hangi test tipi ile yorumlanacağını belirlenmesi amacıyla normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu amaçla, ölçek geneline ait normallik testi yapılmış ve Q-Q Plot Grafiğine bakılmış ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 3.9.'da normallik testi sonuçları, Şekil 3.1.'de Q-Q Plot Grafiği ve Tablo 3.10.'da çarpıklık basıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.9. Öğretim programına bağlılık ölçeği normallik testi sonuçları.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği Normallik Testi	,042	410	,074*	,994	410	,123*

*p>.05

Tablo 3.9’da verilen ölçeğin geneline ait normallik testi sonuçlarına göre hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk değerlerinin $p>0,05$ şartını sağladığı görülmüş ancak örneklem büyüklüğü sebebiyle Kolmogorov-Smirnov değeri dikkate alınmıştır. Analiz sonucuna göre $p=,074$ değerinin “,05” den büyük olduğu ve araştırmada toplanan verilere göre Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 3.1 Öğretim programına bağlılık Normal Q-Q (Quantile- Quantile) Grafiği.

Tablo 3.10. Basıklık-çarpıklık değerlerine yönelik bulgular.

Alt Boyut	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	S	İstatistik	S
Uyma	,467	,12	,151	,24
Süre	-,229	,12	,306	,24
Uygulamanın Kalitesi	-,783	,12	,859	,24
Katılımcıların Tepkileri	-,951	,12	1,806	,24
Program Farklılıkları	-,403	,12	-,065	,24
Öğretmen Eğitimi	-,105	,12	-,371	,24
Okul İklimi	-,121	,12	-,978	,24
Genel Ortalama	-,252	,12	-,097	,24

Normal dağılım özellikleri sergileyen bir dağılımda, çarpıklık ya da basıklık değeri $\pm 1,96$ aralığındadır (A. Can, 2020). Bu çalışmada çarpıklık değerlerinin uyma ,467; süre -,229; uygulamanın kalitesi -,783; katılımcıların tepkileri -,951; program farklılıkları -,403; öğretmen eğitimi -,105; okul iklimi -,121 ve ölçek genelinde -,252 olduğu; basıklık değerlerinin ise uyma ,151; süre ,306; uygulamanın kalitesi ,859; katılımcıların tepkileri 1,806; program farklılıkları -,065; öğretmen eğitimi -,371; okul iklimi -,978 ve ölçek genelinde -,097 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu çalışmada -1.96 ve +1,96 arasında olması; yapılan normallik testi ve incelenen Normal Q-Q (Quantile- Quantile) Grafiği sonucunda verilerin normal olarak dağıldığı görülmüş ve parametrik testlerden yararlanılmıştır. A. Can'a (2020) göre araştırmalarda yapılan istatistiksel hesaplamaların parametrik testlere ait olması, güvenilirlik ve araştırma sonuçların rahatça genellenebilmesi için istenen bir durumdur. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin; iki faktörü olan cinsiyet, görev yaptığı okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumları değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar T-testi; üç ve üzeri faktörü olan branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Belirli bir değişken üzerinde, iki ilişkisiz grubun ortalamalarını karşılaştırıp istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılırken; üç veya daha fazla grupta bağımsız değişkenin, bir bağımlı değişken üzerindeki ortalamalarının anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi tercih edilir (Güçlü, 2020). ANOVA sonrası ilgili değişkene göre farklılaşma olması durumunda çoklu karşılaştırmalar için "Levene" testi yardımıyla varyansların nasıl dağıldığı kontrol edilerek uygun post-hoc testi yapılmıştır. Güçlü'ye (2020) göre; üç veya daha fazla birbiriyle ilgisi olmayan numunenin varyans dağılımlarını belirlemek için Levene testi kullanılır.

Bu çalışmada, kategorilerde katılımcı sayıları açısından dengesiz bir dağılımın olması sebebiyle varyansların homojen olarak dağıldığı durumlarda post-hoc testi olarak Hochberg's GT2 tercih edilmiştir. Hochberg's GT2 testi, örneklem büyüklüğünün eşit olmaması ancak varyansların eşit olması durumunda kullanılır (Güçlü, 2020). Ayrıca, kategorilerde katılımcı sayıları açısından dengesiz bir dağılımın olması sebebiyle varyansların heterojen olarak dağıldığı durumlarda post-hoc testi olarak Games-Howell tercih edilmiştir. Çoklu karşılaştırma testi Tukey-Kramer'in non-parametrik olarak geliştirilmiş hali olan Games-Howell testi, örneklem büyüklüğü ve varyansların eşit olmaması durumunda kullanılır (Güçlü, 2020). Öğretim programına bağlılığın mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği bölümde post-hoc testinin sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğu bulunamamış bu yüzden sadece o

bölüme özel olarak Kruskal-Wallis H testinden de yararlanmıştır. Analizlerin tümünde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 değeri kabul edilmiştir.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde problem ve alt problemler çerçevesinde, araştırma verilerinden toplanan bilgilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerini ortaya koymak için öğretim programına bağlılığın uyma, süre, uygulamanın kalitesi, katılımcıların tepkileri, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarına ait betimsel analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinin alt boyutlarına verdiği cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri.

Alt Boyut	Ort.	S	Çarpıklık	Basıklık
Uyma	3,23	,48	,467	,151
Süre	3,36	,45	-,229	,306
Uygulamanın Kalitesi	3,67	,52	-,783	,859
Katılımcıların Tepkileri	3,96	,41	-,951	1,806
Program Farklılıkları	3,37	,69	-,403	-,065
Öğretmen Eğitimi	3,08	,70	-,105	-,371
Okul İklimi	3,14	1,04	-,121	-,978
Genel Ortalama	3,40	,36	-,252	-,097

Analiz sonucunda Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların aritmetik ortalamalarının $\bar{X}=3,08$ ile $\bar{X}=3,96$ arasında değişmektedir. En yüksek ortalama ($\bar{X}=3,96$) katılımcıların tepkileri; en düşük ortalama ise ($\bar{X}=3,08$) öğretmen eğitimi alt boyutunda görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri alt boyutlar açısından incelendiğinde yüksekten düşüğe doğru katılımcıların tepkileri ($\bar{X}=3,96$), uygulamanın kalitesi ($\bar{X}=3,67$), program farklılıkları ($\bar{X}=3,37$), süre ($\bar{X}=3,36$), uyma ($\bar{X}=3,23$), okul iklimi ($\bar{X}=3,14$) ve öğretmen eğitimi ($\bar{X}=3,08$) alt boyutu olarak sıralanmıştır. Öğretmenler, katılımcıların tepkileri ve uygulamanın kalitesi alt boyutlarına yüksek düzeyde; uyma, süre, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi alt boyutlarına orta düzeyde; ölçeğin tamamına bakıldığında ise ($\bar{X}=3,40$) yüksek düzeyde katılım göstermiştir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinin uyma alt boyutuna verdiği cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Uyma alt boyutuna yönelik betimsel analiz sonuçları.

Uyma Alt Boyutunun Maddeleri	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum	1,98	,99	1,023	,650
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum	2,68	1,39	,432	-1,150
3. Öğretim sürecinde üst düzey becerileri (ayırt etme, tahmin etme vb.) geliştiren etkinliklere yer <u>veremiyorum</u>	3,53	1,19	-,456	-,740
4. Programda yer alan açıklamalar bölümündeki bilgiler yerine kendi deneyimlerime göre süreci tasarlıyorum	2,63	1,18	,496	-,645
5. Sınıf seviyesine göre kazanımları birleştirerek işliyorum	3,66	1,14	-,982	,207
6. Kazanımlarla ilişkilendirilen ara disiplinlere dayalı etkinliklere her durumda yer <u>veremiyorum</u>	2,94	1,17	,156	-,913
7. Programda öngörülen becerileri kazandıracak etkinliklere yer veriyorum	4,19	,90	-1,333	1,800
8. Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum	4,25	,89	-1,573	3,005
Uyma Boyutu Genel Ortalama	3,23	,48	,467	,151

Analiz sonucunda Tablo 4.2’de görüldüğü gibi en yüksek ortalama $\bar{X}=4,25$ ile 8. madde olan “Programın uygulanmasında öğrenci özelliklerini (kültürel farklılıklar, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri gibi) dikkate alıyorum” ifadesindedir. En düşük ortalama ise $\bar{X}=1,98$ ile “Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum” olarak ifade edilen 1. maddededir. Uyma alt boyutundaki maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğretmenler; 1. maddeye düşük düzeyde, 2,4 ve 6. maddelere orta düzeyde, 3,5,7 ve 8. maddelere yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Uyma alt boyutunun genel ortalamasında ($\bar{X}=3,23$) ise orta düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinin süre alt boyutuna verdiği cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Süre alt boyutuna yönelik betimsel analiz sonuçları.

Süre Alt Boyutunun Maddeleri	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır	1,72	,77	1,359	2,896
2. Programda önerilen süreye uymak yerine mesleki deneyimlerimi dikkate alıyorum	2,34	1,07	,618	-,264
3. Öğretim etkinliklerini tasarlarken ders sürelerini dikkate alıyorum	4,20	,84	-1,206	1,863
4. Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırıyorum	4,40	,67	-,783	-,073
5. Öğrencilerin proje çalışmalarına gerekli rehberliği yapmak için zaman ayırıyorum	4,14	1,02	-1,276	1,267
Süre Boyutu Genel Ortalama	3,36	,45	-,229	,306

Analiz sonucunda Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi en yüksek ortalama $\bar{X}=4,40$ ile 4. madde olan “Öğrencilerin soru sormaları için öğretim sürecinde gerekli olan zamanı ayırıyorum” ifadesindedir. En düşük ortalama ise $\bar{X}=1,72$ ile “Kazanım ve konunun içeriği dikkate alınarak programda belirtilen sürelerde değişime gittiğim olmaktadır” olarak ifade edilen 1. maddeye aittir. Süre alt boyutundaki maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğretmenler; 1 ve 2. maddelere düşük düzeyde diğer maddelere yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Süre alt boyutunun genel ortalamasında ($\bar{X}=3,36$) ise orta düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinin uygulamanın kalitesi alt boyutuna verdiği cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Uygulamanın kalitesi alt boyutuna yönelik betimsel analiz sonuçları.

Uygulamanın Kalitesi Alt Boyutunun Maddeleri	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Derste öğrencilerin soru sormaları için her zaman fırsatlar <u>yaratamam</u>	3,89	1,13	-,807	-,177
2. Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum	4,25	,81	-1,235	1,810
3. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini süreç içerisinde değerlendiriyorum	4,22	,90	-1,276	1,443
4. Öğretim yöntem-tekniklerinde çeşitliliğe yer veriyorum	4,08	1,00	-1,140	,866
5. Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum	1,91	,94	1,087	,971
Uygulamanın Kalitesi Boyutu Genel Ortalama	3,67	,52	-,783	,859

Analiz sonucunda Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi en yüksek ortalama $\bar{X}=4,25$ ile 2. madde olan “Öğrencilerin hazırladığı çalışmalarla ilgili her zaman yapıcı geribildirimler veriyorum” ifadesindedir. En düşük ortalama ise $\bar{X}=1,91$ ile “Öğrencilerin programda öngörülen bilgileri kazanmalarına öncelik veriyorum” olarak ifade edilen 5. maddededir. Uygulamanın Kalitesi alt boyutundaki maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğretmenler; 5. maddeye düşük düzeyde diğer maddelere yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Uygulamanın Kalitesi alt boyutunun genel ortalamasında ($\bar{X}=3,67$) ise yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinin katılımcıların tepkileri alt boyutuna verdiği cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Katılımcıların tepkileri alt boyutuna yönelik betimsel analiz sonuçları.

Katılımcıların Tepkileri Alt Boyutunun Maddeleri	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri kullandığım yöntem-teknikleri belirlememde etkili olur	4,21	,81	-1,228	2,019
2. Öğrencilerden aldığım dönütler yaptığım planlarda değişime sebep olur	4,02	,89	-1,064	1,144
3. Öğrencilerin öğretim sürecinde etkin olmaları için güdülerim	4,35	,69	-1,218	3,119
4. Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım	4,44	,66	-1,233	2,139
5. Ölçme değerlendirme çalışmalarına öğrencilerinde katılım göstermesini sağlarım	4,28	,78	-1,215	1,923
6. Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.	2,09	1,05	,909	,253
7. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak konular arasında bağlantı kurarım	4,34	,71	-1,061	1,385
Katılımcıların Tepkileri Boyutu Genel Ortalama	3,96	,41	-,951	1,806

Analiz sonucunda Tablo 4.5'te görüldüğü gibi en yüksek ortalama $\bar{X}=4,44$ ile 4. madde olan “Öğrencilerin katılım gösterdiği etkinlikleri daha sık kullanmaya çalışırım” ifadesindedir. En düşük ortalama ise $\bar{X}=2,09$ ile “Öğrencilerin derse katılım göstermediği durumlarda sınıfta daha etkin konumda olurum.” olarak ifade edilen 6. maddededir. Katılımcıların Tepkileri alt boyutundaki maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğretmenler; 6. maddeye düşük düzeyde diğer maddelere yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Katılımcıların Tepkileri alt boyutunun genel ortalamasında ($\bar{X}=3,96$) ise yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinin program farklılıkları alt boyutuna verdiği cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Program farklılıkları alt boyutuna yönelik betimsel analiz sonuçları.

Program Farklılıkları Alt Boyutunun Maddeleri	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
1. “Hedef-davranış” kavramı yerine “kazanım” kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden <u>olmamaktadır</u>	2,58	1,18	,369	-,647
2. Programda etkinlik örneklerinin yer alması yol gösterici olmaktadır	3,87	1,18	-1,116	,359
3. Programlardaki bazı kavramlar (beceri, ara disiplin, öğrenme alanları ve tema vb.) programın etkili uygulanmasına katkı <u>sağlamıyor</u>	3,14	1,25	-,247	-1,018
4. Öğretmen kılavuz kitaplarının sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum	3,06	1,41	-,067	-1,314
5. Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum	4,22	,86	-1,154	1,471
Program Farklılıkları Boyutu Genel Ortalama	3,37	,69	-,403	-,065

Analiz sonucunda Tablo 4.6’da görüldüğü gibi en yüksek ortalama $\bar{X}=4,22$ ile 5. madde olan “Öğretmenlere yüklenen yeni rollere (kolaylaştırıcı, rehber gibi) uyum sağlayabiliyorum” ifadesindedir. En düşük ortalama ise $\bar{X}=2,58$ ile “Hedef-davranış kavramı yerine kazanım kavramının yer alması uygulamada herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır” olarak ifade edilen 1. maddededir. Program Farklılıkları alt boyutundaki maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğretmenler; 1. maddeye düşük düzeyde, 3 ve 4. maddelere orta düzeyde, 2 ve 5. maddelere yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Program Farklılıkları alt boyutunun genel ortalamasında ($\bar{X}=3,37$) ise orta düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinin öğretmen eğitimi alt boyutuna verdiği cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmen eğitimi alt boyutuna yönelik betimsel analiz sonuçları.

Öğretmen Eğitimi Alt Boyutunun Maddeleri	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim	3,68	1,18	-,703	-,463
2. Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır	2,09	1,11	,812	-,258
3. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için kapsamlı bir öğretmenlik eğitimi verilmektedir	3,02	1,23	,055	-1,096
4. Programları etkili olarak uygulayabilmem için yeterli tecrübe kazandırılmaktadır	3,09	1,30	,028	-1,221
5. Okulumda programın gerektirdiği değişime uyum vardır	3,47	1,19	-,454	-,721
6. Okulumda programın uygulanması ile ilgili bilgi alışverişi vardır	3,39	1,20	-,499	-,776
7. Okul müdürü programın gerektirdiği değişim için bize rehber olur	2,93	1,40	,062	-1,365
8. Programın vizyonu tüm kurum çalışanlarınca paylaşılır	2,96	1,27	,083	-1,200
Öğretmen Eğitimi Boyutu Genel Ortalama	3,08	,70	-,105	-,371

Analiz sonucunda Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi en yüksek ortalama $\bar{X}=3,68$ ile 1. madde olan “Hizmet öncesinde öğretim programlarının etkili olarak nasıl uygulamaya konulabileceğini öğrendim” ifadesindedir. En düşük ortalama ise $\bar{X}=2,09$ ile “Öğretmenlik eğitiminde öğretim programlarıyla ilgili daha fazla derse ihtiyaç vardır” olarak ifade edilen 2. maddeye aittir. Öğretmen Eğitimi alt boyutundaki maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğretmenler; 2. maddeye düşük düzeyde, 3,4,6,7 ve 8. maddelere orta düzeyde, 1 ve 5. maddelere yüksek düzeyde katılım göstermiştir. Öğretmen Eğitimi alt boyutunun genel ortalamasında ($\bar{X}=3,08$) ise orta düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinin okul iklimi alt boyutuna verdiği cevapların betimsel analiz sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Okul iklimi alt boyutuna yönelik betimsel analiz sonuçları.

Okul İklimi Alt Boyutunun Maddeleri	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
1. Öğretmenler arasında programlarla ilgili tecrübe paylaşımı yapılır	3,22	1,33	-,221	-1,265
2. Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır	3,04	1,32	-,148	-1,203
3. Okulumda program uygulamaları ile ilgili etkinlikler düzenlenir	3,14	1,28	-,227	-1,136
4. Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır	3,17	1,27	-,068	-1,201
Okul İklimi Boyutu Genel Ortalama	3,14	1,04	-,121	-,978

Analiz sonucunda Tablo 4.8’de görüldüğü gibi en yüksek ortalama $\bar{X}=3,17$ ile 4. madde olan “Programın öngördüğü yaklaşım tüm öğretmenlerce paylaşılır” ifadesindedir. En düşük ortalama ise $\bar{X}=3,07$ ile “Programdaki değişim uygulamaya kolaylıkla yansır” olarak ifade edilen 1. maddededir. Okul İklimi alt boyutundaki maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında öğretmenler tüm maddelere orta düzeyde katılım göstermiştir. Okul İklimi alt boyutunun genel ortalamasında ($\bar{X}=3,14$) ise orta düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin cinsiyet, görev yaptığı okul türü, öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterme durumlarının tespiti için fark analizleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Uyma	Kadın	202	3,22	,48	,373	,542	408	-,295	,768
	Erkek	208	3,24	,47					
Süre	Kadın	202	3,36	,44	1,296	,256	408	,040	,968
	Erkek	208	3,36	,46					
Uygulamanın Kalitesi	Kadın	202	3,68	,54	,457	,499	408	,631	,529
	Erkek	208	3,65	,50					
Katılımcıların Tepkileri	Kadın	202	3,97	,41	,406	,525	408	,366	,714
	Erkek	208	3,96	,41					
Program Farklılıkları	Kadın	202	3,39	,68	,086	,769	408	,405	,686
	Erkek	208	3,36	,70					
Öğretmen Eğitimi	Kadın	202	3,13	,73	,898	,344	408	1,554	,121
	Erkek	208	3,03	,67					
Okul İklimi	Kadın	202	3,22	1,06	,230	,632	408	1,603	,110
	Erkek	208	3,06	1,02					
Genel Ortalama	Kadın	202	3,43	,36	,301	,584	408	1,362	,174
	Erkek	208	3,38	,35					

Analiz sonucunda Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları uyma [$t_{(408)} = -0,295$; $p=0,768$], süre [$t_{(408)} = 0,040$; $p=0,968$], uygulamanın kalitesi [$t_{(408)} = 0,631$; $p=0,529$], katılımcıların tepkileri [$t_{(408)} = 0,366$; $p=0,714$], program farklılıkları [$t_{(408)} = 0,405$; $p=0,686$], öğretmen eğitimi [$t_{(408)} = 1,554$; $p=0,121$], okul iklimi [$t_{(408)} = 1,603$; $p=0,110$] alt boyutlarında ve genel ortalama [$t_{(408)} = 1,362$; $p=0,174$] cinsiyet değişkeni

açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca uyma ve süre alt boyutları dışında kalan bütün alt boyutlarda kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında kadın ($\bar{X}=3,69$) ve erkek ($\bar{X}=3,63$) öğretmenlerin arasında kadın öğretmenler lehine çok küçük bir fark bulunmaktadır. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının görev yaptığı okul türü değişkeni açısından farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Okul türü değişkenine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Uyma	Devlet	312	3,21	,44	19,901	,001*	134	-1,405	,162
	Özel	98	3,30	,58					
Süre	Devlet	312	3,37	,45	,008	,930	408	,909	,364
	Özel	98	3,32	,45					
Uygulamanın Kalitesi	Devlet	312	3,67	,49	4,641	,032*	142	,416	,678
	Özel	98	3,65	,59					
Katılımcıların Tepkileri	Devlet	312	3,95	,40	,490	,484	408	-,765	,445
	Özel	98	3,99	,56					
Program Farklılıkları	Devlet	312	3,42	,64	11,996	,001*	139	1,979	,050*
	Özel	98	3,24	,80					
Öğretmen Eğitimi	Devlet	312	3,09	,67	9,095	,003*	141	,324	,746
	Özel	98	3,06	,81					
Okul İklimi	Devlet	312	3,15	1,01	6,027	,015*	148	,233	,816
	Özel	98	3,12	1,15					
Genel Ortalama	Devlet	312	3,40	,33	16,499	,001*	134	,550	,583
	Erkek	208	3,38	,35					

*p≤ ,05

Analiz sonucunda Tablo 4.10'da öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarında uyma [$t_{(134)} = -1,405$; $p=0,162$], süre [$t_{(408)} = 0,909$; $p=0,364$], uygulamanın kalitesi [$t_{(142)} = 0,416$; $p=0,678$], katılımcıların tepkileri [$t_{(408)} = -0,765$; $p=0,445$], öğretmen eğitimi [$t_{(141)} = 0,324$; $p=0,746$], okul iklimi [$t_{(148)} = 0,233$; $p=0,816$] alt boyutlarında ve genel ortalama [$t_{(134)} = 0,550$; $p=0,583$] görev yaptığı okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, program farklılıkları [$t_{(139)} = 1,979$; $p=0,050$] alt boyutunda devlet okullarında çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ayrıca uyma ve katılımcıların tepkileri alt boyutları dışında kalan bütün alt boyutlarda devlet okullarında çalışan öğretmenlerin ortalama puanlarının özel okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında devlet okullarında ($\bar{X}=3,40$) ve özel okullarda ($\bar{X}=3,63$) çalışan öğretmenlerin arasında devlet okulunda çalışan öğretmenlerin

lehine çok küçük bir fark bulunmaktadır. Okul türü değişkeninin program farklılıkları alt boyutu haricinde öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Hizmet içi eğitim değişkenine yönelik bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

Alt Boyut	Hizmet içi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Uyma	Aldım	273	3,28	,49	,481	,489	408	2,951	,003*
	Almadım	137	3,13	,45					
Süre	Aldım	273	3,39	,47	5,681	,018*	313	2,265	,024*
	Almadım	137	3,29	,40					
Uygulamanın Kalitesi	Aldım	273	3,68	,49	5,694	,017*	236	,784	,434
	Almadım	137	3,64	,57					
Katılımcıların Tepkileri	Aldım	273	4,00	,38	2,507	,114	408	2,735	,007*
	Almadım	137	3,89	,47					
Program Farklılıkları	Aldım	273	3,38	,68	,072	,788	408	,435	,664
	Almadım	137	3,35	,70					
Öğretmen Eğitimi	Aldım	273	3,17	,70	,293	,588	408	3,680	,001*
	Almadım	137	2,90	,67					
Okul İklimi	Aldım	273	3,28	1,02	1,042	,308	408	3,790	,001*
	Almadım	137	2,87	1,03					
Genel Ortalama	Aldım	273	3,46	0,34	,374	,541	408	4,363	,001*
	Almadım	137	3,30	0,36					

*p< ,05

Analiz sonucunda Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları uygulamanın kalitesi [$t_{(236)} = 0,784$; $p=0,434$] ve program farklılıkları [$t_{(408)} = 0,435$; $p=0,664$] alt boyutlarında hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, uyma [$t_{(408)} = 2,951$; $p=0,003$], süre [$t_{(313)} = 2,265$; $p=0,024$], katılımcıların tepkileri [$t_{(408)} = 2,735$; $p=0,007$], öğretmen eğitimi [$t_{(408)} = 3,680$; $p<0,001$], okul iklimi [$t_{(408)} = 3,790$; $p<0,001$] alt boyutlarında ve genel ortalamada [$t_{(408)} = 4,363$; $p<0,001$] hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca bütün alt boyutlarda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanlarının hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında hizmet içi eğitim alan ($\bar{X}=3,46$) ve hizmet içi eğitim almayan ($\bar{X}=3,30$) öğretmenlerin arasında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine bir fark bulunmaktadır. Hizmet içi eğitim alma durumu değişkeninin uygulamanın kalitesi ve program farklılıkları alt boyutu haricinde öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının branş değişkeni açısından farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Branş değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Uyma	(1) Türkçe	50	3,31	,57	G. Arası	10,502	9	1,167			
	(2) Fen Bilimleri	53	3,48	,58	G. İçi	83,235	400	,208			
	(3) Beden E.	27	3,03	,31	Toplam	93,738	409				
	(4) DKAB	44	3,24	,47							1-8, 2-8,
	(5) Matematik	48	3,40	,48					5,608	,000*	4-8, 5-8,
	(6) Bilişim Tek.	23	3,13	,44							7-8, 2-3,
	(7) Sosyal Bil.	42	3,24	,39							2-9,2-10,
	(8) Gör. Sanatlar	35	2,92	,34							5-3
	(9) Yabancı Dil	57	3,16	,40							
	(10) Müzik	31	3,12	,36							
Süre	(1) Türkçe	50	3,46	,48	G. Arası	2,149	9	,239			
	(2) Fen Bilimleri	53	3,33	,47	G. İçi	80,371	400	,201			
	(3) Beden E.	27	3,22	,44	Toplam	82,520	409				
	(4) DKAB	44	3,38	,50							
	(5) Matematik	48	3,38	,41					1,188	,301	
	(6) Bilişim Tek.	23	3,53	,46							
	(7) Sosyal Bil.	42	3,31	,47							
	(8) Gör. Sanatlar	35	3,37	,38							
	(9) Yabancı Dil	57	3,29	,44							
	(10) Müzik	31	3,37	,36							
Uygulamanın Kalitesi	(1) Türkçe	50	3,82	,49	G. Arası	7,269	9	,808			
	(2) Fen Bilimleri	53	3,65	,47	G. İçi	102,086	400	,255			
	(3) Beden E.	27	3,81	,44	Toplam	109,355	409				
	(4) DKAB	44	3,46	,67							
	(5) Matematik	48	3,69	,47					3,165	,001*	1-4, 8-4
	(6) Bilişim Tek.	23	3,50	,518							
	(7) Sosyal Bil.	42	3,53	,54							
	(8) Gör. Sanatlar	35	3,87	,45							
	(9) Yabancı Dil	57	3,61	,49							
	(10) Müzik	31	3,79	,44							
Katılımcıların Tepkileri	(1) Türkçe	50	4,03	,44	G. Arası	2,336	9	,260			
	(2) Fen Bilimleri	53	3,95	,44	G. İçi	67,381	400	,168			
	(3) Beden E.	27	3,98	,36	Toplam	69,717	409				
	(4) DKAB	44	3,90	,38							
	(5) Matematik	48	4,09	,36					1,541	,132	
	(6) Bilişim Tek.	23	3,83	,58							
	(7) Sosyal Bil.	42	3,95	,34							
	(8) Gör. Sanatlar	35	4,04	,34							
	(9) Yabancı Dil	57	3,93	,41							
	(10) Müzik	31	3,84	,48							

*p< ,05

Tablo 4.12. Devamı. Branş değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Program Farklılıkları	(1) Türkçe	50	3,44	,56	G. Arası	10,987	9	1,221			
	(2) Fen Bilimleri	53	3,49	,51	G. İçi	182,299	400	,456			
	(3) Beden E.	27	3,11	,65	Toplam	193,286	409				
	(4) DKAB	44	3,23	,79							
	(5) Matematik	48	3,61	,74					2,679	,005*	6-3
	(6) Bilişim Tek.	23	3,69	,53							
	(7) Sosyal Bil.	42	3,38	,69							
	(8) Gör. Sanatlar	35	3,14	,76							
	(9) Yabancı Dil	57	3,31	,63							
	(10) Müzik	31	3,29	,86							
Öğretmen Eğitimi	(1) Türkçe	50	3,20	,78	G. Arası	6,501	9	,722			
	(2) Fen Bilimleri	53	3,21	,68	G. İçi	195,935	400	,490			
	(3) Beden E.	27	3,22	,65	Toplam	202,436	409				
	(4) DKAB	44	2,86	,80							
	(5) Matematik	48	2,94	,69					1,475	,155	
	(6) Bilişim Tek.	23	2,97	,84							
	(7) Sosyal Bil.	42	2,97	,57							
	(8) Gör. Sanatlar	35	3,17	,58							
	(9) Yabancı Dil	57	3,12	,73							
	(10) Müzik	31	3,10	,62							
Okul İklimi	(1) Türkçe	50	3,13	1,13	G. Arası	5,216	9	,580			
	(2) Fen Bilimleri	53	3,17	1,07	G. İçi	441,095	400	1,103			
	(3) Beden E.	27	3,29	1,10	Toplam	446,311	409				
	(4) DKAB	44	3,16	1,01							
	(5) Matematik	48	3,02	,93					,526	,856	
	(6) Bilişim Tek.	23	3,03	,91							
	(7) Sosyal Bil.	42	2,99	1,03							
	(8) Gör. Sanatlar	35	3,39	,98							
	(9) Yabancı Dil	57	3,19	1,14							
	(10) Müzik	31	3,05	1,09							
Genel Ortalama	(1) Türkçe	50	3,48	,38	G. Arası	1,244	9	,138			
	(2) Fen Bilimleri	53	3,47	,34	G. İçi	50,751	400	,127			
	(3) Beden E.	27	3,38	,34	Toplam	51,996	409				
	(4) DKAB	44	3,31	,43							
	(5) Matematik	48	3,45	,33					1,090	,369	
	(6) Bilişim Tek.	23	3,38	,41							
	(7) Sosyal Bil.	42	3,34	,28							
	(8) Gör. Sanatlar	35	3,41	,30							
	(9) Yabancı Dil	57	3,37	,40							
	(10) Müzik	31	3,36	,31							

*p< ,05

Uyma alt boyutunda en yüksek ortalamaya fen bilimleri ($\bar{X}$ =3,48), en düşük ortalamaya görsel sanatlar/teknoloji tasarım ($\bar{X}$ =2,92) öğretmenleri sahiptir. Süre alt boyutunda en yüksek ortalamaya bilişim teknolojileri ($\bar{X}$ =3,53), en düşük ortalamaya beden eğitimi ($\bar{X}$ =3,22) öğretmenleri sahiptir. Uygulamanın kalitesi alt boyutunda en yüksek ortalamaya görsel sanatlar/teknoloji tasarım ($\bar{X}$ =3,87), en düşük ortalamaya din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{X}$ =3,46) öğretmenleri sahiptir. Katılımcıların tepkileri alt boyutunda en yüksek ortalamaya matematik ($\bar{X}$ =3,87), en düşük ortalamaya bilişim teknolojileri ($\bar{X}$ =3,83) öğretmenleri sahiptir. Program farklılıkları alt boyutunda en yüksek ortalamaya bilişim teknolojileri ($\bar{X}$ =3,69), en düşük

ortalamaya beden eğitimi ($\bar{X}=3,11$) öğretmenleri sahiptir. Öğretmen eğitimi alt boyutunda en yüksek ortalamaya beden eğitimi ($\bar{X}=3,22$), en düşük ortalamaya din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{X}=3,11$) öğretmenleri sahiptir. Okul iklimi alt boyutunda en yüksek ortalamaya görsel sanatlar/teknoloji tasarım ($\bar{X}=3,39$), en düşük ortalamaya sosyal bilgiler ($\bar{X}=2,99$) öğretmenleri sahiptir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalamaya Türkçe ($\bar{X}=3,48$), en düşük ortalamaya din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{X}=3,31$) öğretmenleri sahiptir.

Analiz sonucunda Tablo 4.12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları süre [$F_{(9-400)}= 1,188$; $p=0,301$], katılımcıların tepkileri [$F_{(9-400)}= 1,541$; $p=0,132$], öğretmen eğitimi [$F_{(9-400)}= 1,475$; $p=0,155$], okul iklimi [$F_{(9-400)}= 0,526$; $p=0,856$] alt boyutlarında ve genel ortalama [$F_{(9-400)}= 1,090$; $p=0,369$] branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; uyma [$F_{(9-400)}= 5,608$; $p=0,000$], uygulamanın kalitesi [$F_{(9-400)}= 0,784$; $p=0,434$] ve program farklılıkları [$F_{(9-400)}= 0,435$; $p=0,664$] alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılacak çoklu karşılaştırmalar için “Levene” testi yardımıyla varyansların nasıl dağıldığı kontrol edilmiş ve sonuçları Tablo 4.13.’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Branş değişkenine yönelik varyans homojenliğinin analiz sonuçları.

Alt Boyut	Levene Testi	
	F	p
Uyma	3,941	,000*
Süre	1,135	,336
Uygulamanın Kalitesi	1,570	,122
Katılımcıların Tepkileri	1,346	,211
Program Farklılıkları	2,443	,010*
Öğretmen Eğitimi	1,587	,117
Okul İklimi	,653	,751
Genel Ortalama	2,266	,018*

* $p < ,05$

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi analiz sonucunda süre [$F_{(Levene)}= 1,135$; $p=0,336$], uygulamanın kalitesi [$F_{(Levene)}= 1,570$; $p=0,122$], katılımcıların tepkileri [$F_{(Levene)}= 1,346$; $p=0,211$], öğretmen eğitimi [$F_{(Levene)}= 1,587$; $p=0,117$] ve okul iklimi [$F_{(Levene)}= 0,653$; $p=0,751$] alt boyutlarında varyansların homojen olduğu; uyma [$F_{(Levene)}= 3,941$; $p=0,000$], program farklılıkları [$F_{(Levene)}= 2,443$; $p=0,010$] ve genel ortalama [$F_{(Levene)}= 2,266$; $p=0,018$] varyansların heterojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda uyma ve program farklılıkları alt boyutu için Games-Howell post-hoc analizi, uygulamanın kalitesi alt boyutu için

ise Hochberg's GT2 post-hoc analizi kullanılmıştır. Uyma alt boyutu açısından Türkçe, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görsel sanatlar/teknoloji tasarım öğretmenlerine kıyasla; fen bilimleri öğretmenlerinin beden eğitimi, yabancı dil ve müzik öğretmenlerine kıyasla; matematik öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Uygulamanın kalitesi alt boyutu açısından Türkçe ve görsel sanatlar/teknoloji tasarım öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Program farklılıkları alt boyutu açısından bilişim teknolojileri öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenleri arasında bilişim teknolojileri öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının yaş değişkeni açısından farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Yaş değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Uyma	(1) 20-25	33	3,20	,58	G. Arası	3,803	6	,634			
	(2) 26-30	61	3,25	,48	G. İçi	89,935	403	,223			
	(3) 31-35	95	3,11	,40	Toplam	93,738	409				
	(4) 36-40	75	3,17	,46					2,840	,010*	5-3, 7-3
	(5) 41-45	64	3,34	,45							
	(6) 46-50	43	3,26	,60							
	(7) 51 +	39	3,42	,44							
Süre	(1) 20-25	33	3,41	,45	G. Arası	3,581	6	,597			
	(2) 26-30	61	3,40	,42	G. İçi	78,939	403	,196			
	(3) 31-35	95	3,25	,39	Toplam	82,520	409				
	(4) 36-40	75	3,27	,50					3,047	,006*	5-3, 5-4
	(5) 41-45	64	3,51	,41							
	(6) 46-50	43	3,39	,49							
	(7) 51 +	39	3,43	,46							
Uygulamanın Kalitesi	(1) 20-25	33	3,63	,64	G. Arası	2,231	6	,372			
	(2) 26-30	61	3,80	,46	G. İçi	107,124	403	,266			
	(3) 31-35	95	3,71	,41	Toplam	109,355	409				
	(4) 36-40	75	3,62	,50					1,399	,214	
	(5) 41-45	64	3,68	,48							
	(6) 46-50	43	3,61	,64							
	(7) 51 +	39	3,54	,64							
Katılımcıların Tepkileri	(1) 20-25	33	3,90	,53	G. Arası	2,649	6	,441			
	(2) 26-30	61	4,07	,37	G. İçi	67,068	403	,166			
	(3) 31-35	95	3,86	,39	Toplam	69,717	409				
	(4) 36-40	75	3,92	,45					2,653	,016*	2-3, 7-3
	(5) 41-45	64	4,02	,30							
	(6) 46-50	43	3,97	,51							
	(7) 51 +	39	4,08	,32							

*p< ,05

Tablo 4.14. Devamı. Yaş değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Değişken (Yaş)	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Program Farklılıkları	(1) 20-25	33	3,40	,74	G. Arası	5,667	6	,944			
	(2) 26-30	61	3,29	,69	G. İçi	187,619	403	,466			
	(3) 31-35	95	3,45	,62	Toplam	193,286	409				
	(4) 36-40	75	3,31	,62					2,029	,061	
	(5) 41-45	64	3,52	,76							
	(6) 46-50	43	3,13	,68							
	(7) 51 +	39	3,45	,74							
Öğretmen Eğitimi	(1) 20-25	33	3,27	,74	G. Arası	3,039	6	,506			
	(2) 26-30	61	3,13	,67	G. İçi	199,397	403	,495			
	(3) 31-35	95	3,10	,63	Toplam	202,436	409				
	(4) 36-40	75	3,12	,66					1,024	,409	
	(5) 41-45	64	2,94	,78							
	(6) 46-50	43	3,00	,74							
	(7) 51 +	39	3,02	,80							
Okul İklimi	(1) 20-25	33	3,27	,97	G. Arası	6,549	6	1,092			
	(2) 26-30	61	3,12	1,07	G. İçi	439,762	403	1,091			
	(3) 31-35	95	3,06	1,00	Toplam	446,311	409				
	(4) 36-40	75	3,29	1,09					1,000	,425	
	(5) 41-45	64	2,97	1,01							
	(6) 46-50	43	3,07	,97							
	(7) 51 +	39	3,34	1,20							
Genel Ortalama	(1) 20-25	33	3,44	,43	G. Arası	,609	6	,102			
	(2) 26-30	61	3,44	,34	G. İçi	51,386	403	,128			
	(3) 31-35	95	3,36	,33	Toplam	51,996	409				
	(4) 36-40	75	3,38	,38					,796	,573	
	(5) 41-45	64	3,42	,33							
	(6) 46-50	43	3,35	,41							
	(7) 51 +	39	3,47	,32							

*p< ,05

Uyma alt boyutunda en yüksek ortalamaya 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=3,42$), en düşük ortalamaya 31-35 yaş aralığındaki ($\bar{X}=3,11$) öğretmenler sahiptir. Süre alt boyutunda en yüksek ortalamaya 41-45 yaş ($\bar{X}=3,51$), en düşük ortalamaya 31-35 yaş ($\bar{X}=3,25$) aralığındaki öğretmenler sahiptir. Uygulamanın kalitesi alt boyutunda en yüksek ortalamaya 26-30 yaş ($\bar{X}=3,80$), en düşük ortalamaya 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=3,54$) aralığında bulunan öğretmenler sahiptir. Katılımcıların tepkileri alt boyutunda en yüksek ortalamaya 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4,08$), en düşük ortalamaya 31-35 yaş ($\bar{X}=3,86$) aralığındaki öğretmenler sahiptir. Program farklılıkları alt boyutunda en yüksek ortalamaya 41-45 yaş ($\bar{X}=3,52$), en düşük ortalamaya 46-50 yaş ($\bar{X}=3,13$) aralığındaki öğretmenler sahiptir. Öğretmen eğitimi alt boyutunda en yüksek ortalamaya 20-25 yaş ($\bar{X}=3,27$), en düşük ortalamaya 41-45 yaş ($\bar{X}=2,94$) aralığındaki öğretmenler sahiptir. Okul iklimi alt boyutunda en yüksek ortalamaya 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=3,34$), en düşük ortalamaya 41-45 yaş ($\bar{X}=2,97$) aralığındaki öğretmenler sahiptir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalamaya 51 yaş ve üzeri ($\bar{X}=3,47$), en düşük ortalamaya 46-50 yaş ($\bar{X}=3,31$) arasında bulunan öğretmenler sahiptir.

Analiz sonucunda Tablo 4.14'te görüldüğü gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları uygulamanın kalitesi [$F_{(6-403)} = 1,399$; $p=0,214$], program farklılıkları [$F_{(6-403)} = 2,029$; $p=0,061$], öğretmen eğitimi [$F_{(6-403)} = 1,024$; $p=0,409$], okul iklimi [$F_{(6-403)} = 1,000$; $p=0,425$] alt boyutlarında ve genel ortalamada [$F_{(6-403)} = 0,796$; $p=0,573$] yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; uyma [$F_{(6-403)} = 2,840$; $p=0,010$], süre [$F_{(6-403)} = 3,047$; $p=0,006$] ve katılımcıların tepkileri [$F_{(6-403)} = 2,653$; $p=0,016$] alt boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılacak çoklu karşılaştırmalar için “Levene” testi yardımıyla varyansların nasıl dağıldığı kontrol edilmiş ve sonuçları Tablo 4.15.’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Yaş değişkenine yönelik varyans homojenliğinin analiz sonuçları.

Alt Boyut	Levene Testi	
	F	p
Uyma	2,654	,015*
Süre	1,923	,076
Uygulamanın Kalitesi	2,619	,017*
Katılımcıların Tepkileri	2,361	,030*
Program Farklılıkları	,930	,473
Öğretmen Eğitimi	,840	,540
Okul İklimi	,711	,641
Genel Ortalama	1,450	,194

* $p < ,05$

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi analiz sonucunda süre [$F_{(Levene)} = 1,923$; $p=0,076$], program farklılıkları [$F_{(Levene)} = 0,930$; $p=0,473$], öğretmen eğitimi [$F_{(Levene)} = 0,840$; $p=0,540$], okul iklimi [$F_{(Levene)} = 0,711$; $p=0,641$] alt boyutlarında ve genel ortalamada [$F_{(Levene)} = 1,450$; $p=0,194$] varyansların homojen olduğu; uyma [$F_{(Levene)} = 2,654$; $p=0,015$], uygulamanın kalitesi [$F_{(Levene)} = 2,619$; $p=0,017$] ve katılımcıların tepkileri [$F_{(Levene)} = 2,361$; $p=0,030$] alt boyutlarında varyansların heterojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda uyma ve katılımcıların tepkileri alt boyutu için Games-Howell post-hoc analizi, süre alt boyutu için ise Hochberg’s GT2 post-hoc analizi kullanılmıştır. Uyma alt boyutu açısından 41-45 yaş ile 51 yaş ve üzeri aralığında bulunan öğretmenlerin 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Süre alt boyutu açısından 41-45 yaş aralığında bulunan öğretmenler ve 31-35 yaş ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların tepkileri alt boyutu açısından 26-30 yaş ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler ile 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının mesleki kıdem değişkeni açısından farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Mesleki kıdem değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Uyma	1-5	66	3,17	,52	G. Arası	1,502	4	,375	1,649	,161	
	6-10	129	3,17	,47	G. İçi	92,236	405	,228			
	11-15	93	3,26	,41	Toplam	93,738	409				
	16-20	64	3,29	,49							
	21+	58	3,33	,53							
Süre	1-5	66	3,32	,50	G. Arası	,815	4	,204	1,011	,402	
	6-10	129	3,36	,40	G. İçi	81,704	405	,202			
	11-15	93	3,32	,48	Toplam	82,520	409				
	16-20	64	3,37	,37							
	21+	58	3,46	,52							
Uygulamanın Kalitesi	1-5	66	3,63	,58	G. Arası	2,762	4	,690	2,623	,034*	
	6-10	129	3,74	,44	G. İçi	106,593	405	,263			
	11-15	93	3,73	,44	Toplam	109,355	409				
	16-20	64	3,58	,51							
	21+	58	3,53	,67							
Katılımcıların Tepkileri	1-5	66	3,94	,50	G. Arası	,143	4	,036	,208	,934	
	6-10	129	3,96	,36	G. İçi	69,574	405	,172			
	11-15	93	3,96	,40	Toplam	69,717	409				
	16-20	64	3,96	,36							
	21+	58	4,00	,49							
Program Farklılıkları	1-5	66	3,37	,77	G. Arası	1,329	4	,332	,701	,592	
	6-10	129	3,43	,61	G. İçi	191,957	405	,474			
	11-15	93	3,28	,65	Toplam	193,286	409				
	16-20	64	3,42	,76							
	21+	58	3,35	,72							
Öğretmen Eğitimi	1-5	66	3,05	,73	G. Arası	2,131	4	,533	1,077	,367	
	6-10	129	3,16	,66	G. İçi	200,305	405	,495			
	11-15	93	3,10	,67	Toplam	202,436	409				
	16-20	64	3,00	,75							
	21+	58	2,97	,75							
Okul İklimi	1-5	66	2,96	1,06	G. Arası	3,893	4	,973	,891	,469	
	6-10	129	3,21	,99	G. İçi	442,418	405	1,092			
	11-15	93	3,10	1,04	Toplam	446,311	409				
	16-20	64	3,13	1,12							
	21+	58	3,27	1,10							
Genel Ortalama	1-5	66	3,35	,41	G. Arası	,353	4	,088	,693	,597	
	6-10	129	3,43	,33	G. İçi	51,642	405	,128			
	11-15	93	3,40	,36	Toplam	51,996	409				
	16-20	64	3,39	,31							
	21+	58	3,42	,39							

*p< ,05

Uyma alt boyutunda en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =3,33), en düşük ortalamaya 1-5 yıl ve 6-10 yıl ($\bar{X}$ =3,17) aralığındaki öğretmenler sahiptir. Süre alt boyutunda en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =3,46), en düşük ortalamaya 1-5 yıl ve 6-10 yıl ($\bar{X}$ =3,32) aralığındaki öğretmenler sahiptir. Uygulamanın kalitesi alt boyutunda en yüksek ortalamaya 6-10 yıl ($\bar{X}$ =3,74), en düşük ortalamaya 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$ =3,53) aralığında bulunan

öğretmenler sahiptir. Katılımcıların tepkileri alt boyutunda en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4,00$), en düşük ortalamaya 1-5 yıl ($\bar{X}=3,94$) aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Program farklılıkları alt boyutunda en yüksek ortalamaya 6-10 yıl ($\bar{X}=3,43$), en düşük ortalamaya 11-15 yıl ($\bar{X}=3,28$) aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Öğretmen eğitimi alt boyutunda en yüksek ortalamaya 6-10 yıl ($\bar{X}=3,16$), en düşük ortalamaya 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=2,97$) aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Okul iklimi alt boyutunda en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3,27$), en düşük ortalamaya 1-5 yıl ($\bar{X}=2,96$) aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Öğretim programına bağlılık ölçeğinin genel ortalamasına bakıldığında en yüksek ortalamaya 6-10 yıl ($\bar{X}=3,43$), en düşük ortalamaya 1-5 yıl ($\bar{X}=3,35$) aralığında mesleki kıdemi olan öğretmenler sahiptir.

Analiz sonucunda Tablo 4.16’da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları uyma [$F_{(4-405)}= 1,649$; $p=0,161$], süre [$F_{(4-405)}= 1,011$; $p=0,402$], katılımcıların tepkileri [$F_{(4-405)}= 0,208$; $p=0,934$], program farklılıkları [$F_{(4-405)}= 0,701$; $p=0,592$], öğretmen eğitimi [$F_{(4-405)}= 1,077$; $p=0,367$], okul iklimi [$F_{(4-405)}= 0,891$; $p=0,469$], alt boyutlarında ve genel ortalama [$F_{(4-405)}= 0,693$; $p=0,597$] mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; uygulamanın kalitesi [$F_{(4-405)}= 2,623$; $p=0,034$] alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılacak çoklu karşılaştırmalar için “Levene” testi yardımıyla varyansların nasıl dağıldığı kontrol edilmiş ve sonuçları Tablo 4.17.’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Mesleki kıdem değişkenine yönelik varyans homojenliğinin analiz sonuçları.

Alt Boyut	Levene Testi	
	F	p
Uyma	2,057	,086
Süre	3,146	,014*
Uygulamanın Kalitesi	4,228	,002*
Katılımcıların Tepkileri	2,368	,052
Program Farklılıkları	1,432	,223
Öğretmen Eğitimi	,569	,686
Okul İklimi	,730	,572
Genel Ortalama	3,494	,008*

* $p < ,05$

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi analiz sonucunda uyma [$F_{(Levene)}= 2,057$; $p=0,086$], katılımcıların tepkileri [$F_{(Levene)}= 2,368$; $p=0,052$], program farklılıkları [$F_{(Levene)}= 0,1432$; $p=0,223$], öğretmen eğitimi [$F_{(Levene)}= 0,569$; $p=0,686$] ve okul iklimi [$F_{(Levene)}= 0,730$; $p=0,572$] alt boyutlarında varyansların homojen olduğu; süre [$F_{(Levene)}= 3,146$; $p=0,014$], uygulamanın

kalitesi [$F_{(Levene)}= 4,228$; $p=0,002$] alt boyutlarında ve genel ortalamada [$F_{(Levene)}= 3,494$; $p=0,008$] varyansların heterojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda uygulamanın kalitesi alt boyutu için Games-Howell post-hoc analizi kullanılmıştır; ancak yapılan analizde mesleki kıdem aralıklarının hiçbirisi arasında farklılaşma bulunamamıştır. Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunun bulunamaması sebebiyle farklı bir yaklaşım düşünülmüş ve varyansların homojen dağılmadığı uygulamanın kalitesi boyutuna ($p<0,05$) bir de Kruskal-Wallis H testi ile bakılarak, uygulamanın kalitesi boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan analiz sonucu Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Uygulamanın kalitesi boyutuna yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları.

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
1-5 yıl	66	205,84	4	8,729	,068
6-10 yıl	129	220,22			
11-15 yıl	93	217,85			
16-20 yıl	64	177,95			
21+ yıl	58	182,96			
Toplam	410				

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi analiz sonucunda öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıkları uygulamanın kalitesi alt boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde; “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” yardımıyla toplanan verilerin analizleri neticesinde elde edilen sonuçlara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışma; program bağlılığını etkileyen unsurlar göz önünde tutularak ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin ortaya çıkarılması ve öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin cinsiyet, görev yaptığı okul türü, öğretim programı ile ilgili hizmetiçi eğitim alma durumu, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin fark analizleri yardımıyla ortaya koyulması amacıyla yapılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda; ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, tasarı ve uygulama arasındaki uyuma düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Burke ve arkadaşları (2011) program bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin daha olumlu bir sınıf ortamı oluşturduğu, öğrencilerin daha büyük bir bölümünün akademik açıdan proaktif bir halde olduğu, akademik başarının sağlandığı ve bağlılığın istenmeyen öğrenci davranışlarının düzenlenmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca program bağlılığın yüksek olduğu sınıflardaki öğrencilerin başarıları ve kazanımlarının kalıcılığı daha yüksektir (Songer ve Gotwals, 2005).

MEB tarafından yoğun kaynaklar kullanılarak hazırlanan programın öğretmenlere ulaşmasından sonra öğretmenlerin aslına uygun bir şekilde programı uygulaması, öğretim programlarımızın nitelik açısından değerlendirilmesini kolaylaştıracaktır. Ancak öğretmenlerin programlara bağlılık göstermesinin altında yatan temel sebepler açısından araştırmanın sınırlı kaldığı görülmektedir. Yazıcılar ve Bümen’e (2019) göre öğretmenlerin programa bağlı kalmalarının en büyük sebebi devletin program takibini zorunlu kılması ve merkezi sınavlardır. Ş. Gürbüz ve Şen (2023) ise öğretmenlerin programa bağlı kalmasının sebebi pratik ve kullanışlı olduğu için ya da merkezi otoritenin zorunlu tutması olarak farklılaşmakta olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin sadece merkez otorite baskısı veya sınav başarısı odağında göstereceği bir bağlılık gerçek bağlılığı göstermeyebilir. Bununla birlikte öğretmenler tarafından programların bağlılıkla uygulanmasının sebebi öğretim programlarının pratik ve kullanışlı olmasıysa; alanyazında yer alan amaca uygunluk, uygulanabilirlik, esneklik ve

işlevsellik gibi iyi bir programın özelliklerini (Gültekin, 2020) karşılamış bir programın varlığından söz edilebilir ve daha gerçekçi bir bağlılık söz konusudur. Alanyazında öğretim programına bağlılıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde bu araştırma sonucuyla benzer sonucu olan öğretmenlerin program bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu çalışmalar (M. Aslan ve Erden, 2020; Aytaç, 2022; Burul, 2018; Ö. Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Ç. Gürbüz, 2020; Kabaş ve Yıldız, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Polat vd., 2022; Sakallıoğlu, 2023; Süer ve Kinay, 2022; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; G. Yılmaz, 2021) bulunmaktadır. Alanyazında bu araştırmanın sonucundan farklı sonuçlar da mevcuttur. Baş ve Şentürk (2019), program bağlılığını orta düzeyde belirlemiş; Ş. Gürbüz ve Şen (2023) bazı öğretmenlerin programı derinlemesine önemsemediği diğerlerinin ise sıkı sıkıya bir bağlılıkta olmadığı sonucunu çıkarmış; Ç. Gürbüz (2020) ise öğretmenlerin öğretim programına kısmen bağlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu kadar farklı sonucun çıkması program bağlılığının birçok durumdan etkilenmesi olarak düşünülebilir. Ayrıca tercih edilen ölçeklerin program bağlılığını tüm boyutlarıyla ölçmede zorlandığı yorumu da yapılabilir.

Öğretmenlerin programa bağlılığının yüksek olmasının öğretimin kalitesini doğrudan artırabileceği bilinmekte ve birçok araştırma da bağlılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak ülkemizdeki öğrenci başarısının, merkezi ve uluslararası sınavlarda ve diğer çıktılar dikkate alındığında istenen düzeyde olmadığı açıkça görülmektedir. Programa bağlılık, kendisini etkileyen faktörlerle birlikte ölçüldüğünde yüksek sonuç vermesine rağmen programdan beklenen sonuçlar oluşmuyorsa program yenileme ihtiyacı doğar (Dusenbury vd., 2003). Bu ifadeyle birlikte düşünüldüğünde ülkemizde program bağlılığının yüksek olması ancak istenen başarının yakalanamaması çelişkisinin varlığından söz edilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin alt boyutlarına bakıldığında katılımcıların tepkileri ve uygulamanın kalitesi boyutlarına yüksek düzeyde; uyma, süre, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi boyutlarına ise orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılımcıların tepkileri alt boyutuna, en düşük düzeyde öğretmen eğitimine katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayla benzer sonucu olan uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkilerine katılımın yüksek düzeyde olduğu çalışmalar (M. Aslan ve Erden, 2020; Burul, 2018; Ö. Can, 2020; Ç. Gürbüz, 2020; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Sakallıoğlu, 2023; Sakallıoğlu ve Özüdoğru, 2022) görülmektedir. Demirel'e (2020) göre 20. yy başında programın merkezinin öğrenci olduğu ve konuların öğrencilere göre düzenlenmesi gerektiği

görüşü oluşmuştur. Gelmez Burakgazi (2020) ise ülkemizde son yıllarda geliştirilen programlarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan ziyade öğrenci merkezli yaklaşımlara odaklanıldığını ifade etmektedir. Uygulamanın kalitesi ve katılımcı tepkilerine yüksek düzeyde katılım sonucunun çıkmasındaki en büyük sebebin program tasarım yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Ölçekte bulunan uyma alt boyutundaki ifadelere verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin ders planlarını bireysel deneyimlerine göre değil programın öngördüğü tüm kazanımları dikkate alacak şekilde yaptıkları, etkinlik seçimlerinde programın dikkate aldığı becerilere yönelik etkinlikler düzenledikleri, süreci tasarlarken programda yer alan açıklamalardan yararlandıkları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uygulamalar gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte ara disiplinlerle kazanımları ilişkilendirmekte ve öğretim sürecinde üst düzey becerileri geliştiren etkinlikleri yer vermekte zorluk yaşadıkları görülmektedir. Karafil ve Oğuz (2019) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin en çok temel konular çerçevesinde kazanımlar açısından programa bağlı olduklarını ve etkinlik kısımlarında materyal eksikliği gibi bazı nedenlerle programa bağlı kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Bay ve arkadaşları (2017) da yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ders kitaplarının yetersizliği ve materyal eksikliğinin programın uygulanmasında sorun oluşturduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece içerik ögesine bağlılık gösterdiği (Dikbayır ve Bümen, 2016) ve konuların yoğun olması sebebiyle parçalanmasından büyük ölçüde memnuniyetsizlik yaşadıkları (Cansız Aktaş ve Aktaş, 2015) alanyazında görülmektedir. Bu ifadelerle birlikte uyma alt boyutunda kaynak yetersizliğinin belirleyici olduğu ve öğretmenlerin bazı uyarlamalara gittikleri söylenebilir.

Ölçekte bulunan süre alt boyutundaki ifadelere verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin programda önerilen ders sürelerine azami hassasiyet gösterdikleri ve sürelerde değişime gitmeden öğrencilere hem soru sormaları için hem de rehberlik yapmak için zaman ayırdıkları söylenebilir. Burul'un (2018) çalışmasında da öğretmenlerin süre-kazanım-konu ilişkisine dikkat ettikleri saptanmıştır.

Ölçekte bulunan uygulamanın kalitesi alt boyutundaki ifadelere verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin uygulama kalitesini artırmak için programa uygun olarak davranış sergiledikleri, değerlendirmelerini süreç odaklı yaptıkları, öğrencilere yapıcı geri bildirimler verdikleri ve alternatif öğretme yöntemleri denedikleri ancak bunları yaparken programda öngörülen bilgileri kazandırmalarının öncelikleri olmadığı ve öğrencilerin soru

sormaları için fırsatlar oluşturmamış oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin uygulama kalitesini artırmakta yüksek düzeyde motivasyon gösterdikleri görülmekte; Aytac (2022) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının program bağlılığını artırdığını söylemektedir.

Ölçekte bulunan katılımcıların tepkileri alt boyutundaki ifadelerle verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin mevcut programda gösterdiği öğrenci merkezli yaklaşımlara uygun olarak katılımcı tepkilerini dikkate aldıkları, öğrencinin etkin olacağı bir yapıda öğretme öğrenme süreci gerçekleştirecek şekilde ders planı yaptıkları ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre yöntem ve teknik belirledikleri görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrenci farklılıkları ve okulun sahip olduğu olanaklar öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini etkilemekte (Gelmez Burakgazi, 2020) ve öğretmenler resmi defterlerini doldururken hiç bahsetmeseler de öğrencilerin profillerine ve ihtiyaçlarına göre programı uyarlamaktadır (Yazıcılar ve Bümen, 2019). Ö. Can'a (2020) göre programlarda öğrencilerin durumları dikkate alınarak onlara göre yöntem teknikler belirlemek üzerinde durulan bir konudur. Sakallıoğlu'na (2023) göre katılımcı tepkilerine dikkat edilmesi programın uygulanmasını etkili hale getirmektedir.

Ölçekte bulunan program farklılıkları alt boyutundaki ifadelerle verilen cevaplar incelendiğinde; mevcut programın daha önceki programlardan farklı yönlerini ortaya koymaya çalışan bu alt boyutta öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeni rollere uyum sağladıkları, etkinlik örneklerini bir rehber gibi kullandıkları ancak programda yer alan kazanım ve beceri gibi yeni kavramların kullanımından tam da emin olmadıkları söylenebilir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Burul (2018) programların ortaya koyduğu yeni özelliklerin öğretmenler tarafından benimsendiğinin söylenebileceğini; Ö. Can (2020) ise öğretmenlerin yenilenen programları benimsemenin zor olduğunu ve program farklılıkları boyutunun diğer boyutların ortalamalarına göre daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

Ölçekte bulunan öğretmen eğitimi alt boyutundaki ifadelerle verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin aldıkları eğitim sonucu program uygulamasına hâkim oldukları, daha fazla program dersine gerek duymadıkları, okullarda birlikte çalıştıkları öğretmenlerle programla ilgili iyi bir iş birliği gösterdikleri söylenebilir. Yapılan diğer çalışmalarda benzer şekilde bulgular (Burul, 2018; Ö. Can, 2020; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Sakallıoğlu, 2023) olmakla birlikte; Dikbayır ve Bümen (2016) öğretmenlerin alternatif ölçme araçları ve kullanımı hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığını söylemiştir. M. Aslan ve Erden (2020)

yaptıkları çalışmada öğretmenleri lisans düzeyinde program eğitiminin yetersiz olduğunu ve özellikle uygulamadaki eksiklerin tamamlanabilmesi için programla ilgili derslerin artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bay ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada bazı öğretmenlerin mesleki nitelik olarak kendisini yetersiz olarak görmelerinin programa bağlılıklarını engellediklerini düşündüklerini ifade etmektedir.

Ölçekte bulunan okul iklimi alt boyutundaki ifadelere verilen cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin tüm maddelere yakın cevaplar verdikleri, programın öngördüğü yaklaşımın ve değişimin okullara yansıdığını düşündükleri söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi için uygulanan t-testi sonucunda öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının hiçbir alt boyutta ve ölçeğin genelinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayla benzer sonucu olan çalışmalar (M. Aslan ve Erden, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Boncuk, 2021; Burul, 2018; Ö. Can, 2020; Güleş, 2022; Ç. Gürbüz, 2020; Karadağ Çaydaşı, 2019; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Maral Polat, 2021; Sakallıoğlu, 2023) mevcuttur. Bu çalışmada anlamlı bir fark olmamasıyla birlikte ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında da kadın öğretmenlerin çok küçük puanlarla da olsa yüksek sonuçlar aldığı görülmektedir. Çavuşoğlu (2022) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada uygulamanın kalitesi ve okul iklimi boyutlarında kadın öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğunu söylemiştir. Ş. Gürbüz ve Şen (2023) yaptıkları çalışmada ise kadın öğretmenlerin programa bağlılığının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Süer ve Kinay (2022) sınıf öğretmenleriyle ilgili yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine bir sonuç bulmuşlardır. Alanyazındaki birçok çalışmada öğretim programına bağlılığın cinsiyete göre farklılaşmamasının sebebinin Karakuyu ve Oğuz (2021) cinsiyet değişkeninin öğretmenlik mesleğinde avantaj sağlayacağı bir durum olmamasıyla açıklamaktadır. Lisans düzeyinde alınan hizmet öncesi ve sonrasındaki hizmet içi eğitimlerde sürekli birlikte olan kadın ve erkek öğretmenlerin programlar hakkındaki tutumlarının arasında bir farklılaşma olmaması beklenen bir sonuçtur.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin görev yaptığı okul türü değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi için yapılan t-testi sonucunda sadece program farklılıkları alt boyutunda devlet öğretmenleri lehine oluşmuş anlamlı bir

farklılığa ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle devlet ve özel okulda görev yapan öğretmenler arasında program farklılıkları alt boyutu haricinde programlara bağlılıklarıyla ilgili anlamlı bir fark oluşmamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalarda devlet ve özel okullar değişkenine göre program bağlılığının nasıl değiştiğine ilişkin doğrudan yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Dolaylı olarak yapılan çalışmalara bakıldığında Ünsal ve Çetin (2019) yaptıkları çalışmada; özel okullar ve devlet okulları incelendiğinde, öğretme öğrenme süreçleri ve materyal kullanımının farklılaştığı ancak içerik ve ölçme değerlendirme süreçlerinde bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada devlet okulu ve özel okullar arasındaki farklılığa bakılmasının temel sebebi Bümen ve arkadaşlarının (2014) ülkemizde bağlılığı etkileyen etmenleri araştırdıkları çalışmada ifade ettikleri bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özelliklerin program bağlılığına etkisini gözlemlemek olarak söylenebilir. Dolayısıyla çıkan sonuçla ilgili bu amaca hizmet eden farklı değişkenlerin olduğu çalışmalar da incelenmiştir. Güleş (2022) ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada sosyo ekonomik düzeyini değişkenlerden birisi olarak belirlemiş; görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyinin programa bağlılığı anlamlı derecede etkilemediği sonucunu bulmuştur. M. Aslan ve Erden (2020) çalışmalarında görev yapılan yerleşim yerinin program bağlılığına etkisinin olup olmadığını incelemişler ve görev yapılan yerleşim yerinin programa bağlılığını anlamlı derecede etkilemediğini bulmuşlardır.

Bu çalışmada öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında; özel okul öğretmenlerinin sadece uyma ve katılımcıların tepkileri alt boyutlarında küçük farklarla puanlarının daha yüksek olduğu; devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin ise süre, uygulamanın kalitesi, program farklılıkları, öğretmen eğitimi, okul iklimi alt boyutlarında ve ölçeğin genel ortalamasında daha yüksek ortalamalara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında okul özelliklerinin ve çevresel koşulların (Ringwalt vd., 2003), toplumsal etmenlerin (Bay vd., 2017), bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özelliklerin (Bümen vd., 2014) ve sosyo ekonomik durumdan da etkilenen bağlamsal özelliklerin (Gelmez Burakgazi, 2020) program bağlılığını etkilediği bilinmekte olup bu çalışmada ulaşılan beklenmedik sonucun kuramsal bilgilerle uyumlu olmadığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumu değişkeninden etkilenip etkilenmediğinin belirlenmesi için yapılan t-testi sonucunda yapılan t-testi sonucunda uyma, süre, katılımcıların tepkileri, öğretmen eğitimi, okul

iklimi alt boyutlarında ve program bağıllığının genel ortalamasında öğretim programlarıyla ilgili hizmetiçi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulamanın kalitesi ve program farklılıkları alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunmamış; ancak öğretmenlerin boyutlara verdikleri cevapların ortalamalarında her iki boyutta da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde hizmet içi eğitimlerin program bağıllığını anlamlı olarak etkilediği sonucuna ulaşan Güleş (2022), programın uygulanmasında kilit rolünde olan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlere öncelik verilerek eğitimlerde sadece bilgi düzeyinde değil uygulama etkinliklerine de ağırlık verilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Gelmez Burakgazi (2020) ilköğretim öğretmenlerinin sınıf uygulamaları üzerine yaptığı çalışmasında hizmet öncesi ve hizmet içi programların iyi tasarlanarak yapıldığında program bağıllığını önemli derecede etkilediğini söylemiştir. Sakallıoğlu (2023) ise çalışmasında yine benzer sonucu elde etmiş ve hizmet içi eğitimlerin güncel programlar konusunda bir farkındalık oluşturduğunu, öğretmenlerin kendilerini güncellemelerine yardımcı olduğunu söylemiştir. Dusenbury ve arkadaşları (2003) öğretmen eğitiminin program bağıllığını etkileyen etmenlerden birisi olduğunu söylemektedir. Program uygulaması esnasında programın öğretmenlerden neler beklediğinin anlaşılması, belirlenen yeni hedeflerin ne olduğunun vurgulanması veya öğrencinin farklılaşması durumunda hangi yöntem tekniklerin uygulanabileceği eğitimler vasıtasıyla sağlanabilir. Sonuç olarak hizmet içi eğitim değişkeninin program bağıllığını anlamlı derecede etkilediği görülmüştür.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağıllık düzeylerinin branş değişkeni yönünden anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda uyma, uygulamanın kalitesi ve program farklılıkları alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Sakallıoğlu'nun (2023) yaptığı çalışmada alt boyutlar açısından branş değişkeninin bu çalışmada saptanan alt boyutlarla benzerlik göstererek uyma ve uygulamanın kalitesi boyutlarında anlamlı farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Branş değişkeninin program bağıllığını anlamlı olarak etkilediği bu çalışmada belirlenmiş olup, alanyazın incelendiğinde bu sonuçla benzer sonuçlar (M. Aslan ve Erden, 2020; Bay vd., 2017; Ş. Gürbüz ve Şen, 2023; Sakallıoğlu, 2023; G. Yılmaz, 2021) bulunan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Çavuşoğlu (2022) ve Karakuyu ve Oğuz (2021) çalışmalarında öğretmenlerin görev aldığı kademeler değişkeni açısından incelemeler yapmış ve kademelere göre program bağıllığının anlamlı olarak etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Branş değişkeninin ölçeğin alt boyutlarında hangi branş öğretmenleri arasında farklılık oluşturduğu incelendiğinde; uyma alt boyutu açısından Türkçe, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görsel sanatlar/teknoloji tasarım öğretmenlerine kıyasla; fen bilimleri öğretmenlerinin beden eğitimi, yabancı dil ve müzik öğretmenlerine kıyasla; matematik öğretmenlerinin beden eğitimi öğretmenlerine kıyasla anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Uygulamanın kalitesi alt boyutu açısından Türkçe ve görsel sanatlar/teknoloji tasarım öğretmenleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Program farklılıkları alt boyutu açısından bilişim teknolojileri öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenleri arasında bilişim teknolojileri öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bümen ve arkadaşları (2014) ve Ocak ve Olur (2019) merkezi sınavların ülkemizdeki program bağlılığını etkileyen unsurların içerisinde olduğunu söylediği göz önüne alınırsa ortaokul sınav derslerinin uyma boyutunda anlamlı farklılaşmasının sebebi ülkemizdeki merkezi sınavlar olarak değerlendirilebilir. Okul içerisinde her branştan farklı beklentilerin olması sebebiyle program bağlılığının branşa göre anlamlı farklılaşmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin yaş değişkeni yönünden anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda uyma, süre ve katılımcıların tepkileri alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yaş değişkeni açısından az sayıda inceleme yapıldığı görülmekle birlikte Sakallıoğlu (2023) çalışmasında yaş değişkeninin program farklılıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını tespit etmiş; Maral Polat (2021) ise sınıf öğretmenlerinin program bağlılığını incelediği çalışmasında yaş değişkenine göre öğretmenlerin program bağlılığında bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaş değişkeninin ölçeğin alt boyutlarında hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında farklılık oluşturduğu incelendiğinde; uyma alt boyutu açısından 41-45 yaş ile 51 yaş ve üzeri aralığında bulunan öğretmenlerin 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Süre alt boyutu açısından 41-45 yaş aralığında bulunan öğretmenler ve 31-35 yaş ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların tepkileri alt boyutu açısından 26-30 yaş ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler ile 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler arasında 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yaşları daha küçük olan

öğretmenlerin mesleğe yüksek yaş gruplarına göre daha yeni başladığı düşünülürse programın daha küçük yaş gruplarında olan öğretmenlere daha fazla ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca yeni programın gerektirdiği teknolojik yaklaşımlara da yaşı görece daha az olan öğretmenlerin daha rahat uyum sağlayacağı araştırma öncesinde düşünülmekteydi. Yapılan çalışmaların sonucunda ise daha farklı bir sonuç ortaya çıkarak yaşı daha büyük öğretmenlerin program bağlılığını daha fazla olduğu görülmektedir. Yaşça daha büyük öğretmenlerin değişim ve gelişimlere iyi bir uyum sağladığı yorumu yapılabilir. Okul içi iletişimlerinin güçlü olması veya lisans döneminde aldıkları eğitimin yapısı da bu sonucu etkilemiş olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin kıdem değişkeni yönünden anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda uygulamanın kalitesi alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Başka bir ifadeyle farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında uygulamanın kalitesi alt boyutu haricinde programlara bağlılıklarıyla ilgili anlamlı bir fark oluşmamıştır. Mesleki kıdemler arasında hangi kıdem aralığının anlamlı olarak farklılaştığı bu çalışmada tespit edilememiştir. Bu çalışmaya göre öğretim programlarına bağlılığın mesleki kıdem değişkeninden etkilenmediği sonucu çıkarılabilir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmayla benzer sonucu olan (M. Aslan ve Erden, 2020; Baş ve Şentürk, 2019; Burul, 2018; Ö. Can, 2020; Çavuşoğlu, 2022; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Güleş, 2022; Karadağ Çaydaşı, 2019; Maral Polat, 2021; G. Yılmaz, 2021) çalışmalar mevcut olup mesleki kıdemin program bağlılığında anlamlı derece farklılığa yol açtığı çalışmalar da (Boncuk, 2021; Çobanoğlu ve Çapa Aydın, 2015; Ş. Gürbüz ve Şen, 2023; Karakuyu ve Oğuz, 2021; Sakallıoğlu, 2023) görülmektedir. Ş.Gürbüz ve Şen yaptıkları çalışmalarında program bağlılığında 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler lehine bir farklılık; Karakuyu ve Oğuz (2021) ise çalışmalarında program bağlılığında 16-20 yıl arasında olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. M. Aslan ve Erden (2020) mesleki kıdem değişkeni açısından program bağlılığının anlamlı olarak etkilenmemesi durumunu; öğrenci merkezli programın geliştirildiği 2005 yılından sonra alınmış öğretmenlik eğitimlerinin benzer olması; bu tarihten önce eğitimlerin alan öğretmenlerin ise uzun bir süre geçtiği için yapılandırmacı yaklaşımı içselleştirmiş olabileceği yorumuyla açıklamıştır.

5.2. Sonuç

- Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretme öğrenme ortamları

tasarlamakta ve farklı yöntemleri kullanmakta ancak bunları yaparken programın öngördüğü uyma veya süre gibi unsurları uyarlamaktadır. Bağlılık düzeyleri yüksek olarak değerlendirilse orta düzeye çok yakın oldukları görülmektedir.

- Öğretmenler; etkinlikleri programın öngördüğü şekilde düzenlemekte, öğrenci özelliklerini dikkate alarak öngörülen becerileri kazandıracak çalışmalar yapmakta ancak üst düzey becerileri geliştiremediklerini düşünmektedir.
- Öğretmenler, programın öngördüğü sürelerle dikkat etmekte, uygulama esnasında çeşitlilik oluşturmakta ancak programın öngördüğü bilgileri kazandırmaya öncelik vermemektedir.
- Öğretmenler, programda yer alan kazanım ve beceri gibi yeni kavramları içselleştirememiştir.
- Ortaokul öğretmenlerinin programa bağlılık düzeyleri; cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkeninden etkilenmemektedir. Cinsiyet değişkeninin etkilememesi çalışmanın başında beklenmekteyken, okul türü ve mesleki kıdem değişkeninin bağlılık düzeylerine anlamlı derecede etki etmemesi beklendik bir durumdur.
- Hizmetiçi eğitim, branş ve yaş değişkenleri öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerini etkilemektedir.
- Hizmetiçi eğitimlerin beklendiği şekilde program bağlılığını etkilediği ve eğitimlere katılan öğretmenlerin daha yüksek bağlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Branş değişkenine göre değerlendirme yapıldığında merkezi sınavlarda öğrencilerin sorumlu olduğu derslerin öğretmenleri daha yüksek bağlılık göstermektedir.
- Yaş değişkeni açısından yaşça daha ileride olan öğretmenlerin programa bağlılıkları daha yüksektir.

5.3. Öneriler

Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıklarının yüksek düzeyde çıkmasına rağmen alt boyutlarda orta düzey bağlılık gösteren uyma, süre, program farklılıkları, öğretmen eğitimi ve okul iklimi boyutları mevcuttur. Tüm boyutlarıyla yüksek bir program bağlılığı için hizmet içi eğitimler iyi bir yol görülmekle birlikte uzman öğretmenlik veya baş öğretmenlik kapsamındaki programla ilgili eğitim içeriği genişletilebilir. Ayrıca öğretmenler arasında yapılacak tecrübe paylaşımları önemli görüldüğünden özellikle seminer dönemlerindeki zümre toplantılarında programla ilgili konuların görüşülmesi ve eğitim öğretim dönemi içerisinde programla ilgili okul içi etkinliklerin artırılması sağlanabilir. Ülkemizde program bağlılığının yüksek olması ancak istenen öğrenci başarısının yakalanamaması

çelişkinin çözümü için mevcut programların alanyazında yer alan program değerlendirmeye ilgili çalışmaların da göz önünde tutularak veriminin incelenmesi ve güncellenmesi düşünülebilir.

Öğretmenlerin program bağlılığının artırılması için yapılacak farkındalık çalışmaları da önemli görülmektedir. Yurt dışı alan yazın incelendiğinde program bağlılığıyla ilgili deneysel araştırmalar dikkat çekmektedir. Hazırlanan programların bağlılıkla uygulanması neticesinde elde edilecek sonuçları gösteren deneysel çalışmaların yapılması ve sonuçlarının paylaşılması öğretmenlerde bir farkındalık oluşturabilir.

Yapılan çalışma sonucunda ulaşılan bulguların incelenmesi sürecinde bağımsız değişkenlerin alt boyutlara ve ölçeğin tamamına yönelik etkilerinin sebepleri ortaya koyulurken bir sınırlılık görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları öğretmenlerin kendi algıları üzerinden değerlendirilmiştir. Bundan sonra yapılacak benzer çalışmalarda, etkilerin sebeplerinin daha anlaşılır olması için gözlem ve görüşmeler gibi tekniklerle toplanan veri çeşitliliği artırılıp araştırmalar desteklenerek daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Bu araştırma Konya ilinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır. Tüm Türkiye çapında görev yapan öğretmenlerin de çalışma içine katılması öğretim programlarına bağlılık konusunda kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını sağlayabilir. Ayrıca alanyazında program bağlılığı ile ilgili çalışmaların sınırlı olması sebebiyle farklı örneklem grupları ile çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada öğretim programlarına bağlılık cinsiyet, görev yaptığı okul türü, öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Program bağlılığında öğretmen eğitimi, öğrenci özellikleri, programın yapısı, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler ve okulun imkanları gibi etkenler de önemli görüldüğünden mezun olunan okul, öğretim programını inceleme sıklığı, görev yapılan okulların sosyo ekonomik düzeyleri, katılımcı özellikleri, programın öğeleri değişkenlerine göre de araştırmalar yapılabilir.

Okul türü değişkeninin program farklılıkları alt boyutu haricinde ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması beklenmedik bir durum olup sonucun kuramsal bilgilerle uyumlu olmadığı söylenebilir. Ayrıca farklı çalışmalarda da görev yapılan okul türü değişkeninin farklılık

oluşturmadığı görülmüştür. Kuramsal bilgilere göre farklı çıkan bu sonuç daha farklı örneklemler üzerinde incelenip mevcut sonuca neden olan etkenler araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Arslan Çelik, F. M. (2020). Ortaokul ingilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ADtqesFYfq3TsvbfBc7LnA&no=hHmh9JHTT_6py-2A8LFgw
- Aslan, M. ve Erden, R. Z. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175–199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aslan, S. ve Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1). <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aytaç, A. (2022). A study of teachers' self-efficacy beliefs, motivation to teach, and curriculum fidelity: A path analysis model. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 130–143. <https://doi.org/10.33200/ijcer.898186>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231–274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163–180. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1232775>
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B. ve Turan Özpolat, E. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 110–137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Baykal, M. (2019). Akademisyenlerin program bağlılığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/339570>
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88–108. <https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=articles-page&journal-id=2076&article-id=587967>
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve G. Yıldız, D. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203–228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183–224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O. N. ve Delgaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and

- academic outcomes? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(3), 201–218.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2011.585944>
- Burul, C. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=sxJ361r0rvB1rHiUVeRpKg&no=wuP7gK39kKxDrGhAT4_9ZA
- Burul, C. ve Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2417–2446.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.896628>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470–483.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (28. bs.). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9789756802748>
- Can, A. (2020). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (9. bs.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053644484>
- Can, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi [Yüksek Lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=oIvKulDXcnIIjv99U3-0Zg&no=YzTDYNKSRHYc5Tm51Q8OLw>
- Cansız Aktaş, M. ve Aktaş, D. Y. (2015). Yeni ortaöğretim geometri dersi öğretim programının uygulamalarında yaşananlardan yansımalar. *MATDER Mathematics Education Journal*, 1(1), 31–40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/med/issue/10435/127799>
- Çavuşoğlu, G. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans tezi, Trabzon Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Cigj7iBkcC2ySayjH2pENQ&no=xr-QCHsWiJ_eTfp5PLYBw
- Century, J., Rudnick, M. ve Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199–218.
<https://doi.org/10.1177/1098214010366173>
- Çiftci, O., & Tatar, E. (2015). Teachers' opinions about the updated secondary mathematics curriculum. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 285–298. <https://doi.org/10.16949/turcomat.15375>
- Clayback, K. A., Williford, A. P. ve Vitiello, V. E. (2022). Identifying teacher beliefs and experiences associated with curriculum implementation fidelity in early childhood education. *Prevention Science*. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01414-z>

- Çobanoğlu, R. ve Çapa Aydın, Y. (2015). When early childhood teachers close the door: Self-reported fidelity to a mandated curriculum and teacher beliefs. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.001>
- Dane, A. V. ve Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- Demirel, Ö. (2020). Eğitimde program geliştirme; Kuramdan uygulamaya (28. bs.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053180265>
- Dikbayır, A. (2018). Tasarlanan, uygulanan ve ölçülen lise matematik programlarındaki uyumun incelenmesi [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/342420>
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17–38. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpBNE1UWXINZz09>
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: Basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333–345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237–256. <https://academic.oup.com/her/article/18/2/237/820533>
- Eisner, W. E. (1994). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. Macmillan.
- Fisher, R., Smith, K., Finney, S. ve Pinder, K. (2014). The importance of implementation fidelity data for evaluating program effectiveness. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 19(5), 28–32. <https://doi.org/10.1002/abc.21171>
- Gelmez Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education (BUJE)*, 6(2), 236–249. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=&Id=5aoEunQBu-adCBSEJ9jx>
- Gelmez Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920–942. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1270694>
- Gelmez Burakgazi, S. ve Arslan Çelik, F. M. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796–824. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76–88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7804/102313>

- Güçlü, İ. (2020). Sosyal bilimlerde nicel veri analizi. Gazi Kitabevi.
- Güleş, E. (2022). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi [Yüksek Lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=yv7RcWlD0nQyG9ajEkjGeA&no=UPzExvmWfXa-4weN4L-lkQ>
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (2. bs., ss. 1–40). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786052410509>
- Gürbüz, Ç. (2020). Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi [Yüksek Lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ReQsc-AAg25CJbvYVDBgag&no=g3reN9OZBlFo30KENXK38Q>
- Gürbüz, Ş. ve Şen, H. Ş. (2023). Teachers' curriculum literacy and curriculum fidelity: Differences according to certain variables. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 1–23. <https://doi.org/10.29329/ijrte.2023.523.1>
- Houang, R. T. ve Schmidt, W. H. (2009). TIMSS international curriculum analysis and measuring educational opportunities. 3. IEA International Research Conference TIMSS, 1–18. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC2008_Houang_Schmidt.pdf
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2002). ISTE National educational technology standards for teachers. http://cnets.iste.org/teachers/t_stands.html
- Jantzer, V., Ossa, F. C., Lerch, S., Resch, F. ve Kaess, M. (2023). The importance of implementation fidelity for teacher-related changes within the olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(3), 271–283. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00193-7>
- John Franklin Bobbitt. (2017). Eğitim Programı (M. E. Rüzgar (Ed.)). Pegem Akademi (Orjinal Baskı 1918).
- Kabaş, İ. ve Yıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları. *Researcher : Social Science Studies*, 8(1), 105–134. <https://doi.org/10.29228/rssstudies.41826>
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2020). Program değerlendirme modelleri. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (2. bs., ss. 470–488). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9786052410509>
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ. ve Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2(1), 26–40. <https://doi.org/10.22596/2017.0201.26.40>
- Karadağ Çaydaşı, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri ve öğretim programına bağlılıklarının değerlendirilmesi [Yüksek Lisans tezi, Kafkas Üniversitesi].

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=VqAdOqjyf945McKkDuMhGw&no=ezzTHGQSmceqlFRGLI2Oow>

- Karafil, B. ve Oğuz, A. (2019). İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi (UBEK2019), 539–547. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=&Id=AW73Ib09yZgeuuf_n-u
- Karakuyu, A. ve Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8(16), 85–103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (28. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. ve Şahin, Ş. (2021). Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme (2nd ed.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.4527/9786052417133>
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. Journal of Mood Disorders, 6(1), 47–48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educational & Psychological Measurement, 30, 607–610. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Maral Polat, Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki [Yüksek Lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=HKpczZbv5t32WlNBsuiOwg&no=ntiQI6gehdwaw4_lSX4hMw
- Melvin, L. (2011). How to keep good teachers and principals: Practical solutions to today's classroom problems. R&L Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. https://uskudar.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/24010456_mYfredat_tanYtYm_kitapYY.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN_BİLİMLERİ_ÖĞRETİM_PROGRAMI2018.pdf
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. Review of Educational Research, 78(1), 33–84. <https://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Ocak, G. ve Olur, B. (2019). The development of the curriculum fidelity scale. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 8(4), 185–200. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6480>

- OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı). (2023). Education at a glance 2023. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Oral, B. ve Süer, S. (2020). Program değerlendirmede kullanılan araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme (2. bs., ss. 510–532). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052410509>
- Orhan Göksun, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://toad.halileksi.net/olcek/21-yy-ogrenen-becerileri-kullanimi-olcegi>
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(15). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2776/37227>
- Özpolat, E. T. (2015). Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi örneği) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/130309>
- Palabıyık, T. (2021). Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi [Artuklu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=15SdS0VoDR14Z3XKDh4fSQ&no=IAhVFqyG965EVpa7mHr9vA>
- Pence, K. L., Justice, L. M. ve Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39(3), 329–341. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/031))
- Polat, Ç. M., Yıldız, K. ve Yıldız, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), 22(3), 1124–1158. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1105108>
- Posner, G. J. (1995). Analyzing the curriculum. McGraw-Hill.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. Review of Educational Research, 75(2), 211–246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, A. ve Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. Health Education & Behavior, 30(3), 375–391. <https://doi.org/10.1177/1090198103030003010>
- Sakallıoğlu, G. (2023). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve bağlılıklarını etkileyen etkenlerin incelenmesi [Yüksek Lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Sakallıoğlu, G., ve Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 70–107. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1112046>
- Shelton, N. R. (2010). Program fidelity in two reading mastery classrooms: A view from the inside. *Literacy Research and Instruction*, 49(4), 315–333. <https://doi.org/10.1080/19388070903229404>
- Songer, N. B. ve Gotwals, A. W. (2005). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. *Annual Meeting of the American Education Research Association*, 1–20. https://www.researchgate.net/publication/255626780_Fidelity_of_Implementation_in_Three_Sequential_Curricular_Units
- Sönmez, V. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu (6. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2021). Eğitim bilimine giriş (16. bs.). Anı Yayıncılık. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=120968>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. Anı Yayıncılık. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74499>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). Örneklenendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (7th ed.). Anı Yayıncılık. <https://www.turcademy.com/tr/kitap/orneklendirilmis-bilimsel-arastirma-yontemleri-9786051703176>
- Süer, S. ve Kinay, İ. (2022). Investigation of classroom teachers' curriculum fidelity. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 12(1), 191–214. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2022.009>
- Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1). <https://doi.org/10.33400/kuje.548562>
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23–37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3367/46487>
- Tyler, R. W. (2014). Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri (M. E. Rüzgar ve B. Aslan (Ed.)). Pegem Akademi (Orjinal baskı 1949).
- Ünsal, S. ve Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541–1551. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3131>
- Vartuli, S. ve Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502–512. <https://doi.org/10.1080/02568540909594677>
- Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it. In *Basic Books* (9th

ed.). Basic Books.
https://books.google.com.tr/books/about/The_Global_Achievement_Gap.html?id=V8NmJXDQMBMC&redir_esc=y

- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247–258. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.60>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74–85. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/iuisletme>
- Yazıcılar, Ü. ve Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583–609. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214639>
- Yeşilpınar Uyar, M. ve Eti, İ. (2023). Curriculum fidelity of Turkish preschool teachers in school-based practices. *Education 3-13*, 51(5), 820–835. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.2024867>
- Yılmaz, E. ve Koğar, H. (2015). Uç değerle baş etmede kullanılan farklı tekniklerin bazı istatistiksel analiz sonuçları üzerindeki etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 61–67. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/228339>
- Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

EKLER

Ek-1: Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşlarım;

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

Mehmet TOKTAŞ-Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç.Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ- Danışman

Branşınız : ☐ Beden Eğitimi ☐ Bilişim Teknolojileri ☐ DKAB
☐ Fen Bilgisi ☐ Görsel Sanatlar/Teknoloji Tasarım
☐ Matematik ☐ Müzik ☐ Sosyal Bilgiler
☐ Türkçe ☐ Yabancı Dil

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

Yaşınız: ☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40
☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ 51 ve üstü

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

Görev Yaptığınız Okul Türü: ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul

Öğretim Programları ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumunuz:

☐ Evet, Aldım. ☐ Hayır, Almadım.

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
UYMA BOYUTU					
1. Etkinlikleri bireysel deneyimlerime göre planlıyorum	()	()	()	()	()
2. Kazanımların tamamı yerine önemli olanlarını dikkate alıyorum	()	()	()	()	()

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

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

Ek-2: Ölçek Kullanım İzni



Mehmet Toktaş
Alıcı: cihbur8710, cihangir-1087

22 Ara 2022 Per 12:34 ☆ ↩ ⋮

Hocam merhaba, ben Mehmet TOKTAŞ, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. "Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişisinin İncelenmesi" konulu tezinizde geliştirdiğiniz Öğretim Programlarına Bağlılık Ölçeği'ni tez çalışmamda kullanmak için izninizi alabilir miyim? Teşekkür ederim



cihangir burul
Alıcı: ben

22 Ara 2022 15:27 ☆ ↩ ⋮

Sayın Mehmet TOKTAŞ, tez çalışmam doğrultusunda danışmanımla birlikte geliştirmiş olduğumuz "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği" ni çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.



Ek-3: Etik Kurul Kararı



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI**

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :13/01/2023 Toplantı Sayısı:01 Karar No :2023/31
Araştırmanın Başlığı	Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıkları
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Mehmet TOKTAŞ
Etik Kurul Kararı	12455 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
13/01/2023

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDIN
Başkan Yardımcısı

Ek-4: Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-72205333
Konu : Araştırma İzni (Mehmet TOKTAŞ)

14.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 24/02/2023 tarihli ve E.48178250-300-313713 sayılı yazınız.
c) 02/03/2023 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet TOKTAŞ'ın "Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağlılıkları" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı resmi ve özel ortaokullarda görevli öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2022-2023 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1 Genelge (3 Sayfa)
- 2 Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği (3 Sayfa)
- 4-Okul Listesi (4 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay, Meram ve Selçuklu
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akçeşme Mahallesi Garaj Cad. No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebvs>

Telefon No : 0 (332) 353 30 50

Bilgi için: Ali Naci IŞIK -1223

E-Posta: istatistik42@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kap Adresi : meb@hs01.kap.tr

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr>

Faks: 3323515940



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ec47- b164- 30a3- 860d- 7ddd kodu ile teyit edilebilir.